



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

División de Estudios Profesionales

**ELABORACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS COMO HERRAMIENTA
DOCENTE PARA PROMOVER COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA EN
NIÑOS DE PREESCOLAR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA**

Presentan:

Colmenero Gómez María Elena

Lima Sánchez Damaris

Directora: Mtra. María Eugenia Martínez Compean

Revisor: Mtro. Fernando Fierro Luna

MÉXICO, D. F.

Marzo 2014

~ 2 ~



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.....	13
1.1 Antecedentes de la educación preescolar en México.....	13
1.2 Características de la Reforma Integral de Educación Básica.....	17
1.3 Características del Programa de Educación Preescolar 2011	20
1.4 Los campos formativos y las competencias	21
1.5 El campo formativo de Lenguaje y Comunicación	22
CAPÍTULO 2 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR.....	26
2.1 Psicomotricidad.....	26
2.2 Comportamiento social.....	28
2.3 Desarrollo afectivo socioemocional.....	28
2.4 Desarrollo cognitivo	30
2.5 Desarrollo del Lenguaje.....	32
CAPÍTULO 3 LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	36
3.1 El origen de las funciones psicológicas superiores.....	36
3.2 La internalización	38
3.3 Mediación.....	39
3.4 Zona de Desarrollo Próximo.....	40
CAPÍTULO 4 PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN PREESCOLAR.....	42
4.1 Enseñanza de la lectoescritura: perspectivas o modelos de la lectoescritura.....	43
4.1.1 Tipos de lectura y de lectores	45
4.1.2 Escritura.....	47
4.2. Sociofuncionalidad de la lectoescritura	52
4.2.1 Los portadores de texto	53
4.3 La maestra en el proceso de enseñanza de la lectoescritura	55
4.3.1 Formación inicial de las maestras de preescolar.....	55
4.3.2 Formación en servicio o permanente	57
4.3.3 Situaciones didácticas	59
4.3.4 Motores cognitivos.....	63

CAPITULO 5 MÉTODO.....	65
Planteamiento del problema.	65
Objetivo General	66
2.1 Objetivos específicos.....	66
Participantes.....	67
Escenario	68
Diseño.....	68
Instrumento.....	69
Procedimiento.....	71
CAPITULO 6 RESULTADOS	75
a) Resultados Cuantitativos.....	75
b) Resultados Cualitativos	82
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS	101

AGRADECIMIENTOS

Porque sin ustedes no habría llegado hasta aquí

GRACIAS:

A la UNAM y a la facultad de Psicología por darme las herramientas necesarias para mi crecimiento académico y personal

A la maestra Maria Eugenia Martínez Compean por guiarnos en la realización de esta tesis, al igual que al maestro Miguel Ángel Luna por colaborar en la parte estadística

A los sinodales y revisor por compartir sus conocimientos y experiencias para enriquecer este trabajo

A mi hermana Verónica que siempre me ha dado la mano, por cuidarme y por darme un gran ejemplo.

A mis padres Maria Elena Gómez Sánchez y Pedro Colmenero por darme la vida y enseñarme a no rendirme nunca.

A Carmen Montiel por ser como una segunda madre para mí y por abrirme las puertas de su casa

Damaris por no darse por vencida y acompañarme en este largo proceso.

Y en especial a

Jesús por estar ahí siempre que lo necesitaba, con palabras de aliento, con amor, por darme ánimos y comprenderme.

Y a mi hija Nalani mi máxima motivación para ser mejor

María Elena Colmenero Gómez

Agradecimientos

Quiero agradecer a la UNAM y a la Facultad de Psicología por darme la oportunidad de emprender y terminar este sueño, a todas aquellas personas que de una u otra forma me apoyaron y acompañaron en la búsqueda de alcanzar una más de mis metas:

Con amor a mis padres Enrique Lima y Laura Sánchez por enseñarme con su ejemplo que el éxito no se alcanza con suerte, sino poniendo en cada paso esfuerzo, perseverancia y pasión. A mi hermana Violeta Lima porque contigo he aprendido las rudezas de la vida.

A Leopoldo Pimentel por tu amor, paciencia y apoyo en cada momento, gracias por inspirarme a ser cada vez una mejor persona y nunca permitir que me rindiera, te amo.

Con especial cariño a Mario Casasola por enseñarme que la educación y la familia son un privilegio y un orgullo, te regocijarías de haberlo visto.

Con sincero afecto a Elba Casasola por acompañarme e instruirme en lo esencial de la vida y la computación, gracias por ser parte de mi familia.

A Bethzaida E. Sánchez porque cada situación didáctica tiene unas pocas de tus horas de sueño.

A Josefina Granados con cariño, por brindarme un lugar en su familia y en su mesa cada día de estos siete años.

A la Mtra. María Eugenia por adoptar este proyecto y defenderlo como suyo durante su elaboración.

Al Maestro Miguel Ángel Luna por apoyarnos en la parte estadística aún sin ser parte de este proyecto.

Al revisor Maestro Fernando Fierro y sinodales Doctora Irene Muria, Carime Hagg e Irma Castañeda por su infinita paciencia y aportaciones.

Y finalmente a María Elena Colmenero por acompañarme en especiales momentos de aprendizaje, regaños, tristezas y desesperación, hasta el final de la tesis, comparto este triunfo contigo gracias por todo.

Damaris Lima Sánchez.

PROGRAMA ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

El presente trabajo se realizó en el marco del Programa Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar y se utilizan los datos producidos en ese programa con el permiso del coordinador Mtro. Javier Alatorre Rico. El uso de los datos se restringe a la elaboración del trabajo de tesis.

RESUMEN

Concretar en el aula los cambios que se han realizado en los últimos años en el currículo de preescolar, resulta una tarea compleja para las docentes, por ello, una estrategia que ha resultado efectiva es acompañar a las maestras en el proceso de implementar su práctica al nuevo programa. El presente trabajo tuvo como propósito diseñar y adecuar situaciones didácticas para fomentar la lectoescritura inicial en niños de 1° 2° y 3° preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).

Desde el enfoque comunicativo funcional de la enseñanza de la lectoescritura se propone que las actividades tengan sentido para los niños a partir de la utilización de portadores de textos. Desde esta perspectiva se diseñaron y adecuaron las situaciones didácticas para apoyar las actividades que las docentes realizaban con los niños. La aproximación sociocultural hace énfasis en las interacciones maestro alumno y entre los alumnos para promover el aprendizaje, formular preguntas de acuerdo a las necesidades de los niños y suscitar la interacción entre los niños es una forma de promover el aprendizaje.

Se trabajó con 5 maestras, tres titulares y dos auxiliares y sus grupos correspondientes, en total 45 niños. Durante la aplicación de las situaciones a lo largo del ciclo escolar, las maestras recibieron sesiones de asesoría y retroalimentación sobre su desempeño cuando llevaban a cabo las situaciones didácticas con los niños.

Se observaron cambios en la forma en que las maestras interactuaban con los niños y en las estrategias de enseñanza por medio del uso de las situaciones didácticas. Asimismo las habilidades de lectoescritura de los niños antes y después del programa mostraron cambios significativos en cada uno de los grupos.

Se concluye que el acompañamiento de las docentes resulta ser una estrategia efectiva para realizar cambios e innovaciones en el aula.

Palabras clave: Situaciones didácticas, lectoescritura, aproximación sociocultural, preescolar.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunas décadas, la educación preescolar estaba destinada para el cuidado de los niños, idea fundamentada principalmente por la concepción de que éstos no pueden aprender a leer, escribir o hacer actividades aritméticas y por ello no se le daba a la educación inicial la importancia que debía (PEP2004).

La educación preescolar ha tenido grandes transformaciones, sobre todo en la última década. A partir de que en 2004 este nivel educativo pasó a ser obligatorio, el programa de educación preescolar planteó un nuevo enfoque, en el que destacan: atender los procesos de aprendizaje de los niños; generar ambientes de trabajo que les permitan construir conocimientos por medio de la colaboración con las maestras y enfatizar el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares, aprendizajes esperados y el uso de materiales educativos.

La visión de este nuevo programa, cambia el papel de las maestras, pues pasan de ser cuidadora a promotoras del aprendizaje, sin embargo, estos principios pedagógicos no han sido asimilados completamente por las maestras, ya sea por la falta de comprensión del mismo, por no saber como aplicar el programa en sus rutinas en el aula, o por las tradiciones o creencias sobre la enseñanza que han prevalecido a pesar de los avances en los programas educativos.

Por esta razón, es conveniente apoyar a las maestras en la comprensión de los fundamentos y propuestas de los nuevos programas, así como guiarlas en la aplicación de mejores actividades de aprendizaje ya que su falta de comprensión para aplicar las propuestas curriculares puede llegar a limitar el desempeño de los niños.

Los resultados de la prueba EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) del 2009 en cuanto al logro educativo para el campo formativo de lenguaje y comunicación, muestran que el 45% de los alumnos de 3° de preescolar a nivel nacional están en un nivel básico es decir, que manifiestan sus preferencias pero no las explican, evocan sucesos y eventos pero sólo mencionan

dos elementos para ser comprendidos; ejecutan instrucciones pero cuando tienen que explicar una instrucción tienden a omitir elementos, narran cuentos, pero no dan coherencia a lo que narran, diferencian diversos portadores de texto, identifican algunas características de los textos, reconocen la direccionalidad de la lectura, reconocen su nombre y usan algunos recursos del texto literario.

Por ello, se debe promover el desarrollo de competencias para que estos niños que inician la educación formal adquieran las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para desarrollarse en los siguientes niveles educativos y en la vida diaria.

De igual manera sería deseable mejorar las prácticas educativas en otros niveles ya que los resultados de las evaluaciones nacionales no son alentadores, por ejemplo, la Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) se encarga de evaluar conocimientos y habilidades en alumnos de primaria y secundaria.

En el 2011 los resultados de ésta prueba en la asignatura de español de 3^o a 6^o de primaria marcan que el 60% de los alumnos de dichos grados se encuentran en niveles más bajos, es decir, que cuentan con conocimientos y habilidades insuficientes y elementales en esta asignatura. Los alumnos en estos niveles son capaces de identificar elementos, realizar inferencias sencillas establecer relaciones entre dos o más elementos, identificar si las estructuras de algunas partes del texto son adecuadas al contenido que presentan; en el nivel elemental los alumnos son capaces de ubicar e integrar diferentes partes del texto, reconocer la idea central y comprender relaciones, infieren el significado de palabras, así como la relación entre párrafos e ideas, reconocen la postura del autor y relacionan la información texto- tablas.

Por otra parte, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) posicionan a los alumnos de quince años en niveles bajos y medios de competencia, lo que quiere decir que cuentan con las competencias mínimas de lectoescritura para desempeñarse en la sociedad contemporánea (INEE, 2009).

PISA define la competencia lectora como:

“La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”

En la evaluación realizada en el año 2000, 44% de los alumnos se encontraban en los niveles 0 y 1, mostrando que son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico y ejercicios de lectura sencillos. Para el 2009 el porcentaje de alumnos en los niveles 0 y 1 de desempeño en las competencias de lectoescritura aumento a 48%, mientras que solo un 6% se encuentra en los niveles más altos de competencias de lectoescritura.

Como consecuencia, los alumnos tendrán dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas.

Los resultados antes mencionados permiten observar que es necesario mejorar el nivel educativo desde preescolar y qué mejor que apoyando a las maestras a hacer mejor uso de las herramientas y estrategias que se proponen en el nuevo programa de preescolar y que de esta manera, las maestras puedan apropiarse gradualmente del actual programa. Si las maestras propician la participación de los niños en situaciones contextuales que promuevan el desarrollo de las competencias desde edades tempranas, en años posteriores su aprendizaje será más significativo y podrán utilizar los conocimientos aprendidos en la resolución de problemas de la vida diaria.

Algunos trabajos de investigación e intervención, han dado muestra de que los niños tienden a mejorar sus capacidades al promover la interacción maestra-alumno y entre pares en situaciones contextualizadas del sistema escrito y el uso de portadores de texto (Chacon, 2009)

Por otra parte García (2011) realiza un trabajo similar al diseñar e implementar situaciones contextualizadas que propician procesos de interpretación y composición de textos concluyendo que los ambientes construidos bajo una

perspectiva sociocultural promueven el desarrollo de competencias comunicativas en torno al lenguaje escrito.

De lo anterior, se desprende este trabajo, el cual tiene como propósito diseñar y adecuar situaciones didácticas basadas en el Programa de Educación Preescolar 2004 que apoyen a las maestras a promover el desarrollo de la lectoescritura inicial en los niños preescolares de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI)

El trabajo se encuentra organizado en dos partes, en la primera se presentan los antecedentes de la educación preescolar, las características de los niños de este nivel educativo, la perspectiva sociocultural, la enseñanza de la lectoescritura y el papel de las maestras en la enseñanza. En la segunda parte se reporta el estudio empírico, así como los resultados de la intervención llevada a cabo en un CENDI, el análisis de dichos resultados y las conclusiones.

CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

1.1 Antecedentes de la educación preescolar en México

La educación inicial y preescolar ha pasado por muchos cambios a lo largo de la historia de México. A continuación se presenta una breve reseña histórica que ha dado lugar a este nivel educativo.

Durante los años 30, la educación preescolar ya comenzaba a tener una creciente presencia en el Sistema Educativo Nacional, si bien en sus inicios estuvo destinada sólo al entretenimiento y asistencia de los niños en sectores acomodados de la sociedad, ésta fue poco a poco aumentando su cobertura en toda la república y otros sectores de la sociedad (SEP,2012).

Ya para el año de 1942 con Octavio Véjar Vázquez como secretario de Educación, se estableció que la educación preescolar era la “educación para niños menores de seis años”. Así se reguló que la educación preescolar era la impartida en casas de cuna, guarderías infantiles, casas hogar, jardines de niños o instituciones análogas y debía atender el desarrollo físico, mental, moral y estético de los niños, así como fomentar costumbres de sociabilidad, con la colaboración de los padres y familiares. Las primeras instituciones estaban a cargo de personal poco capacitado, por eso a partir de que el Departamento de Educación Preescolar pasó a ser la Dirección General de Educación Preescolar dependiente de la SEP se reconoció formalmente la atención pedagógica para este nivel y se dedicó a la preparación y orientación de educadoras en todo el país. Con el paso del tiempo la demanda de la educación preescolar ha ido incrementando y se incorporó un programa educativo propio, pues se adoptó el modelo y propuestas usado en Estados Unidos (OEI, 2002).

Ya que la cobertura de la educación preescolar atendía principalmente a la población de zonas urbanas de clase media, en 1980 se pusieron en marcha programas comunitarios para la población rural, indígena y urbana de zonas marginadas a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Para

el siguiente año se dio la consolidación definitiva de carácter pedagógico de la educación preescolar con la aparición del Programa de Educación Preescolar basado en un enfoque psicogenético (OEI, 2002).

En materia de educación inicial, se estableció en 1976 que la SEP sería la instancia encargada de este nivel, al crear la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar, tanto a las guarderías de la SEP, como a todas aquellas que brindan atención a hijos de madres trabajadoras de otras dependencias. A partir de este momento se cambió la denominación de “guarderías” de los establecimientos de la SEP por la de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y se les dio un nuevo enfoque como *instituciones encargadas de proporcionar educación integral a niños y niñas de 45 días de nacidos a 6 años, cubriendo los aspectos nutricional, asistencial y estimulación para el desarrollo físico, cognitivo y afectivo social*. Asimismo, se empezó a contar con un equipo técnico y con capacitación del personal al interior de los CENDI's y se crearon los programas encaminados a normar las diversas áreas técnicas. La demanda para brindar atención integral a niños menores de cuatro años fue en aumento, lo cual generó la búsqueda de alternativas que permitieran expandir el servicio y así surgieron diversos organismos públicos para dar atención educativa a la población infantil. En esta época la preocupación ya no era sólo por los aspectos asistenciales y de salud, sino por los educativos. (Bolea, 2008).

Como se puede apreciar el nivel preescolar ha tenido que enfrentar innumerables retos para ser reconocido como un eslabón dentro de la educación básica, constantemente las propuestas y modelos pedagógicos adoptados se han ido actualizando, tratando de responder a los avances teóricos y metodológicos más recientes y junto con estos cambios, el papel de las maestras se ha ido modificando (Rivera, F., Guerra, M. 2005).

La educación infantil en México está dirigida a proporcionar educación a niños menores de seis años. Está dividida en dos niveles educativos: La educación Inicial y la educación preescolar.

La educación inicial proporciona atención y educación a los niños de 45 días a 2 años 11 meses para favorecer y estimular el desarrollo de sus habilidades y destrezas físicas, afectivas, sociales y cognitivas; además orienta la responsabilidad y participación de la familia al proceso educativo (SEP, 2012).

El servicio es administrado por diferentes dependencias de Gobierno Federal y Local y en todos los casos es supervisado por la SEP; hay tres formas de atención:

- Escolarizada: se proporciona en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) donde se atienden niños en etapa lactante (45 días de nacidos-1 año 6 meses) y en etapa maternal (1 año 7 meses-2 años 11 meses). Cuentan con servicios de atención médica, psicológica, trabajo social y comedor.
- Semiescolarizada: se da en los Centros de Educación Inicial (CEI) que trabajan en las zonas donde no hay servicios escolarizados, con personal voluntario que tiene estudios de asistente educativo o secundaria, mismo que recibe capacitación, asesoría y supervisión de la SEP. Se ofrece atención de 3 a 5 horas de acuerdo con las necesidades de la familia.
- No escolarizada: está dirigida a la orientación y asesoría técnica de los padres de familia, los miembros de la comunidad y los promotores educativos de la SEP.

La educación preescolar tiene como propósito general propiciar en el niño el desarrollo integral y armónico de sus capacidades físicas, afectivas, sociales y cognitivas, con base en las características propias de esta edad y de su entorno social, de manera que les permitan la autonomía y confianza en sí mismos para vivir plenamente esta etapa y enfrentar los retos posteriores de su vida escolar y social (OEI, 2002)

México es un país que tiene gran diversidad de modalidades educativas a nivel preescolar determinados por diversos aspectos: el crecimiento de la población infantil, el incremento de la demanda de servicios y el amplio mosaico de diferencias sociales, culturales y económicas (OEI, 2002).

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, en conjunto con la SEP denominan cuatro modalidades educativas en preescolar.

