



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA/COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN A PARTIR DEL DISEÑO Y APLICACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS.

INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

MARTÍNEZ RIVEROS BRICEIDA

ZALETA HERNÁNDEZ PRISCILA

DIRECTOR DEL INFORME:

Lic. JAVIER ALATORRE RICO

REVISOR:

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNAM. 172

2010

ef. 2

M-

TPs.

H. JURADO

Mtra. Piedad Aladro Lubel

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Dr. Gerardo Hernández Rojas

Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández

Lic. Javier Alatorre Rico

Dedicatorias Briceida

Dedico este trabajo a las personas que han compartido su vida conmigo, a quienes me han acompañado en mis momentos de alegría y de tristeza, a quienes me han brindado su cariño, su apoyo, su amistad, y su tiempo.

Les aseguro que de cada una llevo en mi un grato recuerdo y un profundo agradecimiento por todo lo que me brindaron y por lo que aprendí de ustedes y con ustedes.

A Dios

Quien me ha acompañado desde que estuve en el vientre de mi madre, quien a conducido mi vida a veces por caminos inesperados, pero nunca me ha abandonado y me a dado la fortaleza para seguir adelante, Él que me ha dado los medios adecuados, las palabras certeras, los momentos precisos.

A mis Padres que son el amor de mi vida y con quienes estoy eternamente agradecida.

A mi Mami

Quien a dedicado su vida entera a cuidarme, me ha amado sin limites ni condiciones, me ha ayudado a salir adelante, quien ha creído siempre en mí, quien formo en mi las bases de todo lo bueno que puedo llegar a ser, quien me ha levantado cuando he caído, mi compañera de todo momento. Eres la mujer que más quiero y admiro!!!

A mi Papá

Quien con su ejemplo me ha dado muestras de cómo salir adelante pese a las adversidades, de que lo valioso en una persona son los valores que lo definen, quien da equilibrio a nuestras vidas, quien me da animo, y que al igual que mi madre siempre han estado en todo momento conmigo, lo que me ha hecho ser una mujer fuerte y con valores sólidos. Eres el hombre que mas quiero y admiro!!!

A mi hermana Azu

Mi compañera de vida, la mejor hermana mayor que pudiera yo tener. Te admiro por tu fortaleza e inteligencia, eres para mí el ejemplo de que cuando se quiere algo se lucha por alcanzarlo, te quiero mucho hermanita!!!

A mi hermano Augusto

A quien he visto crecer, y quien me dio el compromiso de ser una buena hermana mayor, en quien veo a una buena persona, con todo para salir adelante, gracias por todo lo que has compartido conmigo, te quiero mucho y eres el mejor hermano menor!!!

A mis Abuelitas Ana y Chelito, a mi abuelito Constantino, a mis tías, tíos y primos!!!

A mis amigos de niñez, de adolescencia y de mi juventud...

Mis compañeros de camino, de aventuras, de risa y de llanto, espero que "cuando seamos grandes" nuestros caminos se vuelvan a encontrar y sigamos compartiendo la alegría de vivir!!, a los que están cerca de mi y a los que viven en mis recuerdos. En especial a Marisol, Jenny, Ana Laura, Adriana, Vero, Ana Gloria, Toño, Sandy, Lupita, Naye, Isela, Yola, Angy, Lidia, Alba Eric y Marcos. Gracias por dejarme entrar en sus vidas!!!

A mi amiga y compañera en ésta inesperada aventura, Pris.

Amiga me alegra que seas tú quien me acompañe en este momento tan importante de mi vida!! Gracias por los buenos chistes, por tu paciencia conmigo, por confiar y compartir este sueño tan importante para ambas, te quiero!!

A mis maestros, ya que sin ellos, no hubiera podido realizar este trabajo y llegar hasta donde estoy.

Gracias a las Profesoras, Katy, Malena, Juanita, Reyna y Martha.

Por su disponibilidad y compromiso en la realización de este proyecto, por su colaboración y entusiasmo.

Gracias a los Papás y a los niños del CENDI que con su colaboración y participación hicieron que éste proyecto fuera posible, espero que lo que hayan aprendido les ayude a ser mejores.

"Cada uno tiene una misión en la tierra, hay que buscar aquello en lo que Dios puede servirse de nosotros..." M.M.E

Briccida Martínez Riveros

Dedicatorias Priscila

A Dios, familia y amigos: Me dieron todo de ustedes, es por eso que hoy estoy aquí, gracias por estar en cada sueño y muy en especial en éste, gracias por estar a mi lado apoyándome cuando era necesario.

A mi Papá

Gracias por tus consejos y sobre todo por darme todo el apoyo necesario, gracias por hacerme crecer como estudiante pero sobre todo como persona, gracias por enseñarme que la perseverancia y la responsabilidad son los ingredientes principales para alcanzar los objetivos, gracia papi.

A mi Mamá

Esto es para ti, muchas gracias por escucharme y no permitir que dejara de luchar por mis sueños, gracias por todo el amor y paciencia que me tuviste, y sobre todo por ser mi mejor amiga y que al igual que papá, me has inculcado los valores que rigen mi vida, gracias mami.

A Cris y Sergio

Hermanitos sin su agradable compañía no lo hubiera logrado, gracias por su comprensión, consejos, por hacerme sonreír, por hacerme creer que era posible y sobre todo por ver en mí un ejemplo a seguir, ahora siguen ustedes enanos.

A mis tíos, Silvestre y Carmelita y a mis primos:

Muchas gracias por todo el apoyo que me brindaron, gracias por acompañarme en esta etapa muy importante en mi vida y sobre todo gracias por aceptarme tal como soy, los quiero mucho, gracias.

A mis amigos

A todos los que me acompañaron en cada etapa de formación, a Diana y Norma, Ángeles, Lidia, Alba, Eric y sobre todo a Bris porque sin el apoyo mutuo no lo hubiéramos logrado.

A mis maestros

Muchas gracias por cumplir la labor tan difícil pero gratificante de formar hombres y mujeres que mañana darán la cara por este país y por dejar en mí una gran huella, gracias por las bases que sentaron y por la sabiduría que me regalaron, y sobre todo gracias por confiar en mí.

A las maestras, niños y padres de Familia del CENDI Legaria

Porque sin su disponibilidad, este proyecto no hubiera sido posible, gracias por su dedicación, interés y empeño.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y en especial a la Facultad de Psicología

Por hacerme parte de sus filas y por brindarme el arma más importante para enfrentar la vida: el conocimiento.

A mí

Porque de no haber tenido confianza, dedicación y compromiso, este proyecto jamás lo hubiera realizado.

Priscila Zuleta Hernández

Índice

INTRODUCCIÓN: LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO	9
PROBLEMÁTICA	9
JUSTIFICACIÓN.....	11
OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA.....	15
BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN MÉXICO.....	18
EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP 2004).....	19
APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN PREESCOLAR.....	24
EL LENGUAJE EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE SITUADO... ..	42
EXPERIENCIAS SIMILARES	52
MÉTODO	59
OBJETIVOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA	60
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	60
POBLACIÓN DESTINATARIA.....	60
ESPACIO DE TRABAJO	61
INSTRUMENTOS.....	62
FASES POR LAS QUE DISCURRIÓ EL PROCESO	64
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	68
A. IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN POR CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	68
B. IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	73

C. CAMBIOS EN LA ESCRITURA	75
D. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	79
DISCUSIÓN.....	84
CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS	94
ANEXOS	99

Introducción: la situación actual de la Lectoescritura en México

Para introducir a este trabajo comenzaremos hablando de la problemática que nos impulsó a responder con nuestra intervención, dicha problemática recae en la poca comprensión del actual programa de educación preescolar, PEP 2004, por parte de las educadoras, lo que les dificulta su implementación en el aula. Posteriormente hablaremos de la justificación de nuestro trabajo la cual se basa en lograr que las docentes de preescolar comprendan el nuevo currículo, para que de ésta forma, los alumnos adquieran las competencias enmarcadas en este programa y con ello enriquecerse y obtener un mejor desempeño en los años posteriores de formación y en su vida cotidiana, par que de esta forma se pueda combatir el rezago educativo que se nos muestran las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en educación básica en nuestro país.

Por ultimo encontrarán el objetivo general del programa "Entornos para el aprendizaje de las matemáticas en educación preescolar", mismo del que se desprende nuestro proyecto.

Problemática

La educación preescolar en México, ha sufrido varias transformaciones, tanto por la obligatoriedad del preescolar como por la implementación del nuevo Programa de Educación Preescolar, PEP 2004; esta serie de sucesos han dado lugar a cambios en la forma de trabajo de las educadoras de este nivel educativo y en consecuencia se han visto modificadas, en mayor o menor medida, sus concepciones acerca de la educación preescolar y del aprendizaje del niño de éste nivel, cambiando de esta forma el foco de atención hacia el educando.

Asimismo, la aplicación del PEP 2004 en las aulas de preescolar, ha traído consigo una serie de interrogantes por parte de las maestras, ya que dicen estar dispuestas a trabajar bajo este nuevo programa, sin embargo, lo consideran un reto, debido a que su aplicación conlleva una transformación y mejoramiento de su actual práctica profesional, opinan que este programa se centra más en las

necesidades del niño, que las competencias están plasmadas en forma clara, consideran que el programa les da la oportunidad de diseñar sus propios contenidos. Sin embargo, en relación a la evaluación dentro del aula, no tienen claridad respecto a cuántas competencias hay que evaluar por niño y cómo se puede identificar su nivel de dominio, les preocupa el tiempo y el número de competencias que deben ser abordadas en un mes y un ciclo escolar ya que piensan que son demasiadas competencias; por otro lado, la elaboración de situaciones didácticas resulta difícil y representa un conflicto, dicen confundir lo que es una situación didáctica con una secuencia, y en las evidencias de planeación se observa un listado de actividades que no tienen relación entre sí ni tampoco con la competencia que se registra, como base para la intervención docente (SEP, 2009).

Respecto al trabajo con el lenguaje escrito, aún existe controversia acerca de si se debe enseñar a leer y escribir en preescolar, les inquieta no saber qué hacer con los niños y las niñas que leen y escriben convencionalmente; se muestran preocupadas respecto al cómo promover competencias que ellas como educadoras desconocen y en cómo promoverlas en un grupo de alumnos numeroso, asimismo presentan dificultad para reconocer las manifestaciones de las competencias en cada niño (SEP, 2009).

Pese a que el nuevo programa de preescolar plantea un trabajo por competencias, se observa que dentro de las aulas del nivel preescolar se sigue promoviendo el desarrollo de rutinas de higiene, orden y cortesía sin intención educativa alguna, cuyo único sentido es mantener ocupado y en orden al grupo escolar (PEP, 2004), esto a consecuencia de la poca comprensión del nuevo programa de educación preescolar, ya que como lo mencionamos anteriormente, algunas educadoras reconocen que hay muchas prácticas que necesitan cambiar, y se sienten presionadas al darse cuenta que modificar su forma de trabajo no es fácil, pero sí muy necesario para los niños, lo que las hace demandar apoyo de quienes las asesoran.

Justificación

Como hemos mencionado en el apartado anterior, las docentes de preescolar tienen dificultades en comprender y llevar a cabo el programa vigente de educación preescolar, por ello es de nuestro interés que ellas se apropien de él, lo comprendan y lo apliquen de tal forma que los niños se vean beneficiados y adquieran los conocimientos necesarios para enfrentarse a los niveles educativos posteriores y con ello mejorar la calidad educativa de tal forma que se refleje en un avance en las evaluaciones realizadas a los estudiantes de nuestro país.

Los resultados que proporcionan tanto las evaluaciones nacionales (EXCALE) como internacionales (PISA), exhiben el nivel de aprendizaje de los alumnos mexicanos en nivel preescolar, primaria, secundaria y medio superior, observándose que la mayoría de ellos no logran alcanzar los niveles máximos, cubriendo por lo general los mínimos dominios de lo que las pruebas evalúan, dichos resultados nos proporcionan un predictor del desempeño de los alumnos en años posteriores, observando que a medida que avanzan en los niveles educativos el rezago es mayor, debido a que cada vez se exige al estudiante una extrapolación de los contenidos que le permitan resolver problemas de la vida, enfocándose a la utilidad de los conocimientos y no a la simple memorización de los contenidos, de igual manera, los resultados reflejan que los alumnos sólo logran calificar en los niveles básicos lo que provoca un mayor rezago conforme avanzan de grado académico. Por ello, consideramos que la evaluación de niños de tercero de preescolar es importante, no sólo porque la educación en ese nivel es parte de la educación básica obligatoria, más bien, por la influencia decisiva que tendrá en los niveles de aprendizaje que podrán lograr los alumnos en primaria y secundaria con base en el desarrollo que hayan alcanzado previamente, tanto en el hogar como en la educación preescolar (INEE, 2008).

La prueba EXCALE, está diseñada para evaluar el dominio que tienen los estudiantes de una disciplina en particular, en este caso el razonamiento verbal en preescolar y español en primaria, su interés central es conocer el nivel de aprendizaje de los contenidos específicos que logran los alumnos como producto de su educación formal, por lo tanto cada contenido se evalúa cuidadosamente tomando en cuenta los conocimientos, habilidades y actitudes de importancia para

la disciplina y el grado escolar, estos aprendizajes están incluidos en el currículo mexicano de educación, así como también en los libros de texto gratuito (Anexo 9).

Actualmente los resultados de esta evaluación en expresión oral y escrita a nivel nacional muestran que 9 de cada 10 alumnos (91%) de tercer grado de preescolar alcanzan sólo el nivel básico en los dos campos formativos (comunicación oral y comunicación escrita), es decir, que dentro del campo formativo de comunicación oral son capaces de proporcionar información detallada sobre su familia, expresar sucesos o eventos personales usando referencias espacio-temporales incluyendo el qué y cuándo, o bien, el qué o el dónde ocurrió, explicar actividades que han realizado mencionando un suceso por lo menos con dos acciones unidas con un conector. En cuanto a lenguaje escrito son capaces de identificar algunas partes de los textos y diferenciar diversos portadores del texto a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno, además de seleccionar textos de acuerdo con un propósito lector o al tipo de información que proporciona (INEE, 2008).

En general los resultados de EXCALE para preescolar muestran que los niños pueden reconocer palabras que empiezan con las mismas letras de una palabra mostrada y reconocer características de las palabras y letras (tiene la de...), pero no dan información del nombre, la forma gráfica o el valor sonoro de algunas letras. Saben que se lee el texto y no las ilustraciones, que se lee de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Reconocen su nombre escrito, pero no el de otro compañero. Son capaces de escribir su nombre pero con algunas irregularidades: lo escriben de derecha a izquierda, adicionan letras o mezclan trazos convencionales y no convencionales; no escriben una palabra que comienza con la letra o sílaba inicial de su nombre. Los alumnos pueden asignar atributos generales, físicos o emocionales, a los personajes de un cuento, pero éstos no derivados de sus acciones dentro de la trama del mismo: usan algunos recursos del texto literario en sus narraciones, tales como: "Había una vez...", "...y fueron muy felices" y "Colorín, colorado este cuento ha terminado". Asimismo, los

resultados en Lenguaje oral muestran que el preescolar promedio requiere mejorar sus habilidades para dar coherencia y usar referentes adecuados al relato que narran; enriquecer su comunicación con descripciones y detalles, así como mejorar su capacidad para explicar, justificar y fundamentar sus ideas (INEE, 2008).

Las habilidades en lenguaje oral que menos dominan los niños están estrechamente vinculadas con su capacidad para hacerse entender, habilidades que se consideran medulares en la adquisición de la cultura escrita, el escolar promedio requiere mejorar sus habilidades para justificar sus opiniones, derivar inferencias y hacer anticipaciones lógicas y pertinentes, congruentes con la información que recibe y de su experiencia personal. Las habilidades en Lenguaje escrito que menos dominan los niños están estrechamente vinculadas con su capacidad para usar el lenguaje como herramienta del pensamiento, capacidad medular para construir el conocimiento en cualquier campo formativo, es necesario fortalecer las funciones cognitivas y reflexivas del lenguaje (INEE, 2008).

Por otro lado, en lo que se refiere a los resultados de EXCALE para primaria, el 63% de los alumnos sólo alcanzan los niveles I y II, lo que significa que poseen una competencia insuficiente en expresión escrita. En estos niveles los alumnos pueden escribir oraciones con sentido completo, pero no son sensibles a las características lingüísticas de los diferentes tipos de discursos y funciones de los textos, por lo que no se pueden expresar correctamente en contextos y situaciones diversas. Además, hacen un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema escritura. El 30% de los alumnos alcanzan el nivel mínimo aceptable (Nivel III), en este nivel, los alumnos empiezan a utilizar los registros de narración y argumentación, sin embargo, escriben una asociación de ideas sin una planeación previa que impacte a su lector. Los niveles IV y V son los que realmente representan el uso de los conocimientos inherentes a los planes y programas de estudio, enmarcados en el enfoque comunicativo y funcional, sólo 7% de los alumnos de primaria lo alcanzaron (INEE, 2006). Los alumnos que se ubican en estos niveles, se han apropiado de los contenidos medulares de los programas de español y hacen un uso funcional del lenguaje,

muestran una planeación previa y el manejo de algunos recursos discursivos para comunicar eficientemente. Los estudiantes emplean estrategias textuales para impactar a su lector y dar una respuesta efectiva cumpliendo la demanda de los reactivos. En estos niveles combinan el mensaje que desean transmitir con el uso funcional de las cartas, tanto informal como formal, muestran un pensamiento crítico y un uso adecuado de las convencionalidades del sistema de escritura.

El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), se basa en un modelo dinámico de aprendizaje permanente, en el que se evalúa los nuevos conocimientos y habilidades necesarias para adaptarse con éxito a un mundo cambiante y que se obtienen continuamente durante toda la vida. Un concepto crucial en PISA es el término *literacy*, que en diferentes países se ha traducido como cultura, formación, alfabetización, aptitud, competencia, habilidad, etcétera. El concepto de *literacy* (competencia o aptitud) es la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios; así como para analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo real (OCDE e INECSE, 2004).

La evaluación de PISA se centra en las siguientes áreas o dominios:

- a. Contenido: Conocimiento o estructura de contenido que los estudiantes necesitan adquirir en cada área.
- b. Procesos: Tareas que se necesitan realizar.
- c. Contexto y situación: Ámbitos en los que se aplican los conocimientos y habilidades. Esta dimensión es una propiedad de los materiales (estímulos) asociados a los reactivos incluidos en los cuadernillos, escalas y niveles de desempeño.

Los resultados de esta evaluación a nivel general muestran que el 76% de los estudiantes mexicanos de secundaria y nivel medio superior son capaces de trabajar con reactivos de complejidad básica y moderada, ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos, ubican información directa,

realizan inferencias sencillas, identifican lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizan algunos conocimientos externos para comprenderla y en el nivel más bajo los alumnos pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Los alumnos de estos niveles educativos no logran alcanzar el Nivel 5, que es el nivel más alto que se puede alcanzar en esta prueba; en éste se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis (OCDE, 2000).

Como lo hemos observado, los estudiantes de nivel preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior no logran alcanzar los máximos niveles de logro que las pruebas evalúan, quedándose en los dominios básicos, lo que refleja un uso deficiente de los conocimientos adquiridos en la escuela, lo que representa un grave problema si se toma en cuenta que conforme se avanza en niveles educativos las exigencias de los mismos son cada vez mayores lo que a su vez genera rezago educativo, sin embargo, el panorama no es tan desalentador si se ponen en práctica diversas estrategias que tengan como fin promover, desde los niveles educativos básicos, el desarrollo de competencias a partir de la creación de entornos de aprendizaje, lo anterior es precisamente lo que el programa *Entornos para el aprendizaje de las matemáticas en educación preescolar* busca.

Objetivo General del Programa

El programa de prácticas de Entornos para el Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Preescolar tiene el propósito de diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos de preescolar usar y comprender los conocimientos matemáticos, del lenguaje y comunicación, así como de conocimiento y exploración del mundo, a través de su participación en actividades reales socialmente significativas. En este proyecto participan tres CENDI del distrito federal con una población infantil total de 218 niños y niñas, así como 15 educadoras.

De manera más específica, nuestro proyecto, *desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación a partir del diseño y aplicación de situaciones didácticas*, pretendió potenciar el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación enmarcadas en el PEP 2004, principalmente de las competencias de lenguaje escrito, a través de la construcción y aplicación de entornos de aprendizaje, que permitieron a las docentes desarrollar competencias comunicativas en sus alumnos preescolares, entendiendo por competencias como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (PEP, 2004), promoviendo la participación en diversas situaciones didácticas contextualizadas, que tenían como fin que los alumnos experimentaran y vivieran su proceso de aprendizaje en interacción con sus pares y bajo la guía de su maestra, teniendo como marco de referencia los ideales y principios del Programa de Educación Preescolar a nivel Nacional, PEP 2004 y la perspectiva constructivista del aprendizaje, este proyecto contó con la participación de 85 niños y 5 maestras en los tres grados de educación preescolar.

De igual manera, con la implementación de diversas situaciones se buscó romper falsas ideas que algunas educadoras y padres de familia tenían con respecto a la manera en que los niños aprenden (falta de atención y organización, poca capacidad de comprensión, etc.); asimismo se buscaba que el CENDI de intervención dejara de ser visto como un lugar donde los niños sólo van a jugar y pasara a ser un lugar donde los niños vivieran experiencias enriquecedoras que potenciaran sus capacidades, en donde los niños asistían a aprender, no del modo en que se hace en las escuelas primarias y secundarias, sino del modo en el que a los niños les gusta: jugando, sin olvidar que mediante este juego se pretendía poner a prueba la capacidad de interpretación, argumentación y comprensión del niño, es decir, poner a prueba sus habilidades intelectuales.

De igual modo y tomando en cuenta que los niños se desarrollan en un ambiente determinado; estábamos conscientes que la dinámica familiar también sería transformada, no de manera directa ya que este programa era dirigido a los niños

a través de las maestras, sino de manera indirecta ya que los niños al participar en las situaciones didácticas, tendrían más preguntas que obligarían en muchos casos a los padres de familia a tratar de responder de una manera adecuada a los cuestionamientos de sus hijos.

Bases teóricas y metodológicas del Lenguaje y la comunicación en México.

En este capítulo presentaremos brevemente las características generales del actual programa de Preescolar, PEP 2004, y nos detendremos en la revisión específica del campo de Lenguaje y comunicación, el cual es de nuestro interés para fines de nuestro proyecto.

Posteriormente, realizaremos una revisión del cómo se aprende en las aulas de preescolar, para continuar con la revisión de la teoría sociocultural de Vigotsky, la cual junto con el programa de preescolar, PEP 2004, forma parte medular en nuestro trabajo, pues sustentan el diseño de las situaciones didácticas.

Finalmente, presentaremos algunas investigaciones que han tenido como fin apoyar al ámbito educativo centrándose en las docentes y en el aprendizaje de la lectura y escritura.

El lenguaje surge desde que el ser humano ve la necesidad de crear una herramienta que le permita interactuar en sociedad, atribuyéndole funciones fundamentales como la integración social y la apropiación cultural, funciones que le confieren importancia en cualquier ámbito en que se utilice.

La sociedad en general y la escuela en particular se han preocupado por dotar a las nuevas generaciones de estrategias que les permitan utilizar adecuadamente esta herramienta, sin embargo, las estrategias que se han utilizado no siempre han sido las mismas y en algunas ocasiones no han alcanzado el objetivo propuesto, es por ello que hoy en día se ha procurado brindar a las nuevas generaciones las mismas oportunidades que les permitan hacer un uso adecuado de las herramientas del lenguaje tanto en la sociedad en general como en la escuela en particular. Asimismo, los avances científicos y tecnológicos del mundo moderno han permitido un mayor acceso a la información y por consiguiente las investigaciones educativas han incrementado, encontrando resultados impactantes que garantizan una mejor calidad educativa desde el preescolar.

A pesar de lo anteriormente mencionado, la educación preescolar hasta hace algunos años no era considerada como una educación obligatoria ya que se

pensaba que los niños pequeños no podían comenzar a ser formados bajo una educación formal y estructurada, sin embargo, los avances de la investigación en materia de educación, han demostrado que si los niños desde edades muy tempranas son instruidos con una educación formal y estructurada como la que brinda el preescolar, tendrán mejor desempeño en los niveles educativos posteriores y por supuesto, lograrán hacer frente a las exigencias que seguramente el mañana les traerá.

Todos estos avances han dado la pauta para que en los últimos años se realicen reformas a la constitución, reformas que garantizan el derecho a la educación preescolar así como su obligatoriedad; de igual forma, se ve la necesidad de cambiar los programas educativos ya que los anteriores no lograban cubrir con las demandas que día con día acarrea el evolucionar de los tiempos, de ahí que actualmente el nivel preescolar se vea regido por el Programa de Educación Preescolar establecido en el año 2004, mejor conocido como PEP 2004.

Como podemos ver, la educación preescolar va cobrando mayor importancia en nuestro país, ya que la obligatoriedad para este nivel educativo es la oportunidad de comenzar un cambio en la educación, centrándonos en que durante este nivel, se dote a los alumnos de conocimientos que le sirvan para años posteriores y que dichos conocimientos nos ayuden a abatir el rezago educativo, por ello consideramos de suma importancia la comprensión y aplicación del nuevo programa educativo para preescolar, PEP 2004.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)

El actual programa de educación preescolar comenzó a funcionar en el año 2004 y surge como una acción más para hacer frente a las exigencias del mundo moderno en el ámbito educativo. Dicho programa tomó en cuenta para su elaboración, la identificación de las prácticas docentes y los problemas más frecuentes identificados por las educadoras, así como el cambio cultural después de una serie de análisis y revisiones realizados en años posteriores. De igual forma, surge para atender las exigencias que se derivan de la declaración de obligatoriedad de la educación preescolar en la reforma a la constitución en el año

2002, en la cual además de considerar a la educación como laica, gratuita y obligatoria, la considera un servicio público de interés social de carácter pluricultural y pluriétnico que debe ofrecer igualdad en oportunidades (PEP, 2004).

Este programa pretende ver la educación preescolar como un nivel formativo con una amplia variedad de prácticas educativas, innovadoras y reflexivas que motiven e interesen a los niños, y que éstas practicas contribuyan a la articulación de la educación primaria, reconoce que la educación inicial es primordial, ya que abarca los primeros años de vida, los cuales son importantes para el desenvolvimiento personal y social así como para la adquisición de capacidades y pautas básicas para la integración de la vida social, asimismo, considera que las maestras deben reconocer y potenciar rasgos positivos de los niños, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, reconociendo las capacidades de los niños en términos de competencias y considerando que la experiencia socializadora será la base que impulse el aprendizaje permanente. Se sugiere que para llevar a cabo las actividades se utilicen materiales de uso cotidiano para su exploración y conocimiento del mundo y desarrollar capacidades cognitivas como: observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba ideas previas, deducir, concluir, explicar, aprender y construir sus conocimientos.

El actual programa de educación preescolar, PEP 2004, pretende responder a los cambios sociales y culturales y por ende a las necesidades académicas que se deseen potenciar en los alumnos, ya que siendo parte de la formación inicial pretende ayudar y fortalecer a los niños en su desarrollo social y personal e iniciar con la educación formal que les permita adquirir conocimientos básicos de su entorno que le sean de ayuda en su proceso educativo posterior.

Características del PEP 2004

El PEP 2004 tiene propósitos comunes, se adapta a la diversidad cultural y regional y su aplicación es flexible según cada región del país, establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, la cual debe proporcionar experiencias educativas enriquecedoras que permitan desarrollar competencias

afectivas, sociales y cognitivas por medio de actividades de complejidad distinta, asimismo, el programa es de carácter abierto lo que le confiere cierta flexibilidad ya que no tiene una secuencia, permitiendo que la educadora seleccione lo más conveniente e importante para el grupo.

Asimismo, el programa está organizado a partir de competencias, entendiéndose por competencia como un conjunto de capacidades que incluye el conocimiento, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante su proceso de aprendizaje y se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004).

Uno de los propósitos de organizar el PEP en competencias, es propiciar el desarrollo integral de los niños, permitiendo integrar sus aprendizajes y utilizarlos en lo cotidiano, así como promover y potenciar las capacidades y habilidades con las que el niño llega, ya que las competencias se amplían y se enriquecen toda la vida en función de la experiencia.

El programa pretende ser llevado a cabo por medio del diseño de situaciones didácticas, lo cual representa un desafío para avanzar paulatinamente, sin embargo, esta forma de trabajo permite que los niños tomen el control de su propio aprendizaje, permitiéndoles pensar, expresarse por distintos medios, proponer, distinguir, cuestionar, trabajar, manifestar actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc., es decir, se trata de hacer personas autónomas, creativas y participativas.

Como podemos ver, el actual programa de preescolar propone el inicio de la educación formal basado en la formación de competencias en los alumnos, dichas competencias van a ser adquiridas bajo experiencias de aprendizaje, provocadas por situaciones didácticas de diferente nivel de complejidad, elaboradas por las docentes y que los ayude a los alumnos a adquirir dichas competencias. Cabe señalar que nuestro proyecto pretende colaborar con las maestras en la comprensión de dichas competencias así como en la aplicación de situaciones didácticas que se han diseñado, con el fin de promover las competencias de lenguaje y comunicación específicamente las competencias de lenguaje escrito, de las cuales hablaremos posteriormente.

Campos formativos

El programa de educación preescolar, está conformado por 6 campos formativos, que facilitan la labor docente y la organización de las actividades, facilitándole a la docente la creación de ambientes ricos y estimulantes que le permitan a los niños observar la aplicación de diversos campos como matemáticas, ciencias o lectoescritura en la sociedad, conocimientos que se encuentran en interrelación y que juntos propician la construcción del conocimiento.

Los campos formativos que se trabajan en el preescolar son los siguientes:

1. Desarrollo Personal y Social
2. Lenguaje y comunicación
3. Pensamiento matemático
4. Exploración y conocimiento del mundo.
5. Expresión y apreciación artística.
6. Desarrollo físico y salud.

Todos los campos formativos son abordados durante todo el ciclo escolar y la educadora tiene la libertad de trabajar y organizar de manera dinámica cada uno, teniendo en cuenta que al abordar algún campo formativo se trabajará de manera indirecta con los otros, debido a la interrelación que guardan entre sí.

De igual manera, para cada campo formativo existen competencias específicas, sin embargo, para fines de este proyecto, se hablará únicamente del campo formativo de lenguaje y comunicación.

El campo formativo de lenguaje y comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, es una herramienta que nos ayuda a integrarnos a la cultura pero sobre todo que nos permite aprender. Entre los principales objetivos que tiene el lenguaje se encuentra la construcción y organización del conocimiento, la comunicación y

expresión de sentimientos, deseos, mantenimiento de relaciones interpersonales, etc.

Desde pequeños comenzamos a organizarnos y familiarizarnos con las palabras y poco a poco vamos comprendiendo el significado de ellas y la forma en que se expresan hasta que logramos construir palabras, frases y oraciones cada vez más complejas.

Una de las metas principales durante la educación preescolar, hablando de lenguaje, es el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones características de la misma, por medio de la creación de situaciones enriquecedoras como es el presenciar y participar en eventos comunicativos, permitiendo al preescolar darse cuenta de que el lenguaje le permite satisfacer necesidades sociales y personales.

Tabla 1. Competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación propuestas en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004)

<i>Aspectos en los que se organiza el campo Formativo de Lenguaje y comunicación</i>	
<i>Lenguaje Oral</i>	<i>Lenguaje Escrito</i>
Competencias	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura • Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Dentro del campo formativo de lenguaje y comunicación se trabajan competencias específicas que están organizadas en dos aspectos: el lenguaje oral y el lenguaje escrito, (Ver Tabla 1).

Los niños podrán desarrollar estas competencias por medio de experiencias que les permitan expresar sus ideas y escuchar lo que los otros dicen, debido a ello, es importante que la escuela sea un espacio estimulante y propicio para el enriquecimiento del habla y el desarrollo de las capacidades cognitivas, a través de la expresión oral, para que los niños que viven en un ambiente poco enriquecedor reduzcan la posibilidad de manifestar un problema de lenguaje debido a esta falta de estimulación en sus hogares.

En este campo formativo, el objetivo no es que los niños aprendan a leer y escribir si no que se familiaricen y tengan un espacio donde vivan experiencias variadas y numerosas para familiarizarse y comprender características y funciones del lenguaje escrito y oral. Estas experiencias deben ser reales y deben permitir al niño entender el significado, función social y cultural que tiene el lenguaje escrito, teniendo en cuenta que el proceso cognitivo de la lectoescritura es un trabajo intelectual y no motriz.

Como hemos venido mencionando, el lenguaje juega un papel importante tanto en la vida cotidiana de las personas, como en el proceso de apropiación de conocimientos como la lectura y la escritura, las matemáticas, etc., es decir, nos permite desarrollarnos social e intelectualmente, de ahí la importancia de incluir en el programa de educación preescolar, PEP 2004, este campo formativo. Las competencias de lenguaje y comunicación son sencillas pero se pretende que cada una de ellas se aborde a partir de experiencias de aprendizaje contextualizadas y de situaciones didácticas por las cuales vamos a lograr que el niño se apropie gradualmente de dichas competencias.

Aprendizaje del lenguaje y comunicación en preescolar

La cultura es un factor inherente al niño al entrar al preescolar ya que hablan con características propias de su cultura y usan la estructura lingüística materna así como pautas y patrones gramaticales para hacerse entender, la incorporación a la escuela implica para los niños el uso del lenguaje a un nivel más general y

complejo, le proporciona un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significado debido a que se enfrentan a un número mayor de interlocutores, los cuales a su vez vienen con rasgos propios de vocabulario, es por ello, que la escuela se vuelve un espacio ideal para aprender nuevas formas de comunicación que va de un lenguaje de situación (experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados, reales o imaginarios, y por medio de la estructuración de enunciados los niños aprenden a reflexionar lo que dicen, por qué lo dicen y para qué lo dicen, por ello es de suma importancia que los niños se expresen para construir ideas cada vez más completas y coherentes.

Uno de los principales objetivos hablando del aprendizaje del lenguaje y comunicación en preescolar, es que los niños descubran el sistema de escritura, los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en las que se organiza el sistema de escritura y los propósitos funcionales del lenguaje oral, asimismo, es necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura y escritura tiene como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001).

En este punto es necesario que se hable de lo que hoy en día se entiende por leer y escribir, ya que muchos autores se han dedicado a construir una nueva definición de lectura y escritura, basándose en lo que numerosos investigadores han encontrado respecto a ambos procesos.

En primer lugar, se debe tener claro que leer y escribir son dos procesos que están íntimamente relacionados y que uno se puede dar antes que el otro, es decir, un niño puede aprender primero a escribir y luego a leer o viceversa, sin embargo, no es requisito indispensable que se cumpla primero con uno para que se desarrolle el otro, ya que ambos pueden ir desarrollándose a la par, contrario a lo que se creía sobre el aprendizaje de la lectoescritura, donde los niños primero aprendían a leer y posteriormente a escribir, como señala Teberosky en 1996 (Citado en Fons, 2007), esta simetría entre leer y escribir estaba influida por la idea de concebir la lectura y escritura como habilidades que implicaban

únicamente procesos cognitivos periféricos, fundamentalmente procesos visuales, motores y auditivos.

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito (Solé, 1987. Citado en Fons, 2007), lo cual implica llevar a cabo un proceso activo por medio del cual el lector interactúa con el texto construyendo a partir de los conocimientos previos un significado que le permita comprender lo que está leyendo.

Asimismo, escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito (Fons, 2007), lo cual a su vez conlleva ciertas implicaciones, como pensar el tipo de receptores a los cuales va dirigido el escrito, así como las pautas que rigen el tipo de texto que se está construyendo.

A partir de estas definiciones, se puede comprender de mejor manera la propuesta que nosotros planteamos para desarrollar ambos procesos propios del lenguaje y comunicación.

Uno de nuestros primeros propósitos es que los niños se apropien de las características del sistema de escritura, es decir, que lo conozcan y sepan para que sirve, que conozcan los diferentes portadores de texto y su función, y que ese conocimiento se traslade fuera de las aulas y les sirva para interactuar mejor en su contexto real para que posteriormente este conocimiento les sea de utilidad al cursar los primeros años de educación primaria e incluso comiencen su proceso de alfabetización ya que al interiorizar el conocimiento de el sistema de escritura comiencen a leer y escribir.

Adquisición del sistema alfabético de acuerdo a diversos autores

Varios autores se han dedicado al estudio de la adquisición del sistema de escritura en niños preescolares, ocupándose en encontrar las etapas por las que los niños pasan para adquirir esta herramienta.

Apoyándose en diversas teorías, los autores han encontrado que los niños pasan por diversas etapas o estadios, a través de los cuales, adquieren de manera progresiva dicho sistema de representación simbólica.

La revisión de esta información es importante en nuestro trabajo, debido a que se pretende identificar en los niños de preescolar si las situaciones didácticas elaboradas para este proyecto propician el desarrollo de estas etapas.

A continuación presentaremos a dos autores que han enfocado su investigación al estudio de la evolución del proceso de adquisición del sistema alfabético.

Esta información nos ayudará a descubrir en los niños el nivel de alfabetización con el que iniciaron la intervención y en el que finalizaron, por lo que esta información nos será de utilidad en el análisis de resultados.

Niveles de adquisición de la escritura propuestos por Gómez y Ferreiro

Gómez y Ferreiro en 1982 (Citado en Carmona et. al., 2006), proponen los siguientes niveles de adquisición de la escritura:

- **Concreto:** en este nivel, el niño y la niña no diferencian dibujo de escritura. Señala las imágenes, y los textos, no significan nada para ellos.
- **Simbólico:** descubre que la escritura representa algo y puede ser leído o interpretado. En este nivel el niño maneja varias hipótesis:
 - a) Hipótesis del nombre: el niño y la niña consideran que los textos dicen el nombre de los objetos o figuras próximas a ellos. Reconocen que dibujo y escritura están diferenciados y que los textos tienen un significado; pero para lograr identificarlo debe ir acompañado de un dibujo.
 - b) Hipótesis de cantidad: dependiendo del momento del proceso evolutivo, el niño y la niña establecerán que tiene que existir cierta cantidad de grafías para que el texto diga algo.
 - c) Hipótesis de variedad: para que un texto pueda ser leído, es necesario que los signos usados sean variados.
- **Lingüístico:** empieza a existir una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. En este nivel, también se encuentran hipótesis que el niño va planteándose:

- a) Hipótesis silábica: la escritura esta formada por tantas letras como sílabas tenga.
- b) Hipótesis alfabética: el niño y la niña llegan a conocer las bases del sistema alfabético de escritura y cada fonema está representado por una letra.

De igual manera Ruiz, en 1999 (citado en Carmona et. al., 2006), propone 3 niveles en la adquisición de la habilidad de leer:

- a. Concientización del lenguaje escrito en el entorno social: el niño reconoce que el lenguaje escrito que observa en su entorno, como rótulos, etiquetas y otros, comunican mensajes.
- b. Concientización del lenguaje escrito en libros: el niño reconoce la diferencia entre el lenguaje escrito en los libros y el lenguaje oral. Identifican que un cuento tiene principio, desarrollo y final. Se desarrollan las relaciones espaciales y otras habilidades para manejar los libros.
- c. Inicio de la lectura de libros: el niño utiliza las láminas como clave; parafrasea. Reconoce que son las palabras escritas las que dicen el cuento.

Estadios de apropiación del sistema alfabético: Ferreiro y Teberosky, (1979).

En 1979, Ferreiro y Teberosky, a partir de numerosas investigaciones acerca del proceso evolutivo de la lengua escrita, desarrollaron un trabajo experimental con niños de 4 a 6 años apoyándose en la teoría de Jean Piaget, y encontrando que los niños para apropiarse del sistema alfabético, transcurren a través de los siguientes estadios:

Escritura Presilábica

- a) Indiferenciada: el niño no distingue entre el dibujo y escritura, pero sabe que se escribe o dibuja para expresar o representar algo.

- b) Diferenciada: el niño intenta reproducir grafías por imitación a las formas que le presenta el adulto o modelos del ambiente, poco a poco va integrando la linealidad del trazo y la segmentación.

Empieza a formular hipótesis sobre lo que pueden decir los textos, comienzan a experimentar en su escritura variando la cantidad y ordenación de sus grafías basándose en dos ideas:

- i. Hipótesis de Cantidad: una palabra debe tener mínimo 3 grafías para poderse leer algo.
- ii. Hipótesis de Variedad: si las grafías son iguales tampoco se pueden leer.

Escritura silábica

Cuando el niño descubre que hay una relación directa entre la lengua oral y escrita comienza a analizar los sonidos de las palabras y tratar de reproducirlos en su escritura representando una grafía por cada golpe de voz (sílabas).

Puede utilizar grafías convencionales pero éstas pueden tener o no un valor sonoro convencional.

Presenta conflictos para escribir debido a sus hipótesis anteriores ya que a veces deben representar un monosílabo con una grafía y eso va en contra de la hipótesis de cantidad o solo conocen las vocales y representan una palabra con tres vocales que contiene dicha palabra, van en contra de la hipótesis de variedad.

Escritura Silábica-alfabética

El niño poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba y posteriormente, para cada una escribe una vocal y consonante con valor sonoro convencional.

Escritura alfabética

El niño ha accedido al código de escritura a través de ir integrando y descubriendo las reglas básicas que él mismo ha descubierto y comprobado, llega a comprender y utilizar una correspondencia sistemática entre sonidos y grafías.

Al llegar a esta etapa la escritura se desarrolla con el aprendizaje de reglas ortográficas, estilos de escritura etc.

Teberosky (1989), afirma que los niños preescolares poco a poco van construyendo la noción de que el texto es un objeto diferente a los objetos físicos o a los dibujos, también manejan convenciones fijas del lenguaje como la linealidad, la orientación del texto, el hecho de que las letras son diferentes a los números y conocen algunas funciones de lo escrito.

Cómo se logra el aprendizaje del lenguaje y comunicación en preescolar

Durante el periodo preescolar se busca favorecer la familiarización con el lenguaje escrito, partiendo de la idea de que algunos niños han adquirido conocimientos sobre el lenguaje escrito por medio de experiencias como el observar e inferir mensajes en medios impresos como marcas o imágenes que acompañan al texto, por lo tanto cuentan con alguna idea de las funciones del lenguaje escrito.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través del contacto con materiales variados tales como: cuentos, periódicos, folletos, libros de recetas, diccionarios, y con la práctica social en forma activa, en situaciones reales significativas, en un entorno informal y lúdico que favorezca la exploración, experimentación, la comunicación y los intercambios de saberes con sus pares y adultos (Ministerio de educación y deportes, 2005).

La práctica del lenguaje en diversas situaciones y contextos, en sus manifestaciones verbales y no verbales, comienza a tener intencionalidad en los intercambios comunicativos, los niños se van haciendo más activos bajo la influencia cultural de su entorno, su vocabulario aumenta y su dominio avanza considerablemente.

El niño, por medio del lenguaje va a descubrir que puede expresar sus emociones y sentimientos, imaginar lo que la maestra lee, hacer intentos de escritura a destinatarios reales al tener contacto activo con los materiales que le ofrece el entorno, y al enfrentarse a diversos y variados géneros, comienza a explorar, expresar emociones y sensaciones, y a partir de esta experiencia toma conciencia

y construye nuevos saberes, esta exploración le permite apropiarse del lenguaje en forma creativa. El niño y la niña que aún no lee ni escribe de manera convencional, en su interacción con los textos, observa la presencia de tipos de letras, longitud de las palabras, letras mayúsculas y minúsculas, símbolos, otros (SEP, 2004).

Por eso, el habla y la escucha se fortalecen cuando los niños las usan con diversas intenciones como son: narrar un suceso, lo cual además le ayudará a desarrollar la observación, la memoria, la imaginación y la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de la secuencia; conversar y dialogar sobre sus inquietudes ayudará a la búsqueda de solución a un problema, colaboración, intercambio y comprensión; el explicar ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular estimulará el razonamiento y la búsqueda para expresar lo que siente y piensa siendo esto las bases de la argumentación. La expresión de los niños con un propósito determinado y destinatarios diversos será un recurso importante para la mejora del habla y la escucha como también para adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos lo cual les permitirá integrarse a los grupos sociales en los que participan. El uso de la lengua mejora sus capacidades cognitivas y expresivas que serán de utilidad para conocer su cultura y enriquezcan su lenguaje (Ministerio de educación y deportes, 2005).

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura le va a ayudar al niño a percatarse de la direccionalidad de la escritura, diferenciar el tipo de lenguaje que se utiliza en cada tipo de texto, que se lee el texto y no las ilustraciones, números y signos de puntuación, además le permitirá conocer el contenido y encontrarle sentido a la lectura antes de saber leer, para encontrarle sentido al texto los niños ponen en juego estrategias como observación, elaboración de hipótesis o ideas a manera de inferencias, su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que "leen" y lo que creen que dice el texto, son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura. El reconocer su nombre de forma escrita, marcar sus pertenencias, pasar asistencia, llevar el control de fechas importantes en un calendario le va a permitir descubrir características y funciones del lenguaje escrito (Ministerio de educación y deportes, 2005).

El lenguaje y comunicación en preescolar se trabaja casi de la misma forma en los tres grados escolares, lo único que varía es el nivel de complejidad de las actividades que se realicen en el aula.

El lenguaje y la comunicación en el primer grado de preescolar se trabaja recreando en el aula situaciones reales de lectura y escritura, ya que se busca que los niños descubran para qué sirve leer y escribir, se trata de poner a los niños en actividades de producción e interpretación de textos. Las situaciones de lectura pueden darse cuando el maestro escribe delante de los niños, cuando lee diferentes textos o cuando promueve actividades en las que los alumnos tienen la ocasión de explorar y analizar diversos portadores de texto.

Asimismo, las actividades de escritura comprenden tanto las escrituras espontáneas de los niños en las que expresan libremente sus conocimientos en torno del sistema de escritura como aquellas en las que copian modelos que el maestro ofrece: el nombre propio del Jardín de niños, la fecha, etc. (Kaufman, et. al., 1994).

El lenguaje y la comunicación se pueden trabajar mediante situaciones de interpretación de textos acompañados por un contexto gráfico, con el cual los niños deben coordinar las informaciones provistas por el texto (cualitativas y cuantitativas) y las aportadas por el contexto.

Para poder trabajar estas situaciones la docente debe confeccionar diversos materiales como cuentos, revistas, periódicos así como abecedarios, tarjetas con imágenes y texto, para que los niños puedan hacer inferencias acerca del contenido (Kaufman, et. al., 1994).

Para el segundo y tercer grado se busca poner a los niños en contacto con la lengua escrita a través de la interpretación y producción de textos. A partir de la interpretación se desentraña el significado de los mensajes escritos, favoreciendo la interacción que permita una aproximación cada vez más objetiva al texto, las situaciones de lectura tienen objetivos reales dependiendo el tipo de texto que se esté utilizando: leer para hallar una información específica o enterarse de algún suceso (Kaufman, et. al. 1994).

Nos propusimos situaciones abiertas y reales de lectura y escritura. Lectura literaria de textos tal cual los presenta el autor. Lectura informativa con el objeto de obtener datos específicos... los mismos portadores de texto que el niño empleaba para leer y analizar era los que recreaba en las situaciones de escritura espontánea. Es decir, escribieron cuentos, historietas, etiquetas, cartas propagandas, diarios, noticias, adivinanzas, coplas... (Kaufman, et. al. 1994 [99 p.p]).

Los símbolos o signos observados, por su diversidad, son portadores de información, ya que los niños van descubriendo de qué clase de texto se trata, una carta, un cuento, una revista, una receta, otros. Ante esta diversidad formulan hipótesis sobre la propiedad del texto, lo cual van verificando en la medida que se apropian de la lectura y la escritura convencional (Ministerio de educación y deportes, 2005). Otro elemento primordial de la interacción con los textos son las imágenes, los niños en un principio, anticipan para comentar con otros lo que están leyendo o conversan con sus compañeros o adultos intercambiando con éstos acerca del texto que encontraron.

Debido a lo anterior, una parte medular en nuestra intervención es la elaboración de las situaciones didácticas, mismas que elaboramos con el objetivo de promover las competencias de lenguaje y comunicación en los niños del centro de intervención, nos preocupamos porque dichas situaciones fueran de acuerdo con los objetivos planteados por el programa de educación preescolar, PEP 2004, para el campo de lenguaje y comunicación poniendo énfasis en el lenguaje escrito aunque cabe señalar que las competencias de lenguaje oral se promovieron a su vez en dichas situaciones pero no se evaluaron dichas competencias de manera directa.

El nivel de complejidad fue ascendiendo en cuanto las semanas trascurrían y el grado que cursaban los niños, se procuró tanto en el diseño como en la aplicación que la situación didáctica promoviera la participación de todos los alumnos guiados por la docente.

En su mayoría consistían en actividades que comunmente eran realizadas por ellos mismos o por sus padres en lo cotidiano para que de esta forma fuera más fácil que ellos vincularan los conocimientos adquiridos en clase y trasladarlos a su

vida cotidiana. Para ello utilizamos instrumentos culturales como letreros, cartas, cuentos, leyendas, periódicos, enciclopedias, revistas.

Situaciones didácticas

Para que los niños puedan apropiarse de las herramientas culturales, es necesario que participen de manera activa en situaciones donde observen el uso y función de las mismas, por eso siempre deben estar en contacto con un libro o medio de comunicación escrito en el que puedan inferir su contenido por medio de las imágenes e ilustraciones así como lograr entender que cada tipo de texto tiene funciones específicas, que entienda para qué se escribe, y de esta forma poner en juego sus capacidades cognitivas.