- General: atiende a la población urbana, urbana marginada y rural de cuatro a seis años en el D. F. y en los estados de la República. Se imparte en los jardines de niños de 9:00 a 12: 00 horas y en jardines de niños de servicio mixto, con un horario de 8: 30 a 16:00 horas, los cuales proporcionan además alimentación y desarrollo de actividades recreo- formativas.
- Comunitaria, está dirigida a la población rural del país, constituye un modelo alternativo al de la educación formal y fue concebido para atender a las comunidades que por su dispersión geográfica, escasa población y difícil acceso han estado al margen de los beneficios de la educación (OEI, 2002).
- Indígena: constituye uno de los diversos servicios que presta la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. Este servicio atiende a niños de 4 a 5 años, tomando como punto de partida sus propias experiencias y ambiente cultural: una característica esencial de este programa es que el servicio de enseñanza se imparte en la lengua materna de la comunidad en la que se trabaja.
- Centro de Desarrollo Infantil (CENDI): como se mencionó con anterioridad estas instituciones originalmente llamadas guarderías, tenían como objetivo cuidar y proteger a los hijos de las madres trabajadoras durante su jornada laboral; en la actualidad los servicios que en ellos se brindan rebasan considerablemente esta finalidad. Es una Institución que proporciona

educación a niños de 3 años a 5 años 11 meses en un espacio formativo, en donde el niño interactúa con su medio ambiente natural y social. La labor educativa del CENDI está encaminada a promover en los niños un crecimiento y maduración, en un mundo de interacciones, que a través de éstas construyen y asimilan el mundo que les rodea.

A partir de que la educación preescolar se hizo obligatoria en 2004, ésta es regida por los parámetros de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de los cuales se habla en el siguiente apartado.

1.2 Características de la Reforma Integral de Educación Básica

Con el fin de elevar la calidad de la educación en México, se han desarrollado diversas políticas públicas. Una de las más importantes es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con la que culmina el proyecto de articulación curricular, empezando desde la reforma del preescolar en 2004, la de secundaria en 2006 y la de primaria en 2009.

Las principales características de la RIEB, se mencionan a continuación (SEP, 2012):

- Coloca en el centro al alumno, el logro de sus aprendizajes y los estándares curriculares.
- Favorece el desarrollo de competencias que les permitan alcanzar el perfil de egreso de la educación básica.
- Busca articular los tres niveles de educación básica, lo cual implica integrar y concretar las interrelaciones entre conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de los distintos niveles educativos para hacer viable la formación de ciudadanos que cuenten con las competencias especificadas en el perfil de egreso.

El perfil de egreso de la Educación Básica es el conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al concluir su formación y que implican la

movilización de conocimientos y habilidades para hacer frente a las tareas cotidianas. En este perfil de egreso se establecen algunos rasgos deseables:

a) Utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales y poseer las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.

b) Argumentar y razonar al analizar situaciones; identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones y tomar decisiones. Valorar los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros para poder modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

e) Conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actuar en y pugnar por la responsabilidad social y el apego a la ley.

f) Asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar en equipo; reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros y emprender y esforzarse por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activa y saludable.

i) Aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconocer diversas manifestaciones del arte, apreciar la dimensión estética y ser capaz de expresarse artísticamente.

El mapa curricular de los tres niveles que integran la educación básica está organizado en cuatro campos formativos:

a) Lenguaje y comunicación, que incluye las asignaturas de Español y Lengua Adicional (asignatura estatal).

b) Pensamiento matemático, en el que se encuentra la asignatura de Matemáticas.

c) Exploración y comprensión del mundo natural y social, que agrupa las materias de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Ciencias Naturales, Estudio de la entidad donde vivo, Geografía e Historia.

d) Desarrollo personal para la convivencia, en la que convergen las asignaturas de Formación cívica y ética, Educación física y Educación Artística.

Así mismo busca incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, ya que, el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su acelerado desarrollo en los últimos veinte años, han impactado profundamente a la sociedad en sus formas de relacionarse, de trabajar, de acceder al conocimiento, etcétera.

En la RIEB se introduce la necesidad de utilizar las TIC como herramientas que contribuyan a generar dinámicas de trabajo creativas e innovadoras que ayuden a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes. Las tecnologías de la información y la comunicación contribuirán a elevar la calidad de la educación, siempre y cuando las concibamos como un aporte significativo para el desarrollo de aprendizajes, como una herramienta para la búsqueda y almacenamiento de información, para la creación de trabajos escolares, la simulación de fenómenos naturales, el aprendizaje colaborativo, etcétera.

Por ser de interés en este trabajo, a continuación se describe el Programa de Educación Preescolar.

1.3 Características del Programa de Educación Preescolar 2011

El *PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 GUIA PARA LA EDUCADORA. Educación Básica Preescolar* como ya se mencionó, surge en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

Dicho programa se deriva de las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, de sus experiencias al aplicar el *Programa de Educación Preescolar 2004*, por lo que surgieron modificaciones específicas en este programa, respetando sus características esenciales pero actualizándolo con los niveles de primaria y secundaria, ahora se resalta los aprendizajes esperados y se incorporan los estándares curriculares.

El programa se caracteriza por las siguientes particularidades:

- a) Es de carácter nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar.
- b) Establece propósitos para la educación preescolar: se expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de los tres grados de preescolar. Las actividades se diseñarán en diferentes niveles de complejidad y se considerarán los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje.
- c) Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar: una competencia se define como la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Al ingresar a la escuela los niños cuentan con un gran acervo de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social y que dan pauta a nuevos aprendizajes. De esta manera el Programa 2011 selecciona las competencias para el nivel preescolar. El trabajo en el desarrollo de competencias implica el diseño de situaciones didácticas encaminadas a formar personas más seguras, autónomas, creativas y participativas.

d) El programa tiene carácter abierto: el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños pues la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes.

1.4 Los campos formativos y las competencias

De acuerdo al PEP 2011, los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil se basan en la interacción de factores internos y se distinguen en diferentes campos los cuales influyen mutuamente. Los aprendizajes abarcan distintos campos del desarrollo y según el tipo de actividades en que el individuo participe, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en alguno de los siguientes campos formativos:

- a) Lenguaje y comunicación
- b) Pensamiento matemático
- c) Exploración y conocimiento del mundo
- d) Desarrollo personal y social
- e) Expresión y apreciación artísticas

Estos campos formativos permiten a las maestra definir intenciones educativas claras y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga.

Para cada campo se han sugerido una serie de Competencias. Como ya se mencionó anteriormente una competencia se define como la capacidad de una persona para actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2011).

El presente trabajo se enfoca en el campo de Lenguaje y Comunicación y se encamina a desarrollar específicamente competencias de lenguaje escrito, por ello en el siguiente apartado se describe con mayor detalle el campo formativo y las competencias que se trabajaron.

1.5 El campo formativo de Lenguaje y Comunicación

En el Programa se conoce al campo formativo de Lenguaje y Comunicación como aquel que reúne competencias de lenguaje oral y lenguaje escrito. Este campo resulta de gran importancia en el desarrollo del niño ya que se sabe que el lenguaje es un acto comunicativo, cognitivo y reflexivo de relevancia social que permite al niño establecer y mantener relaciones interpersonales, además de ser una herramienta útil para la construcción del conocimiento y la representación del mundo. Le permite al niño organizar el pensamiento, desarrollar la creatividad y la imaginación y reflexionar sobre la creación discursiva e intelectual propia y de los otros (SEP, 2011).

Por ello, es importante la interacción de los niños con los textos ya que fomenta su interés por el contenido y al observar cómo y para qué se usa le permite encontrar sentido al proceso de lectura, mientras que al ver el proceso de escritura el niño podrá advertir las funciones del texto escrito, tales como la direccionalidad, la distribución gráfica y diferencias entre las letras, números y signos de puntuación, entre otros (SEP, 2011).

De acuerdo al PEP (SEP, 2011) el campo formativo de Lenguaje y Comunicación se organiza en dos aspectos lenguaje oral y lenguaje escrito y sus competencias se enuncian a continuación respectivamente:

Lenguaje Oral

- a) Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
- b) Utiliza el Lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

- c) Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- d) Aprecia la diversidad lingüística de su región y cultura.

Lenguaje escrito

- a) Utiliza diversos textos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para que sirven: participa en la lectura de textos, comenta con otros el contenido, expresa sus ideas acerca del mismo, explora y selecciona lo que quiere leer, diferencia entre distintos tipos de texto.
- b) Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar para construir un texto escrito con ayuda de alguien: produce textos de manera colectiva, realiza correcciones en su escrito diferencia entre la narración oral y escrita.
- c) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura: escucha la lectura de cuentos y dice lo que cree que sucederá, pregunta, confirma información, identifica la direccionalidad de la lectura y la función de los elementos gráficos, reconoce la escritura de su nombre.
- d) Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas: escribe su nombre, compara grafías, intercambia ideas acerca de la escritura, reconoce la relación entre sonido y letra.
- e) Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas y reconoce algunas características de escritura.

Al concluir el tercer año de preescolar se espera que los niños cumplan con ciertos estándares curriculares correspondientes al campo formativo de Lenguaje y comunicación y que se ligan a la materia de Español, éstos son elementos que permiten a los estudiantes de educación preescolar usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo (SEP, 2011).

Los estándares se agrupan en cinco componentes:

- a) Procesos de lectura e interpretación de textos.
- b) Producción de textos.
- c) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- d) Conocimiento de las características, de la función y el uso del lenguaje.
- e) Actitudes hacia el lenguaje.

Al participar en situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos, los niños se acercan a la cultura escrita y mientras más ocasiones tengan de estar en contacto con textos escritos y de participar en una variedad de actos de lectura y de escritura, tendrán mejores oportunidades de aprender.

La interacción de los pequeños con los textos fomenta su interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrarle sentido al proceso de lectura, incluso antes de saber leer de forma autónoma.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, no sólo aprenden acerca de su uso funcional, sino también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones, y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

En síntesis, antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus hipótesis acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación

entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura (SEP,2011).

CAPÍTULO 2 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR

El avance que ha tenido la educación preescolar y el lugar que hoy ocupa dentro del nivel básico de la educación le obliga a ir mejorando los métodos y estrategias de enseñanza, mismos que deberán potenciar el desarrollo del niño y, por supuesto, en la adquisición de las competencias necesarias para su desenvolvimiento en grados posteriores.

Para ello, es indispensable que las maestras conozcan y manejen el programa de educación preescolar, pero también que tengan en cuenta las características de sus alumnos en esta etapa de su desarrollo.

Se ha considerado pertinente para este trabajo, mencionar algunas de las características generales de los niños de 3 a 6 años en 5 áreas: psicomotricidad, comportamiento social, desarrollo afectivo, desarrollo cognitivo y lenguaje. Estos se describen de manera seccionada por motivos descriptivos, no obstante reconocemos que dichas áreas se encuentran articuladas y actúan de manera integrada.

2.1 Psicomotricidad

En lo que concierne a la psicomotricidad es la época cuando la maduración del cerebro continúa progresando, lo que permite una mayor ejercitación de los aprendizajes sensomotores, además de que la interacción entre hemisferios permitirá al niño adquirir habilidad manual, el enriquecimiento de la mímica, tanto facial como gestual, entre otros (Bergeron, 2000).

Cabezuelo (2010) distingue características del desarrollo motor para los niños de 3 a 5 años, éstas se presentan a continuación:

Desarrollo motor a los 3 años

A comparación de edades anteriores, el niño de tres años tiene mayor equilibrio, puede subir escaleras, alternando entre ambas piernas y comienzan a saltar en un solo pie, aunque, manteniéndose sólo por pocos segundos. Su postura ya es

como la de un adulto, camina de manera fluida alternando el movimiento de los brazos y corre esquivando obstáculos. Continúa mejorando en su habilidad con los lápices, sujetándolos con la mano dominante entre el pulgar y los dos dedos siguientes. Además de líneas quebradas y anárquicas comienza a dibujar círculos definidos.

Desarrollo motor a los 4 años

Sus movimientos y posturas son mucho más sofisticados, por ejemplo, pueden sentarse con las piernas cruzadas, subir y bajar escaleras y cuentan con mayor seguridad, tanto en la marcha como en la carrera. Toma los lápices casi de la manera correcta, apoyándolos entre el pulgar y los dedos siguientes, como el adulto. Es capaz de imitar o de copiar algo parecido a una cruz, a un círculo grande y a letras sencillas y grandes como puede ser la V o la T. (Cabezuelo, 2010)

Desarrollo motor a los 5 años

A los cinco años las habilidades motoras del niño han llegado casi al máximo. Tiene fuerza, equilibrio y control. Es muy activo y le gusta correr, saltar, deslizarse sobre una superficie, trepar a cualquier cosa. Se mueve rítmicamente con la música, sobre todo con los ritmos conocidos en la escuela.

Su habilidad manual también es más elevada. Sigue gustándoles los juegos de cubos o de construcción y cada vez hace modelos más elaborados. Alterna el uso de las manos, pero la dominante es la que utiliza con más frecuencia (Cabezuelo, 2010).

Ha mejorado mucho su habilidad con el lápiz, le gusta dibujar. Lo toma con la mano dominante, rara vez lo pasa a la otra mano, como hacía en años anteriores. Le gusta copiar círculos, cuadrados y algo parecido a las letras mayúsculas. No sólo la V y la T sino también la X, A o U. Incluso puede escribir algunas letras espontáneamente.

2.2 Comportamiento social

La incorporación del niño a las instituciones preescolares, es una experiencia de suma importancia. Separarse de la madre y enfrentarse a una sociedad distinta al grupo familiar es un gran cambio, ahora el niño ya no es el eje central de las atenciones del adulto debe compartir estos cuidados con otros niños semejantes a él.

Aunque es muy angustiante este cambio, el niño va adquiriendo confianza en sus capacidades y destrezas, ya que las percibe similares a las de otros con quien se relaciona.

A su vez con el cambio de ambiente se encuentra ante la oportunidad de llevar a cabo numerosas actividades, unas individuales y otras colectivas, muy diferentes a las que acostumbra a realizar en el seno de la familia, todo esto impulsa al niño a ser más autónomo.

Hoy se reconoce la importancia que tiene para el niño las relaciones con los otros niños para la socialización. Cuando los niños se encuentran juntos hay grandes posibilidades para que jueguen y en ello desplieguen demandas que les imponen retos, conversen, narren historias y eventos, prueben distintos procedimientos y solución de problemas, capacidades que no sólo contribuyen a la socialización sino que también contribuyan al desarrollo cognitivo y del lenguaje

2.3 Desarrollo afectivo socioemocional

El desarrollo afectivo está estrechamente ligado al desarrollo social y en muchas ocasiones éstos son confundidos. La afectividad infantil es de una modalidad intensa y dominante, ocupando durante mucho tiempo el primer plano de la vida psicológica del niño, manteniendo baja su influencia decisiva a las demás funciones. En el curso del desarrollo, el niño pasa por varias fases de carácter evolutivo que lo llevan de un estado de expresión emocional total a un nivel de inhibición y control basado en la adquisición del principio de realidad, o sea en una

adaptación adecuada de la conducta frente a situaciones vivenciales (Claudet, 2000).

Erik Erikson propuso una teoría que explica el desarrollo de la personalidad en base a las soluciones que el ser humano le da a una serie de crisis presentes a lo largo del crecimiento. Estas crisis psicosociales aparecen cuando una necesidad psicológica entra en conflicto con las demandas sociales y los obstáculos para resolverlas dependerán de las diferentes culturas. A continuación se explican las cuatro crisis que se enfrentan en el desarrollo (Claudet, 2000).

La primera crisis psicosocial aparece entre el nacimiento al año y medio aproximadamente y se conoce como *confianza básica frente a desconfianza básica*, en ella los niños aprenden a confiar o a no confiar en su ambiente a través de su relación con el cuidador primario, el niño puede dirigirse hacia un extremo o el otro dependiendo de lo que el ambiente le facilite (Claudet, 2000).

La segunda crisis psicosocial se da entre el año y medio y los tres años cuando el niño debe aprender el control sobre su comportamiento o por el contrario que su comportamiento sea controlado por otras fuerzas externas, ésta etapa es llamada *autonomía frente a vergüenza y duda* (Claudet, 2000).

La tercera crisis se presenta entre los tres años y hasta los siete años, en esta crisis los niños desarrollan un sentido del bien y del mal lo que les permite evaluar las consecuencias de sus actos, se denomina *iniciativa frente a culpa* (Claudet, 2010).

La última crisis psicosocial que enfrenta se conoce como *productividad frente a inferioridad*, en ella los niños adquieren conocimientos y habilidades que les permitirán convertirse en personas socialmente productivas, aparece entre los siete y diez años (Claudet, 2010).

2.4 Desarrollo cognitivo

Vygotsky desarrolló una concepción del desarrollo cognitivo en la que destaca que el niño no siempre es egocéntrico, sino que es capaz de responder al contexto en el que se encuentra, el crecimiento intelectual de un niño es estimulado por miembros de la sociedad con mayor conocimiento.

De acuerdo con éste autor los mayores guían el crecimiento intelectual del niño al presentarle desafíos, ofrecerles ayuda en un proceso de aprendizaje, proporcionando instrucción y estimulando la motivación (Stassen, 2007).

El proceso mediante el cual el niño va desarrollando la cognición se describe en el capítulo 3 en dónde se explica a detalle la Teoría Sociocultural.

Otra teoría que explica el desarrollo cognitivo, es la de Piaget por ejemplo, contempló cuatro etapas o periodos: el periodo sensoriomotor, el periodo preoperacional, el periodo operacional concreto y el periodo operacional formal.

Los niños de preescolar que se encuentran en edades entre 3 y 6 años, entrarían en lo que Piaget llamó “periodo preoperacional”, se caracteriza por el uso del pensamiento simbólico o habilidad de representación, que se acompañan por una comprensión creciente del espacio, causalidad, identidades, categorización y número. Esta es la etapa más importante del desarrollo cognitivo ya que los niños se vuelven más sofisticados en el uso del pensamiento simbólico (Papalia, 2010).

La aparición de este periodo permite al niño utilizar las representaciones sensomotoras en contactos distintos de aquellos en los que fueron adquiridos, utilizar objetos sustitutos en el contexto físico para asistir a su manipulación mental y simbólica, separar la manifestación mental de su conducta, de su propio cuerpo y aplicarla fuera de él mismo (Palau, 2001).