Por estas razones, las docentes de Educación Inicial tendrán la responsabilidad de crear situaciones que permitan al niño apropiarse de la lectura y escritura, desarrollar su capacidad comunicativa, con la finalidad de propiciar el inicio de estos procesos con disfrute, interés, curiosidad y de manera constructiva.

Las situaciones didácticas elaboradas para el desarrollo de competencias en lenguaje oral y lenguaje escrito tienen como propósitos en la educación inicial (Castedo, 1999):

- Plantear situaciones donde tenga sentido que un adulto lector lea a los niños y también desplegar aquellas actividades en las cuales a los niños resulte necesario leer o interpretar por sí solos.
- Se deben planificar situaciones donde las actividades resulten atractivas, pero también, se debe decidir cómo utilizar las situaciones en las que la lectura y escritura aparezcan pertinentemente.
- Desarrollar situaciones donde leer tenga sentido (entre otras cosas), porque da la oportunidad de buscar un dato preciso, estudiar un tema desconocido, seguir instrucciones, etc.
- Es ayudar a los niños a introducirse en la lectura por medio de la exploración de enciclopedias, diccionarios, periódicos y todo tipo de textos.
- Hacer sentir, hablar, e imaginar sobre lo que se lee.

El estudio de la didáctica posee tres dimensiones (Iglesias, 2007):

- Instructiva
- Desarrolladora
- Educativa

Iglesias (2007), menciona que la didáctica en preescolar es una ciencia que “tiene por objetivo el proceso educativo dirigido a lograr en cada niño de estas edades el máximo desarrollo de todas sus potencialidades [...] al proporcionarles la preparación necesaria para su aprendizaje escolar”. Asimismo, propone que una situación didáctica para preescolar debe contener los siguientes elementos:

- Debe implicar la interrelación de los contenidos curriculares, así como la participación e intervención del docente y de los alumnos.
- Su forma de organización debe ser secuencial, es decir de lo más sencillo a lo más complejo, planeada a partir de un eje y para cumplir un objetivo concreto, esto por medio de la creación de experiencias de aprendizaje para incentivar el desarrollo de las habilidades del alumno en torno a éste objetivo y así puedan vincularlas con nuevas situaciones futuras.
- La situación didáctica debe ser integradora, es decir, será una actividad que integre tanto los objetivos de aprendizaje que se pretenden fomentar en los alumnos, como la participación activa de todos los educandos al llevarla a la práctica.
- Deberán ser diseñadas de tal forma que el contenido pueda ser vinculado por los alumnos con situaciones cotidianas a manera que lo que aprendan por medio de la situación didáctica les sirva para desarrollarse mejor en su entorno.

Por medio de una situación didáctica se busca propiciar el aprendizaje significativo en los alumnos, de tal forma que ellos modifiquen sus esquemas mentales y representaciones del mundo, hallando un equilibrio entre la información obtenida en el salón de clases y dichas representaciones. Se busca que el niño adquiera un “conjunto de capacidades” de forma integrada a modo

que lo que aprenda en el salón de clases y lo vincule con su vida cotidiana, es decir, que el salón de clases sea un área para experimentar y a partir de esta actividad el alumno sea capaz de establecer relaciones para poner en práctica lo que conoció en clase (Iglesias, 2007).

Es de suma importancia mencionar que desde el enfoque constructivista el maestro es un facilitador, por ello él guiará a los alumnos en las actividades y experiencias de tal forma que el alumno pueda aprender, desarrollarse y conocer bajo esa guía.

Las actividades didácticas deben ser estructuradas a manera de que sean:

- Motivadoras: para despertar en los niños el interés y participación en la actividad.
- De desarrollo: presentado actividades que propicien en el alumno el descubrimiento y le permita establecer relaciones con su vida cotidiana.
- De consolidación: para afirmar el desarrollo de habilidades y actividades.

Además de proveer la diversidad de textos otro principio didáctico según Castedo (1999) que guían los proyectos de lectura y situaciones de lectura y producción de textos es necesario:

- 1) Plantear problemas a los niños en donde la solución a éste no se encuentre dentro de sus conocimientos para que la solución se de a partir de estrategias y así poder dar una solución integral, ya que así podrán resignificar y coordinar sus conocimientos anteriores y desarrollar estrategias.
- 2) Organizar proyectos y situaciones donde la lectura aparezca contextualizada en alguna práctica de la lectura.
- 3) Dar oportunidades para aproximarse y transformar interpretaciones diversas de un mismo texto, volviendo sobre ellas, desde las interpretaciones de otros, desde otras lecturas, desde otras experiencias que contradigan o enriquezcan las interpretaciones iniciales.

- 4) Generar situaciones donde resulte necesario que los niños expliciten sus interpretaciones, las confronten y elaboren otras, cada vez más compartidas.

Es decir, la maestra debe invitar a los niños a leer por sí solos y con modalidades diversas en distintos textos (Castedo, 1999), para ello se sugiere que los niños puedan elegir algún texto propuesto por la maestra para que por medio de este los niños puedan transformarse en lectores críticos.

Las situaciones de lectura en la alfabetización inicial "además del propósito propio de una actividad de lectura (...)" obedecen "(...) a la necesidad de cumplir un propósito didáctico muy específico: el de lograr que los niños progresen en la adquisición de su tema, que puedan leer cada vez mejor por sí mismos..." (Castedo, 1999 [11p.p]).

El significado de un texto puede determinarse por las estrategias y conocimientos empleados por el lector para interpretar un texto. Los niños desde muy pequeños poseen estrategias y saberes sobre el sistema escrito y construyen conocimientos sobre el lenguaje que se escribe, las situaciones de lectura en la alfabetización inicial requieren coordinar los que los niños saben y las informaciones que el texto provee, por ello las situaciones didácticas deben planearse para que ambas cosas participen (Castedo, 1999).

La exploración de diversos portadores de textos, según Castedo (1999), va a permitir al niño:

1. Ampliar sus saberes sobre el tipo de texto en el que hay información relevante sobre cierto tipo de temas.
2. Distinguir las características de algunos tipos de textos, por ejemplo, en los cuentos hay imágenes pero poca información.
3. Diferenciar la estructura sintáctica de los textos.
4. Aprender sobre secciones del periódico, la función de las ilustraciones o los subtítulos.
5. En todas las situaciones los niños deben aprender a buscar en donde leer y de que manera según el propósito.

Características del perfil docente

El cambio del perfil docente debe estar encaminado a formar educadores que despierten en el alumno el interés por aprender, por cómo aprender y por seguir aprendiendo, para ello es necesario que el docente facilite las estrategias de solución de problemas, desarrollo de capacidades socioafectivas como el desarrollo de valores (Galvis, 2007).

Braslavsky (en Galvis, 2007), menciona que los docentes para ser profesionales al ejercer su profesión deben saber:

- Planificar y conducir, movilizando otros actores.
- Adquirir y construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula por medio del ejercicio continuo de la observación.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para aprovechar el tiempo al máximo así como los recursos e informaciones disponibles.

Por su parte Galvis (2007), menciona que una de las características más importantes de un docente con un perfil basado en competencias es que tenga consistencia en su formación pedagógica y académica y que sea autónomo, además debe poseer amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales con innovación y creatividad. Con capacidad de propiciar un ambiente educativo y formativo de mutuo aprendizaje y que vea el plan curricular como un medio para alcanzar las capacidades que en él se plantean.

Para conocer las competencias ideales de un maestro realizó un estudio en donde obtuvo tres tipos de competencias sociales, intrapersonales e intelectuales, que se presentan a continuación:

Para ello definió competencia desde un punto de vista dinámico donde *“se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto”*.

Las competencias intelectuales

Referidas a lo cognitivo, lógico, científico, técnico y pedagógico didáctico, permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir tener dominio del contenido y didáctica para compartirlo, y dominio de grupo, ser dinámico, profesional en la habilidad o capacidad inteligente de resolver problemas en situaciones difíciles, nuevas y únicas, propias de un entorno social complejo, cambiante y dinámico.

Competencias Sociales

Dentro de las cuales se encuentran las competencias interactivas, que involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos. Tener valores de convivencia y saber negociar.

Competencias Intrapersonales

Entre ellas se distinguen las competencias productivas y las específicas, inmersas en el autoconocimiento de parte del docente, estar consiente de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo. Las competencias productivas le permiten estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, las específicas, contribuyen con la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución,

así como también a observar y caracterizar situaciones en la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

Las docentes dentro de nuestro proyecto son de gran ayuda ya que toman el papel de mediador del conocimiento, de guía para los alumnos y sobre todo nos ayudan a desarrollar procesos cognitivos en los niños para que así puedan aprender lo que tiene por objetivo cada situación didáctica. Una situación didáctica se apoya en la adecuada aplicación de la misma por parte de la docente, dentro de cada actividad la docente es para cada niño la experta en el tema, la que la ayudara en los procesos de andamiaje y zona de desarrollo próximo de los cuales hablaremos mas adelante. Por ello es necesario que posean a su vez competencias como las que menciona Galvis (2007), para que de forma intelectual sepan impartir conocimientos por medio de su didáctica y manejo de grupo, crear un clima de respeto, cooperación y participación y ser autocrítico de su practica profesional y modificarla de ser necesario por medio del autoconocimiento.

Capacitación docente

En un mundo que cambia de una manera constante, es necesario estar atento a las necesidades que de dichos cambios surgen, debido a que las exigencias no son las mismas y las formas de afrontarlas tampoco son las mismas. El cambio puede presentarse, ya sea porque se nos imponga o porque nosotros participamos en él voluntariamente o incluso que lo iniciemos cuando nuestra situación actual nos resulta insatisfactoria, pero es claro que el cambio educativo no sólo se da de manera personal, sino que involucra las demás esferas sociales en las que interactúa un individuo, por ejemplo la comunidad educativa, la familia, etc.

Debemos tener en cuenta que la profesión docente debe establecer un proceso de formación dinámico, que supera las etapas formativas, y se transforma en un continuo (Enciclopedia de la Educación, 1999), donde el ejercicio de dicha profesión aporte un aprendizaje constante.

Los profesores deben ser capacitados para ser verdaderos agentes sociales planificadores, gestores de la enseñanza/aprendizaje facilitando las ocasiones de aprendizaje, incluso se necesita que ellos se conciben como investigadores de sus propias acciones para reflexionar sobre ellas, detectar necesidades y mejorar en el ejercicio de su profesión.

Es importante mencionar que la formación docente necesita una renovación dirigida a satisfacer las necesidades de una sociedad en constante cambio, entre los factores que influyen la necesidad de cambio se encuentra la expansión escolar, la irrupción de medios de comunicación la evolución de la sociedad, los avances científicos u tecnológicos y las nuevas corrientes pedagógicas, por ejemplo un docente debe de adaptarse y estar dispuesto a adquirir conocimientos sobre los adelantos tecnológicos y así no quedar rezagado, por ello es necesario que un docente cambie a la par de la sociedad, y eso incluye los cambios científicos y tecnológicos que con el tiempo surgen, así mismo este cambio social sugiere nuevas necesidades y con ello nuevas formas o paradigmas que le permitan solucionar y desarrollar alternativas para satisfacer dichas necesidades de la sociedad (Enciclopedia de la Educación, 1999).

En la actualidad no se necesitan profesores que se sientan con el poder de monopolizar el conocimiento, más bien se necesitan facilitadores y mediadores del aprendizaje.

Los nuevos docentes deben de ser capacitados y caracterizarse por ser autónomos, tener capacidad de diagnóstico en el aula para poder entender la situación de cada alumno, es decir debe equilibrar las diferencias individuales, e incorporar las demandas del programa educativo, debe conducir al alumno hacia conocimiento básico pero impulsarlo para acrecentarlo con autonomía, con capacidad reflexiva (Enciclopedia de la Educación, 1999).

Debe de ser formado para ser reflexivo de sus acciones ya que a medida de ello es como se produce un cambio y un aprendizaje permanente investigador de su propia práctica docente en su ejercicio profesional (Enciclopedia de la Educación, 1999).

Como ya se ha mencionado, para que se pueda producir o generar un cambio es necesario que una o varias personas quieran cambiar pero también se necesita en el caso del cambio a nivel educativo, tener un marco de referencia que nos permita tener el cambio deseado, el marco de referencia puede ser una reforma educativa en la que se crean nuevos planes y programas de estudio que presentan determinados lineamientos acerca de la manera de enseñar, tal es el caso del nuevo programa de Educación preescolar, el PEP 2004, el cual parte de una postura constructivista de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para que se puedan adaptar los lineamientos que establece el PEP 2004 a los diferentes centros de enseñanza, se necesita de la colaboración y participación conjunta de maestros, padres de familia, alumnos y por supuesto de psicólogos que en conjunto construirán, apoyados en la postura psicopedagógica que se trabaje, una nueva concepción del alumno-maestro y encontrando los mejores materiales y actividades para una mejor enseñanza.

Podemos concluir que la aplicación del nuevo plan de estudios de preescolar, PEP 2004, necesita urgentemente un cambio en la formación de los docentes, ya que el método tradicional de enseñanza no es compatible con el método por competencias, y así como fue necesario un cambio en el currículo de enseñanza para alumnos de preescolar, es necesario un cambio en el currículo de enseñanza para los docentes de dicho nivel para que así puedan responder a las exigencias del programa y éste se aplique de la mejor forma para obtener óptimos resultados.

El lenguaje en la teoría sociocultural de Vigotsky y el aprendizaje situado.

El lenguaje juega un papel importante en la cognición porque es una herramienta mental, es un mecanismo para pensar, nace del pensamiento algo más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos, permite imaginar, crear nuevas experiencias y compartirlas con otros, es una forma mediante la cual intercambiamos información e interactuamos con el medio que nos rodea; por eso

se dice que el lenguaje desempeña dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte de un proceso cognitivo (Bodrova y Leong, 1996).

La mente de acuerdo con Vigotsky emplea herramientas que poseen un carácter psicológico, estas herramientas son los símbolos y signos que tienen una función mediadora y reguladora de la actividad intelectual, son producto de la cultura la cual les brinda sus significados, el manejo de estos instrumentos es determinante para el desarrollo del lenguaje. Vigotsky considera el lenguaje oral y escrito como herramientas culturales poderosas y con un papel fundamental en el aprendizaje. (Kalman, 2003).

Por medio del uso de las herramientas de la mente nuestras habilidades se amplían, es decir, podemos visualizar el desarrollo mental, ampliar nuestra capacidad mental para adaptarnos a nuestro medio ambiente y dirigir nuestra conducta. Estas herramientas de la mente tiene dos formas: en las etapas tempranas del desarrollo tanto filogenético como ontogenético, su manifestación es exterior, concreta y física; en etapas más avanzadas se interiorizan pues existen en la mente sin ningún soporte exterior. El pensamiento decía Vigotsky, no sólo se expresa en la palabra sino que se realiza en ella (Medina, 2007).

El lenguaje desde la perspectiva sociocultural

El lenguaje es importante para la apropiación de otras herramientas de la mente y facilita las experiencias compartidas, necesarias para los procesos cognitivos, es una herramienta mental primaria universal porque facilita la adquisición de otras herramientas y se utiliza en muchas funciones mentales como la atención, la memoria y la solución de problemas, es indispensable para medir la interacción del niño con su entorno, ya que posibilita nuevas relaciones con el medio así como la regulación de su propia conducta.

Por lenguaje se entiende como un código formal que nos permite la comunicación, aunque ésta no necesariamente debe ser verbal, sino que se

pueden emplearse otros signos que sean comprensibles culturalmente, es decir, nos podemos comunicar por medio de gestos y señas, que posibilitan la comunicación y comprensión.

Asimismo, el lenguaje es un instrumento de apoyo para la ejecución práctica. Para los niños el hablar es tan importante como el actuar para alcanzar la meta (Medina, 2007). Los niños emplean las palabras para actuar, por medio de la verbalización logran alcanzar mayor efectividad al momento de realizar tareas que le son complejas, ya que arma un plan de acción que le permite preparar los instrumentos que le son útiles para la solución de la tarea.

El desarrollo del lenguaje se produce a través de diferentes etapas, en el esquema vigotskiano, el primer tipo de lenguaje es comunicativo, después se torna egocéntrico y finalmente se interioriza (Medina, 2007). Durante la primera etapa es importante la interacción del niño con sus padres ya que estos le van a permitir expresar sentimientos y deseos, construyendo significados comunicativos que le permitirán al niño incorporarlos a su estructura mental y de esta manera poder entender la función principal del lenguaje: la interacción social. El lenguaje egocéntrico emerge cuando el niño transfiere las formas participativas del comportamiento social a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas y el lenguaje interiorizado difiere funcional y estructuralmente del habla social ya que su función no es externa sino que esta orientada a la comunicación, sino a la regulación interna, el lenguaje interiorizado es habla para uno mismo (Medina, 2007).

Vigotsky señala la existencia de tres tipos de lenguaje: el escrito, el oral o externo y el propiamente interiorizado. El lenguaje escrito carece de una base situacional y expresiva, no existe una interacción comunicativa, por lo que las palabras se convierten en los elementos más significativos e importantes.

La teoría sociocultural de Vigotsky

Desde la perspectiva de Vigotsky es de suma importancia el contexto social en la influencia en el aprendizaje, ya que éste va a influir en lo que pensamos y en cómo lo pensamos, el contexto social va a formar parte en el proceso de

desarrollo porque moldea los procesos cognitivos, en primera instancia en un plano externo o social, para así poder pasar a un plano interno, propio de cada persona.

Vigotsky centra su interés en el lenguaje y el aprendizaje social, en cierta medida la propuesta vigotskiana es un intento de articular una explicación de la génesis de los procesos psicológicos y de la conciencia, utilizando la dimensión sociohistórica y cultural (Hernández, 2006). Las premisas básicas vigotskianas se pueden resumir en (Bodrova y Leong, 1996):

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel en el desarrollo mental.

Vigotsky creía que los niños construyen su propio conocimiento, y esta construcción del conocimiento está influida por la interacción social presente y pasada, esta construcción cognitiva está mediada socialmente, el maestro juega el papel de mediador para esta construcción e influye en lo que el niño aprende y cómo lo hace. Dentro de la teoría vigotskiana se pone énfasis en el aprendizaje como actividad esencialmente social o cultural, donde el aprendiz llega a ser capaz de reconstruir, conjuntamente con los otros, los saberes culturales dentro de un mundo donde éstos se distribuyen socialmente (Hernández, 2006).

Por su énfasis en la construcción del conocimiento subraya la importancia de identificar lo que el niño entiende y esta identificación será posible por medio de la interacción con el niño, para conocer cuál el concepto que posee y lo que entiende. Vigotsky va a llamar apropiación del conocimiento al aprendizaje con lo que va a resaltar el papel activo en este proceso.

La cultura o contexto social, es un factor inherente al aprendizaje por eso dentro de la teoría de Vigotsky ocupa un papel importante; el contexto social es el entorno social íntegro, es decir, todo lo que ha sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. Para entender el contexto social se debe considerar lo siguiente:

1. El nivel interactivo inmediato, construido por el (los) individuo (s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño como la familia y la escuela.
3. El nivel cultural o social general, construido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todo esto influye en la forma de pensar de una persona y en los procesos cognitivos del niño, en sus intentos por aprender y en los intentos de sus padres y maestros en enseñarle.

El contexto social es esencial para la adquisición de los procesos mentales. Una aportación de Vigotsky es señalar que los procesos mentales superiores pueden compartirse y que estos no solo suceden en el interior del individuo sino también por la interacción e intercambio entre otras personas, es decir, los niños aprenden o adquieren un proceso mental a partir de compartirlo o en la interacción con los demás, sólo a partir de este periodo de experiencia compartida el niño puede hacerlo suyo de manera independiente remarcando así la importancia del contexto social en la adquisición de la cognición. La actividad compartida es el medio que le permite al niño interiorizar los procesos mentales aunque Vigotsky no niega el papel de la maduración en el desarrollo cognitivo, pero para él es más importante la experiencia compartida.

El pensamiento del niño se estructura gradualmente y se hace cada vez más deliberado, dentro de este paradigma se ve a la maduración como influencia para que el niño pueda hacer ciertas cosas pero no es algo que limite a la construcción cognitiva, más bien lo afecta, así mismo, considera que el aprendizaje también afecta al desarrollo, lo acelera e incluso lo motiva, se debe presentar información que propicie el desarrollo del niño tomando en cuenta las diferencias individuales de los niños, ya que no debemos dejar de recordar que todos aprendemos a un ritmo distinto, pese a esto el propiciar experiencias ricas afectará positivamente en el niño para continuar su construcción cognitiva.

Las funciones mentales

Desde el enfoque constructivista, los procesos mentales se pueden dividir en funciones mentales inferiores y funciones mentales superiores; las funciones mentales inferiores son las que tienen en común los animales y los seres humanos y dependen de la maduración, ejemplos de estas son la inteligencia sensoriomotora, la sensación, la memoria espontánea, etc. Las funciones mentales superiores son exclusivas de los seres humanos como son los procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza, estas funciones mentales superiores son conductas deliberadas, mediadas e interiorizadas. Todas las funciones mentales superiores se construyen a partir de las funciones mentales inferiores de una manera determinada culturalmente. Las funciones mentales superiores son deliberadas porque la persona es quien las controla y su uso se basa en el pensamiento y la elección por parte de la persona (Baquero, 2001).

Vigotsky distingue entre la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo social. El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en superiores (Wertsch, 1988).

Bodrova y Leong (1996) mencionan que para Vigotsky las funciones mentales superiores se desarrollan de una manera particular:

- Dependen de las funciones mentales inferiores.
- Están determinadas por el contexto cultural.
- Su desarrollo va de una función compartida a una individual.
- Implica la interiorización de una herramienta.

Para que las funciones mentales superiores se desarrollen se necesita que las funciones mentales inferiores se hallan desarrollado hasta cierto nivel, y que cuando las funciones mentales superiores se desarrollan las inferiores sufren una reorganización mental por ello es que usamos más funciones mentales superiores hasta que las funciones mentales inferiores desaparecen por completo. La cultura

afecta a estas funciones mentales en la forma en que estas se adquieren, la adquisición de funciones mentales superiores depende del contexto cultural.

Para que los niños puedan adquirir funciones mentales superiores necesitan de actividades compartidas entre dos o más personas, haber aprendido las herramientas de la mente básicas de su cultura, estas herramientas de la mente son las que utilizan los niños para modificar las funciones mentales inferiores y reestructurarlas en funciones mentales superiores (Bodrova y Leong, 1996).

Las funciones mentales inferiores según Vigotsky (Citado en Medina, 2007) son ajenas a la cultura e independientes del contexto cultural, son más bien parte de nuestra herencia biológica y dependen de nuestro crecimiento y maduración. Las funciones mentales superiores pueden verse influidas por los factores culturales y biológicos pero también pueden contribuir otros factores como por ejemplo la calidad del ambiente lingüístico ya que la oportunidad de escuchar y practicar el lenguaje influye directamente en el desarrollo del lenguaje.

El contexto social favorece el desarrollo de las funciones mentales superiores y la escuela formal representa uno de los contextos sociales más benéficos. La escolaridad debe privilegiar, el acceso a los instrumentos de mediación con un carácter adecuadamente descontextualizado y permitir acceso a las formas de conceptualización de la ciencia (Baquero, 2001).

La mediación es la utilización de determinados símbolos o signos, en el procesamiento mental implica usar algo más para representar los objetos del medio ambiente o la conducta (Bodrova y Leong, 1996).

Una conducta puede estar interiorizada en la mente de una persona y no ser observable, la interiorización ocurre cuando la conducta se hace externa es decir se manifiesta al exterior. Vigotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, 1988).

La zona de desarrollo próximo (ZDP)

Vigotsky nombra Zona de Desarrollo Próximo a las habilidades y conductas dinámicas y en constante cambio, es decir, lo que hace el niño hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia, lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitara un mínimo de ayuda, así el nivel de ayuda va cambiando conforme el niño se desarrolla. Esta zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia conforme al niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento, este desarrollo implica una secuencia de zonas en constante cambio cada vez que el niño aprende habilidades y conceptos más complejos y en lo que el niño necesitaba apoyo ahora se convierte en una ejecución independiente, este ciclo se repite hasta que el niño completa la adquisición de cierta unidad de conocimiento por completo de una unidad de conocimiento, habilidad, habito, disciplina o estrategia.

Vigotsky definió la Zona de Desarrollo Próximo, como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Wertsch, 1988).

Ante una situación de aprendizaje debemos tomar en cuenta que los alumnos poseen determinadas capacidades, instrumentos o estrategias y habilidades que le van a ayudar en el proceso de aprendizaje, esto es mejor conocido como conocimientos previos y le van a permitir en cierto grado la comprensión y realización de una tarea no solo de tipo intelectual también de índole personal e interpersonal (Miras, 1997).

Para el constructivismo son de suma importancia los conocimientos previos antes de aprender un contenido nuevo, el constructivismo sostiene que el aprendizaje se da a través de la integración de los conocimientos previos y la nueva información para así construir nuevos significados, es decir, nunca aprendemos desde cero, sino utilizamos significados construidos anteriormente que se relacionen con el significado que estamos por aprender, esto va a ser posible por

medio de la guía y ayuda de un experto quien lo conduzca a establecer relaciones entre sus conceptos y así el alumno los pueda movilizar y actualizar (Miras, 1997).