Este mismo autor señala los logros y limitaciones de esta etapa:

Logros

a) Función simbólica: se define como la habilidad para usar representaciones mentales (palabras, números o imágenes) a las que el niño ha asignado un significado. El niño empieza a darse cuenta de que los objetos, personas y situaciones existen, aunque no estén presentes. Los niños son capaces de usar símbolos como el lenguaje, las imágenes, los signos o gestos para poder representar mentalmente acciones u objetos.

b) Imitación diferida: Esta es la capacidad del niño para imitar acciones después de haberlas observado en otras personas, aunque no necesariamente las pueden imitar en ese momento, sino aún cuando ya no están presentes, normalmente esas acciones las imita porque fueron graciosas o le fueron útiles a la persona de quien las observó.

c) El juego simbólico: El niño reproduce situaciones u objetos utilizando otros objetos, también se les puede llamar juegos de simulación.

d) Dibujo: Los niños comienzan a garabatear, en un principio sin intentar representar algo, no obstante conforme pasa el tiempo, intentan dibujar objetos aunque sus dibujos no tengan parecido con el objeto real y al paso del tiempo, el niño va mejorando sus dibujos y dibuja sólo lo que el cree necesario.

e) Las imágenes mentales: son representaciones internas de objetos, situaciones y personas, estas imágenes no son copias fieles de las experiencias, pero sí son imitaciones de esas percepciones, en otras palabras es imaginar aún cuando el estímulo no está presente.

f) Lenguaje hablado: éste puede ser egocéntrico o socializado. El egocentrismo abarca el monólogo que es cuando el niño habla consigo mismo, en voz baja y de lo que está haciendo pero sin la intención de que los demás lo escuchen, mientras que el monólogo colectivo es cuando habla como si comunicara algo pero sin interactuar con los demás. El lenguaje socializado es cuando el niño habla con y

para los demás para comunicar demandas, solicitudes, burlas, críticas, preguntas o información.

Limitaciones

a) Egocentrismo: el niño muestra repetidas veces una relativa incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con éstos últimos. El egocentrismo se presenta en los ámbitos socioafectivo y cognitivo. En el primero, el niño actúa como si fuera la persona “más importante” y los demás tuvieran que entenderlo y comprenderlo en todo y no le es fácil “ponerse en el lugar del otro”. En el segundo ámbito, al platicar no incluye toda la información necesaria para que le entiendan, ni justifica ni aclara sus argumentos ya que parte del supuesto de que los demás saben de qué les está hablando y de que él tiene la razón.

b) Centración: se refiere a que el niño centra su atención en un solo aspecto y descuida los demás.

c) Irreversibilidad: el pensamiento del niño es irreversible en el sentido de que le es negada la posibilidad permanente de volver a una premisa inicial inalterada. Esto significa que el niño no puede regresar de la segunda fase a la fase inicial.

d) Animismo y artificialismo: es la tendencia del niño para considerar los acontecimientos naturales como algo que está vivo en el mismo sentido que los humanos

2.5 Desarrollo del Lenguaje

Baquero (1996) describe desde una perspectiva sociocultural cómo se da el proceso de internalización del habla, la internalización no consiste en un mero traspaso del plano intrapsicológico al interpsicológico, implica una serie de procesos evolutivos que llevan a una reconstrucción interna. Dicho proceso se ve como una progresión genética del habla social- habla egocéntrica- habla interior,

es en este último en el que vemos la relación entre el habla y el lenguaje y el pensamiento como se explica a continuación.

Inicialmente se señalaba que el lenguaje cumple una función como medio de comunicación, sin embargo se debe considerar diversas funciones psicológicas, con el desarrollo del vocabulario infantil el niño pasa de la función señalizadora del lenguaje a la función significativa, aquí el signo es un instrumento utilizado para fines sociales. A la vez el niño pasa de la función comunicativa a una función intelectual, un nivel intrapsicológico de organización del propio lenguaje. Las siguientes son la función indicativa dirigida a la referencia mientras que la función simbólica se relaciona con la clasificación de eventos y objetos en categorías, así como sus relaciones entre dichas categorías (Baquero, 1996).

Estas variantes en la función del lenguaje son producto de un desarrollo en un nivel interpsicológico, llevan al niño a un completo dominio interiorizado de la nueva función psicológica mediada por signos, entonces el lenguaje comienza a ser orientado a sí mismo y opera como organizador y evaluador de la propia acción o resolución de problemas, culminando en lo que conocemos como *lenguaje egocéntrico* que resulta un instrumento para pensar (Baquero, 1996).

El lenguaje egocéntrico cumple una función crucial pues es la forma en que se pasa del lenguaje externo al interno, en el lenguaje egocéntrico se hacen omisiones y abreviaciones de lo que resulta obvio para uno hasta que progresivamente desaparece y se interioriza como lenguaje interno (Baquero, 1996).

Además de las funciones del lenguaje los niños también comienzan a desarrollar habilidades, al encontrarse en situaciones que los conduzcan a la articulación de sonidos y pronunciación de palabras los niños aprenden nuevo vocabulario, la articulación y la pronunciación mejoran, además, los pequeños sienten un gran gozo por jugar con el lenguaje, cuentan con una alta capacidad de memorización, aprenden con facilidad versos sin sentido, trabalenguas, parodias y mediante el

juego incorporan ritmos y palabras que escuchan de otras personas y tienden a usarlas, sean o no apropiadas (Olilla, 1988).

Cabezuelo (2010) habla de algunas características del lenguaje de los niños de 3 a 5 años y se enuncian a continuación:

Lenguaje a los 3 años

A esta edad la mayoría de los niños cuentan con un amplio vocabulario entendible para los adultos. Sin embargo, la construcción de frases todavía se les dificulta, tienen errores constantes en el uso de los tiempos verbales, fenómeno habitual que puede ser corregido poco a poco. También pueden usar plurales, pronombres y son capaces de describir con palabras de manera breve lo que está haciendo en ese momento o lo que hizo hace poco.

Lenguaje a los 4 años

El habla de los mismos ha tenido mejoras en cuanto a la pronunciación y construcción de frases, aunque prevalecen algunos errores. Para esta edad es común que pregunten sobre el significado de las palabras que escucha de los adultos. Tienen marcado interés en que le cuenten historias o que le lean cuentos de los libros, sobre todo los ilustrados con dibujos. Esto les ayuda a fijar su atención en las representaciones gráficas y relacionarlas con el tema o argumento del cuento.

Lenguaje a los 5 años

Ahora el niño no sólo sabe mucho sino que también pronuncia mejor, de manera fluida, su vocabulario es mayor y cada vez con mejor construcción de frases y menos errores gramaticales. A esta edad nombran con su verdadera denominación a la mayoría de las cosas de su alrededor, incluso por las cosas más extrañas o por las palabras poco frecuentes que oye en la conversación de los adultos.

Existen diversas teorías respecto a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. De acuerdo con la aproximación sociocultural, el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

La teoría Sociocultural se aborda de manera más detallada en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3 LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Este trabajo tiene una orientación sociocultural, propuesta por Vygotsky (1979), ya que permite explicar como el niño se apropia de conocimientos con el apoyo de alguien para posteriormente independizarse, por otra parte, reconoce que hay requisitos de maduración necesarios para determinados logros cognitivos y al contrario de otros paradigmas sostiene que no sólo el desarrollo afecta al aprendizaje, el aprendizaje también puede afectar el desarrollo.

La teoría de Vygotsky es una *Teoría socio- histórico- cultural del desarrollo de las funciones mentales*, aunque también se conoce como *Teoría histórico- cultural*, ya que se centra en el proceso de desarrollo de la naturaleza histórica y social; sus análisis se realizan a través del método experimental y tienen una base genética con gran énfasis en los procesos evolutivos (Werstch, 1985)

Vygotsky definía la naturaleza del desarrollo en términos de saltos revolucionarios, que la van cambiando; también define el desarrollo desde una perspectiva de los cambios experimentados en forma de mediación y explica que los fenómenos psicológicos deben apoyarse en el análisis de diversos aspectos del desarrollo (Wertsch 1985).

No considera como únicas y principales fuerzas de cambio las fuerzas biológicas, pues está en contra de las teorías de un solo factor, como el conductismo o el reduccionismo biológico, ya que éstas no lograrían explicar completamente el desarrollo de los procesos psicológicos (Baquero 1996).

3.1 El origen de las funciones psicológicas superiores

La teoría sociocultural distingue entre dos líneas de desarrollo:

- a) *Natural*, que produce funciones con formas primarias.
- b) *Social*, que transforma los procesos elementales en superiores.

La *línea natural* del desarrollo se asocia a funciones psicológicas elementales, mientras que la *social* atiende a las funciones psicológicas superiores, el desarrollo natural se explica básicamente por principios biológicos y el desarrollo cultural se explica por los instrumentos de mediación. Vygotsky concibe a la ontogénesis como la interacción de las fuerzas de desarrollo, suponía que en un momento las fuerzas culturales que se vuelven protagonistas (Baquero, 1996).

En el plano de la línea natural el niño trabaja con los procesos elementales básicos de pensamiento (como la memoria involuntaria, la percepción y el pensamiento pre- verbal) que le permiten emplear herramientas que le provee el ambiente. Posteriormente en el plano social el niño mediante la participación en situaciones sociales y a través de la interiorización transforma los procesos elementales en superiores (Gallegos, A. 1997).

En las situaciones de interacción, mediada por otros más competentes, se produce el desarrollo de las capacidades psicológicas humanas. De esta manera, la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen sus orígenes en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas, en la participación en actividades culturales, es quizá el postulado que le da sentido a la teoría sociocultural, y se refleja en la formulación de La ley Genética de Desarrollo Cultural, la cual señala:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1979, p.94)

Este autor indica que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo. Por el contrario, sostiene que la apropiación en la interacción social implica una transformación activa. Tanto lo que es social

como lo individual pasan por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo.

3.2 La internalización

Esta transformación del plano social al individual se da a través de un proceso de internalización mediante el cual ciertos aspectos de la estructura de la actividad realizada en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. A partir de los procesos sociales mediatizados semióticamente (actividad externa) es posible entender la aparición del funcionamiento interno y se da un *modelo transferencial de internalización*.

No es un proceso de imitación de la realidad externa, sino un proceso en el que se desarrolla un plano interno de conciencia, la realidad externa es de naturaleza social transaccional, el dominio de las formas semióticas externas representa el mecanismo específico de funcionamiento, el plano interno de la conciencia es de naturaleza cuasi- social debido a sus orígenes (Vygotsky 1979).

La internalización es una reconstrucción interna de una operación externa que consiste en una serie de transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

La internalización de actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana (Vygotsky, 1979).

Existen 4 criterios principales que nos permiten distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores (Baquero 1996):

a) Paso del control del entorno al individuo. Los procesos psicológicos elementales están sujetos al control del entorno (determinadas por la estimulación ambiental) y los superiores atienden a una autorregulación (creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en causas inmediatas del comportamiento)

b) Surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos. Las funciones psicológicas superiores son intelectualizadas.

c) Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores. Considera a la sociedad como factor determinante del comportamiento humano.

d) El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores. El control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos (mediación).

3.3 Mediación

Vygotsky considera el uso de herramientas como una condición básica para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores. Distingue dos clases de instrumentos. Las herramientas y signos: las herramientas son aquellos mediadores que están externamente orientados y que tienen como finalidad que los individuos transformen los objetos. La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno y así adaptarse activamente a él.

Los signos se refieren a aquellos mediadores que transforman a las personas y a través de éstas a los estímulos. Existen muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad como la cronología y la aritmética pero el sistema de signos que más impacto representa para los seres humanos es el lenguaje, desde sus fines sociales, es decir, el uso del discurso para influir en los demás, hasta su internalización y la consecuente autoinfluencia (Vigotsky, 1979).

Las funciones psicológicas superiores están mediadas por herramientas (físicas) y por signos (herramientas psicológicas). Un signo siempre es un medio para ser usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos. Vygotsky puso un particular énfasis en el lenguaje como mediador semiótico de la acción humana (Wertsh, 1993).

El desarrollo del individuo se va dando al emplear los instrumentos exteriores para producir cambios interiores (Baquero, 1996).

3.4 Zona de Desarrollo Próximo

Para Vygotsky, este constructo permite examinar aquellas funciones que no han madurado que se encuentran en un estado embrionario y que se hallan en un proceso de maduración, funciones que madurarán después. La define *como*

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1979, p. 133)

Vygotsky postula que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en logros evolutivos independientes del niño

Para promover el desarrollo en la ZDP se ha empleado el término de andamiaje. Para Bruner, el andamiaje, describe una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil.

Se entiende por andamiaje a una situación de interacción, en donde el experto-enseñante, en su intento por promover determinados saberes (habilidades,

conceptos, etc.) en el aprendiz, crea un sistema estructurado de ayuda y apoyo para guiar el manejo de dichos saberes por parte del aprendiz; es decir, a partir de un proceso interactivo y dialógico, el experto tiende estratégicamente un “conjunto de andamios” por medio de los cuales el aprendiz va elaborando las construcciones necesarias para aprender dichos contenidos (Hernández, 2006, p.185).

La idea de andamiaje, según Baquero (2004), se resuelve colaborativamente teniendo al inicio de la situación un control mayor por parte del experto, pero delegándola gradualmente sobre el aprendiz. La “estructura de andamiaje” alude al tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.

La teoría sociocultural aporta fundamentos que enriquecen de forma significativa el ámbito educativo y la formación docente.

A comparación de otras teorías, el enfoque sociocultural se centra en la premisa de que el aprendizaje se da en un entorno social a partir de la interacción. Además postula que no es necesario que el niño llegue a una determinada etapa de desarrollo, ya que el aprendizaje promueve el desarrollo, en términos de la ZDP, del andamiaje que la maestra propicie en el aula y del uso de instrumentos o herramientas culturales.

El docente como guía del aprendizaje como lo marca el Programa de Educación Preescolar deberá adoptar los fundamentos de esta teoría y a su vez formarse con ella para apropiarse de los nuevos conceptos a aplicar en el aula.

En el capítulo 4 se abordara la formación oficial que reciben las maestras de acuerdo a los parámetros establecidos por la SEP, la enseñanza de la lectoescritura, así como las estrategias de enseñanza cimentadas en la teoría sociocultural de Vygotsky y en el Programa de Educación Preescolar.

CAPÍTULO 4 PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN PREESCOLAR

En este capítulo se mencionan, en la primera parte, los aspectos relacionados con la lectoescritura y, en la segunda, se describe el papel de la docente en su promoción.

Desde la perspectiva sociocultural, a diferencia de lo que ocurre con el lenguaje hablado, el lenguaje escrito se adquiere por una instrucción artificial, sin embargo es posible que la enseñanza del lenguaje escrito se base en la preparación y organización adecuada de una transición natural: el juego de fingir cosas, el dibujar y finalmente el escribir.

La escritura del niño tiene su origen en el gesto, primero se vincula con la escritura gráfica o pictórica, los garabatos figuran como una representación gesticular, si se le pide al niño que dibuje algo el niño lo gesticula y posteriormente lo dibuja (Vygotsky, 1979)

En este sentido es que la naturaleza histórica de la escritura se vincula con este proceso, la comprensión del lenguaje escrito se realiza, primero, a través del lenguaje hablado, y es posible suponer que el lenguaje escrito de los niños se desarrolla pasando de los dibujos de las cosas a los dibujos de las palabras.

De este modo el niño se acerca a la escritura, como una etapa natural en su desarrollo no como un entrenamiento desde fuera, lo cual sugiere que el mejor método es aprender a leer y escribir en actividades de juego de forma que las letras se conviertan en elementos usuales en la vida de los niños al igual que el lenguaje (Vygotsky, 1979).

En relación con lo anterior, Teberosky (2003), señala que la lectoescritura es un proceso que se inicia desde edades muy tempranas, en el núcleo familiar y continúa enriqueciéndose a lo largo de la educación en las aulas.

El desarrollo de la lectoescritura en el niño de edad escolar depende de procesos sociocognoscitivos. La lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados, los cuales tienen un carácter social e interactivo, puesto que los intercambios comunicativos y los significados se originan y tienen sentido en un entorno social (Diez de Ulzurrun, 2001).

Se considera a la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos alfabetizados. Sin embargo, como proceso, se han estudiado e investigado de manera separada, por ello, a continuación se describen cada uno de estos procesos.

4.1 Enseñanza de la lectoescritura: perspectivas o modelos de la lectoescritura

Durante años, la visión sobre la enseñanza de la lectoescritura y de la educación infantil en general, se basó en la idea de que los niños y las niñas eran inmaduros y necesitados de preparación antes de aprender (Teberosky, 2003).

Hoy en día existen nuevas perspectivas que contradicen la visión tradicional de la enseñanza, a continuación se describe brevemente en qué consisten estas posturas.

a) La perspectiva socioconstructivista

Contempla las interacciones entre lo social y lo individual, es decir entre el origen sociocultural del conocimiento y el carácter singular de la persona. Los enfoques contextualistas neovygostskianos coinciden en enfatizar la importancia de los escenarios culturales en la adquisición de conocimientos y en la interpretación que el individuo hace de su entorno (Aizencang, 2005).

b) Lectoescritura como un proceso

Diferentes aportaciones teóricas de diversas corrientes, como la lingüística del texto, la lingüística interdisciplinaria y la lingüística aplicada a la enseñanza, hacen ver que la lectura es un proceso cognitivo en el que intervienen diferentes factores (Marín 2006).

Uno de los modelos teóricos que apoya esta postura, es el modelo teórico de Goodman (1982) una perspectiva transaccional sociopsicolingüística que tiene aportes de la concepción sociocultural del lenguaje.

Este modelo postula que el proceso de lectura está determinado por la interacción de dos elementos:

- El lector: sus conocimientos previos, sus intenciones de lectura y las estrategias cognitivas empleadas.
- El texto: el soporte físico en el que esté (como una hoja de papel, metal, madera); portadores se refiere a la estructura textual o la organización del texto dentro del soporte y el formato.

Autores como Flower y Hayes (1996) formulan un modelo que conceptualiza la escritura como un proceso conformado por dos dimensiones principales:

- Dimensión relacionada con la tarea: Incluye los diferentes factores externos que pueden influir en el escritor. Dichos componentes se dividen en dos bloques: el social, que se refiere a la audiencia del texto y, el componente físico, que incluye al texto que está siendo elaborado, así como las características del propio medio de escritura.
- Dimensión relacionada a la persona: Hayes incluye cuatro componentes, en la composición escrita, los referidos a aspectos afectivos y motivacionales; cognitivos, como proceso de reflexión, interpretación y producción de textos; la memoria de trabajo que incluye aspectos relacionados con el procesamiento fonológico, semántico y viso-espacial y, por último, la memoria a largo plazo que incluye un conjunto de diferentes tipos de

conocimientos que aseguran funciones diversas dentro del proceso de escritura.

Este modelo aporta una interesante propuesta acerca de la escritura como un proceso en el cual se involucran múltiples factores, entre ellos el aspecto social que, como vimos, lo retoman otras perspectivas; además, contempla que el individuo y sus procesos, tanto afectivos y motivacionales, así como procesos de memoria son centrales en la composición de un texto y, por lo tanto, en la enseñanza de la lectoescritura.

4.1.1 Tipos de lectura y de lectores

Para llevar a cabo con eficacia los tipos de enseñanza de la lectoescritura, es pertinente considerar que existen maneras de leer, las cuales pueden servir al docente para propiciar o fomentar la lectura (Morales, 2009).