El paradigma propuesto por Vigotsky (Citado en Medina, 2007) se centra en lo que el niño puede llegar a ser en el futuro, poniendo énfasis en la Zona de Desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo no tiene límites, al niño se le puede enseñar cualquier cosa en cualquier momento, pese a esto no se le pueden enseñar habilidades o conductas que rebasen su zona de desarrollo próximo y a que cuando a los niños se les pone una actividad que está fuera de su zona de desarrollo próximo no logran usarla o la usan incorrectamente.

Los conocimientos previos o esquemas en relación al contenido por aprender son el punto de partida para adquirir nuevos significados pero es necesario provocar en el alumno retos o desafíos que hagan cuestionar dichos significados y así surja en él, el deseo de la modificación de ellos, por ello Onorubia (1997), expone que se le debe proponer a los alumnos retos abordables en los que se le proporcione una ayuda ajustada, a manera que puedan resolver estos problemas por medio de la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos brindados por el docente a fin de propiciar la aparición de la zona de desarrollo próximo, en donde por medio de los soportes del profesor y la ayuda de otros, por ejemplo de los compañeros de clase, se desencadene el "*proceso de construcción, modificación y enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar*". Gracias a que se propicia la zona de desarrollo próximo por medio de las ayudas brindadas, el alumno va modificando sus esquemas, es decir va adquiriendo un nuevo aprendizaje y esto se logra debido a que las ayudas cada vez van disminuyendo hasta que el alumno se vuelve autónomo al realizar la tarea.

Bodrova y Leong (1996) señalan que la zona de desarrollo próximo tiene dos implicaciones importantes para la enseñanza-aprendizaje:

1. Cómo ayudar al niño a cumplir una tarea
2. Cómo evaluar a los niños

Vigotsky señala que los niños pueden comenzar a actuar en un nivel superior de su zona de desarrollo próximo por medio de cualquier tipo de interacción social ya sea con sus pares o con otros niños de otros niveles de desarrollo.

Andamiaje

Para facilitar el proceso de la zona de desarrollo próximo Wood, con base en sus investigaciones propone el término andamios (Fernández, et al, 1995) proponen el término andamios, que sirven como asistencia para el novato, estos andamios son la interacción sostenida entre el novato y experto, el novato es asistido por el experto lo cual le facilita la realización de alguna tarea y gradualmente esta asistencia se va retirando conforme el alumno asume una mayor responsabilidad en la ejecución de la tarea.

La enseñanza de la lectura y escritura en el paradigma sociocultural

La concepción constructivista del aprendizaje parte del hecho de que la escuela hace accesible conocimientos culturales y estos le van a permitir al educando el desarrollo de habilidades cognitivas y personales, así como de relación social, interpersonal y motrices, ellos conciben al aprendizaje como un proceso activo de construcción personal con ayuda imprescindible de los agentes culturales (Solé, Coll, 1997).

El propósito de la enseñanza para Vigotsky es que los niños adquieran herramientas y se apropien de ellas para dominar su propia conducta, hacerse independientes y alcanzar un nivel de desarrollo superior. Vigotsky asoció el nivel de desarrollo superior con el uso de la mente y con la aparición de las funciones mentales superiores (Bodrova y Leong, 1996). El nivel de desarrollo superior depende de la apropiación de herramientas por medio de la instrucción formal e informal.

La instrucción solamente es más productiva si se orienta más allá del desarrollo (Medina, 2007), se busca que el niño a partir de la interacción con otros niños más capaces o adultos logren el desarrollo de sus capacidades potenciales. Los

procesos de desarrollo consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos: familia, escuela con sus diversos formatos de actividad (Baquero, 2001).

Desde la perspectiva constructivista la escuela es un lugar donde podemos aprender y desarrollarnos a medida en que construimos significados en torno a los contenidos del currículo escolar, esta construcción es personal y debe estar orientada a acercarse a lo culturalmente establecido, a comprenderlo y con base en ello usar este aprendizaje en múltiples y variadas formas, donde los conocimientos previos forman una parte importante en el desarrollo de dichos significados, el profesor va a jugar el papel de mediador entre el niño y la cultura (Solé y Coll, 1997).

La enseñanza tradicional de la lectura y escritura se basa principalmente en habilidades mecánicas que poco tiene que ver con una verdadera concepción del signo lingüístico. En el sentir de Vigotsky tanto la psicología como la pedagogía habían considerado la lectura y la escritura como "una complicada habilidad motora" y le habían prestado poca atención al lenguaje como tal, es decir, "como un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un signo decisivo en el desarrollo cultural del niño" (Medina, 2007).

Los problemas que se presentan a la hora de enseñar el lenguaje escrito radican en que no se concibe a éste como un sistema de signos sino como una serie de palabras aprendidas mecánicamente fuera de contexto.

Un docente, que basa su práctica pedagógica en una concepción constructivista del aprendizaje, requiere permanentemente una rigurosa reflexión sobre su actuación para redefinir su práctica y mejorar la acción educativa, lo cual, le permite crear condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos sean lo más ricos y variados posible (Meza y Aguirre, 2001).

Experiencias similares

El interés por buscar nuevas formas de desarrollar las competencias del lenguaje y comunicación han llevado a numerosos investigadores a desarrollar diversos

programas que buscan favorecer en los niños la adquisición de la lectura y la escritura, a continuación presentamos algunas de estas investigaciones.

En una investigación que llevaron a cabo González y Delgado (2007), donde implementaron un programa de intervención psicoeducativa, para observar el rendimiento en escritura, en términos de copia y dictado desde edades tempranas, encontraron que los niños desde edades muy tempranas pueden aprender a escribir correctamente si reciben la enseñanza adecuada y si se les prepara consistentemente, trabajando en todas aquellas variables cognitivo-lingüísticas que fomentan el desarrollo del lenguaje escrito tales como el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el desarrollo morfosintáctico. Además se destaca la importancia de priorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, creándoles un ambiente lectoescritor a través de la sistematización de distintas actividades lectoescritoras y aumentando el tiempo de exposición a ellas.

En una investigación realizada en Suecia (Arnqvist, 2000) acerca de la introducción de los niños a la lectoescritura en preescolar, reportan que un factor importante que influye de manera directa para que los niños comiencen a leer y escribir es que los niños deben de llegar a tener cierta habilidad lingüística y en muchos casos el alcanzar este nivel está influido por el contexto familiar en el que el niño se encuentra inmerso, por ello es importante que los padres de familia estimulen a los niños para leer y escribir, y esto no sólo cuando el niño comienza la escuela sino antes de ingresar a ella. Proponen que los padres de familia deben comenzar a incentivar el desarrollo de la lectura y escritura, el lenguaje en los niños pequeños al leer libros, y al realizar actividades de rimas, además de tener la oportunidad de escuchar a alguien que le lea un cuento.

Meza y Aguirre (2001) llevaron a cabo una propuesta pedagógica en el estado de Mérida Yucatán en donde se planificó un taller de formación docente, de Educación Preescolar denominada "Transformar la práctica pedagógica de la lengua escrita en el aula", la cual tiene como propósito fundamental desarrollar estrategias de formación docente enmarcadas en la concepción constructivista, que generen un cambio de actitud en los docentes a partir del análisis crítico de

su actuación y a la vez, orientarlos para que experimenten y desarrollen su propio proceso como lectores y escritores autónomos y elaboren proyectos pedagógicos que los lleven a transformar en forma efectiva la práctica de la lectura y la escritura en el aula. El taller de formación docente permitió hacer que las maestras reflexionarán a cerca de su practica como docentes, de los conocimientos que poseen, los conocimientos y mejoras que adquirieron durante el taller y sus limitaciones como escritoras y lectoras, además que se hicieron conscientes de que en la medida de que ellas se apropien de la lectura y la escritura podrán ser más hábiles para poder motivar el gusto por estas actividades así como para resolver dudas a sus alumnos.

Kalman (2003), realizó una investigación donde examina el concepto de acceso desde la perspectiva de la teoría sociocultural y presenta el análisis de un caso para ilustrar las posibilidades analíticas de los conceptos de *apropiación*, *participación* y *acceso*. Menciona que en particular se propone explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es una condición necesaria para aprender a leer y escribir. Desde esta perspectiva teórica se concibe a la alfabetización (literacy) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura, propone que ser alfabetizado es ser una persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. En cuanto al *acceso*, la autora se va a referir a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita como para aprender a leer y escribir, por disponibilidad se entiende la presencia física de los materiales, impresos o la infraestructura para su distribución como puede ser una biblioteca, correo o revistas etc. Por medio de la disponibilidad y el acceso aunado a la participación dentro del contexto cultural se va a dar el proceso de apropiación

La escuela es un lugar en donde podemos acceder a la lectura y escritura, pero sin embargo no es el único, ya que hay muchos otros contextos en donde se propician situaciones comunicativas que nos van a ser de ayuda a aprender a leer y escribir, por ello se puede decir que tenemos acceso a la lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en situaciones de uso cotidiano

Con su investigación pudo concluir que:

El aprendizaje de las prácticas lectoras y escritoras requieren que el aprendiz vaya conociendo el conjunto de acciones que integran una actividad y aprecie, desde diferentes ángulos, las prácticas en toda su complejidad. El acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de información pertinente, la circulación de varios conocimientos y saberes. La presencia de los materiales escritos es necesaria pero no suficiente para dar acceso a la lectura y escritura: el acceso implica la convivencia e interacción con otros lectores y escritores, procesos sociales que hacen visibles las prácticas y los significados. Es la posibilidad de encontrarse con ellos que favorece la apropiación, y ésta ocurre como resultado de múltiples y variadas experiencias tales que culminan con la internalización y transformación de la práctica al servicio de los propósitos del aprendiz. (Kalman, 2003 [60- 61 p.p].

Por otro lado, Grunfeld (2000), realizó una investigación acerca de las prácticas en la alfabetización inicial en Argentina, en dicha investigación estudio el ambiente alfabetizador en las aulas de preescolar, y la diversidad de situaciones didácticas implementadas en el aula así como la intervención docente. Por ambiente alfabetizador tomó en cuenta todo material que sea una fuente de información que permita a los niños interactuar con el sistema de escritura, sus resultados, reflejaron que los docentes sí utilizan esta herramienta por medio de libros, carteles, rótulos u otros, sin embargo, aun no se logra crear un ambiente alfabetizador en el que se incluyan variedad de textos informativos tanto de divulgación científica como periodísticos, instruccionales, humorísticos, guías o diccionarios y folletos con el objetivo de ofrecer a los alumnos una gran variedad para que puedan tener una interacción con ellos y se enriquezcan, tratando de que todos los materiales sean de calidad. Menciona que es necesario continuar trabajando en la comprensión de la importancia de incluir en todas las aulas desde los 2 o 3 años de edad enciclopedias, historietas, folletos informativos, bibliografías, recetarios, textos escritos por los niños, libros, revistas es decir todo tipo de material de uso social para facilitarle a los niños la comprensión y el conocimiento de la lengua escrita, con esto propone convertir los objetos de uso

social en didácticos, a modo de llevarlos a la aula y crear situaciones de aprendizaje que los vinculen y aprovecharlos didácticamente.

Asimismo, Avendaño (2000), menciona que el estudio de los métodos para enseñar a leer y escribir han coincidido en que éste aprendizaje no comienza al iniciar la educación formal sino mucho antes de que esto suceda, que desde el momento en que los niños comienzan a interactuar con la cultura y el mundo escrito inician por cuenta propia su proceso de construcción y apropiación del sistema escrito, sugiere que la mecánica de la lectura la debemos de entender como la asociación del fonema-grafema por ello pone importancia en las aptitudes auditivas y visuales, además menciona que más que preguntarnos cómo es que debemos enseñar a los niños a leer y escribir debemos preguntarnos ¿cómo aprenden los niños a leer y escribir?, ya que los niños aprenden sin pedirnos permiso y además aprenden como le marca su propio funcionamiento interno.

Por otro lado, Teberosky (en Avendaño, 2000) afirma que lo escrito no aparece solo, si no por medio de intermediarios, dichos intermediarios son diferentes soportes gráficos, de tipo escrito como libros, periódicos, carteles, diccionarios, cartas, enciclopedias, etc., que a su vez contiene diversos tipos de textos, como una noticia, instrucciones, definiciones etc. La aparición de estos soportes gráficos le brindan al niño la oportunidad de tener un ambiente rico en situaciones de lectura y escritura, le anima a interactuar con éstos materiales para que descubra sus características, funciones y propiedades, es decir, las situaciones de enseñanza no tiene por que ser complicadas, más bien deben ser orientadas a mantener una complejidad y uso real para que el alumno lo comprenda y así construya su conocimiento activamente en una situación de enseñanza cercana a la realidad por medio del uso de soportes gráficos.

En otra investigación realizada por Lybolt y Gottfred (2003), encontraron que existe relación entre ambiente familiar y desarrollo del lenguaje, los niños que desde pequeños se desenvuelven en ambientes estimulantes para el lenguaje y la comunicación han escuchado 40 millones de palabras al cumplir cinco años lo que facilita la atención, la solución de problemas y la interacción verbal. En algunas áreas de Estados Unidos, más de 35 por ciento de los niños en edad

preescolar ingresan al jardín de niños con una preparación deficiente para desenvolverse en un escenario escolar, porque no han tenido la exposición necesaria al lenguaje que puede comenzar en casa. De estos niños, un promedio de 20 por ciento puede alcanzar a sus compañeros mejor preparados. Esta falta de preparación produce una serie de deficiencias de vocabulario, de sentido de logro y más tarde, de motivación, por lo que estos niños no llegarán a su edad adulta totalmente preparados para desarrollar su potencial.

Guevara et. al. (2008), en una investigación que realizaron acerca del proceso de desarrollo y del nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura alumnos de primer grado de primaria de escuelas públicas mexicanas de estrato sociocultural bajo, encontraron que hay una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso, lo cual queda traducido en el nivel de logro de los objetivos educativos, tales niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia, sin embargo, las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura.

Correa (2008), propone que la participación de los niños en actividades como la lectura de un cuento en voz alta por parte de la docente seguida por la realización de preguntas acerca de él, la recreación del mismo, reconocer palabras comunes dentro de él, así como jugar a leer, fomenta en los niños valores, la adquisición de experiencias socio-afectivas en el entendido de que la lectura es el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno, siempre y cuando se ofrezcan espacios para cumplir con el propósito de propiciar un clima efectivo y cognoscitivo en el que se facilite el aprendizaje. Por ello parte de la idea de que los alumnos llegan con conocimientos previos acerca de las funciones del sistema escrito por que lo viven en su cotidianidad, por lo que menciona que es importante recrear en la escuela ambientes en donde el alumno presencie o intervenga en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser escuchar a otros, leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído ya que a partir de ello

intentan representar sus ideas de forma grafica aunque no sepan leer y escribir lo que favorece el proceso de la lectoescritura, ya que según la autora mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por eso propone propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe. Vivir estas situaciones en la escuela resulta importante para que aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar tengan la posibilidad de vivirlo en la escuela.

Método

El programa de Intervención está destinado a la población de un Centro de Desarrollo Integral (CENDI). Los Centros de Desarrollo Integral (CENDI) son instituciones que se encargan de atender a los hijos de las madres trabajadoras durante el tiempo que éstas laboran y cuya edad oscila entre los 45 días de nacidos y 5 años 11 meses.

Proporcionan educación y asistencia al niño así como atención y estimulación dentro de un marco afectivo que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades para vivir en condiciones de libertad y dignidad, especialmente aquellos que por alguna circunstancia se ven temporalmente separados de su madre durante las horas en que ésta trabaja.

Desde el punto de vista asistencial se proporciona al niño dentro de los CENDI, una alimentación balanceada y la atención médica necesaria que en su conjunto propicien su óptimo estado de salud.

La labor educativa de los CENDI está encaminada a promover el desarrollo de las capacidades físicas, afectivo-sociales y cognoscitivas del niño, dentro de un ambiente de relaciones humanas que le permita adquirir autonomía y confianza en sí mismo para integrarse a la sociedad.

Los CENDI además de propiciar el desarrollo integral del niño, proporcionan tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral, favoreciendo una mayor y mejor productividad en su trabajo, por lo que protegen los derechos del niño, de la madre trabajadora y de la empresa donde ésta presta sus servicios.

Objetivos fundamentales que tienen los Centros de Desarrollo Infantil:

- a) Brindar asistencia y educación integral a los hijos de las madres trabajadoras cuya edad oscila entre los 45 días y 5 años 11 meses.
- b) Proporcionar tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral por medio de una óptima atención educativa y asistencial a sus hijos a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.

- c) Favorecer la participación activa de los padres, propiciando la unificación de criterios y la continuidad de la labor educativa de los CENDI en el seno familiar en beneficio del niño (Secretaría de educación de Michoacán, 2009).

Objetivos Fundamentales del Programa

El presente programa tiene por objetivo promover las competencias de lenguaje y comunicación, centrándonos en las competencias de lenguaje escrito, establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004, en niños preescolares de un Centro de Desarrollo Infantil [CENDI "Legaria"] de la Delegación Miguel Hidalgo a través de la asesoría docente en la aplicación de situaciones didácticas.

Objetivos específicos

- ↓ Implementar situaciones didácticas diseñadas para favorecer el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito, en niños de preescolar.
- ↓ Apoyar con asesoría a las maestras en la aplicación de situaciones didácticas, dirigidas a promover las competencias de lenguaje escrito.

Población destinataria

La población está compuesta por 163 niños distribuidos en los tres grados escolares (1º, 2º y 3º), de los cuales 85 son parte del centro de intervención (1) y 78 son parte del centro de comparación (2). (Ver Anexo 1)

Características del CENDI de comparación (1): Las edades de la población infantil del grupo de comparación oscilan entre los 3 y 6 años habiendo 14 niños con 3 años, 22 niños con 4 años, 33 niños con 5 años y 9 niños con 6 años (ver Anexo 1). Hay 32 niños y 46 niñas, 15 de ellos se encuentra en primer grado, 32 en segundo grado y 31 en tercer grado (ver Anexo 1), la mayoría de la población es de nivel socioeconómico medio con 54 niños en él, en nivel bajo se encuentran 21 niños y en nivel alto solo 3 niños (ver Anexo 3), las personas que tienen actividad económica en su mayoría son ambos padres con 33 parejas, en 36 familias solo trabaja el padre y en 9 solo trabaja la madre (Ver Anexo 4)

Características del CENDI de intervención: Las edades de la población infantil del grupo de intervención oscilan entre los 3 y 5 años, encontrando 14 niños con 3 años, 34 niños con cuatro años y 37 niños con 5 años (Ver Anexo 1), hay 48 niños y 37 niñas, 13 de ellos se encuentran en primer grado, 35 en segundo grado y 37 en tercer grado (Ver Anexo 1), el nivel socioeconómico de esta población se encuentra en su mayoría en nivel medio con 63 niños y bajo con 20 niños, en nivel alto solo se encuentran 2 niños (Ver Anexo 3), la actividad económica la ejercen en su mayoría ambos padres con 45 parejas, en 15 familias solo trabaja el padre, y en 25 solo trabaja la madre (Ver Anexo 4).

La población docente que participó en el programa se compone de 5 maestras distribuidas en los tres grados que participaron en el programa, sus edades oscilan entre los 28 y 54 años, 4 de ellas son casadas y una es soltera, su preparación académica es en su mayoría de preparatoria y carrera técnica de asistente educativo, su experiencia como docente de preescolar oscila entre los 3 y 18 años. (Ver Anexo 5).

La elección de la muestra docente se realizó a partir de una invitación a todas las maestras que imparten clases en el CENDI, donde se les explicaron cada una de las fases del proyecto y las actividades que se realizarían en cada una, sin embargo, de las siete docentes que imparten clases en el CENDI, sólo cinco accedieron a participar en el proyecto.

Espacio de trabajo

CENDI 1 Intervención: El programa se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Legaria [CENDI Legaria]; que se encuentra ubicado en la Delegación Miguel Hidalgo. México D. F.

El centro es un edificio de dos niveles, cuenta con comedor y cocina, ocho salones, un patio, una terraza con juegos y juguetes para los niños de primer grado y de maternal, sanitarios independientes para niñas y niños, y un sanitario para las docentes.

CENDI 2 comparación: La evaluación se llevó en dos CENDI, que se encuentran ubicados en la Delegación Miguel Hidalgo, estos CENDI cuentan con recursos

similares con los que cuenta el CENDI de intervención. Es necesario aclarar que se tienen dos CENDI de comparación debido a las limitaciones en el acceso a la población, esto es, para poder hacer equiparable esta muestra con la del CENDI de intervención

Instrumentos

Instrumento 1: Se utilizó un instrumento que evalúa las competencias de lectoescritura en niños de preescolar enmarcadas en el actual programa de educación preescolar, PEP 2004 (Ver Anexo 6). Se trata de un instrumento de lápiz-papel, semiestructurado, consta de 70 reactivos, el tiempo aproximado de aplicación es de 30 minutos, su aplicación es individual. Se lleva a cabo una evaluación dinámica, basada en niveles de ayuda buscando los niveles potenciales en el niño. Durante la aplicación se hace uso de diversos portadores de texto como cuentos, cartas, enciclopedias, revistas, letreros, invitaciones, dictados, así como imágenes.

Instrumento 2: Se aplicó un cuestionario sociodemográfico, que incluye datos generales del niño, escolaridad de los padres, ingresos económicos, familiares y de vivienda, consta de 12 reactivos, el tiempo de aplicación es de aproximadamente 15 minutos. Este cuestionario se les proporcionó a los padres de familia para que ellos lo respondieran.

Instrumento 3: Se realizó una encuesta a las docentes para obtener datos sobre su edad, estado civil, escolaridad, así como sus expectativas acerca del proyecto y sus dudas respecto a su participación en él. La encuesta es de lápiz-papel, consta de 8 preguntas abiertas, el tiempo de aplicación es de 15 minutos (ver anexo 7).

Situaciones didácticas: Se diseñaron tres tipos de situaciones didácticas (Ver Anexo 8):

- a) Rutina: Actividades que se realizaban diariamente, como poner la fecha y el nombre a los trabajos realizados durante el día; y actividades que se realizaban periódicamente como el dictado que se realizaba cada ocho días. Dichas actividades duraban entre 15 y 30 minutos. Estas actividades

permitían a los niños conocer algunas características del sistema de escritura y expresar gráficamente ideas.

- b) Taller: Actividades que se realizaban una vez por semana, como escuchar y narrar un cuento, una leyenda o algún evento cultural al que hayan asistido los alumnos. Estas actividades permitían al niño conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios.
- c) Proyecto: Actividades que se realizaban durante tres sesiones de 1 hora cada una, consistían en conocer un portador de texto y elaborar un producto final relacionado con dicho portador. Estas actividades permitían al niño conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios así como interpretar e inferir el contenido de los mismos.

Las situaciones didácticas tienen como fundamento teórico la perspectiva sociocultural de Vigotsky y el fundamento constructivista del PEP 2004, buscando de esta forma que los niños interactúen de manera directa con los materiales culturales de su entorno, se propicie el andamiaje y se potencie la Zona de Desarrollo Próximo. Se diseñaron situaciones que fueran contextualizadas y que permitieran a los niños observar la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana, esto se logra mediante el uso de materiales y herramientas culturales de uso cotidiano, como revistas, periódicos, cartas, enciclopedias, recetas de cocina, etc, así como la estructura textual de cada portador de texto para su conocimiento más profundo.

Cuadernillo de apoyo para la docente: Este material contiene una breve explicación de cada portador de texto que se trabajaría durante cada situación didáctica, lo cual facilitaría a la docente la introducción al tema, ya que este cuadernillo contenía información sobre el uso y características de cada portador de texto, por ejemplo, para el caso del periódico se explicaba qué es, cuál es su función, qué elementos contiene, etc.

Registros de observación: Formato en el que diariamente la docente registraba las manifestaciones de las competencias producto de la aplicación de las situaciones didácticas. Dicho formato nos servía como evaluación de las situaciones didácticas, ya que además las docentes realizaban anotaciones sobre

el funcionamiento de la misma así como del desempeño de los alumnos (Ver anexo 11).

Fases por las que discurrió el proceso

1. Evaluación inicial. Tuvo una duración de cuatro meses (del mes de octubre del año 2008 al mes de febrero del año 2009) y consistió en lo siguiente:

1.1 Se llevó a cabo una evaluación inicial, para conocer la situación en la que se encontraba la población estudiantil del CENDI de Intervención y del CENDI de comparación con respecto al nivel de dominio de las competencias de lenguaje oral y lenguaje escrito; con el fin de conocer de qué manera se encontraba nuestra población de intervención y ver el impacto de nuestro programa, además para tener mayor certeza de que el crecimiento del CENDI de Intervención se debe al programa de intervención y no a factores externos al mismo. Asimismo se aplicó un cuestionario sociodemográfico para conocer el nivel socioeconómico de los niños que asisten a los CENDI.

1.2 Se llevó a cabo una entrevista inicial para conocer las características de la población docente del CENDI Legaria, la entrevista se realizó a las maestras con el fin de obtener datos respecto a la formación que llevaron, el tiempo que llevan dedicadas a la docencia y las necesidades que presentaban respecto al campo de lenguaje y comunicación. Asimismo, a través de esta entrevista, buscamos conocer el espacio de trabajo, para que de esta forma pudiéramos adaptar las situaciones didácticas al espacio del que disponíamos (Ver Anexo 7).

2. Intervención. La intervención tuvo una duración de cinco meses (del mes de febrero al mes de junio del año 2009) y consistió en las siguientes fases:

2.1 Elaboración de situaciones didácticas: Durante esta fase nos dimos a la tarea de elaborar 3 tipos de situaciones, de rutina, proyecto, y taller con las cuales pretendimos promover las competencias de lenguaje y comunicación (ver tabla 7), las cuales incluían el uso de portadores de texto como periódicos, revistas, recetarios, cartas, enciclopedias, cuentos, dictados y

oraciones, cuidando que el contenido de las mismas fuera contextualizado y significativo para los alumnos, pretendiendo propiciar el aprendizaje situado y colaborativo, en donde el papel de la docente fuese de guía y apoyo. Esta fase tuvo una duración de 2 meses antes de la intervención.

2.2 *Asesoría docente*. Esta fase se realizó de febrero a junio del año 2009, y consistió a su vez en las tres fases siguientes (Ve Anexo 10):

Fase 1. *Detección de necesidades*: Tuvo una duración de un mes (febrero), durante el cual se identificaron las necesidades manifestadas por las docentes como dudas sobre la comprensión de las competencias de lenguaje y comunicación, así como la estructura de una situación didáctica o cualquier otra dificultad que obstaculizara el desarrollo adecuado del proyecto.

Fase 2. *Asesoría en la aplicación de situaciones didácticas*: Transcurrió de la segunda semana de febrero al mes de junio del año 2009 y durante la cual nos reuníamos con las docentes una hora al inicio y al final de día de clases dos veces por semana, para resolver sus dudas respecto a la implementación de las situaciones didácticas y posteriormente para brindarles retroalimentación apoyadas en registros observacionales que elaborábamos durante las clases.

Fase 3. *Apoyo docente*: Consistió en un proceso de guía para las educadoras, durante el cual acompañábamos a las docentes en el aula mientras aplicaban las situaciones didácticas que previamente se diseñaron, este proceso consistía en llevar registros observacionales de la manera en que las maestras aplicaban las situaciones didácticas en su grupo permitiendo de esta forma contar con diversos elementos que nos permitieron, al final del día, brindarles retroalimentación acerca de su desempeño, de igual manera, este proceso de acompañamiento nos permitía modelar a la maestra la forma correcta en que debía llevar a cabo la situación didáctica, en caso de que la situación lo requiriera,

logrando de esta manera trabajar de manera conjunta para que las situaciones se condujeran de la manera en la que estaban planeadas, aprovechando al máximo las respuestas de los niños y de esta forma lograr un aprendizaje más sólido.

2.3 Aplicación en el aula de situaciones didácticas. Tuvo una duración de cuatro meses (del mes de marzo al mes de junio del año 2009), durante los cuales, las maestras desarrollaron en el aula las situaciones didácticas previamente diseñadas.

Antes de iniciar la puesta en marcha de las situaciones didácticas, las docentes recibieron un paquete que contenía 37 situaciones didácticas *1 (talleres, proyectos y rutinas) diseñadas para el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación (Ver Anexo 8) a fin de que ellas de manera conjunta conocieran la estructura y la manera en que se aplicaban en el aula y las pusieran en práctica para que lograran identificar de manera más clara las competencias que se buscaban desarrollar de acuerdo a lo que el PEP 2004 establece. Además del paquete de situaciones didácticas las maestras recibieron un cronograma donde se encontraban calendarizadas cada una de las situaciones, así como un cuadernillo en el que se explica de manera clara y concreta cada una de las competencias que se abordaban en las situaciones, los temas que se tratarían en cada una de ellas, por ejemplo, qué es el periódico, cuál es su función, etc., esto con el fin de que la maestra contara con las herramientas necesarias para introducir al tema y guiar las respuestas que los niños dieran, asimismo en este cuadernillo se especificaba la duración, número de sesiones y hora, y material necesario para desarrollar la situación y así como la organización del grupo.

2.4 Actividades complementarias para padres: Componente de padres.

Objetivo: involucrar a los padres y a la familia en general, en el proceso de alfabetización del niño, para que funcionaran como un mediador más y de

esta forma transformar el contexto social del niño para lograr el aprendizaje.

El componente de padres consistió en diversas actividades relacionadas con el tema visto en clase, las cuales se les proporcionaban una vez por semana a los padres de familia a través de la docente, para que ellos en casa continuaran apoyando a sus hijos y se involucraran en su proceso de aprendizaje, es necesario mencionar que estas actividades no eran obligatorias, ya que únicamente se invitaba a los padres a involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos, a través de actividades que pudieran realizar en familia y que fueran de fácil acceso, como por ejemplo leer el periódico o hacer la lista del súper, actividades que permitían que el niño en casa siguiera viviendo lo que hacía en la escuela para que de esta forma el aprendizaje fuera contextualizado.

3. Evaluación final.

Posterior a la intervención se llevó a cabo una evaluación final para conocer el impacto del programa en el CENDI de Intervención, evaluando nuevamente al CENDI de intervención y al CENDI de comparación.

Análisis de resultados

A continuación presentaremos el impacto de nuestra intervención abordándolo desde diversos puntos, logrando de esta manera obtener mayor certeza del impacto de nuestro programa respecto a las características sociodemográficas de nuestra población.

Posteriormente presentaremos los resultados de nuestra intervención en cuanto a la adquisición de las competencias de lenguaje y comunicación, así como de la adquisición del sistema de escritura.

a. Impacto de la intervención por características sociodemográficas

En primer lugar presentamos los resultados de nuestra intervención, relacionados con las características sociodemográficas de nuestra población (edad, sexo, grado, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres), obteniendo indicadores del funcionamiento del programa de acuerdo con estas características.

La siguiente tabla nos indica los resultados obtenidos tanto en pretest como en postest del CENDI de intervención y comparación por características sociodemográficas.

Grado

Se puede observar en la tabla 2, que los resultados obtenidos en la variable grado que en el CENDI de intervención en el primer grado los niños iniciaron con un puntaje menor, dos puntos aproximadamente, que los niños del CENDI de comparación, sin embargo, la puntuación media en el postest el CENDI de intervención logra una puntuación mayor al del CENDI de comparación, de tres puntos aproximadamente.

En el segundo grado los niños de la escuela de intervención obtuvieron una puntuación media ligeramente mayor en el pretest, dos puntos, respecto a la escuela control, sin embargo, en el postest esta diferencia fue mayor, de siete puntos, respecto a la escuela control la escuela de intervención.

En el tercer grado el CENDI de intervención en pretest obtuvo una puntuación media ligeramente mayor, 2 puntos, respecto al CENDI de intervención, sin embargo, el desempeño en el posttest del CENDI de intervención fue dos puntos mayor respecto al CENDI de comparación superando la diferencia inicial.

Considerando las puntuaciones anteriormente presentadas observamos que conforme los niños van avanzando en grados escolares logran una mayor adquisición de las competencias de lenguaje y comunicación, esto confirma la hipótesis de que el pensamiento se estructura gradualmente y que a pesar de que la maduración es de cierta manera una influencia para que el niño pueda hacer ciertas cosas no es una limitante del aprendizaje, al contrario ambos procesos se influyen mutuamente, asimismo el tener conocimiento de lo que los niños son capaces de hacer de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentren va a permitir diseñar experiencias que permitan al niño continuar con su construcción cognitiva tomando en cuenta las diferencias individuales y procurando llevar a los niños más allá de lo que saben hacer.

Nivel Socioeconómico

En cuanto al impacto de la intervención por nivel socioeconómico (Ver tabla 2) se observa que tanto en el CENDI de intervención (bajo 15.42, medio 19.38 alto 16.29) como en el de comparación (bajo 14.15, medio 18.50, 16.16), los puntajes tuvieron una ligera diferencia a favor del CENDI de intervención, obteniendo un mejor desempeño los niños con un nivel socioeconómico medio y el desempeño más bajo los niños con nivel socioeconómico bajo. En el posttest los puntajes continuaron a favor del CENDI de intervención, se puede observar que en el CENDI de comparación los niños de los tres niveles socioeconómicos puntuaron en promedio 2 puntos más en comparación con su desempeño en el pretest, en el CENDI de Intervención los niños puntuaron en promedio 6 puntos más en comparación con su puntaje de pretest, asimismo en el CENDI de intervención los niños que puntuaron mejor son los de nivel socioeconómico medio, seguidos por el alto y finalmente por el bajo. En el CENDI de comparación los niños con nivel socioeconómico medio y alto fueron los que puntuaron mejor seguidos por el nivel socioeconómico bajo.

De acuerdo a las puntuaciones anteriormente presentadas podemos concluir que el nivel socioeconómico suele presentarse como un factor determinante en el desempeño de los niños dentro de la escuela, esto probablemente se deba a que los niños con un nivel socioeconómico bajo tienen menor acceso a ciertas actividades o materiales en comparación con los niños con nivel socioeconómico medio o alto, sin embargo, la escuela debe convertirse en un espacio donde los niños tengan el mismo tipo de oportunidades, y como lo establecen Solé y Coll (1997) la escuela, vista desde la concepción constructivista del aprendizaje, tiene que hacer accesible conocimientos culturales que le van a permitir al educando el desarrollo de habilidades cognitivas y personales, así como de relación social e interpersonal. Lo anterior confirma que la intervención mostró el efecto deseado, ya que se favoreció a los niños con situaciones contextualizadas en las que tuvieron las mismas oportunidades de interactuar con diversos portadores de texto, independientemente de las posibilidades económicas que tuvieran en casa. Finalmente es importante recordar que la cultura es un factor inherente al aprendizaje y que es necesario considerar todos los saberes culturales para poder enriquecer la interacción entre pares.

Escolaridad de los padres

En lo que se refiere al impacto de la intervención de acuerdo a la escolaridad de los padres (Ver Tabla 2), se observa que en la evaluación pretest los niños del CENDI de intervención, cuyos padres tienen licenciatura o más obtienen el puntaje más alto en la evaluación pretest (21.02) sin embargo, esta diferencia no es muy amplia respecto a los niños cuyos padres tienen una escolaridad de primaria (15.69), secundaria (18.96) o bachillerato (18.55), observándose la misma dinámica en los resultados obtenidos en el CENDI de comparación donde los niños provenientes de padres con bachillerato son los que obtienen el mayor puntaje (19.80), sin embargo, al igual que en el CENDI de comparación esta diferencia no es muy amplia respecto a los niños cuyos padres solo cuentan con la primaria (16.94), secundaria (18.18) o licenciatura (14.71). Comparando los puntajes obtenidos en ambos CENDIS, se observa que los niños del CENDI de comparación, cuyos padres cuentan con la educación primaria obtienen un puntaje

ligeramente mayor (16.94) respecto a los niños del CENDI de intervención (15.69), sin embargo, en los niños cuyos padres cuentan con la educación secundaria se observa que el puntaje obtenido en el CENDI de intervención (18.96) se encuentra ligeramente arriba del puntaje obtenido en el CENDI de comparación (18.18), en lo que respecta a los puntajes obtenidos de los niños que provienen de padres que cuentan con el bachillerato, se observa nuevamente que el CENDI de intervención (19.80) se encuentra ligeramente arriba del puntaje obtenido por los niños del CENDI de intervención (18.55), finalmente en los puntajes obtenidos por los niños cuyos padres cuentan con la licenciatura o más se observa que en el CENDI de intervención los niños obtienen un puntaje superior (21.02) respecto a los niños del CENDI de comparación (14.71).

Para la evaluación posttest se observa que los niños del CENDI de intervención cuyos padres cuentan con licenciatura o más obtienen nuevamente los más altos puntajes (31.35), sin embargo, se observa que esta diferencia es muy ligera respecto a los niños provenientes de padres que cuentan con la primaria (22.69), secundaria (26.32) y bachillerato (27.46), de igual forma en lo que se refiere al CENDI de comparación se observa que los niños cuyos padres cuentan con el bachillerato puntúan más alto en ésta evaluación (22.60), sin embargo, esta diferencia es muy ligera respecto a las puntuaciones obtenidas por los niños cuyos padres cuentan con la primaria (19.09), secundaria (20.60) y licenciatura (19.25). Comparando los puntajes obtenidos en el posttest para ambos CENDIS podemos observar que en el CENDI de intervención los niños cuyos padres cuentan con la primaria obtiene un puntaje mayor (22.69) respecto a los niños del CENDI de comparación (19.09), así mismo, los niños del CENDI de intervención cuyos padres cuentan con la secundaria puntúan mayor en la prueba (26.32) respecto a los niños del CENDI de comparación (20.60), de igual forma los niños del CENDI de intervención que provienen de padres que cuentan con el bachillerato obtienen puntuaciones mayores (27.46) respecto a los niños del CENDI de comparación (22.60), finalmente en los niños cuyos padres cuentan con la licenciatura se observa que para el CENDI de intervención los niños alcanzan un puntaje superior (31.35) respecto a los niños del CENDI de comparación (19.25)

Tomando en cuenta los resultados anteriores podemos concluir que la escolaridad de los padres influye de cierta manera en el aprovechamiento de los alumnos ya que los niños cuyos padres tienen escolaridad medio superior o superior son los que obtiene mayores puntuaciones, sin embargo, ante este hecho debemos considerar la importancia de la escuela como un lugar donde se presenta igualdad de experiencias a fin de que los niños puedan acceder al mismo tipo de oportunidades así mismo la escuela debe procurar a su vez que los padres se involucren en el proceso de aprendizaje de sus hijos ya que como lo menciona Arnqvist (2000), un factor importante que influye de manera directa para que los niños comiencen a leer y escribir es que los niños deben de llegar a tener cierta habilidad lingüística y en muchos de los casos el alcanzar este nivel esta influido por el contexto familiar en el que el niño se encuentra inmerso, por ello es importante que los padres de familia estimulen a los niños para leer y escribir, y esto no solo cuando el niño comienza la escuela sino antes de ingresar a ella.

Tabla 2. Puntajes totales promedio por características sociodemográficas.

	Intervención				Comparación			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.
Grado								
1	8.42	1.73	13.70	2.83	10.28	1.98	10.68	2.28
2	17.95	1.05	24.68	1.61	15.16	1.40	17.82	1.52
3	22.67	1.04	31.91	1.58	25.11	1.42	29.56	1.65
Nivel socioeconómico								
Bajo	15.42	2.73	20.20	4.43	14.46	3.10	15.51	3.90
Medio	19.38	.98	27.71	1.43	18.50	1.40	21.26	1.64
Alto	16.29	5.47	23.00	10.86	16.16	5.67	21.69	6.38
Escolaridad de los padres								
Primaria	15.69	2.98	22.69	4.52	16.94	2.97	19.09	3.73
Secundaria	18.96	1.26	26.32	1.87	18.18	1.74	20.60	2.04
Bachillerato	18.55	1.72	27.46	2.54	19.80	2.73	22.60	3.37
Licenciatura o más.	21.02	3.22	31.35	4.96	14.71	3.49	19.25	3.96

b. Impacto del programa de intervención

A continuación presentamos el impacto del programa de intervención en nuestro CENDI de Intervención haciendo una comparación de éstos resultados entre el mismo CENDI y entre el CENDI de comparación.

La siguiente tabla (Ver tabla 3) refleja el impacto del programa en el CENDI de intervención, obteniendo los siguientes resultados, en la evaluación pretest para el CENDI de comparación obtuvimos una media de 18.80 con una desviación estándar de 7.97 mientras que para el CENDI de comparación se obtuvo una media de 18.49 con una desviación estándar de 9.76, así mismo, en la evaluación postest se observa que para el CENDI de intervención se obtuvo una media de 26.58 con una desviación estándar de 11.06 y para el CENDI de comparación una media de 21.32 con una desviación estándar de 20.69 ($F= 1.80$; $P< .006$).

Con estas puntuaciones podemos concluir que por medio del programa de intervención se logró un crecimiento del CENDI de intervención respecto al CENDI de comparación (ver figura 1), en cuanto a la adquisición de las competencias de lenguaje y comunicación.

Tabla 3. Impacto de la intervención: Pretest y Postest (Puntajes totales)

Condición	Pretest		Postest*	
	\bar{X}	D.S.	\bar{X}	D.S.
Intervención	18.8036	7.97625	26.5822	11.06609
Comparación	18.4928	9.76921	21.3226	20.69859

* $F 1.807$ $P< .006$

Como se puede observar, la figura 1 representa gráficamente el impacto de la intervención en el pretest y el postest de ambos CENDIS, siendo el CENDI de intervención el grupo que tuvo un mejor desempeño al final de la intervención, observándose que al inicio de la intervención tanto el CENDI de intervención como el de comparación se encontraban en condiciones similares.

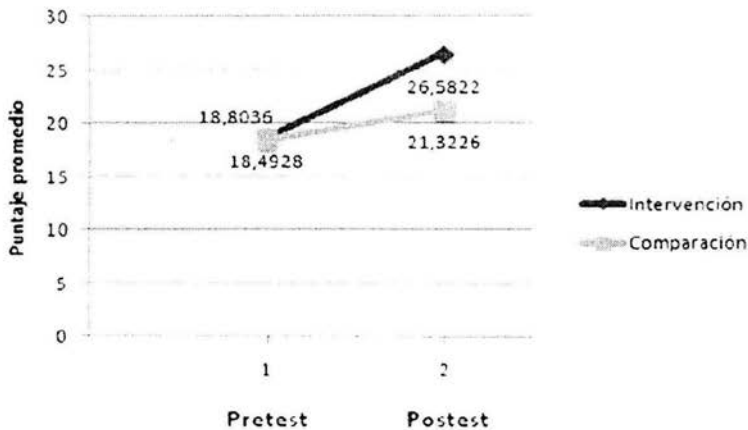


Figura 1. Impacto del Programa de intervención: Puntajes totales promedio.

Observando las puntuaciones obtenidas podemos concluir que el programa de intervención tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación, mostrando que a pesar de que el trabajo fue arduo los niños fueron capaces de aplicar los conocimientos que adquirieron a lo largo de la implementación del programa a la resolución de problemas de la vida cotidiana, de igual forma, estos resultados son reflejo de lo que Coll y Solé (1997) consideran de la escuela, la cual es un lugar donde podemos aprender y desarrollarnos a medida en que construimos significados en torno a los contenidos del currículo escolar, esta construcción es personal y debe estar orientada a acercarse a lo culturalmente establecido, a comprenderlo y con base en ello usar este aprendizaje en múltiples y variadas formas. Finalmente estos resultados reflejan lo que Meza y Aguirre (2000) consideran como un buen docente, estableciendo que un docente, que basa su práctica pedagógica en una concepción constructivista del aprendizaje, requiere permanentemente una rigurosa reflexión sobre su actuación para redefinir su práctica y mejorar la acción educativa, lo cual, le permite crear condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos sean lo más ricos y variados posible.

c. Cambios en la escritura

A continuación se presentarán los resultados obtenidos tanto de pretest como de postest sobre los cambios en la escritura de los niños del CENDI de intervención como del de comparación. Dicho análisis de resultados estará a su vez dividido en tres partes, las cuales presentan el resultado obtenido por los niños de ambos grupos al escribir un sustantivo, verbo y oración simple.

***Sustantivos**

En la tabla 4 se muestran los puntajes promedio respecto a la adquisición del sistema alfabético respecto a la escritura de un sustantivo, observándose que el 60.4 % de los niños del CENDI de intervención en la primera evaluación se ubica dentro del nivel presilábico (Ferreiro y Teberosky, 1979), es decir la mayoría de los niños realizaban grafías primitivas como palotes, bolitas o dibujos y en algunos casos se negaban a escribir, en cuanto a los niños de CENDI de comparación, hay un incremento del 2% de alumnos que se encuentran en las mismas condiciones.

En la segunda evaluación la situación mejoró para los grupos de intervención ya que el 69.9 % de los niños alcanzó el nivel silábico-alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979), observando que la mayoría de los niños escribían letras y letras con correspondencia con la palabra escrita salvo algunos casos en los que los niños escribieron la palabra correctamente (11.0%). Para el caso del CENDI de comparación se observa que el 50% de los niños también alcanzó el nivel silábico alfabético, y sólo el 9.7 % de los niños logró escribir correctamente la palabra que se le pedía es decir se ubican en el nivel alfabético.

En cuanto a la escritura de un sustantivo, se puede concluir que en ambos grupos los niños se encontraban en igualdad de condiciones ubicados en el nivel presilábico, los resultados obtenidos en el posttest ubica a ambos grupos en el nivel silábico-alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979), sin embargo, el CENDI de intervención logró destacar un poco más.

Tabla 4. Cambios en la escritura: Sustantivo

Niveles	Intervención		Comparación	
	Pretest %	Postest %	Pretest %	Postest %
Se negó a escribir	1.2	1.4	0	3.2
Grafías Primitivas	41.7	20.5	50.7	40.3
Seudoletras	16.7	8.2	11.6	6.5
Letras	35.7	46.6	33.3	38.7
Letras con correspondencia	1.2	8.2	2.9	0
Palabra escrita con omisiones	0	4.1	0	1.6
Palabra escrita convencionalmente	3.6	11.0	1.4	9.7

***Verbos**

La siguiente tabla (Ver tabla 5) muestra el desempeño de los niños al escribir un verbo, observándose que en la fase del pretest en el grupo de intervención el 60.8% de los niños se encontraban en el nivel presilábico (Ferreiro y Teberosky, 1979) destacando que la mayoría de los niños (40.5 %) realizaba grafías primitivas (bolitas, palitos, dibujos, monotes) cuando se le pedía escribir el verbo. En el CENDI de comparación el 62.3 % se encontraba en el mismo nivel, con un 50.7 % de niños que realizaban grafías primitivas (bolitas, palitos, dibujos, monotes).

En la evaluación postest el 68.5% de la población del CENDI de intervención alcanzó el nivel presilábico-alfabético con un 54.8% de niños que realizaban letras, para el CENDI de comparación el 53.3% alcanzó el nivel presilábico-alfabético con un 46.8% de niños que realizaban letras.

Podemos concluir que en ambos grupos iniciaron en igualdad de condiciones pero hubo un avance en el CENDI de intervención logro avanzar más que el del

CENDI de comparación, se puede notar que los niños de ambos grupos tuvieron mayor dificultad para escribir el verbo que para escribir el sustantivo, cabe señalar que la petición de escribir se realizó en nivel de complejidad ascendente: sustantivo, verbo y oración simple, ya que como se muestran en los resultados, al tratar de escribir el verbo los niños en ambas condiciones, intervención y comparación, solo alcanzaron el nivel presilábico, en comparación con la escritura del sustantivo, donde lograron alcanzar el nivel silábico alfabético.

Tabla 5. Cambios en la escritura: Verbos

Niveles	Intervención		Comparación	
	Pretest %	Postest %	Pretest %	Postest %
Se negó a escribir	3.6	1.4	0	6.5
Grafías Primitivas	40.5	20.5	50.7	35.5
Seudoletras	16.7	9.6	11.6	4.8
Letras	35.7	54.8	36.2	46.8
Letras con correspondencia	0	4.1	0	0
Palabra escrita con omisiones	1.2	9.6	0	6.5
Palabra escrita convencionalmente	2.4	0	1.4	0

*Oraciones

La siguiente tabla (Ver tabla 6) muestra el desempeño de los niños al escribir una oración, en el CENDI de intervención el 60.8% de los niños alcanzan el nivel presilábico con un 40.5% de niños que escribían grafías primitivas (bolitas, palitos, dibujos, monotes), al igual que el CENDI de comparación (60.8%)

En el postest del CENDI de intervención el 68.5% de los niños alcanzó el nivel silábico- alfabético con un 58.9% de los niños al escribir letras al pedir escribir una

oración, mientras que el CENDI de comparación el 51.6 % se encontraba en esta misma condición con un 46.8 % de los niños que escribieron letras.

Los resultados obtenidos al escribir una oración muestran que hubo un mayor avance en los niños del CENDI de intervención aunque ambos grupos lograron alcanzar el nivel silábico alfabético.