Hay dos tipos de lectura:

a) Lectura oral: Esta puede ser lectura de práctica o de auditorio. La primera es la más usual y sirve al maestro para darse cuenta si el alumno reconoce rápidamente los signos escritos, la puntuación, si articula bien la medida de su voz, el matiz, el tono. El maestro la utiliza para ir corrigiendo paulatinamente las diferencias que encuentre. La segunda es menos usual en la vida diaria; pero la necesitan practicar quienes piensen ser abogados, maestros, locutores, empresarios, dirigentes, etc.

b) Lectura en silencio: Michaus (1992) divide este tipo de lectura en cuatro tipos: de información, de estudio, accidental y recreativa. La lectura recreativa puede ser fantástica o verosímil, este tipo de lectura va desde textos descriptivos, dramáticos, humorísticos o poéticos. Este tipo de lecturas servirán en los grados superiores para el desarrollo de la comprensión: capacidad para valorar los pensamientos expuestos, apreciar el significado literal o metafórico de un escrito. (Morales, 2009).

Por otra parte Garrido F. menciona en el 2004 en su libro “Para leer mejor, mecanismos de lectura y de la formación de lectores” que existen cuatro niveles de lectores, es recomendable que todos los lectores, consideren y utilicen adecuadamente los diferentes tipos de lectura, tanto oral como en silencio, para facilitar la comprensión de lo que leen. Los cuatro tipos de lectores son:

El elemental: el de un recién alfabetizado que deletrea y a veces puede leer avisos, señales, carteles u otros materiales sencillos.

El instrumental o utilitario: es el que tiene la mayoría de las personas y es el que nos permite cumplir con las tareas escolares, trabajar y vivir en un mundo de mensajes escritos.

El autónomo: significa que la persona lee por voluntad propia, por el interés, el provecho de leer.

Lectores letrados: los lectores que están plenamente incorporados en la cultura escrita

Lamentablemente se considera que la mayoría de la sociedad mexicana forma parte de los lectores utilitarios o instrumentales, ya que se lee por obligación y no por gusto, y esto se ve reflejado en la educación (Garrido, 2004).

La lectura no debe ser vista como algo obligatorio, por lo que hay que fomentar un hábito lector haciendo de la lectura una afición y una práctica de vida que enriquezca todas las áreas de desarrollo del individuo (Morón, 2001).

Uno de los factores más importantes para fomentar el hábito lector es el entorno sociocultural. Padres, maestros, entre otros lectores, contribuyen en gran medida a que los niños adquieran un hábito por la lectura. Así se llega a la imitación, al experimento de leer y a encontrar el gusto, un gusto adquirido, que se va refinando por exploraciones propias y la conversación con otros lectores (Zaid, 2008).

En relación con lo anterior, los preescolares se encuentran en el primer tipo de lectores el elemental, es decir, se encuentran en el proceso de adquisición del código, pueden interpretar textos aunque aún no lo descifren completamente, también hay niños que ya pueden leer frases y oraciones sencillas.

4.1.2 Escritura

En relación con la escritura, Fons (2007), define la palabra escribir como un proceso de producción del texto escrito que implica pensar en el receptor, en el mensaje e implica elaborar un significado global y preciso para una audiencia utilizando un código escrito.

Ferreiro y Teberosky (en Fons, 2007) describen cinco niveles que permiten describir las producciones escritas de los niños de entre cuatro y siete años, dichos niveles se resumen a continuación:

1. Primer nivel: escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta. También se le conoce como *escritura indiferenciada*, el niño hace pequeños círculos, palitos, ganchos y otras formas no icónicas, no se diferencia el dibujo de la escritura y el niño imita los aspectos formales del acto de escribir, él diferencia la escritura como todo aquello que no es dibujo.
2. Segundo nivel: Escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas. Las producciones en este nivel son formas gráficas diferentes en cantidad o variedad interna para cada palabra diferente, el niño hace hipótesis sobre la escritura:
 - Hipótesis de cantidad: considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo
 - Hipótesis de variedad interna: supone que debe haber variedad en el repertorio de caracteres para que diga algo.

- Hipótesis de variedad externa: Debe haber diferencias entre escrituras para que digan cosas diferentes.
3. Tercer nivel: Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. El niño reconoce que debe existir una relación entre lo escrito y la palabra sonora, distingue dos hipótesis:
 - Silábica cuantitativa: cada parte que reconocen oralmente le asignan una representación gráfica, sin que tenga un valor convencional.
 - Silábica cualitativa: A cada sílaba le asigna una grafía y ésta corresponde al sonido convencional de la consonante o de la vocal de la sílaba.
 4. Cuarto nivel: Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. Concibe dos formas de correspondencia de los sonidos: la alfabética y la silábica, escriben más de una grafía para cada sílaba, da la impresión de que a cada palabra le faltan letras.
 5. Quinto nivel: Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. El niño hace un análisis alfabético escrito, reconoce una correspondencia entre sonidos y grafías.

En relación con estos niveles, es posible que los diferentes niños de un grupo de preescolar transiten por los diferentes niveles anteriormente señalados. Esto debido a las experiencias que los niños tienen con su entorno familiar y social.

Por otro parte en la década de los 70 la psicología cognitiva indago acerca de cuáles eran los procesos mentales involucrados en el acto de escribir. Uno de los trabajos más importantes al respecto es el de Flower y Hayes, que muestran lo que se llama el “modelo procesual”.

El modelo de Flower y Hayes sostiene que: “la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestado u organizado de los escritores durante el acto de componer (Marín, 2006)

Este postulado muestra que escribir no es una actividad motriz, es una actividad intelectual, como tal involucra una serie de reflexiones y de decisiones cognitivas del que va escribiendo (Marin, 2006).

Según estos autores, el hecho de escribir un texto implica la presencia de tres componentes esenciales:

1.- El ambiente de trabajo: se refiere a las exigencias externas y los objetivos internos de una cierta tarea

2.- La memoria de largo plazo: una de las tareas de un escritor es la evocación y también la reorganización de la información.

3.- Los procesos de escritura: Estos procesos equivalen a lo que algunos modelos anteriores llamaban etapas de pre-escritura; escritura y edición. El modelo procesual, rechaza la idea de etapas y reemplaza su denominación por planificación, traducción y revisión

En la actividad de escribir se pone en juego una amplia gama de conocimientos de lingüística, si bien, en la lectura los procesos mentales están dedicados a la reconstrucción de sentidos, en la escritura la carga cognitiva esta aumentada por el hecho de tener que construir los sentidos, además de tomar otras decisiones como la organización del texto, de las oraciones, el uso de convenciones como la puntuación y la ortografía etc.

A continuación se explican las elecciones y decisiones del autor en los distintos momentos cognitivos en el proceso de escritura:

a) Planificación

La planificación o preparación está presente en todo el proceso de escritura y en el transcurso de la escritura misma se va revisando y modificando.

Cuando la planificación se realiza antes de la escritura, el escritor experimentado se realiza ciertas interrogantes, reflexiona y tiene representaciones previas acerca

de la intención de su escrito, el receptor de su texto, el vínculo con ese receptor, el tipo de texto que responde a su intención o a la exigencia, la estructuración del texto que facilite la comprensión y el formato del texto.

b) Traducción

Flower y Hayes la denominan como “el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible”, durante este proceso, quien escribe se interroga y decide acerca de la estructuración de los párrafos, la relación entre los párrafos, estructuración de las operaciones, léxico, ortografía.

La mayoría de estas decisiones están ampliamente automatizadas en los adultos, los escritores inexpertos y especialmente los niños, no pueden evidentemente hacer jugar al mismo tiempo todas las preocupaciones, los interrogantes y las elecciones referidas al momento de la redacción. Ello supone una sobrecarga cognitiva importante. Por eso la importancia de los sucesivos borradores en los cuales se ejercita otro de los procesos cognitivos de la escritura: la revisión.

c) Revisión

La revisión se produce en el momento mismo de la escritura, mientras se escribe y cuando se leen las líneas anteriores para mantener la coherencia, la cohesión y encontrar las palabras para continuar. También se produce un momento específico de revisión después de la escritura, el momento que algunos autores llaman “edición final” (Calkins, 1993).

Durante la revisión que acompaña a la escritura, el que escribe va produciendo cambios, cuya profundidad y cantidad depende de que tan experto sea.

Si el escritor es poco avanzado puede llegar a realizar varios borradores, en especial si somete su texto a la lectura de otros, tal como propician algunas didácticas que proponen la autorevisión y revisión entre pares.

La conciencia de que la escritura tiene un carácter comunicativo, intelectual y procesual, está en oposición a las anteriores concepciones que la caracterizaban

como el producto de una actividad principalmente motriz. Por otra parte, además estos aportes de la psicología cognitiva han revolucionado la metodología para hacer escribir a los niños y para que sus textos ganen en expresividad, comunicatividad y eficacia (Marín, 2006).

En la enseñanza tradicional, los maestros se encargaban de realizar la corrección de los escritos, pero la actual didáctica de la lengua reparte esta responsabilidad y propone enseñar a los alumnos estrategias de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos, así como estrategias de co-corrección entre pares y la corrección en el pizarrón.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura resulta complejo y requiere tiempo, pero lo más relevante es que para que este proceso se dé, los preescolares necesitan participar en entornos que estimulen la lectoescritura de diferentes formas, como explorar y conocer diversos tipos de textos, participen en situaciones en las que la lectura y escritura que se usan en la vida cotidiana.

Es importante señalar, que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan diferentes y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos para que comprendan algunas de las características y funciones de la lengua escrita (SEP, 2011).

Existe una serie de recursos para promover el proceso de la lectoescritura con el fin de que los preescolares se involucren, motiven y participen de manera activa

A continuación se mencionan dos de los que se emplearon en el programa que aquí se reporta.

4.2. Sociofuncionalidad de la lectoescritura

Para que los alumnos puedan dar sentido a lo que hacen en relación a la lectoescritura, es importante que las actividades sean reales, funcionales cercanas a la vida cotidiana, es decir que exista una relación entre el aprendizaje escolar y sus intereses y necesidades.

Cuando los niños aprendices se sitúan en contextos reales en los que se hace uso de la lectura y la escritura se desarrolla un aprendizaje significativo. Cada situación real permitirá una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje y durante el proceso el papel de la maestra es fundamental para favorecer el contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación (Tolchinsky, 1990)

Fons (2007) afirma que el resultado de la enseñanza de la lectoescritura inicial va más allá del dominio del alfabeto y se distinguen tres funciones:

a) Resolver cuestiones de la vida. El aprendizaje de la lectura y escritura únicamente se podrá desarrollar, de manera significativa, si situamos a los niños aprendices en situaciones de uso real de la lectura y la escritura. El uso práctico de la lectoescritura contempla esencialmente el aspecto de adaptación y comprende todos aquellos usos prácticos que tienen como objetivo satisfacer las necesidades cotidianas de una sociedad alfabetizada.

b) Acceder a la información y a formas de pensamiento o uso científico. Por otra parte se le da también un uso científico en el que el texto escrito permite fijar las interpretaciones de la realidad hechas por los demás y por nosotros mismos en un objeto material y tangible sobre el que podemos operar. Posibilita el contraste, el análisis, la exploración, la conceptualización de lo que está escrito

c) Apreciar el valor estético o literario. Finalmente el uso literario hace referencia a la belleza. Contempla esencialmente los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje y apela a la gratuidad. Desde esta perspectiva, no se acentúa la capacidad de acceder o controlar la información, o de mejorar nuestro

conocimiento, sino la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad y de crear mundos imaginarios.

Los portadores de textos constituyen un recurso para acercar a los niños a la lectoescritura de una manera funcional, en seguida se describen éstos.

4.2.1 Los portadores de texto

Una forma de acercar a los niños a la lectoescritura son los portadores de texto. Son todos aquellos materiales escritos de uso frecuente en la sociedad, como listas, calendarios, notas, anuncios, canciones, letreros, periódicos, cartas, recetas, entre algunos de los portadores a los que tienen acceso los niños.

Kaufman y Rodríguez (citado en Díaz Barriga, 2010) clasifican los textos en 5 tipos que se definen a continuación:

- **Narrativo:** Presenta en un orden cronológico acontecimientos o suceso, sus funciones principales son expresiva, literaria, apelativa e informativa, ejemplos de esta clasificación son el cuento, la historieta, leyenda, novela, biografías, carta o noticia.
- **Descriptivo:** Describe objetos, fenómenos o situaciones su función es informativa, literaria y apelativa, algunos ejemplos son el diccionario, textos escolares, guías, folletos o carteles.
- **Expositivo:** Su función principal es informativa, pretende explicar determinados fenómenos, procesos o exponer información sobre éstos, los textos escolares, científicos, las monografías, los manuales y folletos son ejemplos de esta clasificación.
- **Argumentativo:** su objetivo es persuadir al lector por medio de opiniones, ideas, juicios o críticas su función principal es informativa y apelativa, por ejemplo los artículos de opinión, ensayos, monografías, textos científicos y escolares, avisos, folletos o solicitudes.

- Instructivo: Señalan procedimientos o técnicas a seguir, indican la manera hacer algo, sus funciones principales son informativa y apelativa, los más comunes son instructivos, manuales, recetas.

El lector puede aproximarse al texto de forma distinta dependiendo de la forma de expresión, estructura textual o función comunicativa, además el propósito de la lectura se relaciona con distintos ámbitos de la vida social, es decir el lector puede leer con fines personales, públicos, para el aprendizaje o con fines profesionales o laborales y su acercamiento a los textos se dará en función del objetivo que se persiga.

Se sabe que los niños tienen acercamientos a la lectura mucho antes de iniciar la educación formal, cuando ven letreros en la calle, rótulos en las tiendas, periódicos, correos electrónicos, revistas y otros textos; en el aula los niños pueden acercarse a textos diversos de una forma real escribiendo un recado para sus papás, elaborando una receta, o siguiendo instrucciones, de esta manera descubren que el conocimiento no sólo es útil en el ámbito académico, sino en la vida diaria (Reyes y Yañez, 2006).

El proceso de alfabetización se puede enfocar desde esta perspectiva, pues al interactuar los niños con las herramientas socialmente construidas, como es el caso del lenguaje escrito, en situaciones contextualizadas, que los acerquen al uso de portadores de texto reales, participando y expresando, se favorece la comprensión y creación de conocimientos, así como una futura autonomía en el proceso de interiorización de los diferentes sistemas simbólicos (Chacón, 2009).

La maestra al introducir y tratar diversos portadores de texto en el aula favorece la identificación de la intencionalidad comunicativa, la superestructura y la gramática textual. La superestructura se compone de tres aspectos: la distribución espacial, la función de los bloques de texto y la dinámica interna que remite a la iniciación, su cierre y su lógica de organización. La gramática textual hace referencia a las elecciones que realiza el autor o emisor del texto para explicitar cada escrito diferenciadamente (Manrique, 1999).

4.3 La maestra en el proceso de enseñanza de la lectoescritura

La atención pedagógica en preescolar está a cargo, tanto de profesionales que se preparan en las escuelas normales, estudiando la licenciatura en Educación Preescolar, como de instructores comunitarios, asistentes educativos o promotores educativos. La formación de estos últimos (instructores, asistentes o promotores) difiere de la de las maestras educadoras en que estos son capacitados en cursos de corta duración, apoyándose sobre todo en estudiantes que han concluido sus estudios de secundaria (OEI, 2002).

4.3.1 Formación inicial de las maestras de preescolar

En México la formación inicial de profesores abarca ocho semestres y se realiza en las escuelas normales. Estas instituciones ofrecen estudios de licenciatura (titulación superior no universitaria) y por lo tanto, los aspirantes deben contar con estudios de bachillerato.

En 1999 la Secretaría de Educación Pública inició en todas las escuelas públicas y privadas del país, la aplicación de un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Educación Preescolar. Se trata de un plan de estudios que pone énfasis en el fortalecimiento y consolidación de las habilidades intelectuales que requiere desarrollar todo profesional, en el conocimiento de los propósitos de la educación preescolar, de los procesos de desarrollo infantil y de las competencias didácticas que requieren los profesionales de la educación para trabajar con los niños de tres a cinco años de edad. El estudio de las asignaturas en la escuela normal se combina con las actividades de acercamiento a la práctica escolar (OEI, 2002).

Un cambio importante en este plan de estudios es el contacto directo y sistemático de los estudiantes normalistas con el trabajo que se realiza en los jardines de niños, a través de actividades de observación y práctica docente. En el primer semestre, los futuros educadores asisten a estos planteles para conocer sus características y las formas en que funcionan. A partir del segundo semestre comienzan a participar con la educadora que atiende un grupo de preescolar, en

actividades sencillas de organización y apoyo al trabajo con los niños. Conforme avanzan en sus estudios y hasta el sexto semestre, los futuros educadores asisten a los jardines de niños por períodos de una, dos y tres semanas (según el semestre que cursen en la escuela normal) para realizar la práctica educativa que les permita poner en juego los conocimientos que adquieren en las distintas asignaturas de cada semestre.

Otra acción que se ha emprendido desde que inició la aplicación del Plan 1999 es la actualización a los formadores de docentes. Antes de iniciar cada semestre se reúne a un grupo de profesores de las escuelas normales para analizar el programa de la asignatura que van a impartir, la bibliografía básica, las características y el enfoque del curso, así como las responsabilidades que se espera asuma el conjunto de profesores en cada escuela normal, para propiciar el trabajo en colaboración y lograr los propósitos deseados de acuerdo con el plan. La visita de los profesores formadores a los jardines de niños es una tarea en la que se están involucrando paulatinamente, para observar a los estudiantes durante el trabajo que realizan con los niños; sólo de esta manera se cuenta con elementos útiles para analizar la práctica en la escuela normal (OEI, 2002).

No obstante este cambio curricular realizado, las docentes de preescolar, se enfrentan a nuevos retos. Las exigencias a los docentes han cambiado, pues ahora la educación debe promover competencias, esta situación coloca al docente como un agente mediador de los procesos de construcción del conocimiento. Actualmente se espera que los docentes adopten estrategias didácticas, diseñen ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales que promuevan la apropiación y práctica de aprendizajes, la adquisición de habilidades cognitivas y la interiorización de valores y actitudes. (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Sin embargo, esta estructura curricular en formación docente, tanto inicial como permanente, sigue articulándose a partir de una doble vía: un currículo formalizado

básicamente de naturaleza conceptual, que se adquiere de manera descontextualizada y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas, en las que se actúa por sentido común (Monereo, 2010).

De esta manera, la formación inicial, al parecer, no está permitiendo a los docentes cimentar en sus alumnos los conocimientos y habilidades mínimos para participar en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea, siendo así que todas las comparaciones internacionales indiquen que debe mejorarse la formación de los profesores (Sandoval, 2006).