Tabla 6. Cambios en la escritura: Oraciones

Niveles	Intervención		Comparación	
	Pretest %	Posttest %	Pretest %	Posttest %
Se negó a escribir	2.4	4.1	1.4	8.1
Grafías Primitivas	40.5	20.5	47.8	33.9
Seudoletras	17.9	6.8	11.6	6.5
Letras	36.9	58.9	37.7	46.8
Letras con correspondencia	0	2.7	0	0
Palabra escrita con omisiones	0	5.5	0	4.8
Palabra escrita convencionalmente	2.4	1.4	1.4	0

Podemos concluir que los resultados obtenidos en cuanto al cambio en la escritura nos ayudó a comprender que ambos grupos avanzaron de un nivel presilábico a un nivel silábico alfabético, sin embargo, como se puede observar, el porcentaje de niños del CENDI de intervención que alcanzaron este nivel, es más alto en comparación al CENDI del grupo control.

Dichos resultados nos ayudaron a identificar que ambos grupos al final de la intervención se encuentran, según Gómez (Gómez 1982), en un nivel simbólico de adquisición de la lectura, donde los niños tienen la idea de que escribir representa algo y puede ser leído e interpretado, y con hipótesis de cantidad y variedad en donde deben haber letras para ser leído y para que el texto diga algo, cabe mencionar que aunque ambos grupos comenzaron en igualdad de

condiciones, el porcentaje de los niños que lograron esto fue mayor en el CENDI de intervención como pudimos apreciar en los resultados.

d. Desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación

En el presente apartado se hace una descripción del impacto de nuestro programa de intervención en las competencias del lenguaje y comunicación enmarcadas en el PEP 2004.

Competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.

En la tabla 7, se observa el impacto del programa de intervención en la competencia: *conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven*, éstos puntajes al igual que los que aparecen en las tablas del análisis por competencias que a continuación se presentan se refieren al puntaje promedio obtenido en el instrumento que evalúa competencias (ver Anexo 6),observándose que en el CENDI de Intervención los alumnos obtuvieron una media de 6.488 con una desviación estándar de .261 en la evaluación pretest, mientras que el CENDI de Comparación obtuvo una media de 6.188 con una desviación estándar de .288. En lo que se refiere a las puntuaciones obtenidas en el postest, se observa que el CENDI de Intervención obtuvo una media de 8.7534 con una desviación estándar de 2.8615 mientras que el CENDI de Comparación obtuvo una media de 6.8387 con una desviación estándar de 2.4440 ($F= 17.136$, $p. .000$), es decir tanto el CENDI de intervención, como el de comparación comenzaron en igualdad de condiciones respecto a esta competencia, sin embargo el CENDI de intervención logro un mayor avance al que se lo atribuimos a la intervención del programa desarrollado para este fin.

De acuerdo a estas puntuaciones podemos concluir que el programa de Intervención tuvo impacto en el desarrollo de esta competencia enmarcada por el PEP 2004 ya que en la evaluación final los niños reconocían con más frecuencia



el portador de texto y sabían para que servía, a diferencia de lo que sucedió en la primera evaluación o pretest en donde notábamos que los niños señalaban los portadores al azar cuando se lo pedíamos y no sabían su función. Dichos resultados nos indican según Ruiz en 1999 (Citado en Carmona et. al., 2006), que los niños se encuentran en el estadio de concientización del lenguaje escrito en el entorno social, ya que como se mencionaba anteriormente los niños reconocen con mayor frecuencia los portadores de texto, y reconocen el lenguaje escrito y lo diferencian del lenguaje oral.

Tabla 7. Impacto del Programa de intervención en la competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.

Condición	Pretest		Postest*	
	\bar{X}	D. S.	\bar{X}	D.S.
Intervención	6.488	.261	8.7534	2.8615
Comparación	6.188	.288	6.8387	2.4440

*F=17.136 sig=.000

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.

En la siguiente tabla (Tabla 8) se observan los puntajes obtenidos en la evaluación pretest como en la evaluación posttest, respecto a la siguiente competencia del PEP 2004: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.

Se observa que en la evaluación pretest para el CENDI de Intervención se obtuvo una media de 9.789 con una desviación estándar de .653 mientras que el CENDI de Comparación obtuvo una media de 9.826 con una desviación estándar de .716. En lo referente al posttest, el CENDI de Intervención obtuvo una media de 14.708 con una desviación estándar de .957 y para el CENDI de Comparación obtuvimos una media de 12.355 con una desviación estándar de 1.031 (F= 2.801 P.= .097), podemos observar que se repite la misma situación que en la competencia anterior, ya que ambos grupos iniciaron en condiciones similares sin

embargo en la evaluación de posttest el CENDI de intervención logro destacarse por arriba de dos puntos, igualmente este resultado se lo atribuimos a la intervención.

Como mencionamos anteriormente notamos un avance en los niños del CENDI de intervención ya que no solo reconocen con más frecuencia los portadores de texto, si no también hubo un incremento en el conocimiento del contenido acerca de ellos y su función en la sociedad. Según Ruiz en 1999 (citado en Carmona et. al., 2006), lo anteriormente presentado nos brinda información acerca de que los niños avanzaron en la diferenciación del lenguaje oral y el lenguaje escrito, y en el reconocimiento de la función de los diversos portadores de texto, saben que los libros son para leer y participan en ejercicios de lectura valiéndose de las imágenes y reconociendo algunas palabras en los textos.

Tabla 8. Impacto del programa de intervención en la competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura

Condición	Pretest		Postest*	
	\bar{X}	D. S.	\bar{X}	D. S.
Intervención	9.789	.653	14.708	.957
Comparación	9.826	.716	12.355	1.031

*F= 2.801 P. =.097

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

En la siguiente tabla (Tabla 9), se muestran las puntuaciones obtenidas respecto a la competencia: expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Observándose que en el CENDI de Intervención se obtuvo una media de 3.108 con una desviación estándar de .293 mientras que el CENDI de Comparación obtuvo una media de 3.203 con una desviación estándar de .322 en la evaluación

pretest. Para la evaluación posttest se obtuvo una media de 5.306 y una desviación estándar de .264 en el CENDI de Intervención mientras que en el CENDI de comparación obtuvimos una media de 4.032 con una desviación estándar de .285. ($F= 10.750$ $p.= .001$)

Respecto a esta competencia notamos que el desempeño de los niños del CENDI de intervención fue mejor que el de los niños del CENDI de comparación, ya que su expresión oral mejoró haciendo un uso adecuado de los adverbios de tiempo, y relacionarlo con su conocimiento a cerca de portadores de texto, diferencia el lenguaje oral y el lenguaje escrito además de que se da cuenta de que las ideas pueden escribirse y lo escrito comunica algo.

Tabla 9. Impacto del programa de intervención en la competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Condición	Pretest		Postest*	
	\bar{X}	<i>D. S.</i>	\bar{X}	<i>D. S.</i>
Intervención	3.108	.293	5.306	.264
Comparación	3.203	.322	4.032	.285

* $F= 10.750$ $P. = .001$

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

La siguiente tabla (Tabla 10) muestra los puntajes obtenidos en la competencia: identifica algunas características del sistema de escritura. Observándose que en el CENDI de Intervención en la evaluación pretest se obtuvo una media de 2.119 con una desviación estándar de .196 mientras que en el CENDI de Comparación se obtuvo una media de 1.971 con una desviación estándar de .217. En la evaluación posttest el CENDI de Intervención obtuvo una media de 3.973 con una desviación estándar de .226 mientras que el CENDI de Comparación obtuvo una media de 2.403 con una desviación estándar de .245. ($F= 22.192$ $P.= .000$)

Esta tabla nos muestra un avance en el reconocimiento de las características del sistema de escritura como letras mayúsculas, acentos, signos de puntuación, podemos decir que hubo mayor incremento en el reconocimiento de dichas características por los niños del CENDI de intervención.

El conocimiento de las características del sistema de escritura les va a dar la oportunidad de reconocer el lenguaje escrito en su entorno social como pueden ser letreros y además a identificar que los textos comunican algo (Ruiz, 1999. Citado en Carmona et. al., 2006) y están contenidos en portadores de texto como cuentos, cartas, libros etc.

Tabla 10. Impacto del programa de intervención en la competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura

Condición	Pretest		Postest *	
	\bar{X}	D. S.	\bar{X}	D. S.
Intervención	2.119	.196	3.973	.226
Comparación	1.971	.217	2.403	.245

*F= 22.192 p. =.000

Podemos concluir que las competencias del campo de lenguaje y comunicación fueron desarrolladas en mayor media en el CENDI de comparación, por lo que concluimos que el programa de intervención tuvo un impacto positivo a diferencia del CENDI de comparación que pese a que si lograron manifestar las competencias, obtuvieron una puntuación menor. Respecto a esto podemos decir que los niños manifestaron las competencias al reconocer los diferentes portadores de texto presentados en la evaluación, diferencian entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, son conscientes que para escribir se necesitan letras y palabras y que estas comunican ideas, reconocen características del sistema de escritura lo cual les lleva a ser conscientes de la presencia del lenguaje escrito en su entorno social, y comienza a expresar gráficamente sus ideas.

Discusión

Hoy en día se observa que a nivel nacional existe una seria problemática respecto al aprovechamiento escolar en la mayoría de los niveles educativos, observándose en las evaluaciones que a nivel nacional como internacional se aplican a los estudiantes mexicanos, éstos no logran alcanzar los niveles adecuados de logro que las pruebas exigen, observándose que en su mayoría son incapaces de usar los contenidos escolares para resolver problemas que van más allá del contexto escolar, debido a esto se ha puesto en marcha una reforma educativa, que incluye al preescolar, y que pretende lograr que los niños desde este nivel puedan ser partícipes de experiencias que les permitan extrapolar las capacidades desarrolladas en la escuela a escenarios extraescolares, asimismo pretende orientar estrategias que permitan la disminución del rezago académico, propiciando que niños y niñas tengan acceso al mismo tipo de actividades. El programa de entornos de aprendizaje en preescolar, tiene como propósito dotar a las docentes de diversas estrategias que les permitan alcanzar los objetivos propuestos en el PEP 2004, en específico nuestro proyecto se encargó de desarrollar las competencias de lenguaje escrito que se encuentran en el campo de lenguaje y comunicación, a través del diseño y aplicación de situaciones didácticas, por medio del apoyo docente.

A través de la aplicación de este programa pudimos observar el proceso de alfabetización de los niños del CENDI de intervención, constatando el avance que mostraron respecto a la adquisición del sistema alfabético. Asimismo, pudimos observar que son muchos los factores que determinaron el nivel de logro que alcanzaron los alumnos, tales como el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, factores que forman parte activa en el contexto social, el cual desde la perspectiva de Vigotsky es de suma importancia por la gran influencia que tiene en el aprendizaje, sin embargo, nosotros a través de nuestra intervención tratamos de compensar estos factores, mediante la igualdad de oportunidades, es decir, diseñamos situaciones didácticas que permitieran a los niños participar en las mismas actividades, con los mismos materiales culturales.

Observamos en los resultados que el nivel de logro que alcanzaron los alumnos refleja el nivel de desarrollo en el que se encuentran, es decir, conforme avanzan en grados escolares alcanzan mayor adquisición de las competencias de lenguaje y comunicación, confirmando la hipótesis de que el pensamiento se estructura de manera gradual permitiendo de esta forma llevar al alumno más allá de lo que sabe y como Onorubia (1997), expone se le debe proponer a los alumnos retos abordables en los que se les proporcione una ayuda ajustada, a manera que puedan resolver estos problemas por medio de la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos brindados por el docente a fin de propiciar la aparición de la zona de desarrollo próximo.

De igual forma y como lo mencionamos al inicio de este capítulo, el entorno social ocupa un lugar central en la teoría vigotskiana, influyendo directamente en la construcción del conocimiento, como lo menciona Hernández (2006), dentro de la teoría vigotskiana se pone énfasis en el aprendizaje como actividad esencialmente social y cultural, donde el aprendiz llega a ser capaz de reconstruir, conjuntamente con los otros, los saberes culturales dentro de un mundo donde éstos se distribuyen socialmente, lo anterior se refleja en los resultados que obtuvimos, en los cuales observamos que el desempeño de los alumnos se ve influido por el nivel socioeconómico, observando que quienes obtiene un menor desempeño son los niños con nivel socioeconómico bajo, lo cual puede explicarse bajo las pocas posibilidades para acceder a eventos y materiales culturales, en comparación con los niños con nivel socioeconómico medio o alto, sin embargo, este factor no debe convertirse en una limitante del aprendizaje, ya que como lo mencionan Solé y Coll (1997), la escuela vista desde la concepción constructivista del aprendizaje, tiene que hacer accesible conocimientos culturales que le van a permitir al educando el desarrollo de habilidades cognitivas y personales, así como de relación social e interpersonal, algo que tratamos de hacer posible con nuestro proyecto, permitir que los niños, independientemente de su características sociales, tuvieran acceso al mismo tipo de actividades y materiales, logrando que se apropiaran de aquello que la sociedad día a día les brinda consiguiendo de esta forma integrar lo que la escuela y la familia enseñan al niño, permitiendo que éste observe la funcionalidad de los conocimientos en ambos entornos sociales lo

que le facilita observar la aplicación de los conocimientos, algo que hoy en día exige la sociedad y que se conoce con el nombre de competencias y como bien lo menciona Kalman (2003), el acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de información pertinente y la circulación de varios conocimientos y saberes.

Igualmente, la familia es un factor muy importante, ya que ella es el primer núcleo con el que interactúa el niño y que determina las conductas que permitirán al niño convertirse en miembro activo de la sociedad, además le va a mostrar las actividades, vocabulario, hábitos e ideas que forman parte de ella, por eso se dice que los padres son los primeros maestros, además de que dotan a los niños de conocimientos que al ingresar a la educación formal se resignifican, recordemos que los niños al ingresar a la educación formal cuentan con un bagaje de conocimientos que les proporciona el entorno social y cultural (Bruner 1997), y que al ingresar a la educación formal se transforman, por lo tanto al iniciar la educación formal partimos de dicho conocimiento; reflejo de ello son los resultados que obtuvimos en relación a la escolaridad de los padres, donde se observa que los niños cuyos padres tienen escolaridad primaria obtienen puntuaciones menores respecto a los niños con padres de escolaridades superiores, sin embargo, a través de nuestro proyecto tratamos de involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos a partir de diversas actividades que tenían como fin la interacción padres e hijos con los diversos portadores de texto que se revisaban en clase, para de esta forma subsanar las carencias que se tuvieran en casa en relación con la lectura y escritura y la falta de acceso a actividades propicias para la adquisición de la cultura y permitieran al niño interactuar en un entorno de lectores y escritores ayudándolo a una mejor apropiación de los saberes culturales relacionados con el lenguaje y la comunicación lo anterior se relaciona con lo que Arnqvist (2000), encontró con su investigación, un factor importante que influye de manera directa para que los niños comiencen a leer y escribir es que deben tener cierta habilidad lingüística y en muchos casos el alcanzar este nivel está influido por el contexto familiar en el que el niño se encuentra inmerso, por ello es importante que los padres de familia

estimulen a los niños para leer y escribir, y esto no sólo cuando el niño comienza la escuela sino antes de ingresar a ella.

Debido a lo anteriormente mencionado podemos mencionar que el programa de intervención tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación, mostrando que a pesar de que el trabajo fue arduo los niños fueron capaces de aplicar los conocimientos que adquirieron a lo largo de la implementación del programa a la resolución de problemas de la vida cotidiana, de igual forma, estos resultados son reflejo de lo que Coll y Solé (1997) consideran de la escuela, la cual es un lugar donde podemos aprender y desarrollarnos a medida en que construimos significados en torno a los contenidos del currículo escolar, esta construcción es personal y debe estar orientada a acercarse a lo culturalmente establecido, a comprenderlo y con base en ello usar este aprendizaje en múltiples y variadas formas. Además como lo mencionan González y Delgado (2007) en su investigación, se debe destacar la importancia de priorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, creando un ambiente alfabetizador a través de la sistematización de distintas actividades lectoescritoras y aumentando el tiempo de exposición a ellas. En esta misma línea tratamos de que el aprendizaje de los niños se diera a través de lo Wood (Fernández, et al, 1995), llama andamiaje, para lo cual las docentes nos fueron de mucha ayuda tomando el papel de experto, para propiciar la zona de desarrollo próximo (Wood, 2000) y con ello el aprendizaje se diera en una primera instancia dentro del plano interpsicológico, es decir con su maestra y compañeros de clase, para que posteriormente pasara al plano personal o intrapsicológico en cada niño (Werstch, 1988). De igual forma estos resultados reflejan lo que Meza y Aguirre (2000) consideran como un buen docente, estableciendo que un docente, que basa su práctica pedagógica en una concepción constructivista del aprendizaje, requiere permanentemente una rigurosa reflexión sobre su actuación para redefinir su práctica y mejorar la acción educativa, lo cual, le permite crear condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos sean lo más ricos y variados posible.

Por otro lado observamos que nuestro programa mostró un impacto significativo en el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación, logrando que los niños alcanzaran las competencias que se establecen en el PEP 2004, y permitiéndonos a su vez observar el proceso de alfabetización de los niños siguiendo su avance a través de los niveles de alfabetización reflejados en los resultados obtenidos en relación a la escritura de verbos, sustantivos y oraciones, donde los niños, pasaron de un nivel presilábico a un nivel silábico alfabético, basándonos en la clasificación de Ferreiro y Teberosky, observando que al inicio los niños intentaban reproducir las palabras a través de dibujos y grafías primitivas integrando poco a poco la linealidad del trazo y la segmentación y posteriormente fueron introduciendo más de una grafía para cada sílaba y para cada una escribían una vocal y consonante con valor sonoro convencional (Ferreiro y Teberosky, 1979). El avance que obtuvimos tomando en cuenta esta clasificación se lo atribuimos a las situaciones didácticas, o dicho en otras palabras a las situaciones de aprendizaje ya que como menciona Vigotsky la instrucción potencia el desarrollo y el aprendizaje acompañado de un factor para él muy importante que es la interacción social lo que conforma la base del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento (Wood, 2000).

También observamos en los resultados que los niños lograron apropiarse de las competencias de lenguaje y comunicación, ya que durante la evaluación reconocían los diversos portadores de texto así como su uso, además al tener conocimiento de las características del sistema de escritura pudieron identificar oraciones y preguntas.

Finalmente, podemos concluir que nuestro proyecto alcanzó los objetivos propuestos, ya que como lo hemos visto los niños pudieron apropiarse del lenguaje escrito a partir de las situaciones didácticas que se diseñaron para este fin, asimismo logramos que las maestras comprendieran el PEP 2004, e implementaran adecuadamente las situaciones didácticas en el aula, para permitir que los niños vivieran un aprendizaje significativo y contextualizado.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito el desarrollo de las competencias del campo de lenguaje y comunicación, especialmente las competencias dirigidas al lenguaje escrito, contempladas en el programa de educación preescolar vigente en nuestro país, PEP 2004, por medio de la aplicación de situaciones didácticas diseñadas a partir de la perspectiva constructivista.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, y pudimos constatar que el proceso de aprendizaje bajo este paradigma es complejo, debido a que se requiere del trabajo conjunto de nosotros los psicólogos educativos, las educadoras y los padres de familia, para lograr que los alumnos vivan un aprendizaje contextualizado en el que puedan ver la funcionalidad de lo que aprenden en la escuela, dentro del entorno social, y los faculte para desempeñar competencias comunicativas de forma efectiva.

Asimismo, en el proceso de alfabetización de los niños formamos parte activa, apreciando los logros y avances en este proceso de aprendizaje, pudimos observar de manera directa el proceso de alfabetización de los niños del CENDI, siguiendo sus avances en este proceso como se puede observar en los resultados, donde los alumnos iniciaron el programa en un nivel silábico y finalizaron en un nivel silábico alfabético.

De igual forma apreciamos que diversos factores influyen de manera indirecta en el proceso de alfabetización, como el caso de la situación económica, la escolaridad de los padres, entre otros, debido al mayor número de oportunidades para vivir experiencias que enriquezcan a los niños, como por ejemplo, tener más acceso a actividades recreativas y culturales, lo cual desde nuestro punto de vista es preocupante, ya que en nuestro país el índice de pobreza va en asenso y con ello el rezago educativo, aunado a que el presupuesto para la educación resulta ineficiente. Por este motivo pensamos que es importante que los profesores no sólo de nivel preescolar sino de todos los niveles educativos conozcan los planes y programas de estudio y esto les lleve a aplicarlos de la mejor forma para que los alumnos se beneficien al máximo de ellos y con ello se logre contrarrestar el factor económico y se puedan proveer de experiencias enriquecedoras de

aprendizaje a los alumnos, y la educación se convierta en una oportunidad para dar una mejor calidad de vida para todas las personas.

Las situaciones diseñadas para este fin, promovieron el aprendizaje colaborativo y permitieron a los niños interactuar con todos los instrumentos culturales que la sociedad provee como lo son los portadores de texto (cartas, periódicos, enciclopedias, revistas, recetarios etc.), es decir, que los alumnos tuvieran acceso y disponibilidad de los materiales y esto propiciara la participación activa dentro del contexto cultural y, dentro del aula, su participación se viera favorecida por la convivencia de la docente y de los mismos compañeros y de las actividades que le pudieran dotar de experiencias tanto dentro como fuera de la escuela lo que va a propiciar el proceso de apropiación (Kalman, 2003), con todo ello se trato de propiciar un ambiente alfabetizador como propone Grunfeld (2000), en donde el contacto con los diferentes portadores de texto favorece la reflexión acerca del sistema de escritura así como reconceptualizar sus esquemas respecto a ellos. La aparición de estos soportes gráficos le brinda al niño la oportunidad de tener un ambiente rico en situaciones de lectura y escritura, se le animará a interactuar con estos materiales para que descubra sus características, funciones y propiedades. (Teberosky, en Avendaño, 2000). Tratamos que las situaciones didácticas tuvieran un propósito definido, en este caso era utilizar el lenguaje escrito para comunicar ideas por medio de los portadores de texto, mismos que fueron abordados desde situaciones reales para que de esta forma tuviera un fin para el aprendiz partiendo de un suceso real a manera que lo pudieran relacionar con facilidad con su contexto y así pudiesen interesarse y utilizar lo aprendido debido a su utilidad. Nos acercamos a el uso del lenguaje total ya que ésta perspectiva propone el aprendizaje del lenguaje desde una totalidad, es decir, cuando comenzamos a hablar antes de ingresar a la educación formal aprendemos el lenguaje oral bajo un contexto significativo, por palabras que nos ayudan satisfacer nuestras necesidades funcionalmente lo que facilita la apropiación de él debido a que les resulta significativo y potencia el lenguaje oral que han aprendido en casa, ya que bajo este aprendizaje se trata de involucrar el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendiz y el maestro, se trata de aprender el lenguaje de forma natural como lo hicimos al aprender el lenguaje oral desde temprana edad

valiéndonos de las situaciones de aprendizaje que cada uno experimenta, contrario a lo que muchas veces dentro de la escuela sucede ya que al iniciar la alfabetización se nos provee de un lenguaje fragmentado en sílabas y sin relación funcional dentro de nuestro contexto lo que resulta confuso y poco funcional y sin relación a lo que habíamos aprendido antes de ingresar a la educación formal (Goodman, 1999), de igual manera, el diseño de las situaciones didácticas dotaba a las docentes de numerosas estrategias que les permitieron guiar el aprendizaje de los alumnos, tomando de esta forma un papel de facilitador en el que el alumno ocupara el primer plano, logrando lo anterior con la creación de contextos en el que todos aprendían de todos, es decir, logrando un aprendizaje entre pares, lo cual cumple los propósitos del programa de educación preescolar vigente, PEP 2004, ya que no se pretendía ver a la docente de preescolar como monopolizadora del conocimiento, sino como una guía o experto que ayudara a los alumnos a descubrir su entorno y sobre todo que los niños con dichas situaciones pudieran adquirir competencias que los ayudarán a adaptarse mejor a su contexto y además les permitiera tener acceso al siguiente nivel educativo. Dicho esto atribuimos los resultados obtenidos al diseño y aplicación de éstas situaciones didácticas debido a las características mencionadas.

De igual forma pudimos constatar que el entorno social es un factor que influye en el aprendizaje de los niños, ya que como mencionan Vigotsky (Hernández, 2006) y Emilia Ferreiro (1979), los niños al entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no vienen desde cero, debido a que el medio social en el que se han desenvuelto desde que nacieron los ha dotado de experiencias y conocimientos que al ingresar a la educación formal comienzan a resignificarse, y así puedan adaptarse al contexto de forma más efectiva.

De este modo, el aprendizaje se da en un contexto, por ello nosotros procuramos crear entornos de aprendizaje que permitieran a los niños vivir un aprendizaje situado y significativo en el que todos los niños tuvieran acceso a estas oportunidades de aprendizaje que les dotara de conocimientos efectivos para adaptarse mejor a la cultura, dentro y fuera de la escuela, y así las mismas experiencias dieran como resultado el poder tener acceso a las mismas oportunidades aunque presentarán cierta desventaja por su contexto social y

económico como lo mencionamos en un principio, y de esta forma brindar esas oportunidades a los niños que en su casa no tienen y lograr vencer esa desventaja.