Asimismo, la formación del docente debe ser concebida como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere el profesor en formación son el resultado, no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela y en su desempeño con los alumnos (Juárez, 2011).

El surgimiento de innovaciones educativas, requiere de una formación especial, que guíe a las maestras en la comprensión de los programas y su aplicación en situaciones escolares reales.

Las maestras requieren una formación continua para poder apropiarse de los conocimientos necesarios para aplicar los programas educativos, requieren de un acompañamiento que les brinde retroalimentación de su trabajo y de materiales o guías en las que se puedan apoyar en el trascurso del ciclo escolar y durante las clases.

A continuación se explica la formación que recibieron las maestras en este Programa

4.3.2 Formación en servicio o permanente

Lograr que todos los maestros tengan la posibilidad de proseguir su formación profesional, conlleva implementar modalidades diversas, adecuadamente

articuladas y coherentes, que atiendan las necesidades de aprendizaje de los maestros, favorezcan el mejoramiento de su práctica docente y eliminen las prácticas burocráticas que desalientan su aprovechamiento; esta diversidad de opciones no debe ir en menoscabo de la calidad. Además, los maestros deben acreditar su capacidad para ejercer la profesión durante su permanencia en las escuelas (SEP, 2003)

Para lograr concretar los propósitos del PEP 2011, las docentes requieren de algo más que la guía del programa, necesitan de formación o actualización en la orientación y bases del dicho programa. Las políticas educativas con el propósito de mejorar la calidad de la educación han generado el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio en su quinta edición, lo conforman 1,053 programas académicos distribuidos en 19 áreas de conocimiento. Este catálogo tienen como propósito actualizar a las docentes de educación básica, los cursos y talleres se imparten a lo largo del ciclo escolar y en periodos vacacionales (SEP, 2012). No obstante, se ha visto que los cursos no logran cubrir las necesidades de las docentes para poder concretar en el aula las intenciones del nuevo programa.

Díaz-Aguado (2003), añade que para que los programas de formación del profesorado sean eficaces

- El programa de formación debe combinar la teoría con la práctica, a través de procedimientos concretos y actividades que permitan llevar la práctica conectando los principios teóricos.
- Acompañar a las docentes en el proceso de implementación en el aula apoyándolas a planear sus actividades, sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las condiciones que permitan superarlos

Por su parte Monereo (2012), señala que una modalidad formativa co-constructiva consiste en un programa que se ajusta a las necesidades y contextos de trabajo, aunque esa negociación estaría acotada a unos límites marcados por el formador

y relativos a aquellos temas y experiencias de aprendizaje que éste considere más apropiados para favorecer un cambio real en las prácticas de los participantes. En este sentido, la construcción es conjunta pero tiene un carácter asimétrico, el formador es quien guía el proceso.

En una aproximación a lo que plantea Monereo, el programa que aplicamos se llevó a cabo, acompañado y apoyando a las docentes a través del diseño de situaciones didácticas las cuales eran analizadas y acordadas con las docentes. Asimismo se modelaba la forma de aplicarla con los grupos de preescolares así como las estrategias de interacción entre los alumnos y la docente, tales como los motores cognitivos, la creación de ZDP. Luego que ellas lo aplicaban con su grupo se abría un espacio para la retroalimentación y reflexión.

4.3.3 Situaciones didácticas

La planeación didáctica hace referencia a las acciones realizadas antes de impartir una clase que detalla las actividades que las docentes van a implementar en el aula que promuevan las competencias, existen diversas formas de realizar una planeación didáctica pero en general se caracteriza por describir los objetivos, las actividades didácticas que se van a usar adecuadas a las características de los alumnos y se especifican los instrumentos a utilizar para constatar el dominio de las competencias y los aprendizajes esperados (Guzmán, 2012).

Las situaciones didácticas son una forma de planeación didáctica que comprende un conjunto de actividades que recuperan aspectos del contexto familiar, social y cultural en el que se desarrolla el niño, permiten promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar lo que se aprende. (SEP, 2011).

Guy Brousseau las define desde la Teoría de las situaciones didácticas como el conjunto de interrelaciones entre tres sujetos: profesor-estudiante-medio didáctico, aquí el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento (Ramírez, 2009).

Dentro de esta dinámica tenemos otra dimensión: la *Situación A-didáctica* es el proceso en el que el docente le plantea al estudiante un problema que asemeje situaciones de la vida real que podrá abordar a través de sus conocimientos previos, y que le permitirán generar además, hipótesis y conjeturas. En otras palabras, el estudiante se verá en una micro-comunidad resolviendo situaciones sin la intervención directa del docente.

En resumen, la interacción entre los sujetos de la Situación Didáctica acontece en el medio didáctico que el docente elaboró para que se lleve a cabo la construcción del conocimiento (*situación didáctica*) y pueda el estudiante, a su vez, afrontar aquellos problemas inscritos en esta dinámica sin la participación del docente (*situación a-didáctica*) (Chavarria, 2006).

En la actualidad la teoría de las situaciones didácticas se encuentra sólidamente fundamentada y representa una propuesta científica, crítica e innovadora para tratar de comprender los fenómenos que surgen en un salón de clases (Mingüer, 2001).

Se han utilizado las situaciones didácticas en áreas como las matemáticas obteniendo resultados valiosos, por ejemplo en artículos como "*Las situaciones didácticas una propuesta para la formación de profesores de matemáticas*" nos explica que además de favorecer al alumno, las situaciones didácticas favorecen el crecimiento de los profesores, en dicha investigación las situaciones didácticas permitieron la adquisición de conocimientos íntegros en este caso de conceptos matemáticos (Mingör, 2001).

De la misma manera Yaneth Rios (2009) determinó la efectividad de la aplicación de situaciones didácticas en algunos tópicos referidos a las fracciones, en cuanto a las competencias procedimentales en alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Educación, los resultados mostraron que la experiencia fue efectiva para algunos indicadores y permitió disminuir eficazmente errores.

Para fines del presente trabajo las situaciones didácticas que se trabajaron se presentaron en forma de cartas descriptivas, éstas son un documento en el que

se identifican con la mayor precisión posible, las etapas básicas de todo proceso sistematizado, es decir, la planeación, la realización, la evaluación, además, permite analizar cada uno de los pasos a seguir para el logro de los objetivos propuestos; examinar la secuencia que seguirán y la forma en que han de relacionarse unos con otros.

En una carta descriptiva debemos expresar lo que se pretende lograr, la manera de cómo vamos a intentarlo y los criterios y medios que se emplearán para constatar la medida en que se tuvo éxito. Es simplemente una tabla en la que se vacían las respuestas a las preguntas que se hacen en el proceso de planeación: ¿por qué?, ¿quién?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿cuánto?, ¿cómo?, ¿con qué?

Las cartas descriptivas que se trabajaron se componen de una pequeña descripción del tema a tratar, el objetivo de la actividad, los materiales didácticos, los recursos culturales que se refieren a los portadores de texto a los que el niño está expuesto en su vida cotidiana; las competencias a trabajar y la descripción paso a paso de la actividad a realizar, con los correspondientes motores cognitivos y el tiempo de duración.

Las situaciones didácticas en la enseñanza inicial de la lectoescritura, además del objetivo propósito propio de toda actividad de lectura, obedecen a la necesidad de cumplir con un propósito didáctico muy específico: el de lograr que los niños progresen en la adquisición del sistema de lectoescritura y que puedan leer cada vez mejor por sí mismos (Castedo, 1999).

Los niños se apoyan en:

a) Las estrategias de lectura: para atribuir el significado del texto el niño pone en marcha estrategias como la elaboración de hipótesis acerca de lo que puede estar escrito, infiere, anticipa.

b) La interpretación del sistema de escritura: Los niños muy pequeños pueden diferenciar la escritura de otros sistemas de representación gráfica y establecen las condiciones internas para inferir lo escrito.

c) El lenguaje que se escribe: Autores como Teberosky y Sóler (2004), y L. Tolchinsky (1990) han demostrado que los niños, aún sin saber leer y escribir, producen textos lingüísticamente diferenciados y son capaces de producir mensajes.

Las situaciones de lectura en la alfabetización inicial requieren posibilitar la coordinación entre estos saberes de los niños y las informaciones que el texto y la situación provee.

Por esta razón, es necesario desarrollar la mayor cantidad posible de saberes sobre la escritura y el lenguaje escrito. Este saber permitirá a los niños hacer previsiones cada vez más ajustadas y llegar a desarrollar competencias de lenguaje.

Para ello, es tarea del docente conocer las ideas previas, capacidades, estilos de aprendizaje, motivación, hábitos, actitudes y valores que los alumnos manifiestan frente al estudio. Como se mencionó anteriormente, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) hace referencia a la relación aprendizaje- desarrollo y nos permite conocer las habilidades que están a punto de surgir y los límites del desarrollo del niño en ese momento, es por eso que una enseñanza más efectiva se dirige al nivel superior de la ZDP del niño, para ello los docentes deben proponer actividades que vayan más allá de lo que el niño puede hacer por su cuenta pero dentro de lo que puede hacer con asistencia (Bodrova, 2008).

El andamiaje permite brindar apoyos a los alumnos para actuar a un nivel superior al de su desempeño, de ésta manera la tarea se facilita con asistencia, la cual gradualmente desaparece conforme el alumno asume una mayor responsabilidad. Para que este ajuste de ayuda pedagógica sea eficaz, el docente debe tomar en

cuenta los conocimientos previos del alumno y que proponga retos que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. (Díaz Barriga, 2010)

La actividad compartida en un contexto social representa la oportunidad ideal para el aprendizaje ya que obliga a los participantes a aclarar y elaborar su pensamiento, a ver los diferentes aspectos de una idea o una tarea y adoptar la perspectiva de la otra persona. En la actividad compartida el docente es la persona que propicia, planea y crea las oportunidades para que ésta se desarrolle, formando parte de un diálogo educativo. En el diálogo educativo el docente se ha planteado una meta y diseña preguntas para dirigir a los alumnos hacia ella, además debe prever posibles equivocaciones que puedan darse en la interpretación de manera que el niño actúe y construya su propia comprensión.

4.3.4 Motores cognitivos

El término *motores cognitivos* fue empleado durante la realización de este trabajo para denominar al diálogo que se establecía niño- maestra para alcanzar un nivel superior en la ZDP del niño.

Bodrova (2008) explica como el contexto social hace significativo al aprendizaje ya que la actividad compartida permite a los participantes aclarar y elaborar su pensamiento, en el caso del salón de clases la maestra le brinda al niño una serie de sugerencias sobre una actividad y éste con sus respuestas regula las acciones de la maestra en un proceso recíproco.

En la actividad compartida el maestro puede participar en lo que los seguidores de Vygotsky denominan *diálogo educativo*, definido por Newman (en Bodrova 2008) como implica dar y recibir información, en este sentido una conferencia no implicaría de ninguna manera un diálogo, en cambio, en el *diálogo educativo* los niños expresan lo que entienden de lo que el maestro explica y del concepto explicado.

En esta misma línea otro término que nos permite extender la definición del término *diálogo educativo* es el *diálogo socrático*, es en éste donde la maestra

plantea una meta y la tiene en mente con la finalidad de diseñar preguntas para que los niños, con sus preguntas, respuestas y reflexiones alcancen dicha meta, los niños juegan un papel muy importante en este diálogo ya que son responsables de descubrir el significado y el papel de la maestra consiste en corregir las concepciones erróneas y, en palabras de Bodrova (2008), los callejones sin salida.

Los motores cognitivos hacen referencia a este diálogo, más específicamente se refiere a las preguntas que hace la maestra, con ellas puede descubrir lo que el niño comprende y así elegir qué tipo de asistencia puede funcionar mejor, aquí el maestro es el único que desde el comienzo conoce la meta final, de esta manera puede regular el avance de los niños y conocer el dominio de sus habilidades para alcanzar la meta (Bodrova, 2008).

Enseguida se presenta el estudio y los resultados obtenidos, así como las conclusiones a las que se llegó al analizar el estudio.

CAPITULO 5 MÉTODO

Planteamiento del problema.

A pesar de que la reforma educativa trata de promover mejoras en la educación, con nuevas visiones y métodos de enseñanza para poder formar alumnos más preparados, su eficacia se ve limitada por múltiples factores. Uno de ellos, de fundamental importancia, es el papel que juegan las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que son los encargados directos de llevar a cabo los planteamientos de estas reformas.

Muchas veces no están capacitados para adaptar estos planteamientos a su ya tan estricta rutina de enseñanza en la que prevalecen tradiciones y creencias. Si los docentes tienen dificultades en entender y aplicar nuevos métodos de enseñanza, el proceso de aprendizaje se ve perjudicado, pues los alumnos no tendrán una guía adecuada y oportunidades que enriquezcan sus conocimientos (Fullan, 2007).

Hoy en día el docente toma un papel de mayor importancia, al considerarlo como un facilitador que guía los aprendizajes del alumno y no un simple expositor de conceptos, siendo así que su formación es un punto clave para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, Bruner (citado en Benejam, 1997) reconoce que este proceso de actividad guiada o de andamiaje del aprendizaje es de primordial importancia. Esta práctica guiada por las docentes, permite que el alumno se vuelva cada vez más autónomo.

Existen algunas modalidades para apoyar a las docentes en su proceso de innovación e implementación de nuevos programas, algunas de ellas son los cursos y talleres, que a través de la actividad guiada les permiten complementar

su formación para llevar a la práctica situaciones didácticas que satisfagan los requerimientos de dichos programas.

Es por ello que la formación de los profesores debe aportarles conocimientos, aptitudes y actitudes que les proporcionen un sólido fundamento para la enseñanza efectiva y para un aprendizaje y un desarrollo permanente a lo largo de su carrera en el ámbito educativo (Fullan, 2007).

Una reforma educativa, deberá incluir en sus planteamientos la formación continua o permanente de las docentes para que puedan desarrollar los conocimientos, aptitudes y actitudes básicas necesarias para trabajar en el aula, además de que les servirá como apoyo para comprender los fundamentos y beneficios de la aplicación de nuevos métodos de enseñanza (Fullan, 2007).

Por lo tanto nuestro objetivo se dirige a realizar acciones para resolver esta problemática y se enuncia a continuación.

Objetivo General

El propósito fue diseñar y adecuar situaciones didácticas, basadas en una perspectiva sociocultural apegado a los criterios del Programa de Educación Preescolar 2011, que apoyen a las docentes para fomentar el desarrollo de la lectoescritura inicial en los preescolares de un Centro de Desarrollo Infantil.

2.1 Objetivos específicos

- Conocer el desempeño inicial de los preescolares en el área de lectoescritura de un Centro de Desarrollo Infantil.
- Diseñar y adecuar situaciones didácticas basadas en el uso de portadores de texto para promover el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

- Apoyar a las docentes en la comprensión y aplicación de las situaciones didácticas además de brindar retroalimentación y apoyo antes, durante y después de las sesiones de aplicación.
- Aplicar la pos-evaluación al finalizar el ciclo escolar para analizar los avances de los niños y su desempeño en la lectoescritura.

Participantes

La población participante está conformada por 49 niñ@s* que cursan el nivel preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil con edades de entre 3 y 6 años distribuidos como se indica en la tabla 1; cinco maestras, tres como titulares de grupo y dos apoyos.

En cuanto a estudios de las maestras, la de primero y las de segundo cuentan con estudios técnicos, mientras que la maestra a cargo del tercer grado cuenta con estudios de licenciatura.

Tabla 1. Descripción de los alumnos y maestras participantes

GRADO ESCOLAR	DOCENTE	NIVEL DE ESTUDIOS	SEXO DE LOS ALUMNOS		TOTAL DE ALUMNOS
			MASCULINO	FEMENINO	
Primero	Maestra A y Maestra de Apoyo	Carrera técnica	2	7	9
Segundo	Maestra B y Maestra de Apoyo	Carrera técnica	13	10	23
Tercero	Maestra C	Licenciatura en pedagogía	8	9	17

*En este trabajo se usara el símbolo @ para denominar tanto a niñas como a niños

En la Tabla 1 se aprecia que la mayoría de la población son niñas y que el grado con mayor concentración de alumnos es 2°. Con el menor número de alumnos el primer grado cuenta con el apoyo de una maestra de apoyo (puericultista).

Es importante mencionar que los grupos se seleccionaron por conveniencia del estudio y participaron todos los grupos de 1° a 3° de preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil.

Escenario

Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), ubicado en la delegación Miguel Hidalgo. Dicho centro cuenta con los servicios básicos de luz, drenaje, además de teléfono, computadora, videocasetera, televisión y multifuncional.

Cuenta con comedor, cocina, bodega de materiales, bodega de limpieza, sanitarios, dirección, consultorio, biblioteca, patio de juegos, aulas para cada grado del preescolar, una sala especial para la guardería, todas ellas con pizarrón, materiales didácticos y mesas y sillas movibles adecuadas para trabajar en equipo.

La aplicación y observación de las situaciones didácticas se llevó a cabo en cada uno de los salones de las maestras participantes.

Diseño

Para conocer el efecto que tuvo el programa de intervención en el CENDI, se utilizó un diseño cuasi-experimental, el cual se caracteriza por la selección de la muestra por conveniencia y la aparición de variables naturales (no controladas por el experimentador) en este caso en un entorno educativo (Bisquerra, 1996 y Bulluerka, 2002).

Se realizó una pre-evaluación y una pos-evaluación de los tres grados del preescolar para conocer el nivel de desarrollo de las competencias lecto-escritoras del campo de “Lenguaje y comunicación”

Durante la intervención se utilizó la técnica de observación participante (Bisquerra, 1996) para describir y registrar el proceso de interacción alrededor de las situaciones didácticas en los participantes, tales como las interacciones maestra-niño y niño-niño, tipos de ayuda que brinda la maestra, uso de materiales didácticos y culturales, desarrollo de competencias dentro de las situaciones didácticas (ver tabla 2).

Tabla 2. Diseño cuasi-experimental para observar los cambios del programa de intervención

	Pre-evaluación	Intervención	Pos-evaluación
Grupo 1	O	X	O
Grupo 2	O	X	O
Grupo 3	O	X	O

Instrumento

a) Prueba de evaluación de las competencias

Para la pre y post- evaluación de los alumnos, se aplicó un instrumento diseñado por Alatorre, R (2007) que se basa en las competencias propuestas por el PEP (2004). Dicha evaluación consta de 71 reactivos englobados en cuatro competencias de Lenguaje Escrito las cuales son: a) Conoce e identifica los diversos portadores de texto, b) Interpreta o infiere el contenido de los textos a partir del conocimiento de los portadores de texto, c) Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien, y d) Identifica algunas características del sistema de escritura (ver anexo 1).