Dentro del contexto escolar se trató de propiciar el andamiaje para lo cual necesitamos cambiar la concepción de las docentes respecto al papel que ellas desempeñaban en el aula, permitiendo que ellas entendieran el papel fundamental que tienen como guías y mediadoras en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, este cambio de las concepciones de las docentes se logró gracias a su motivación y participación por generar este cambio, ya que comprendieron que no sólo basta con tener un nuevo programa curricular, sino que dependía de su comprensión y de que lo quieran llevar a cabo, logrando de esta forma que ellas erradicaran las concepciones erróneas que tenían respecto a la aparente dificultad del programa.

Asimismo, pudimos constatar que la participación de los padres de familia conforma, junto con las docentes, parte medular en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que los resultados obtenidos en nuestra intervención se vieron favorecidos por la colaboración activa de los padres de familia en las tareas que semana a semana se les recomendaban en el componente de padres. Además, de que su interés rebasó las tareas para padres, lo que llevó a estrechar la relación padre-hijo ya que tenían un tema más para platicar y también era una oportunidad de convivencia y de aprendizaje debido a que los padres también jugaban un papel de mediador y en algunos casos les permitía aprender también de sus hijos pues realizaban actividades que no hacían desde su época de estudiantes, lo que a su vez logró que se estrechara la relación con la docente quien les resolvía dudas respecto a las tareas o respecto a los temas vistos en el aula y también escuchaba las anécdotas que los padres contaban respecto al notorio avance de sus hijos.

Nuestra participación en este proyecto, además de proporcionarnos numerosas satisfacciones nos ha dejado a su vez muchas habilidades tanto personales como profesionales, desde el trabajo en equipo con nuestros compañeros hasta el trabajo multidisciplinar con las docentes, habilidades de comunicación, de

negociación de ideas, la adquisición de un compromiso y la responsabilidad de llevarlo a cabo hasta el fin, además, nos brindó la oportunidad de observar el funcionamiento de la teoría en la práctica y la dificultad de llevarla al cien por ciento, ya sea por razones económicas, administrativas o de tiempo, pero finalmente observando que la teoría nos ayuda a vivir en la práctica nuestro propio proceso de aprendizaje, experimentando las labores propias del psicólogo educativo. También nos hizo encontrar el sentido de porqué estudiar psicología y desempeñarnos en el área educativa, ya que nuestro proyecto nos permitió favorecer a una institución educativa resolviendo un problema concreto, pero también nos dimos cuenta de que hay mucho que hacer por la educación a modo de favorecer a mas niños o docentes que lo necesitan y tener una educación de calidad.

Esta experiencia nos brindó la oportunidad de aprender y experimentar en nosotras mismas como equipo la investigación en la acción ya que conforme estudiábamos el constructivismo sociocultural de Vigotsky lo íbamos implementando, lo cual a veces nos resultó difícil pero muy enriquecedor, ya que el tiempo nos presionaba, pero era muy satisfactorio verlo funcionar en la práctica con los niños y entre nosotras y nuestros compañeros de escenario y por supuesto con las docentes.

Finalmente, consideramos que queda mucho por hacer, desde esta línea de investigación, debido a que como lo hemos estado mencionando, el aprendizaje es social y por ende numerosos factores son los que influyen en este proceso, valdría la pena realizar investigación respecto a la influencia del entorno socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura en cualquier nivel educativo, encontrando posibles soluciones y proponiendo ideas para subsanar la discriminación que en materia educativa viven nuestros estudiantes mexicanos.

Referencias

- Arnqvist, A. (2000). Linguistic games as a way to introduce reading and writing in preschool groups. *Childhood Education*, pp.76, 365-367
- Avendaño, F. (2000). Las investigaciones acerca de la Psicogénesis de la escritura en el niño: aportes para una didáctica de la lectura y escritura. En Avendaño F. y Báez M. (Comp.) (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (pp. 93-105). Argentina: Homo Sapiens
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Bodrova, E y Leong D. (1996). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México: SEP/Pearson Prentice Hall (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Bruner J. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid Visor pp. 11-45
- Carmona, R., Crawford, D., Rivera A., Zamora, L. (2006). La apropiación de la lengua escrita en el ciclo de transición con base en la filosofía del lenguaje integral. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación*. Septiembre-diciembre año/vol. 6, No. 003. Universidad de Costa Rica. Recuperado el 13 de febrero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44760309.pdf>
- Castedo M, Siro A., Molinari M. (1999). *Enseñar y Aprender a leer, Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Correa Ma. (2008). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. EDUCERE: Foro universitario. Enero-Febrero-Marzo 2009. Año 13, Núm. 44 Pp. 89 - 98. Recuperado de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102009000100011&script=sci_arttext

Enciclopedia General de la Educación. (1999). La profesión y la acción docente. En Enciclopedia General de la Educación. *Enciclopedia General de la Educación* (pp. 31-63). España: Océano.

Fernandez P, Melero Ma. y Coll, C. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. España. Siglo XXI

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI

Galvis R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado por competencias. *Revista de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL)*. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 22 de Febrero del 2010 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

Guevara Y., López, A., García, G., Delgado, U. Hermosillo, A. y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Abril-Junio 2008. Vol. 13 Núm. 37 pp. 573-597. Recuperado en mayo de 2009 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART37009&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37009.pdf>

González, M. y Delgado, M. (2007). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 13, 5(3), pp. 651-678.

Goodman K. (1999). *Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje*. En Cero en conducta, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, Educación y Cambio, pp. 17-26.

Grunfeld, D. (2000). La alfabetización inicial: una mirada sobre el estado de las prácticas. En Avendaño F. y Báez M. (Comp.) (2000) *Sistemas de escritura*,

constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (pp. 67-92). Argentina: Homo Sapiens

Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Iglesias I. y Rosa Ma. (2007). *La organización del trabajo docente en preescolar. Las situaciones Didácticas y el programa diario del maestro.* México: Trillas. pp. 89-94.

INEE. (2000). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación / Pensamiento matemático. Capítulo 2: Lenguaje y comunicación.* Recuperado el 13 de febrero de 2010 de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/preescolar/Partes/preescolar03.pdf

INEE (2005). *Plan de Evaluación de aprendizaje .EXGLE. Exámenes de la calidad y el logro educativo. Proceso de Construcción y características básicas.* México, pp.5

INNE (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México, Sexto de primaria y tercero de secundaria.* México

INNE. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático.* México

Kaufman A. M. et. al. (1994). *Alfabetización de niños: construcción de Intercambios. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria.* Argentina: Aique.

Kalman J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Enero-Abril 2003. Vol.8 Núm. 17 pp. 37-66

- Lybolt J. y Gottfred C. (2003). *Cómo fomentar el lenguaje en nivel preescolar*. México: CENEVAL. Recuperado en Mayo de 2009 de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/2012/SPE_13.pdf
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje: Enfoques constructivistas*. México: Mc Graw Hill
- Meza, N. y Aguirre, R. (Octubre-Noviembre-Diciembre, 2001). Transformar la práctica pedagógica de la escrita en el aula. *EDUCERE*, Vol. 5, 15; pp.275-283.
- Ministerio de educación y deportes. (2005). *Educación inicial de lenguaje oral y lenguaje escrito*. Venezuela. Recuperado en Febrero del 2009 de <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic5.pdf>
- Miras M. (1997) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos. Los conocimientos previos. En Coll, C. y Martín E. (1997). *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). Barcelona España: Graó 6º ed.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 15 No. 44. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44017&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44017.pdf> pp. 289-297
- OCDE e INECSE (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Onrubia J. (1997) Enseñar: Crear Zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C y Martín E. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona España: Graó 6º. Ed. pp. 101-121.
- Secretaría de Educación de Michoacán (2009). *¿Qué es el Centro de Desarrollo Infantil?* Recuperado en Febrero de 2009 de

http://www.educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=163.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009). *El proceso de aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, exploración inicial. Reporte núm. 2 Noviembre-Diciembre 2004 Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. Recuperado en Febrero del 2009 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/EXPLORACION%20INICIAL.pdf>

Solé, I. y Coll C. (1997) Los Profesores y la concepción constructivista. En Coll.C, Martín E. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona España: Graó 6ª ed. Pp. 7-23.

Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En Avendaño F. Báez M. (Comp.) (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (pp. 25-39)*. Argentina: Homo Sapiens.

Wood D. (2000). Imágenes de la niñez y su reflejo en la enseñanza. Cómo piensan y aprenden los niños. Contextos sociales del desarrollo cognoscitivo. México. Siglo Veintiuno pp. 19-48

Anexos

Anexo 1. Características generales de la población

	Intervención	Comparación	Total
	(%)	(%)	(%)
Edad (Años)			
3	14	14	28
4	34	22	56
5	37	33	70
6	0	9	9
Sexo			
Hombre	48	32	80
Mujer	37	46	83
Grado			
1	13	15	28
2	35	32	67
3	37	31	68

Anexo 2. Estructura familiar de la población

	Intervención	Comparación	Total
	(%)	(%)	(%)
Lugar que ocupa			
1	42	35	77
2	27	22	49
3	11	16	27
4	2	4	6
5	3	1	4
Con quién vive			
Monoparental (vive con uno de los padres)	4	2	6
Familia de tres generaciones (un padre y abuelos)	20	9	29
Familia extensa	15	31	46
Familia nuclear	43	35	78
Otros familiares	3	1	4
Cuidador			
Madre	33	55	88
Padre	6	3	9
Ambos padres	12	3	15
Hermanos	1	0	1
Abuelos	25	7	32
Tíos	2	2	4
Cuidadores múltiples (padres, abuelos, hermanos tíos)	6	8	14

Anexo 3. Características sociodemográficas de la población

	Intervención	Comparación	Total
	(%)	(%)	(%)
Nivel socioeconómico			
Bajo	20	21	41
Medio	63	54	117
Alto	2	3	5
Nivel de hacinamiento			
Bajo	84	68	152
Medio	1	10	11
Alto	0	0	0
Quién trabaja			
Madre	25	9	34
Padre	15	36	51
Ambos	45	33	78

Anexo 4. Características sociodemográficas

	Madre			Padre		
	Intervención	Comparación	Total	Intervención	Comparación	Total
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Ocupación de los padres						
Hogar	10	28	28	0	0	0
Oficios (carpintería, mecánica, artesanía, etc.)	1	1	2	4	4	8
Comerciante	14	12	26	11	9	20
Empleado (comercio, empresa, gobierno)	28	13	41	26	25	51
Profesionista empleado	4	4	8	7	6	13
Profesionista independiente	7	3	10	3	5	8
Chofer de transporte público	0	0	0	1	12	13
Otro	6	1	7	1	3	4
Escolaridad de los padres						
Primaria	7	15	22	6	11	17
Secundaria	39	34	73	27	35	62
Bachillerato	22	14	36	21	14	35
Licenciatura	6	8	14	7	9	16

Anexo 5. Características de la población docente del CENDI de Intervención

Grado	Número de maestras por grado	Edad años	Años de experiencia	Estado civil	Escolaridad
1	1	28	3	Soltera	Preparatoria y carrera técnica en asistente educativo
2	2	34 y 33	11 y 18	Casadas	Preparatoria y carrera técnica en asistente educativo. Secundaria y carrera técnica en asistente educativo
3	2	38 y 54	6 y 16	Casadas	Secundaria y carrera técnica en asistente educativo. Secundaria y cursos de educación preescolar.

Anexo 6. Reactivos y competencias evaluadas por el instrumento de evaluación.

Reactivo	Competencia
Identificación del nombre propio	Identifica algunas características del sistema de escritura
Escritura del nombre propio	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien
Direccionalidad de la lectura	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura. Identifica algunas características del sistema de escritura.
Comienzo y final de la lectura	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.
Señalamiento del portador de texto	Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
Colocación del texto correcto en cada portador	Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
Ordenamiento de pasos	Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
Descripción del procedimiento	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.

Reactivo	Competencia
Descripción del cuento	Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
Dictado	Identifica algunas características del sistema de escritura
Realización de una invitación	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien
Lectura de marcas	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.
Identificación de marcas	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.
Lectura de letreros	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.
Identificación de letreros	Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores de texto y del sistema de escritura.
Reconocimiento de signos lingüísticos	Identifica algunas características del sistema de escritura

Anexo 7. Encuesta realizada a las docentes del CENDI de Intervención

Encuesta docente

Nombre:

Edad:

Escolaridad:

Estado civil:

Años de experiencia:

Grado que imparte actualmente:

Expectativas:

Dudas respecto de su papel en el programa:

Anexo 8. Situaciones implementadas por modalidad

Modalidad y nombre de la situación.	Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.	Contenido temático	Materiales	Duración.	Número de situaciones implementadas.
✓ Rutina					
<ul style="list-style-type: none"> • Fecha • Dictado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. 	<p>Signos de puntuación</p> <p>Extensión de la palabra</p> <p>Uso de mayúsculas y minúsculas</p>	<p>Hojas o cuaderno de trabajo.</p> <p>Lápiz, goma.</p> <p>Oraciones previamente elaboradas (Con diversidad de signos de puntuación y extensión)</p>	<p>10 minutos diariamente.</p> <p>15 a 20 minutos una vez por semana.</p>	<p>66</p> <p>19</p>
✓ Taller					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de lectura: lectura de cuentos y leyendas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha y cuenta relatos que forman parte de la tradición oral. ✓ Conoce algunas 	<p>¿Cuáles son las características de los cuentos?</p> <p>¿Cuáles son las partes de un cuento o leyenda?</p> <p>Los recursos</p>	<p>Esquema de estructura textual (partes de un cuento o leyenda)</p> <p>Cuento o leyenda</p> <p>Hojas blancas</p>	<p>1 hora una vez por semana.</p>	<p>11</p>

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
	características y funciones propias de los textos literarios.	literarios: Había una vez, hace mucho tiempo, colorín colorado.	Colores		
✓ Proyecto (Por portador de texto)					
<ul style="list-style-type: none"> • Cuento *La princesa Ana *EL pirata mala pata 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Escucha y cuenta relatos que forman parte de la tradición oral. ✓ Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios. ✓ Conoce diversos portadores de texto e identifica para 	<p>¿Cuáles son las características de los cuentos?</p> <p>¿Cuáles son las partes de un cuento o leyenda?</p> <p>Los recursos literarios: Había una vez, hace mucho tiempo, colorín colorado.</p>	<p>Esquema de estructura textual (partes del cuento)</p> <p>Cuento</p> <p>Oraciones e imágenes del cuento</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas tamaño oficio</p>	3 sesiones de una hora cada una	2

<i>Modalidad y nor. bre de la situación .</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
	<p>que sirven.</p> <p>✓ Identifica algunas características del sistema de escritura.</p>				
<p>• Carta</p> <p>*Carta a Felipe (1° Correspondencia entre 3 CENDI)</p> <p>*Vamos a hacer una carta (2° correspondencia entre 3 CENDI)</p> <p>*Hagamos una carta de despedida (3° correspondencia entre 3 CENDI)</p>	<p>✓ Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven.</p> <p>✓ Identifica algunas características del sistema de escritura.</p> <p>✓ Conoce algunas características y funciones propias de los</p> <p>✓ textos</p>	<p>¿Qué es y para qué sirve una carta?</p> <p>¿Cuáles son las partes de la carta?</p>	<p>Esquema de estructura textual (partes de la carta)</p> <p>Cartas</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas</p> <p>Sobres para carta</p> <p>Timbres</p> <p>Pegamento</p>	<p>3 sesiones de una hora cada una</p>	<p>3</p>

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
	literarios. ✓ Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.				
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de identificación *El zoológico del CENDI	✓ Conoce e identifica diversos portadores de texto ✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. ✓ Conoce algunas características	¿Qué es y para qué sirve una ficha de identificación? ¿Cuál es la estructura de una ficha de identificación?	Esquema de estructura textual (partes de la ficha de identificación) Ficha de identificación Pegamento Tijeras Lápices	3 sesiones de una hora cada una	1

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
	y funciones propias de los textos literarios		Imágenes de animales		
<ul style="list-style-type: none"> • Recetario *Aguas frescas *Pay de limón 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven. ✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. ✓ Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios. 	<p>¿Qué es y para qué sirve una receta?</p> <p>¿Cuál es la estructura de una receta?</p>	<p>Esquema de estructura textual de la receta (partes de la receta)</p> <p>Receta</p> <p>Recetas</p> <p>Hojas</p> <p>Pegamento</p> <p>Tijeras</p> <p>Lápices</p>	3 sesiones de una hora cada una	2
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico *Conociendo el periódico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce diversos portadores de 	¿Qué es y para qué sirve el periódico?	Esquema de estructura textual del periódico	3 sesiones de una hora cada una	2

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
*Haciendo noticia: El periódico del CENDI (1 y 2)	<p>texto e identifica para que sirven.</p> <p>✓ Identifica algunas características del sistema de escritura.</p> <p>✓ Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene a cerca de diversos portadores de textos y del sistema de escritura.</p> <p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p>	¿Cuál es la estructura del periódico?	<p>(partes del periódico)</p> <p>Periódico</p> <p>Periódicos 2 por equipo</p> <p>Hojas doble carta</p> <p>Pegamento (1º. Grado)</p> <p>Tijeras</p> <p>Lápices</p> <p>Plumones de colores</p>		
• Postal	✓ Conoce e identifica	¿Qué es y para qué	Esquema de estructura textual	3 sesiones de una hora cada una	1

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
*Postal para mamá	<div data-bbox="536 244 710 310">diversos portadores de texto</div> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="505 328 710 449">✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. <li data-bbox="505 449 710 651">✓ Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con la ayuda de alguien. 	<div data-bbox="727 244 901 266">sirve una postal?</div> <div data-bbox="727 290 901 362">¿Cuál es la estructura de postal?</div>	<div data-bbox="920 244 1099 290">de la postal (partes de la postal)</div> <div data-bbox="920 314 980 335">Postal</div> <div data-bbox="920 359 1031 381">Pegamento</div> <div data-bbox="920 411 997 433">Tijeras</div> <div data-bbox="920 457 997 479">Lápices</div> <div data-bbox="920 497 1099 599">Imágenes, fotografías o dibujos.</div>		
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="232 699 377 721">• Enciclopedia <div data-bbox="198 739 445 760">*Conociendo la enciclopedia</div> <div data-bbox="198 785 445 806">*Enciclopedia de dinosaurios</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="505 709 710 853">✓ Conoce e identifica diversos portadores de texto e identifica para que sirven. <li data-bbox="505 853 710 949">✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. 	<div data-bbox="727 697 901 775">¿Qué es y para qué sirve la enciclopedia?</div> <div data-bbox="727 799 901 877">¿Cuál es la estructura de la enciclopedia?</div>	<div data-bbox="920 697 1099 823">Esquema de estructura textual de la enciclopedia (partes de la enciclopedia)</div> <div data-bbox="920 847 1031 869">Enciclopedia</div> <div data-bbox="920 893 1082 959">Goma Hojas doble carta Pegamento</div>	3 sesiones de una hora cada una	2

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
			Tijeras Lápices Imágenes de animales		
<ul style="list-style-type: none"> Diccionario *Diccionario de animales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce e identifica diversos portadores de texto e identifica para que sirven. ✓ Identifica algunas características del sistema de escritura. 	¿Qué es y para qué sirve el diccionario? ¿Cuál es la estructura del diccionario?	Esquema de estructura textual del diccionario (partes del diccionario) Diccionario Hojas Lápices Pegamento	3 sesiones de una hora cada una	1
<ul style="list-style-type: none"> Revista científica *El ciclo de vida de las mariposas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce e identifica diversos 	¿Qué es y para qué sirve una revista	Esquema de estructura textual de la revista	3 sesiones de una hora cada una	1

<i>Modalidad y nombre de la situación.</i>	<i>Competencias que persigue de acuerdo al PEP 2004.</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Materiales</i>	<i>Duración.</i>	<i>Número de situaciones implementadas.</i>
	portadores de texto e identifica para que sirven. ✓ Identifica algunas características del sistema de escritura.	científica? ¿Cuál es la estructura de una revista científica?	científica (partes de la revista científica) Revista científica Pegamento Tijeras Lápices		
<ul style="list-style-type: none"> • Leyenda *Leyenda azteca	✓ Escucha y cuenta relatos que forman parte de la tradición oral. ✓ Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.	¿Cuáles son las características de las leyendas? ¿Cuáles son las partes de una leyenda?	Esquema de estructura textual de la leyenda (partes de una leyenda) Leyenda Hojas blancas Colores	2 sesiones de una hora cada una	1

Anexo 9. Descripción de los niveles de logro de la prueba EXCALE

Niveles de logro: EXCALE (INEE, 2000)

Avanzado

En relación al lenguaje oral, los alumnos y alumnas de este nivel evocan sucesos o eventos aplicando relaciones espacio temporales adecuadas a la situación (qué, cuándo y dónde ocurrió); su relato es coherente y organizado haciendo mención de los resultados involucrados.

En lo referente al lenguaje escrito, al comentar el contenido de un cuento que escuchan, los alumnos y alumnas de este nivel expresan sus opiniones acerca de los personajes o situaciones particulares del mismo y la justifican con base en la información presentada o en sus experiencias personales. Además, hacen anticipaciones lógicas, pertinentes y elaboradas de tipo global y específico, en las que incluyen al menos, dos ideas derivadas del cuento. En cuanto a la identificación de algunas características del sistema de escritura, reconocen o leen el nombre escrito de algunos de sus compañeros y utilizan el conocimiento de grafías de su nombre para escribir otras palabras con características convencionales o cercanas a lo convencional en relación al orden, direccionalidad, número de grafías y trazos.

Medio

En relación al lenguaje oral los alumnos y alumnas de este nivel son capaces de manifestar y justificar sus preferencias; recordar y explicar actividades que han realizado usando conectores de secuencia, dando por lo menos un detalle por acción expresada; e intercambiar opiniones sobre un tema y explicar por qué están de acuerdo o en desacuerdo con las expresadas por los demás. De igual manera, describen con algunos detalles dos o más personajes, objetos, lugares o fenómenos en un cuento; y narran siguiendo una secuencia lógica y coherente de ideas, enriqueciendo dicha narración con descripciones y/o diálogos. Después de escuchar una narración, expresan y justifican qué sucesos o pasajes les provocan sentimientos tales como alegría, tristeza o miedo. Asimismo, comprenden instrucciones para realizar una tarea y son capaces de explicarlas dando información relevante.

En lo referente a lenguaje escrito, los alumnos y alumnas de este nivel son capaces de escribir su nombre de manera convencional; reconocer la letra inicial del nombre de alguno de sus compañeros, e identificar la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido correspondiente para establecer relaciones con otras palabras. Asimismo, identificar el calor sonoro, el nombre y

la forma de algunas letras, el orden de las letras dentro de palabras específicas; reconocen características de las palabras y letras (con cuál empieza y con cuál termina) y realizan comparaciones entre las características sonoro-gráficas de conjuntos de palabras. Con relación a las características y funciones de los textos literarios, los estudiantes de este nivel asignan atributos como resultado de inferencias lógicas o factibles que se derivan de las acciones de los personajes de una narración escrita.

Básico

En lo relativo a Lenguaje oral, los alumnos y alumnas de este nivel son capaces de proporcionar información detallada sobre su familia (con quiénes viven, parentesco, nombres y ocupación); expresar sucesos o eventos personales usando referencias espaciotemporales incluyendo el qué y el cuándo, o bien el qué y el dónde ocurrió; y explicar actividades que han realizado mencionando un suceso por lo menos con dos acciones unidas con un conector. Además, intercambian opiniones de acuerdo o en desacuerdo con respecto a un tema, sin justificarlas; y hacen narraciones incluyendo dos ideas o eventos relevantes en secuencia. Asimismo, después de escuchar un cuento, manifiestan su sentir por un suceso o personaje y describen con algunos detalles un elemento característico del mismo (personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos). Identifican la rima en un conjunto de palabras. Son capaces también de ejecutar instrucciones para llevar a cabo una tarea solicitada.

En lo referente a Lenguaje escrito, los alumnos y alumnas de este nivel son capaces de identificar algunas partes de los textos (portada, título, ilustraciones y texto); diferenciar diversos portadores del texto a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno; y seleccionar textos de acuerdo con un propósito lector o al tipo de información que proporcionan. Asimismo, comentan con otros el contenido de un cuento y dan su opinión acerca de un personaje o una situación particular derivada de la narración e incluyen un comentario general al respecto. Hacen anticipaciones específicas incipientes que corresponden al contenido del cuento, así como anticipaciones globales, lógicas o factibles según el contexto del relato; en ambos casos incluyen únicamente una idea derivada de la información presentada o al referente principal del cuento. De igual manera, identifican algunas características del sistema de escritura (que se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y la función de elementos gráficos como son: ilustraciones, números y texto. También justifican las interpretaciones que hacen acerca del contenido de un texto a partir de la

relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conocen. Por otro lado, escriben su nombre de derecha a izquierda o adicionando letras o mezclando trazos convencionales y no convencionales; y establecen comparaciones entre las características gráficas de palabras (p. ej. reconocer la letra de una palabra dentro de otra en un conjunto de palabras: "tiene la de...", o encontrar similitudes entre la o las letras iniciales de varias palabras). Con relación a las características y funciones de los textos literarios, los estudiantes de este nivel asignan atributos generales a los personajes de un cuento, aplicables a uno o varios personajes de ese u otros cuentos; y usan algunos recursos del texto literario en sus narraciones (Había una vez..., En un lugar..., Colorín colorado)

Por debajo del básico

En lo relativo a Lenguaje oral, los alumnos y alumnas de este nivel ofrecen información básica sobre su familia (con quiénes viven y cómo se llaman); dicen su nombre completo y manifiestan sus preferencias sin dar explicaciones. Asimismo, mencionan personajes, objetos, lugares o fenómenos presentes en la ilustración de un cuento. Por otro lado, al momento de solicitarles la ejecución o una explicación verbal que denote comprensión de instrucciones, los alumnos parafrasean o repiten sólo uno de los elementos que la constituyen.

En lo referente a Lenguaje escrito, los alumnos y alumnas de este nivel reconocen su nombre escrito y diferencian en un portador determinado entre el texto escrito (lo que se lee) y la imagen (lo que no se lee textualmente)

Anexo 10. Resultados cualitativos por Casos. Docentes del CENDI de Intervención

Maestra Reyna 1° Grado

Mes 1

Durante este mes se llevo a cabo la detección de necesidades, etapa durante la cual, solicitamos a la maestra Reyna que nos manifestara todas las dudas que tuviera respecto a la forma de trabajo, al PEP 2004 o las competencias propias del campo de lenguaje y comunicación. Durante esta fase la maestra Reyna nos dijo que tenía dificultad principalmente en la forma de trabajo de acuerdo al PEP, 2004, es decir tenía dudas sobre la forma de trabajar y organizar al grupo y sobre la manera de trabajar cada competencia, si se trabajaban de manera aislada o si se podían intercalar.

No sé si pueda lograr que los niños trabajen en equipo, porque son los mas pequeños y en ocasiones presentan conflicto en esta forma de trabajo porque suelen pelear por el material o se ponen a jugar y es muy difícil que presten atención.

El conocer estas dificultades nos permitió estructura de una manera flexible las situaciones didácticas para que la maestra de acuerdo a su criterio organizara el grupo y de esta forma vencer las dificultades que nos planteo.

Conforme transcurrió el mes la maestra Reyna mostró gran interés por las propuestas que le planteábamos, le agradó la forma en la que fueron estructuradas las situaciones didácticas, debido a la flexibilidad que tenía para organizar el grupo y conducir la actividad.

Mes 2

En este mes pudimos observar el funcionamiento de las situaciones didácticas en el aula, permitiéndonos ver la dinámica de las mismas y la conducción por parte de las maestras.

Además pudimos notar que la maestra Reyna se mostraba cada vez más receptivas de las respuestas de los niños, lo que le permitía explotar al máximo las ocasiones en las que los niños estaban logrando comprender y aplicar aquello que se buscaba en cada situación didáctica.

Me está gustando la forma en que están funcionando la situaciones didácticas además que ahora puedo identificar el momento en que los motores cognitivos están en juego, además la organización del grupo facilita el trabajo y la interacción entre pares, sin embargo aún se presentan algunos problemas por las peleas entre los niños y todavía hay algunos que se dedican a jugar en lugar de

prestar atención.

Debido a lo anterior, le propusimos a la maestra Reyna que asignara ciertas responsabilidades a los niños que no prestaban atención, por ejemplo, ser los responsables del equipo, o los comisionados para entregar el material.

Mes 3

Continuamos con la aplicación de situaciones didácticas y durante este mes la maestra Reyna ha mostrando avances considerables.

La seguridad que muestra frente al grupo mejoró y ha puesto en marcha diversas estrategias que motiven a los alumnos para que se interesen en las actividades, asimismo la propuesta que se hizo respecto a asignar tareas a los niños mostró resultados ya que ahora son pocas las ocasiones en las que los niños se distraen.

El asignarle tareas a los niños que eran muy traviosos me ha funcionado ya que ahora se muestran más colaborativos y participan la mayor parte del tiempo en la actividad, asimismo me ha sorprendido que los niños ya pueden ir relacionando lo que vemos en clase con lo que sucede en sus casa.

Durante este mes la maestra Reyna no presentó mayores dificultades en la conducción de las situaciones didácticas, sin embargo, los registros que llevaba de los niños eran muy pobres por lo que le solicitamos que continuara registrando los avances de los niños para que pudieran constar los avances de cada niño.

Mes 4

Durante este mes la maestra Reyna se mostraba muy satisfecha respecto al avance de sus alumnos y del funcionamiento de las situaciones didácticas, también nos comentaba que al principio no creía que pudiera alcanzar los avances que logró, debido a creencias erróneas sobre el trabajo con los niños más pequeños del CENDI.

Realmente me siento muy satisfecha por los alcances del programa, ya que además de lograr que mis niños alcanzaran un nivel que jamás pensé que alcanzarían también yo logré algo más como profesora porque adquirí nuevas estrategias y formas de trabajo que me ayudaron a llevar a buen término el proyecto que tenía con ustedes. Ahora sólo espero continuar con este trabajo logrando cada vez mejorar más y llegar más lejos.

Finalmente, la maestra Reyna nos mencionaba que ahora todos sus alumnos participaban igual en las actividades, propiciándose de esta manera el trabajo entre pares.

Maestra Martha 2° Grado

Mes 1

Durante este mes se llevo a cabo la detección de necesidades, etapa durante la cual, le pedíamos a las maestras que nos manifestarán todas las dudas que tuvieran respecto a la forma de trabajo, al PEP 2004 o las competencias propias del campo de lenguaje y comunicación. Durante esta fase la maestra Martha manifestó varias dudas respecto al PEP 2004 y sobre el fundamento teórico de nuestro trabajo dentro del CENDI.

La verdad es que el nuevo programa se me hace bastante interesante, sin embargo, hay ciertas cosas que no logro entender, por ejemplo, las competencias para el campo de lenguaje y comunicación, ya que hay algunas de ellas a las que no les entiendo o más bien no sé de que forma estructurar una actividad para cubrir con esa competencia. Así mismo la forma de trabajo que ustedes proponen se me hace bastante ardua ya que al trabajar por equipos, varios niños no trabajan y dejan que sus demás compañeros lo hagan por ellos.

El conocer estas necesidades nos permitió estructurar nuestra forma de trabajo con las maestras, permitiendo interactuar y mostrarles a través de esta interacción el funcionamiento del fundamento teórico de nuestro trabajo, así como el funcionamiento de las competencias dentro de las situaciones didácticas.

Conforme transcurrió el mes la maestra Martha comenzó a mostrarse mas interesada en las situaciones didácticas que le presentábamos y también comenzó a manifestar dudas, principalmente sobre la organización del grupo, ya que pensaba que iba a tener dificultades al trabajar de esta forma.

Mes 2

Durante este mes se comenzó con la implementación "formal" de las situaciones didácticas en el aula permitiendo observar la dinámica de las mismas y la conducción por parte de las maestras.

Este mes la maestra Martha manifestó un crecimiento gradual, ya que al inicio se mostraba insegura y dudosa sobre la forma en la que ella implementaba las situaciones didácticas, así mismo, se sentía presionada porque en muy pocas ocasiones era observada en su forma de trabajo, de igual forma "corroboró" su temor respecto a la organización del grupo, debido a que durante este mes la disciplina se vio afectada, en primer lugar por nuestra presencia dentro del aula

como por la forma de trabajo.

Siento que la manera en la que estoy llevando a cabo las situaciones didácticas no es la correcta, ya que muchos motores cognitivos los dejo a un lado, además los niños están muy inquietos, algunos prefieren pararse y otros no participan.

Al observar la aplicación de las situaciones y también conocer las dificultades que la maestra Martha estaba enfrentando nos llevó a cambiar el formato de las situaciones didácticas para que las maestras pudieran tenerlas a la mano en el momento que las requirieran y poder aplicarlas adecuadamente. En lo referente a la organización del grupo le sugerimos a la maestra Martha realizar preguntas directas a los niños que ella notara distraídos, para que de esta forma pudieran integrarse a la actividad.

Conforme fue transcurriendo el mes la maestra comenzó a mostrarse más segura en la aplicación de las situaciones didácticas y la dinámica grupal mejoró, los niños que al inicio no querían participar ahora lo hacían aunque no por voluntad propia sino por los cuestionamientos de la profesora.

La propuesta que me hicieron para integrar a los niños ha funcionado, aunque siento que algunos de ellos sólo participan porque los cuestiono, aunque a mí me gustaría que lo hicieran porque estoy generando algo dentro de ellos.

Durante este mes también nos dimos cuenta que la maestra no leía las situaciones didácticas, por lo que seguía mostrando dificultad con los motores cognitivos y con las competencias que se perseguían. Por esta razón tratamos de llevar a cabo con ella una dinámica mediante la cual buscábamos que la maestra leyera las situaciones didácticas, esta dinámica consistía en sesión tras sesión hacerle algunas preguntas acerca de la próxima situación a implementar, a fin de detectar las dudas que manifestaba.

Mes 3

Continuamos con la aplicación de situaciones didácticas y durante este mes la maestra Martha ha mostrando avances considerables.

La seguridad que muestra frente al grupo mejoro y ha puesto en marcha diversas estrategias que motiven a los alumnos para que se interesen en las actividades, además de los materiales y motores cognitivos propuestos la maestra ha elaborado nuevos y también ha tratado de relacionar lo visto en clase con lo que sucede en la vida cotidiana.

En lo que se refiere a la dinámica grupal la maestra ha logrado que aquellos niños que no se interesaban por las actividades ahora lo hagan y que realicen

aportaciones muy valiosas para el conocimiento en conjunto. Así mismo la lectura de comprensión de las situaciones por parte de la maestra se ve reflejado en el aula porque la maestra cuenta con todos los materiales a tiempo y es capaz de planear una situación introductoria a la actividad, por ejemplo, contar una anécdota, una historia, etc. Así mismo ya entiende el funcionamiento de las competencias en la situación y la forma en la que se relacionan una con otras.

Ahora ya comprendo mejor las competencias y me es más fácil identificar cuando está funcionando, también observo que ha funcionado el relacionar lo que los niños viven fuera de la escuela con lo que estamos trabajando aquí, para que de esta forma puedan observar que el conocimiento les va a servir también afuera y no se queden con un conocimiento aislado.

A mediados de este mes notamos que la maestra realizaba registros de los niños demasiado pobres y en determinadas ocasiones no realizaba ninguno. Debido a esto decidimos motivar a la maestra para que llevara registros de sus alumnos y de esta forma pudiera observar los avances de los mismos, así mismo, estos registros le servirían para poder evaluar su desempeño.

Mes 4

Durante este mes la maestra Martha se mostraba bastante motivada respecto al funcionamiento de las situaciones didácticas y al avance que mostraban sus niños.

En las reuniones que teníamos al iniciar y al finalizar el día nos comentaba que ya podía observar más claramente el funcionamiento de las competencias y que sus alumnos se mostraban cada vez más participativos.

Ahora todos los alumnos participan y aportan cosas muy valiosas para la construcción del conocimiento grupal, las discusiones cada vez son más enriquecedoras y cada niño puede extrapolar lo que ve en clase con lo que vive en casa. Así mismo puedo detectar que las competencias siguen funcionando aún en otros campos, como matemáticas y ciencias.

Al finalizar el mes la maestra se mostraba más autosuficiente y requería en contadas ocasiones nuestra intervención, era capaz de elaborar muy buenos motores cognitivos y también de hacer propuestas para la mejora de las situaciones.

Maestra Malena 3° Grado

Mes 1

Desde el inicio de las actividades la maestra Malena se mostró muy entusiasta y manifestó enorme interés por el trabajo que le proponíamos.

Ella no mostró muchas dudas respecto al plan de estudios ni a la forma de trabajar. Nos comentaba que ella ya había tomado algunos cursos que le habían servido para comprender de mejor manera las competencias y funcionamiento del PEP 2004.

A mi me agrada mucho el nuevo programa de preescolar, trae nuevas cosas aunque algunas propuestas ya se encontraban en los programas anteriores. La organización del programa de preescolar nos permite trabajar de la manera en la que ustedes nos proponen porque se enfoca mucho al trabajo entre pares.

La dificultad con ella enfrentamos, estuvo relacionada con la organización del grupo porque mencionaba que un alumno en particular mostraba problemas de conducta que impedían el desarrollo adecuado de las actividades grupales. Sin embargo se mostraba dispuesta a encontrar alternativas que nos permitieran la implementación adecuada del programa.

Mes 2

Durante este mes iniciamos con la implementación de las situaciones didácticas en el aula lo que nos permitió enriquecer las reuniones que al inicio y fin de la sesión teníamos con las maestras.

Durante este mes la maestra Male puso en práctica varias estrategias que le ayudaron a integrar al niño que presentaba problemas de conducta, sin embargo, y debido a nuestra presencia y al cambio de la dinámica grupal, los niños se mostraron demasiado inquietos lo que dificultó la implementación adecuada de las situaciones.

Logre que "N" trabajara la Mes 4r parte del tiempo en su lugar, sin embargo, los niños se mostraron muy inquietos, yo creo que se debe al cambio que están viviendo con esta nueva forma de trabajo. Así mismo, tuve dificultad para terminar las situaciones didácticas, el tiempo se me iba mucho y cuando menos sentía ya tenía que empezar con matemáticas, yo creo que debo planear con anticipación la sesión para evitar estos contratiempos.

Durante este mes procuramos que la maestra Malena realizara las observaciones por niño, y que se enfocara principalmente a detectar los momentos en que las competencias de lenguaje y comunicación se estaban manifestando para que de esta forma pudiera observar los avances de sus alumnos y tener referentes de

este avance.

Mes 3

Continuamos con la aplicación de situaciones didácticas y durante este mes la maestra Male mostró avances considerables en lo referente a disciplina.

Ahora los niños muestran más atención y logramos concluir todas las actividades que nos proponen, así mismo "N" continúa mostrando avances considerables, sin embargo, creo que debo trabajar más con él. En lo que se refiere a las situaciones didácticas logro terminarlas en tiempo y forma, así mismo, puedo darme cuenta cuando las competencias se están manifestando y también observo que los niños pueden ir ligando lo que vemos aquí en la escuela con lo que viven en casa y también relacionan las competencias de lectoescritura con las de matemáticas y ciencias.

Durante el mes la maestra Male no mostró Mes 4res dificultades, el único problema lo encontramos en la disposición del material, debido a que algunos padres de familia no presentaban el material cuando era requerido, sin embargo, las maestras en conjunto lograron sortear este problema, lo cual no representó Mes 4r inconveniente.

Mes 4

Este mes nos sirvió como preparación para las maestras, debido a que el siguiente mes (junio), nuestra presencia dentro de las aulas no sería tan constante.

La maestra Male al tener conocimiento de esta situación se mostró más comprometido y motivada, porque veía al mes siguiente como un reto para ejercer cierta autonomía en la conducción de las situaciones didácticas que correspondían al mes.

Me siento muy segura de que todo va a salir bien en junio, aunque ustedes no estén aquí confío en que nos han brindado todas las herramientas, para que nosotras, por nuestra cuenta podamos conducir las situaciones didácticas.

Durante este mes varios alumnos de la maestra Male comenzaron a escribir sin ayuda, muchos de ellos escribían su nombre y el de otro compañero, así mismo podían deletrear fragmentos de cuentos y de los portadores de texto que se trabajaban en clase. Lo anterior sirvió de motivación a la maestra Male, porque contaba con numerosas pruebas del funcionamiento de las competencias que el PEP persigue en el campo de lenguaje y comunicación.

También le motivaba observar el interés que los padres de familia mostraban por el trabajo de sus hijos y comentaba que cada vez los padres se comprometían más porque se daban cuenta de los avances de sus hijos.

Ahora los papás se interesan más por el trabajo que estamos desarrollando aquí en el CENDI, MUCHOS NOS PLATICAN QUE SUS HIJOS CADA VEZ LES preguntan más cosas y que hay ocasiones en que les hablan de lo que tienen un periódico o una revista, incluso que muchos les leen cuentos a ellos (a los papás), eso da muestras de que están funcionando adecuadamente las situaciones y competencias del PEP.

Maestra: Juanita 2º grado

Mes 1

Desde el inicio del proceso de intervención la maestra Juanita se mostró muy entusiasmada y motivada.

Al revisar las situaciones didácticas no mostró dificultad en comprender la secuencia, sin embargo se le dificultó comprender las competencias que se pretendían promover en cada situación, por ello se le proponían ejemplos que transcurría en la misma clase, cada mañana se le pedía que nos comenzara a explicar con sus propias palabras cual era el objetivo que pretendíamos lograr con la actividad y se le pidió que fuera atenta en las observaciones que realizaba de cada niño o de cada equipo.

Durante las primeras sesiones de este mes la docente tuvo dificultad al aplicar la situación didáctica debido a la disciplina de los niños, ya que el cambio en la forma de trabajo, y el hecho de que los estuviéramos observando rompió con su rutina, sin embargo ella mostró ser paciente, así mismo le preocupaba no terminar con la situación didáctica o no obtener el producto deseado para la sesión, ya que al cambiar la forma de trabajo fue difícil ya que anteriormente el trabajo era individual y ahora se le proponía trabajar en equipos y por ello en este mes la disciplina fue un reto más a abordar. Cabe señalar que al reunirnos con la maestra tanto en la mañana como por la tarde manifestaba mucho interés, participaba, estudiaba con detenimiento cada actividad, ocupaba los instructivos elaborados para cada situación y esta actitud fue una constante durante toda la intervención. En este mes nos pudimos percatar que el formato en el que se les proporcionaban las situaciones didácticas se les dificultaba por lo que se decidió cambiarlo para su mejor comprensión, otra dificultad que tenía la maestra era integrar a todos los alumnos en la actividad ya que a veces ponía atención a solo un equipo, y a los demás no, o a veces había niños que se salían de la actividad y no colaboraban con su equipo.

Mes 2

Durante este mes la maestra nos sorprendió, ya que la forma en la que lograba implementar la situaciones didácticas era muy atractiva para los niños, observarla era muy gratificante ya que los alumnos se interesaban en la actividad, participaban y entre si motivaban a su compañeros a seguir, el material para las situaciones siempre estuvo a tiempo, nos compartía sus dudas, utilizaba las herramientas que le proporcionábamos para la aplicación de las actividades, se esforzaba en elaborar sus registros observacionales para realizar la evaluación. Nos sorprendió mucho el hecho de que se adaptara tan rápido a la nueva forma de trabajo, es una maestra muy responsable y organizada.

Mes 3

Como mencionamos anteriormente la maestra no mostró grandes dificultades en entender los objetivos, la dinámica de la nueva forma de trabajo, la estructura de las situaciones didácticas, nuestro aporte para esta docente fue el de resolver dudas respecto al programa de educación preescolar (PEP 2004), el hacer mas comprensibles las competencias en el campo de lenguaje y comunicación, como mencionamos anteriormente el hecho de que ella se mostrara receptiva a las indicaciones, interés, además de que estudiaba las situaciones didácticas que le propusimos logro en ella un cambio muy favorable e incluso demostró resolver problemas de tiempo que tenia en los meses anteriores, se evito la improvisación en el aula, logro que los alumnos siguieran un ritmo de trabajo más dinámico.

Mes 4

En este mes notamos que dos alumnos del grupo a su cargo aun necesitaban mucho apoyo de su parte al realizar las tareas de escritura, por lo que este mes le pedimos que les siguiera ayudando, pero de forma diferente, es decir animando a esos dos alumnos a escribir de forma autónoma, pensamos que seria difícil para los niños pero no fue así, ya que mostraron que podían hacerlo igual que los demás y el problema se soluciono más fácil de lo que creíamos. Durante este mes el trabajo fue más pesado ya que el mes siguiente ya no estaríamos tan pendientes de su desempeño, por ello se revisaron las situaciones didácticas con anticipación, no tuvimos dificultad con ella si no todo lo contrario ya que preparo lo que se necesitaba con anticipación, estudio las actividades y manifestó duda en cuanto a la organización de material, pudimos observar que sus evaluaciones en cada niño eran muy finas, se mostró satisfecha con su trabajo e incluso logro ver en sus alumnos un antes y un después de la intervención, tanto gráficamente como en la participación, oral, en el trabajo en equipo, en la calidad de los trabajos elaborados por los alumnos y en su propio desempeño como docente y nos comentaba que el trabajo que ahora realizaba con los alumnos era intenso y le demandaba una dedicación Mes 4r para ella valía la pena hacerlo por que veía los resultados de su esfuerzo.

Maestra: Katy 3º. Grado

Mes 1

Al iniciar el trabajo con la Maestra Katy se mostraba muy escéptica en cuanto a los resultados que pudiésemos obtener con la implementación de las situaciones didácticas, aunado a esto notamos que al comenzar a dar lectura a las situaciones didácticas y al estudiar las competencias se le dificultaba expresar lo que no entendía, por ello decidimos hacer preguntas a cerca de estos temas y así involucrarla poco a poco, de esta forma fue como nos cercioramos de que ella comprendiera lo que pretendíamos promover en los niños por medio de la implementación de las situaciones didácticas. En cuanto al escepticismo los logros se alcanzaron a lo largo del proceso, ya que ella en este primer mes se fue dando cuenta de que los niños respondían favorablemente, cabe mencionar que en su grupo también tuvimos el inconveniente de la indisciplina por el cambio de rutina y en un grado Mes 4r la problemática de la participación de todos los alumnos, ya que al menos tres de ellos les costaba mantenerse en la actividad hasta el fin.

La participación de la maestra durante las sesiones que teníamos al inicio y al final del horario de clases fueron cambiando ya que en un inicio notábamos que no leía las situaciones didácticas con anticipación, pero esto fue cambiando ya que al ver a los niños interactuar como se planeaba en las actividades la fue motivando para seguir sobre esa dirección, a final de mes la maestra mostraba más interés en preparar su clase, preguntaba dudas respecto al objetivo y la competencia a abordar, ella no mostró mucha dificultad en cuanto a la comprensión de la competencia sin embargo nos manifestó que al leer el

programa (PEP 2004), tenía la dificultad de no saber que hacer para poder diseñar una situación didáctica y no se sentía segura de estar promoviendo en los niños la competencia requerida.

Mes 2

En este mes la disciplina mejoró, los niños se habituaron a la forma de trabajo. En cuanto al desempeño de la docente al implementar las situaciones didácticas mejoró, debido a que su participación en la intervención era más segura, utilizaba los materiales, la dificultad que seguía presente era la falta de integración de todos los alumnos en la actividad ya que al menos 3 no conseguían terminar la actividad, para solucionar este problema se le sugirió cambiar a los niños de equipo para que sus compañeros los motivaran a continuar con la tarea, esto fue tomado en cuenta por la maestra y mejoró esta problemática considerablemente. En cuanto a la evaluación notamos que la maestra no recolectaba sus observaciones sistemáticamente por ello se le pedían al final del día sus observaciones del equipo a evaluar para cerciorarnos que las realizara y para poder enriquecerla con lo que nosotras hubiésemos observado.

Mes 3

Continuando con la intervención notamos a la maestra más segura al aplicar las situaciones didácticas ya que veía cambios en sus alumnos, nos comentaba que algunos ya comenzaban a deletrear no solo su nombre, si no alguno de los cuentos que formaban parte de las actividades, esto le ayudo a sentir que su trabajo estaba siendo importante para los niños y estaban aprendiendo con su apoyo. La evaluación por su parte seguía tomando consistencia ya que había logrado sistematizarla y darse un tiempo después de cada actividad para recabar las observaciones realizadas, el tiempo de aplicación de la situación didáctica se optimizo y le permitía continuar reafirmando el tema o haciendo a los niños preguntas respecto al tema.

Mes 4

Este mes la mejora fue considerable la maestra estaba más dispuesta a colaborar porque confiaba en que su desempeño impactaría en el aprendizaje de los niños, los materiales estuvieron siempre a tiempo e incluso los que tuvimos que adelantar para prepararnos a fin de cursos, el avance de los niños fue notorio, como ya mencionábamos esto le motivo mucho a cambiar su escepticismo y confiar en lo que hacía en el salón de clase y en que las competencias se pueden promover mediante las situaciones didácticas que les proporcionábamos, pudimos ver que lograba observar la manifestación de las competencias de lenguaje y comunicación cuando trabajaban matemáticas y ciencias, lo que nos mostró una comprensión de las competencias de nuestro campo ya que por medio del lenguaje es como adquirimos conocimientos e interactuamos en lo cotidiano.

Anexo11. Hoja de observación

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Nombre de la situación didáctica:

Competencia:

Fecha:

Nombre de los niños:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Aspectos a observar	¿Se manifestó?		Observaciones y/o ejemplos
	Si	No	
Reconoce el portador de texto			
Identifica la función del portador de texto			
Reconoce los elementos que conforman el portador de texto			
Participa en la elaboración del producto (del portador de texto)			
Sabe qué tipo de información se encuentra en el portador de texto			
El producto final contiene los elementos del portador de texto			