La prueba es una evaluación de lápiz y papel que se aplica de forma individual, con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente y consta de preguntas referentes al nombre, estructura o uso de diversos portadores de texto. Además se utilizan materiales que se muestran al niño como tarjetas con nombres propios,

fragmentos de textos, imágenes y portadores de texto reales como un periódico, un cuento, un diccionario y una revista, mismos que el niño puede explorar.

Para la aplicación, el entrevistador muestra al niño los materiales, lo cuestiona y anota las respuestas en un cuadernillo para su posterior análisis.

Dicha prueba ha sido aplicada con buenos resultados en otros trabajos como el de Chacón (2009) y Martínez (2010), que trabajaron en programas de intervención por competencias en Lectoescritura.

La evaluación se aplicó a todos los alumnos de los grupos de 1º, 2º y 3º, individualmente en un cubículo individual aislado de interferencias, la aplicación de la pre-evaluación se realizó de octubre a noviembre de 2010 y la post-evaluación de mayo a junio de 2011.

Cabe mencionar que la prueba que se aplicó fue la misma para todos los niños de todos los grados, lo que significa que el nivel de dificultad para todos los niños era el mismo.

b) Observación Participante

Con la finalidad de conocer el trabajo realizado por las docentes se realizó observación participante, consistió en entrar en el aula a observar que se llevaran a cabo las sugerencias indicadas o en dado momento apoyar en caso de dudas, los datos recolectados de dicha observación se plasmaron a diario en una bitácora.

c) Bitácora.

Se llevó a cabo la elaboración de una bitácora durante las situaciones didácticas, en donde se registró el desarrollo de éstas dentro del aula. Esta bitácora da cuenta de indicadores de la presencia o ausencia de competencias de lectoescritura, el uso de motores cognitivos por parte de las maestras, así como la interacción niñ@- niñ@ y maestra- niñ@.

Con estas observaciones se pudo dar cuenta del proceso de desarrollo de las docentes y de su desempeño en la realización de las situaciones didácticas, además de que brindaba la posibilidad de retroalimentación, de ofrecer sugerencias sobre la conducción de las situaciones didácticas y referencias sobre su experiencia.

Procedimiento

La intervención transcurrió a través de cuatro fases que se explican a continuación.

Fase 1: Evaluación inicial.

En esta primera fase se procedió a evaluar a cada niño de los tres grados del preescolar con una Prueba de Evaluación de las Competencias, dicha prueba se aplicó de manera individual en un lugar fuera del salón de clases.

Posteriormente se calificaron las pruebas y se registraron las respuestas de los niños en una base de datos con el programa SPSS 18 para obtener las medidas de tendencia central y conocer el nivel de desarrollo de competencias en lectoescritura de los preescolares.

Fase 2: Diseño y adecuación de situaciones didácticas

Posteriormente a la evaluación, se realizó la revisión de las situaciones didácticas trabajadas en ciclos anteriores en el CENDI, se adecuaron y se crearon nuevas situaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos y las maestras y a los objetivos planteados.

Las situaciones didácticas estaban basadas en el uso de portadores de texto como herramientas para el desarrollo de las competencias de lectoescritura y recreando situaciones cotidianas, laborales-públicas y científicas.

Cada situación se estructuró en una carta descriptiva que tiene las siguientes características: Título de la situación, descripción general, competencias,

objetivos, materiales didácticos, recursos culturales como son los portadores de texto, organización del grupo y duración. Además se utilizó una guía con las especificaciones para desarrollar las situaciones didácticas, esta información se organizó en una tabla para facilitar su manejo (ver anexo 2 y 3).

Con el fin de establecer una meta socialmente reconocida por ejemplo la elaboración de cartas, recados, noticias, lectura de cuentos, letreros, recetas, canciones, periódicos, diario escolar, enciclopedias, diccionarios o noticias. Las situaciones se engloban de manera general en cuatro modalidades: a) elaboración de proyecto como puede ser el periódico; b) taller, como el taller de lectura; c) rutina como el libro viajero y d) juego como un crucigrama.

Fase 3: Intervención

La intervención se llevó a cabo de Lunes a Viernes en un periodo de 7 meses que fueron de noviembre del 2010 a junio del 2011 y con la finalidad de apoyar a las docentes se les proporcionó al inicio de cada mes un paquete que contenía la situación didáctica organizada como una carta descriptiva para facilitar su comprensión, además incluía el material de especificaciones estructurado en una tabla, el material didáctico correspondiente a cada situación y los recursos culturales (periódico real, receta real, etc). Una vez que se les entregó el material las docentes se encargaban de revisarlo y posteriormente plantear sus dudas en una sesión de asesoría. (Los componentes que nos permitieron organizar la carta descriptiva se pueden ver en el anexo 2)

a) Sesiones de asesoría

Para acompañar la aplicación de las situaciones didácticas una vez que las maestras revisaban su material, se realizaron sesiones de asesoría docente 2 veces por semana, éstas tenían lugar al inicio de la jornada escolar, con una duración de una hora cada una, con la finalidad de conocer el avance de las maestras en el manejo de las situaciones didácticas, se trabajaron a través del diálogo educativo, haciendo cuestionamientos sobre comprensión, sugerencias

para el trabajo en equipos (con los niños), verificación de que se contaba con los recursos culturales (periódico, libros, cancionero, poema, etc.) y material didáctico (lápices, goma, hojas de trabajo, estructuras textuales, etc.), por otra parte las maestras tenían, a su vez, la oportunidad de plantear sus dudas respecto al método, el material, los motores cognitivos y los grupos de trabajo.

b) Sesiones de Retroalimentación

De la misma manera se trabajó en sesiones de retroalimentación al final de la jornada, las cuales consistían en evidenciar los momentos en que la maestra empleó motores cognitivos fuertes que estimularon la participación de los niños, así como momentos en que la situación se debilitó. Además permitía la participación de las maestras pues ellas se encargaban de retroalimentar las situaciones didácticas sugiriendo motores cognitivos, materiales, recursos culturales, así como el uso de diferentes textos y como introducirlos.

Como se señaló anteriormente, las situaciones se aplicaron en un periodo de 7 meses en los cuales se realizaron 30 situaciones didácticas, de acuerdo a la complejidad y el grupo en que se aplicó, cada situación tuvo una duración de una a tres sesiones de una hora cada una y se organizó al grupo de forma individual o en equipos.

Durante las sesiones la maestra promovía la interacción niño-niño y maestra-niño* ofreciendo apoyos o ayudas para que los prescolares participaran activamente en la construcción del conocimiento, para ello la maestra se apoyó con la guía de especificación (ver anexo 3)

Es importante recordar que, durante las sesiones, se llevaron a cabo observaciones las cuales se registraron en una bitácora, cada psicóloga llevaba el registro de las observaciones para dar cuenta de los avances por parte de los preescolares y las docentes durante el desarrollo del programa de intervención.

Fase 4: Evaluación final

De la misma manera que en la pre-evaluación y con las mismas condiciones se aplicó el instrumento en el último mes del ciclo escolar para comprobar el efecto que tuvo el programa de intervención.

Del instrumento de evaluación se obtuvieron datos cuantitativos que permitieron hacer una comparación del desarrollo de competencias en los niños antes y después de la intervención, mientras que la bitácora se recolectaron datos cualitativos que dan cuenta del avance de las docentes en cuanto al uso de motores cognitivos que propiciaran las competencias, fomento de la participación de los niños en clase y uso de materiales didácticos y recursos culturales.

CAPITULO 6 RESULTADOS

Los resultados se organizaron en dos apartados en el primero, a) se presentan los resultados cuantitativos y en el segundo, b) se presentan los resultados cualitativos

a) Resultados Cuantitativos

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos por los niños en la evaluación inicial y final, a fin de tener una visión general del impacto de las situaciones didácticas. Para estos análisis se utilizó el programa estadístico SPSS en español versión 18. Inicialmente se muestran los puntajes promedio de la población, antes y después de la intervención, posteriormente aparecen las puntuaciones promedio obtenidas en cada grupo, más adelante se aprecian los puntajes promedio por competencias y una comparación de los niveles de las competencias en las que se encontraban los niños antes y después de la intervención.

Con la finalidad de conocer el cambio en los puntajes promedio, totales y en cada competencia, obtenidos tanto en la pre- evaluación como en la post- evaluación se analizaron los datos con una prueba t- de Student para muestras relacionadas. Para dicho análisis consideramos las siguientes variables:

- Independiente: Aplicación de situaciones didácticas por parte de las maestras del CENDI
- Dependiente: Puntajes obtenidos en el instrumento de evaluación de las competencias de lectoescritura

Tabla 3. Puntajes promedio de la evaluación antes y después de la aplicación de las situaciones didácticas

	N	\bar{x}	DS	T		Prob.
Pre- evaluación	45	16.26	8.27	- 9.075	.000	<0.05
Post- evaluación	45	27.42	11.78		0.00	<0.05

En la tabla 3 se observa la media de la pre- evaluación es de 16.26 y la de la post- evaluaciones de 27. 42, así como los resultados de la prueba t que es de -9.075 con una significancia de .000 y una probabilidad <0.05, lo que nos indica que si existe una diferencia significativa entre los puntajes promedio de la pre-evaluación y la pos-evaluación en los grupos evaluados, concluyendo que dicho cambio se atribuye a la implementación, por parte de las docentes, del conjunto de situaciones didácticas.

Dado que la puntuación máxima que se puede obtener en esta evaluación es de 72 puntos, es necesario mostrar los puntajes promedio obtenidos por cada grupo, para ello se realizó un análisis de varianza y los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4 Puntuación promedio de la evaluación antes y después de la aplicación de las situaciones didácticas por grado

Grado	N	\bar{x} Pre- evaluación	DS	\bar{x} Post- evaluación	DS	Diferencia
1º	10	7.30	4.39	18.10	7.76	10.8
2º	19	14.47	4.93	23.63	3.57	9.16
3º	16	24.00	6.20	37.75	12.87	11.16
Total	45	16.26	8.27	27.42	11.78	4.48

En la tabla 4, se observa el cambio en los puntajes promedio que se dio en la pre- evaluación y la post- evaluación, la diferencia en las medias de la evaluación general antes y después cambia de acuerdo al grado escolar en que se encuentran los alumnos. En el primer grado la media muestra una diferencia de 10.8 puntos lo que refleja un progreso superior al doble del puntaje inicial y siendo la que más aumentó, mientras que la media de segundo cambio por 9.16 puntos un aumento que demuestra el avance en el desarrollo de las competencias, y la de tercero tuvo una diferencia de 11.16 puntos, siendo tercer grado el que mostró un

mayor puntaje promedio inicial pero también un aumento significativo en la evaluación final.

De igual manera se realizó una prueba t- Student para conocer los puntajes promedio obtenidos por cada competencia observada.

Para facilitar la identificación de las competencias estudiadas en este trabajo se han definido y numerado de la siguiente manera:

1. Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
2. Infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
3. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
4. Identifica algunas características del sistema de escritura.

Para conocer si hubo diferencias significativas en las competencias en el pretest y postest se plantearon las siguientes hipótesis:

- Ho. El puntaje promedio obtenido en la prueba, para las competencias 1, 2, 3 y 4, antes de la aplicación del conjunto de situaciones didácticas es igual al puntaje promedio, para las competencias 1, 2, 3 y 4, en la prueba posterior a la aplicación de las mismas.

$$\bar{x}^1 = \bar{x}^2$$

- Hi El puntaje promedio obtenido en la prueba, para las competencia 1, 2, 3 y 4, antes de la aplicación de las situaciones didácticas es menor al puntaje promedio obtenido, para la competencia 1, 2, 3 y 4, en la prueba posterior.

$$\bar{x}^1 < \bar{x}^2$$

Las hipótesis anteriores se plantearon para cada grupo (primero, segundo y

tercero), a continuación se muestran los resultados del análisis realizado en las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 5 Puntajes promedio obtenidos por cada competencia de lectoescritura en la pre y post evaluación por los niños de primero

Competencias	N	\bar{x} antes	\bar{x} después	S antes	S después	g.l.	t	Sig.	Prob.
1 Conoce los portadores	10	2.30	5.20	1.828 7	2.9363	9	-3.364	0.008	<.05
2 Infiere el contenido	10	3.90	5.90	2.514 0	2.0248	9	-2.860	0.019	<.05
3 Expresa gráficamente	10	0.30	3.90	0.483 0	2.4698	9	-4.630	.001	<.05
4 Identifica características	10	0.80	3.10	0.632 4	1.5238	9	-5.811	.000	<.05

En la tabla 5 se observan las medias obtenidas antes y después de la intervención realizada a los niños de primero, los resultados señalan que con una probabilidad <0.05 se aprecian diferencias significativas en las cuatro competencias, además se puede observar que la competencia 3 es la que más aumentó, mientras que la competencia que más se aproximó al puntaje máximo fue la competencia 1.

Tabla 6 Puntajes promedio obtenidos por cada competencia de lectoescritura en la pre y post evaluación por los niños de segundo

Competencias	N	\bar{x} antes	\bar{x} después	S antes	S después	g.l.	t	Sig.	Prob
1 Conoce los portadores	19	5.05	7.84	1.6149	1.5370	18	-6.203	0.000	<.05
2 Infiere el contenido	19	5.57	6.89	2.4339	1.4867	18	-2.592	0.018	<.05
3 Expresa gráficamente	19	1.6	4.26	2.1656	1.9956	18	-4.294	0.000	<.05
4 Identifica Características	19	2.23	4.63	1.0848	1.0116	18	-7.676	0.000	<.05

La tabla 6 muestra los puntajes promedio obtenidos por los niños de segundo, dichos puntajes dejan ver que si existen diferencias significativas para cada

competencia, a su vez la competencia 1 fue la que más elevó su puntaje, aunque la competencia 1 también se acerca a la puntuación máxima posible.

Tabla 7 Puntajes promedio obtenidos por cada competencia de lectoescritura en la pre y post evaluación por los niños de tercero

Competencias	N	\bar{x} antes	\bar{x} después	S antes	S después	g.l.	t	Sig.	Prob
1 Conoce los portadores	16	7.12	7.43	2.1870	1.9653	15	-5.24	0.608	>.05
2 Infiere el contenido	16	7.75	15.56	2.7202	9.8045	15	-3.578	0.003	<.05
3 Expresa gráficamente	16	4.81	9.12	2.5876	2.1870	15	-6.113	0.000	<.05
4 Identifica características	16	4.31	5.62	1.0144	1.3601	15	-3.626	0.002	<.05

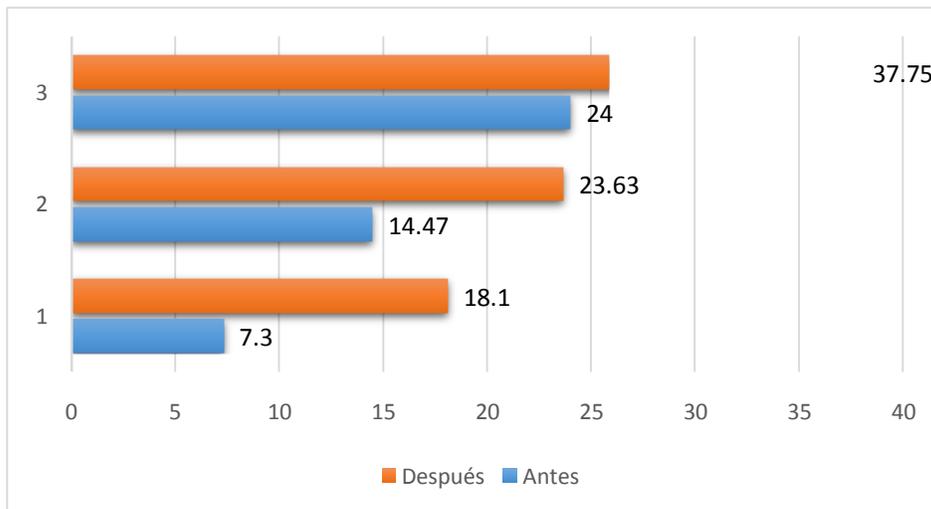
La tabla 7 contiene los resultados de los niños de tercero, se observa que la competencia 1 no arrojó diferencias significativas en las pruebas sin embargo como se ve en la competencia 2 el puntaje se elevó considerablemente, mientras que la 4 está más cerca del puntaje máximo posible.

Cada competencia se componía de un número de reactivos y por lo tanto cada una tiene una puntuación máxima, en la competencia 1 la mayor cantidad de puntos que se podían obtener eran 10, en la competencia dos el máximo puntaje era 38 puntos, la competencia tres tenía un puntaje máximo de 17 puntos y en la competencia 4 la puntuación máxima que se podía alcanzar era de 7 puntos.

La tabla 2 muestra que las medias antes y después de la aplicación del conjunto de situaciones didácticas para cada competencia, así como los resultados de la prueba t que, con una significancia de .000 y una probabilidad <0.05, señala que en todas las competencias hay una diferencia significativa en dichos puntajes debido a la aplicación del conjunto de situaciones didácticas, además se observa que el puntaje más alto es el de la competencia 2 “infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura”.

El gráfico 1 muestra las puntuaciones promedio obtenidas por los alumnos de primero, segundo y tercero antes y después de la intervención.

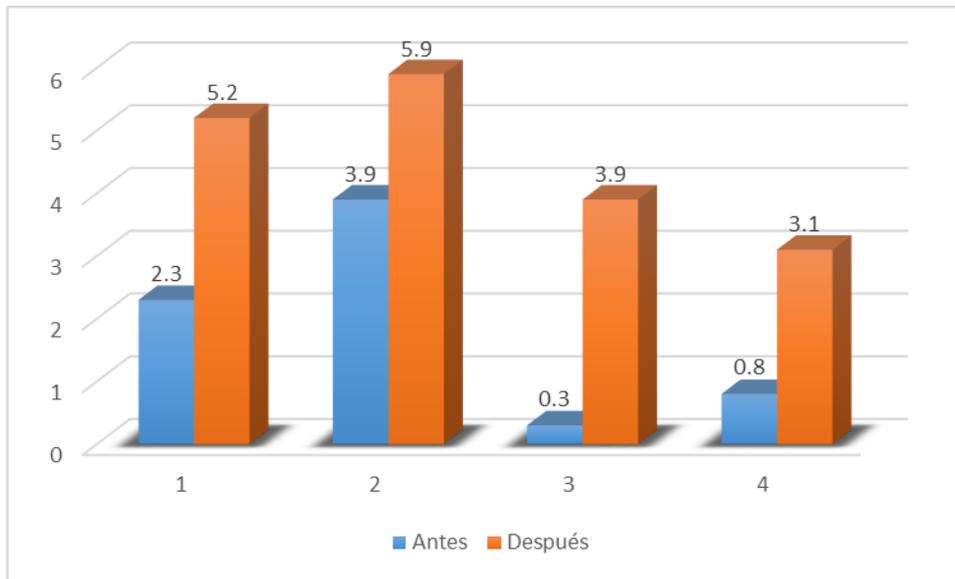
Gráfico 1 Puntajes promedio en la pre y post evaluación de los niños de primero, segundo y tercero.



En el gráfico 1 podemos observar que los niños de tercero tuvieron un gran cambio a pesar de que su puntuación inicial ya era muy alta, mientras que los de primero a su vez aumentaron su puntaje promedio, siendo quienes habían comenzado con el puntaje más bajo y los de segundo también presentan un cambio significativo.

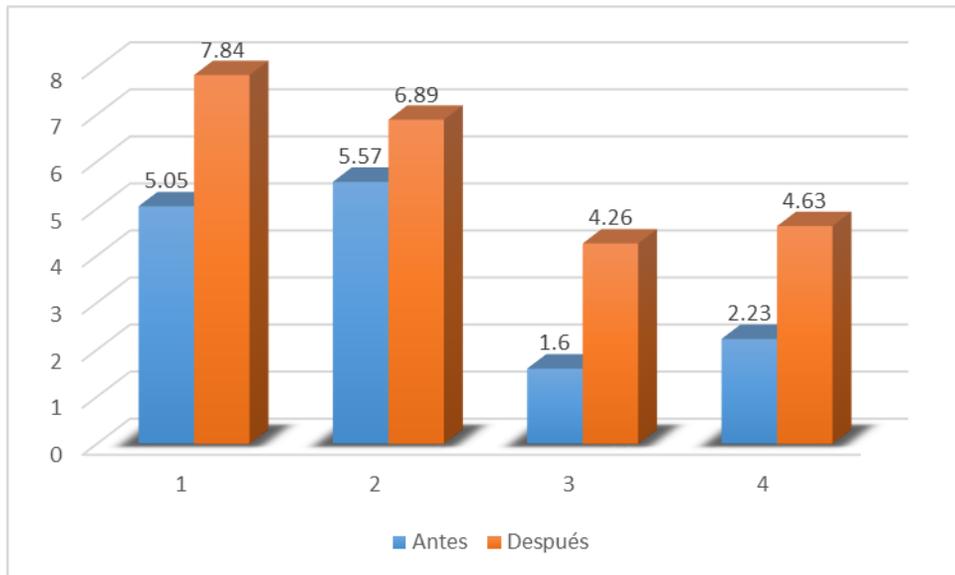
A continuación se muestran los resultados por competencia en dos momentos de la evaluación, para realizar el análisis cualitativo se hizo una clasificación en cuatro niveles definidos por cuartiles, los resultados se muestran por competencia en los gráficos 2 a 4.

Gráfico 2. Puntajes promedio para cada competencia de los niños de primero antes y después de la intervención.



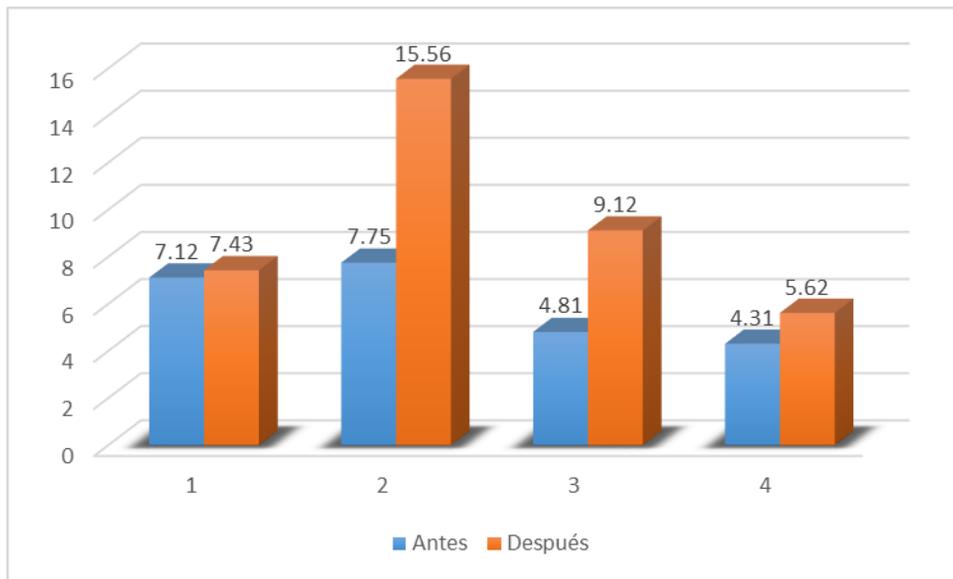
En el gráfico 2 es posible ver, que la competencia que alcanzó un mayor puntaje fue la de “Infiere el contenido”, sin embargo la que más aumentó fue la de “Expresa gráficamente”, así mismo se observa que las competencias “Conoce portadores” e “identifica características” aumentaron considerablemente.

Gráfico3. Porcentaje de niños por nivel para la competencia 2 en ambos momentos de la evaluación



En el gráfico 3 es posible ver los cambios de los niños de segundo en la pre evaluación y post evaluación, se puede ver que la competencia que alcanzó mayor puntuación y que también aumentó más fue “Conoce los portadores”, de igual manera otra competencia que aumentó fue la de “Infiere el contenido”, mientras que la competencia “Infiere el contenido” fue la que menos aumentó debido a que al inicio ya había mostrado un puntaje alto.

Gráfico 4. Puntajes promedio de los niños de tercero en la pre y la post evaluación.



El gráfico 4 se observa que la competencia dos “Infiere el contenido” fue la que más aumento y la que alcanzó un mayor puntaje mientras que la competencia 1 “Conoce los portadores” inicialmente tenía un puntaje alto y en la evaluación posterior no aumentó mucho, mientras que la competencia 3 aumentó considerablemente.

b) Resultados Cualitativos

El registro de las bitácoras se hizo en cada situación didáctica en la que se revisaba un portador de texto. En el cuadro uno se encuentran los portadores de texto que se trabajaron con cada una de las maestras y su grupo de niños. Se puede observar que se revisaron una amplia variedad de portadores de texto, de

manera particular la maestra C, de tercero trabajó 9 portadores de texto con su grupo

Así mismo se puede ver, que la maestra B de segundo, solo trabajó 5 portadores de texto.

Cuadro 1. Portadores de texto trabajados y registrados a lo largo del ciclo escolar

MAESTRA	GRADO	PORTADORES DE TEXTO TRABAJADOS
A	1°	Canción Periódico Canción Letreros Libro viajero Periódico Carta
B	2°	Periódico Canción Cuento Poema Credencial de la biblioteca Letrero Carta Carta Canción Noticia
C	3°	Letrero Periódico Letrero Tríptico Receta Carta Poema Canción

Para dar cuenta del proceso de la aplicación de las situaciones didácticas que realizaron las docentes se registraron dichas actividades en una bitácora.

Las bitácoras registradas en cada una de las situaciones didácticas, se pasaron a formato Word, para facilitar el análisis de la conducción de las situaciones didácticas.

Posteriormente se realizó un análisis de los datos de las bitácoras para tratar de encontrar las estrategias de interacción empleadas por las docentes y las formas en que las fueron aplicando a lo largo del periodo que duró el programa. De este análisis se identificaron 3 categorías: Usos de motores cognitivos, promueve las interacciones entre los alumnos y usa recursos culturales. Estas categorías permitieron hacer un análisis del proceso de apropiación por parte de las docentes

La primera categoría "*Uso de motores cognitivos*", se refiere a la mediación que realiza la maestra para dar pie a la apropiación de conocimientos de lectoescritura. Por ejemplo, la maestra usa motores cognitivos sobre el nombre del portador de texto, sobre su uso en la sociedad, sobre su estructura textual, si hace preguntas que ayudan al niño en la redacción del portador de texto o a identificar características del sistema de escritura.

La segunda categoría "*Promueve la intervención*" habla de la capacidad de la maestra para permitir que los niños trabajen y se apoyen entre ellos, la capacidad de mostrar apoyo a un niño que requiere más andamiaje y la capacidad de manejar la situación de forma grupal.

La última categoría "*Usa recursos culturales*" indica si la maestra usa el portador de texto real como por ejemplo un periódico, una carta, un cuento, un letrero, un poema; si muestra el esquema de la estructura, es decir la representación gráfica o las partes que componen el portador de texto y por ultimo si usa el material didáctico esencial para la realización de la situación, como puede ser copias, lápices y goma, entre otros

Posteriormente para organizar la información se elaboró una tabla (ver anexo 4) que contenía información sobre la situación didáctica (la fecha, grupo, maestra a cargo y nombre del portador de texto a trabajar) y el desempeño de las maestras a partir de categorías e indicadores que se obtuvieron al analizar los aspectos que se presentaron en las situaciones y que permiten dar cuenta de una mejora en el desempeño de las docentes.

Cabe señalar que la bitácora sólo recaba la primera sesión de las situaciones didácticas en las que se realizaba la introducción y lectura por lo que solo se puede apreciar que las maestras promueven la interacción “maestra-niñ@” y maestra-grupo”.

Al analizar la información concentrada en la tabla se puede observar el avance en cada una de las categorías identificadas, se ilustra a continuación el uso y apropiación por cada una de las maestras

MAESTRA A (Primer grado 1°)

Pudimos observar que el uso de motores cognitivos por parte de la maestra de primero es amplio, brinda mayor andamiaje a los niños y es evidente que utiliza mayores instrumentos mediadores en las situaciones didácticas.

En los primeros dos meses la maestra se inclinaba más al uso de motores cognitivos referentes al conocimiento, por ejemplo en la situación didáctica sobre el “Periódico” en el mes de enero la maestra pregunta a los niños, y aun cuando ellos no contestaban la maestra no usa más motores cognitivos, sino pasa de inmediato a otra pregunta que sin concretar el objetivo de la primera como se evidencia a continuación.

Maestra A: ¿Qué es una noticia?

Niñ@: Del periódico. Maestra mi mamá ya me leyó una noticia de las que nos dijiste ayer.

Maestra A: ¿Se acuerdan del recado de ayer?

Maestra A: ¿Qué ven?

En los meses posteriores, la maestra incorporó motores referentes al uso de portadores en una situación de la vida real, lo cual ayudó a que los niños se apropiaran de su uso en la sociedad, el ejemplo que se presenta a continuación es de una clase en que los niños debían escribir el Himno Nacional, sin embargo la maestra se valió de ella para cuestionar a los niños sobre el uso del instructivo.

Maestra A: ¿Qué es esto?, todos estos palitos son notas musicales, aquí hay varias canciones y alguien las escribe, ¿Se acuerdan de los villancicos?

Niño@: Sí (todos cantan)

Maestra A: Vamos a leer nuestro instructivo ¿Para qué nos sirve un instructivo?

Niño: Para ver los pasos que siguen

Maestra: Bueno recuerden poner su dedito en el instructivo, en el paso 1 (todos leen junto con la maestra)¿Se acuerdan los lunes qué vienen de blanco y le cantan a la bandera?¿Cómo va la canción?

En general la Maestra A usó gran número de motores cognitivos, por una parte esto se debe a que los niños de primero necesitan mayor apoyo por parte de la maestra a diferencia de los niños de segundo y tercero que ya han trabajado de esta manera en los grados anteriores y pueden supervisar ellos mismos su aprendizaje con menor apoyo de las maestras.

Al iniciar la situación, la maestra interactúa con todos los niños, dirigiendo la situación de forma grupal. Para las segundas sesiones la maestra sienta en parejas a los niños para impulsar la ZDP.

Ya que la bitácora solo recaba la primera sesión de las situaciones didácticas en las que se realizaba una introducción y lectura no se aprecia cuando la maestra

fomenta la interacción niño-niño ya que el trabajo era grupal, antes que por pareja.

El uso de recursos culturales como mediadores de la actividad intelectual de los niños es muy importante, por ello esta categoría toma un papel esencial.

En este caso, la maestra contó siempre con los materiales necesarios, por ejemplo, los portadores de texto reales como periódicos, cartas, letreros; además mostraba de igual manera la estructura textual del portador, en donde los niños podían apreciar de manera gráfica en donde se ubican por ejemplo, el título de la noticia, la entradilla, el autor, el contenido. Además de que siempre contaba con materiales didácticos que requerían los niños para desarrollar la actividad, como hojas de trabajo, lápiz, goma o pegamento.

MAESTRA B (Segundo grado 2°)

Al analizar las observaciones con este grupo, se aprecia que inicialmente la maestra ponía mayor énfasis en los motores cognitivos que tenían que ver con el conocimiento y uso del portador “¿Qué es esto?, ¿Dónde lo han visto?”, “¿Para qué sirve?”, conforme avanzó el ciclo escolar los cuestionamientos en estas categorías fueron disminuyendo, a la vez que aumentaron los de estructura y lectura. La maestra realizó preguntas como ¿Qué va primero?, ¿Quién es la autora?, ¿Qué dice aquí...basura...? ¿Dónde dice el mes?, entre otras.

Una de las competencias que se trabajó sugiere que los niños expresan sus ideas para construir un texto con ayuda, para ello la maestra permitió que los niños sugirieran respuestas o ideas, la maestra ponía retos a todos los niños y organizaba las tareas de manera que incluso los niños con puntajes más bajos participaran.

Maestra B: ¿a quién le toca?, a ver Yahir aquí que dice basura que...

Niño: nonanica.

Maestra B: A ver Ailton ¿Qué dice?

Niño: Reciclar basura

Maestra Miren nuestros letreros de basura... inorgánica

En esta ocasión la maestra se encargó de formar equipos en los que un niño con puntaje alto trabajara con uno de los de puntaje bajo, de esta manera al momento de responder, leer o realizar la actividad ambos niños participaban.

En cuanto al uso de motores cognitivos ajustó acertadamente los cuestionamientos para lograr que los niños llegaran a la meta sugerida. Sin embargo, cuando los niños respondían erróneamente la maestra cuestionaba nuevamente, sin explicar porque la respuesta de los niños no era correcta

Maestra B: ya pusimos el ¿Qué?

Niño: El título

Maestra B: ¿Qué ponemos en la entradilla?

Niño: El festival de UNAM

Maestra B: ¿Qué hay en la biblioteca?

Niños: El festival de los cuenta cuento. Hay libros.

Maestra B: Muy bien libros.

Por otra parte en una de las situaciones finales la maestra tuvo dificultades debido a que los niños no tenían los recursos para trabajar (no tenía la noticia) y de manera improvisada lo resolvió con resultados efectivos, la maestra preguntó a los niños si habían hecho su tarea y al ver que nadie la hizo realizó algo similar en el salón: *“A ver Ailton lee tu noticia ¿Qué dice? No me leyeron la noticia. Bueno entonces escuchen con atención les voy a leer una noticia y luego ustedes me van a contar de que se trató la noticia”.*

MAESTRA C (Tercer grado 3°)

Al revisar la bitácora es evidente que esta maestra mostró mayor flexibilidad ya que logró adaptar los motores cognitivos ante dificultades en que los niños no lograban llegar a las respuestas u objetivos planteados:

Maestra C: ¿Qué más pegamos en la parte de atrás del sobre?

Niños: Nuestro nombre

Maestra C: Y que más, ¿qué más le ponemos a la carta para que llegue a su destino?

Niños: Donde vive nuestro amigo

Maestra C: Pero eso como se llama

Niños: Destinatario

Empleó diversos motores cognitivos de las diferentes categorías y con el paso de las sesiones disminuyó el uso de los motores cognitivos para cada categoría, permitiendo que los niños mostraran su independencia, también ajustó otros cuestionamientos para aumentar la complejidad de la tarea tomando en cuenta los objetivos:

Maestra C: Les voy a pasar a cada equipo uno de estos (mostrando un tríptico), quien me puede decir ¿Cómo se llama?

Niño: Un tripto, no un tríptico

Maestra C: Bueno ustedes saben que un tríptico nos da información sobre muchas cosas ¿y tríptico a que les suena?

Niño: Es un rectángulo, porque es tricolor

Maestra C: Y que es tricolor

Niño: Tres colores

Maestra C: ¿Y tríptico a que les suena?

Niño: Tres formas

Utilizó los materiales didácticos necesarios en todas las sesiones. En cuanto a la participación, tanto la del grupo, como la de la maestra fueron equivalentes, es decir los niños participaron tanto como la maestra. Un ejemplo es el siguiente:

Maestra C: ¿para qué nos sirve un periódico?

Niño: Para saber las noticias que pasaron

Maestra C: ¿Cuáles son las noticias que han pasado en el CENDI?

Niño: Por ejemplo una noticia puede ser de qué hicimos un pastel

Maestra C: ¿Y en que sección iría esa noticia?

Niño: Puede ir en la sección de cocina

Por otra parte, cabe mencionar que en este grupo hubo más interacciones entre los niños, unos a otros se corregían e incluso pedían ayuda a otros compañeros:

Sofi le pregunta a Pablo donde dice Pan, la maestra la escucha y le dice:

Maestra C: Pablo pasa al pizarrón y señala ¿Dónde dice pan? (Pablo pasa y señala la palabra correcta). Mira Sofi aquí dice quitar las orillas del...Pan

En cuanto a la lectura, avanzaron notablemente pues además de hacer inferencias, trataban de reconocer algunas características del sistema de escritura, puesto que la maestra puso énfasis en ortografía, signos de puntuación, etcétera:

Maestra C: esto que es (señala un punto y coma dentro del texto)...nos sirve para separar ideas

Maestra C: ¿Villa es un hombre? No porque si fuera un hombre diríamos "el villa"

Niño: Entonces es hembra

Maestra C: Las palabras no son hembras, más bien pueden ser masculinas o femeninas, es decir que se escribiría “la villa navideña” porque es femenino

Estos datos dan cuenta de cómo las docentes se apropiaron de manera paulatina de las situaciones didácticas, las formas de interacciones cambiaron cualitativamente, de formular preguntas directas a preguntas abiertas y el uso de motores cognitivos permitieron promover de manera funcional la lectoescritura en los niños de preescolar.

CONCLUSIONES

Con este trabajo concluimos que los objetivos propuestos fueron cumplidos, ya que el diseño, adecuación y aplicación de las situaciones didácticas bajo un enfoque sociocultural, logró que los niños se apropiaran de las competencias de lectoescritura, como lo plantea el Programa de Preescolar 2011. Esto quiere decir que es posible desarrollar la alfabetización desde nivel preescolar con métodos didácticos que se apeguen a las propuestas de la RIEB.

Los resultados obtenidos en la competencia lectora son similares a los trabajos de Chacón (2009) y García (2011) pues en sus investigaciones obtuvieron resultados en los que se comprobó que los niños preescolares pueden desarrollar procesos de interpretación y construcción de textos a través del diseño e implementación de situaciones didácticas contextualizadas dentro de un marco sociocultural.

El presente trabajo deja ver la sociofuncionalidad de la escritura pues cuando los niños se sitúan en contextos reales en los que se hace uso de la lectura y la escritura se desarrolla un aprendizaje significativo. Como lo menciona Fons (2007) y Tolchinsky (1990), el resultado de la enseñanza de la lectoescritura permite al aprendiz resolver cuestiones de la vida, acceder a la información y formas de pensamiento científico y apreciar el valor estético o literario.

La mayoría de los niños que participaron en este programa y dependiendo de la edad y experiencias, hicieron uso de los diversos portadores de texto, infieren su contenido a partir del conocimiento que tienen del sistema de escritura, expresan gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconocen características del sistema de escritura.

Al implementar las situaciones didácticas desde la teoría sociocultural, habrá mayores posibilidades de tener un impacto en el desarrollo cultural del individuo, lo que propiciara el desarrollo de las funciones mentales superiores como lo señala Vygotsky (1979).

Cuando las docentes actúan como guías del aprendizaje, los niños también se benefician, pues están expuestos a un entorno sociocultural, tienen acercamiento a portadores de texto y trabajan con el apoyo de personas más expertas, dando como resultado el desarrollo de competencias de lectoescritura, de manera funcional.

Los resultados obtenidos dan cuenta del beneficio que se obtiene al diseñar situaciones didácticas y acompañar a las maestras en la instrumentación de un programa, dichos beneficios se reflejan cuando las docentes pasan de ser un expositor a funcionar como un guía, empleando motores cognitivos, andamiajes y diseñar entornos socioculturales. Se logró un cambio progresivo en el desempeño de las docentes, si bien al principio las maestras no tenían muy claro el uso de los motores cognitivos, el manejo de las herramientas culturales o como propiciar las interacciones en el aula, a lo largo del ciclo escolar las maestras lograron mejorar sus estrategias de enseñanza.

Acompañar, aclarar dudas y reflexionar, co-construir con las docentes cuando se encuentran en proceso de cambio, brinda mejores resultados que otro tipo de modelos de formación docente como lo señala Monereo (2012). Como se ha mencionado en el marco teórico los docentes no muy fácilmente se apropian de los métodos didácticos planteados por las reformas educativas, y aunque se valen de los cursos y talleres de actualización para apoyar a los maestros en el dominio de nuevas didácticas, es importante que se haga un seguimiento del trabajo de los docentes en el aula. Tal como se hizo ver en este trabajo el acompañamiento docente brinda a las maestras competencias que con apoyo de un psicólogo educativo, favorecen la apropiación de la nueva metodología de trabajo y posteriormente son capaces de hacer uso de las herramientas adquiridas para utilizarlas de forma autónoma.

Por otra parte las sesiones de retroalimentación a su vez ayudan al psicólogo a ir adaptando las situaciones, al aportar sus conocimientos en el manejo de grupos de niños, el tiempo que pueden tardar, las preguntas que los niños suelen

plantear, el psicólogo adquiere información para adaptar las situaciones didácticas en su contenido, planeación, uso de recursos y técnicas para el trabajo en grupo y con niños, complementando, de ésta forma, la intervención.

Es evidente lo complicado que resulta lograr cambios en la forma de pensar de las maestras, sin embargo con este acompañamiento y esta forma de trabajo basada en el uso de las situaciones didácticas, los portadores de texto y situaciones contextualizadas que permitieran a los niños usar el sistema de escritura, amplió su panorama.

A pesar de que las maestras tienen acceso a talleres y cursos de actualización, la mayoría de ellos son de naturaleza conceptual, de tal manera que las maestras no pueden apropiarse de los conocimientos necesarios pues no saben cómo utilizar estos conceptos en situaciones reales de aprendizaje.

Así mismo la formación docente debe ser concebida como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere el profesor en formación son el resultado, no solo de una formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza dentro y fuera de la escuela y en su desempeño con los alumnos (Juarez, 2011)

Limitaciones y sugerencias

Para futuras investigaciones referentes a este tema, se sugiere contar con un grupo control, el cual deberá carecer de la implementación de situaciones didácticas, de esta manera se podrá comparar si hubo un avance en los niños que no estuvieron trabajando con las situaciones didácticas en comparación con los niños que si trabajaron con este sistema. Esto fue una de las limitaciones de este trabajo, ya que no se contó con un punto de comparación.

Para la evaluación de los niños se sugiere hacerlo de una manera más dinámica, aplicando los fundamentos de la teoría sociocultural. Con los resultados así obtenidos se pueden realizar análisis cuantitativos en una pre y post evaluación,

así como cualitativos, analizando los procesos de aprendizaje a lo largo de la intervención del programa.

El papel de la maestra en el aprendizaje es fundamental, sin embargo en este estudio no se utilizó una evaluación o entrevista que permitiera conocer los conocimientos y habilidades de las maestras, así como su opinión, dudas o comentarios respecto al proyecto.

Se recomienda observar y registrar las situaciones didácticas completas, es decir, registrar las sesiones tanto de presentación de cada portador de texto como las situaciones en que los niños trabajan con cada uno de ellos, para poder dar cuenta de manera más puntual del tipo y forma de interacción que se genera al interior y contar con información acerca de los procesos de lectoescritura y del desempeño de la maestra.

Para futuras intervenciones con docentes, se recomienda que las docentes no solo participen directamente en el diseño de las situaciones didácticas, sino que se lleve un registro del proceso de acompañamiento docente que dé cuenta de la importancia del trabajo interdisciplinario.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos aires: Manantial.
- Alatorre Rico, J. (2007) Entornos de aprendizaje en educación preescolar. Programa de prácticas. Facultad de Psicología, UNAM.
- Arnqvist, A. (2000). *Linguistic games as a way to introduce Reading and writing in preschool groups*. Childhood Education, pp.76, 365-367.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002) *Diseños de Investigación Experimental en Psicología: Modelos y análisis de datos mediante SPSS 10.0*. Madrid: Pearson Educación.
- Baquero R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barboza, F. (1999). *Incidencia del docente en la lectura y escritura*. Educere 3, (5)
- Benejam, P. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori
- Bergeron, M. (2000). *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Morata.
- Bodrova E. y Leong D. (2008) *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación, SEP, Reforma Integral de Educación Básica.
- Bolea, M. (Mayo-Agosto, 2008) *Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México*. Ethos educativos, 42, 25-60.
- Cabezuelo, G. (2010). *El desarrollo psicomotor desde la infancia hasta la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Chacón, A. (2009). *Aprendizaje de la lectoescritura en preescolar: Una perspectiva sociocultural*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

- Chavarria, J. (2006) *Teoría de las Situaciones Didácticas*. Cuadernos de Investigación y formación en educación matemática, 1(2).
- Claudet, P. y Mendez, Z. (2000). *Psicología del niño*. Costa Rica
- Coll C. (2000). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ªed) México: Mc Graw Hill.
- Díez de Ulzurrun, A. (2001). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. España: Graó.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Fons. E.M. (2007) *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España: Graó
- Fullan (2007) *Las fuerzas del cambio con creces*. Ed. Akal
- Gallegos, A. (1997) *Cuadernos UCAB de Educación No. 1. Lev Vygotsky y sus aportaciones para el siglo XXI*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Gaonac'h, D. y Golder, C. (1995) *Manual de psicología para la enseñanza*. Argentina: Siglo XXI.
- García, M., Martín, C., Luque, V. y Santamaría, M. (1996) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, M., Marín I. (2011) *Entornos de aprendizaje para la alfabetización en Educación Preescolar: Una perspectiva socio-cultural*. [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.

- González, M. y Delgado, M. (2007). *Enseñanza- Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 13,5(3), 651-678.
- Goodman, K. (1999) *Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. Cero en conducta*, 29-30, 17-26.
- Guzmán, J. (2012) *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. Ed. Graó/ Colotón
- Hernández, R. G. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, Paidós.
- INEE (2008) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México.
- López, C. J. (2005) *Planificar la formación con calidad*. España: Eclipse.
- Manrique, B. et al (1999) *Alfabetización Inicial. La educación en los primeros años*. Noveduc Libros
- Marín, M. (2006) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, B. y Zaleta P. (2010) *Desarrollo de las competencias de Lenguaje y Comunicación a partir del diseño y aplicación de situaciones didácticas* [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Meza, N. y Aguirre, R. (Octubre- Noviembre- Diciembre, 2001). *Transformar la práctica pedagógica de la escritura en el aula*. Educere, 15, 275-283.
- Mingüer, A.L (2001) *Las Situaciones didácticas, una propuesta para la formación de profesores de matemáticas: la experiencia en un curso taller*. Tiempo de educar, 3(6) ,11-38.

- Morón, A.C. (2001) *Hábitos lectores y animación a la lectura* [Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha]. España.
- Monereo, C. (2010) *La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista iberoamericana de educación, 23,149-178.
- Ollila, I. (1988). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Palau, E. (2001). *Aspectos básicos del desarrollo infantil, la etapa de 0 a 6 años*. España: CEAC educación infantil.
- Papalia, D. (2004). *Desarrollo humano*. España: McGraw Hill
- Poblador. P.E (agosto, 2011) *Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y marcos teóricos que los sustentan*. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, 45, 203-219
- Ramirez, B.M (2009) *Reseña de "Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas" de Guy Brousseau*. Educación Matematica, 21(2) ,181-184.
- Reyes, C. y Yañez, M. (2006). *Programa de apoyo para el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en niños y niñas de preescolar 3*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Ríos, Y. (2009) *Competencias procedimentales adquiridas durante la aplicación de situaciones didácticas referidas a las fracciones*. Telos, 11(3) ,310-331.
- Rivera, F. y Guerra, M. (2005) *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (3), 503-511.
- SEP, (2012). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE 2011. <http://www.enlace.sep.gob.mx/> fecha de revisión consulta 15 de febrero del 2012

SEP. (2012). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio en su quinta edición. Consultado junio 23 2013. <http://www.sep.pue.gob.mx/index.php/docentes-y-directivos/formacion-continua/item/1091-cat%C3%A1logo-nacional-2012-2013>

Secretaría de Educación Pública. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión. Recuperado el 4 de Noviembre del 2012 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/cuad1.pdf>

SEP (2004) Programa de Educación Preescolar Primera Edición

SEP (2011) Programa de Estudio 2011. Primera Edición.

Teberosky. A. y Soler G. (2004) *Contextos de la alfabetización inicial*. Barcelona: ICE- Horsori

Tolchinsky, L. (1990) *Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo*. Comunicación. Lenguaje y Educación, 6 (53-62)

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Wertsch J. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zaid, G. (septiembre, 2008) *Contagios de lector a lector*. Letras libres: convivio. 117. Recuperado de <http://letraslibres.com/revista/convivio/contagios-de-lector-lector>.

ANEXOS

Anexo 1. Reactivos y competencias que evalúa el instrumento usado en la pre y post- evaluación

Competencia 2004	Nombre de los reactivos	Número de reactivos	Ejemplos
1. Conoce e identifica los diversos portadores de texto	Nombra los portadores de texto	5	Mira esto que traje, ¿quiero saber si conoces el nombre de éste?, ¿Cómo se llama?
	Identifica los portadores de texto	5	Ahora quiero que me señales con tu dedo el periódico
2. Interpreta o infiere el contenido de los textos a partir del conocimiento de los portadores de texto	Coloca el texto correcto	4	Tengo unas oraciones que copie de algunos textos, pero no recuerdo donde van, ¿me ayudas a ponerlos en su lugar? Escucha con atención (se lee al niño el fragmento) ¿En dónde crees que se deba colocar esta oración, en el periódico, en el cuento, en el diccionario, en la carta o en la revista?
	Lectura de marcas	12	Aquí tengo una lista de palabras y quiero que me ayudes a leerlas, ¿Qué dice aquí?
	Lectura de letreros	8	
	Identificación de marcas	6	Señálame con tu dedo ¿en dónde dice Farmacia?
	Identificación de letreros	4	
	Lectura de oraciones	3	Quiero que leas esta oración (señalando la primera oración)
	Lectura del cuento	1	Mira el cuento que traje haremos una cosa, yo leo una hoja y luego tu lees la que sigue
3. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto	Escritura del nombre propio	1	Ahora quiero que me escribas tu nombre en esta hoja
	Dictado	6	Ahora quiero que escribas unas palabras que te voy a decir escucha con atención y escribe

escrito con ayuda de alguien	Ordenamiento de pasos	4	(se describe al niño el proceso para hacer chocolate utilizando fotos para explicarlo) Ahora voy a revolverlos y quiero que los pongas en el orden correcto
	Descripción del procedimiento	1	¡Muy bien! ahora cuéntame ¿Cómo hacen el chocolate?
	Elaboración de una invitación	5	Mira esta invitación, está en blanco. Imagínate que va a ser tu fiesta de cumpleaños, dime que escribirías en ella para invitar a tus amigos. Dime en donde lo pondrías y yo lo escribo.
4. Identifica algunas características del sistema de escritura	Identificación del nombre propio	1	Mira estas tarjetas, aquí están escritos algunos nombres incluyendo el tuyo, puedes señalarme con tu dedo ¿En dónde dice tu nombre?
	Direccionalidad de la lectura	2	Aquí tengo un cuento, algunas hojas se voltearon ayúdame a ponerlas correctamente para que tú puedas leerlo Ahora quiero que me señales ¿Dónde debo empezar a leer?
	Reconocimiento de signos	3	Ahora dime ¿Dónde hay una pregunta?

Anexo 2. Estructura y componentes de las situaciones didácticas de lectoescritura

TÍTULO DE LA SITUACIÓN	
Descripción General	
En esta sección se hace una descripción del portador que se verá en la situación (por ejemplo la carta, la revista, el cuento, el periódico, etc.), también se explica como se estructura y finalmente se hace una breve descripción de la actividad en cuatro pasos (primero, después y finalmente).	
	En este apartado se describen las competencias a manejar en la situación y se traducen en las acciones en que se verán reflejadas durante la sesión.

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Objetivos	Aquí se hace una breve descripción de los objetivos que se proponen al llevar a cabo la situación dentro del aula.
Material	En esta parte se enlistan los materiales físicos que se utilizarán en la actividad, por ejemplo lápices, papel, colores, tijeras, etc.
Material Didáctico	Esta sección hace referencia a los materiales que se utilizarán como apoyo para el docente, por ejemplo las estructuras textuales y la situación didáctica por escrito.
Recursos Culturales	Son los materiales físicos que representan el portador real, por ejemplo una carta, una revista, un diccionario o un periódico.
Organización del grupo	Se dan sugerencias de la forma de organizar al grupo durante la actividad, por ejemplo en parejas, grupos pequeños o individual.
Duración	Indicación de cuantas sesiones durará la situación y cuanto tiempo durará cada sesión.

Anexo 3. Material de especificaciones para las maestras

EJEMPLO 1. PARA LAS PRIMERAS SESIONES	
Momento de Acción	Motores Cognitivos
En esta sección se hace una descripción paso por paso y con sugerencias de lo que la maestra debe hacer.	Los “motores cognitivos” son preguntas que promueven el desarrollo cognitivo de los niños.
Generalmente el paso 1 en diversas situaciones es la presentación del portador, ya sea que los niños lo conozcan o no, se dan instrucciones a las maestras sobre como presentar (por primera vez) o retomar el portador.	Las preguntas que se sugieren a las maestras se dirigen a la identificación del portador, por ejemplo: Si es la presentación

	<p>¿Qué es esto?</p> <p>¿Cómo saben que es una carta?</p> <p>¿Saben que partes tiene una carta?</p> <p>Si se está retomando el portador:</p> <p>¿Saben que es esto?</p> <p>¿Cómo lo saben?</p> <p>¿Cuáles son las partes que tiene?</p> <p>¿Cómo le contestamos a sus amigos?</p> <p>¿Qué podemos hacer para responder esta carta?</p> <p>¿Hacemos un instructivo?</p> <p>¿Podemos responderles escribiendo una receta?</p>
<p>El paso 2 sugiere a las maestras que proporcionen a los niños un instructivo para que conozcan los pasos a seguir.</p>	<p>Cuando se reparten los instructivos las maestras hacen preguntas que motiven a los niños a interpretar el contenido de los instructivos, por ejemplo:</p> <p>¿Saben qué es esto?</p> <p>¿Qué creen que vamos a hacer el día de hoy?</p> <p>¿Qué dice nuestro instructivo?</p> <p>¿Cómo se llama esta situación?</p> <p>¿Qué dice el paso 1?</p>

<p>Este paso usualmente consiste en el dictado del portador que los niños realizarán, los niños darán ideas sobre lo que quieren hacer, para estructurar una receta, un periódico, una carta, etc.</p> <p>La maestra retomará las ideas de los niños para escribir el portador real en el pizarrón.</p>	<p>Las preguntas de la maestra sugerirán cómo empezar, qué ideas poner, con que se inicia, etc., por ejemplo:</p> <p>¿Qué le quieren escribir a su amigo?</p> <p>¿Qué ponemos primero en nuestra carta?</p> <p>¿Qué sigue después de la fecha?</p> <p>¿A quién le vamos a escribir la carta?</p> <p>¿Y qué ponemos?</p> <p>¿Qué escribimos?</p> <p>¿Qué le quieren decir a su amigo?</p> <p>¿Qué creen que le podrían contar?</p> <p>¿Qué les parece si les contamos el experimento que hicieron en ciencias?</p> <p>¿Qué jugaron en mate, les podemos contar lo de la panadería?</p> <p>Finalmente la maestra los apoya para que lean el portador recordando las ideas que propusieron.</p>
<p>En el paso 5 se sugiere que la maestra proporcione, dependiendo el grado, la hoja de trabajo, que los niños llenarán de acuerdo al portador que le dictaron a la maestra.</p>	<p>Las preguntas y/o comentarios que hace la maestra en este paso se encaminan a promover la identificación de palabras y escritura de los niños, y puede hacer preguntas como:</p> <p>Bueno, ahora vamos a escribir la carta a su maestra. Les voy a repartir su hoja de trabajo. ¡Listos!</p> <p>¿Qué es lo primero que debe de llevar nuestra carta? La fecha ¡Muy bien! la fecha, escríbanla. ¿Cómo empezamos la fecha?</p> <p>Nota: los niños de primero pegarán las palabras</p> <p>Después, ¿qué ponemos? El saludo y destinatario (nombre de mi amigo) Sí es el destinatario.</p> <p>Finalmente la maestra dará una breve conclusión y cierre de la situación o preguntará qué harán al día</p>

	siguiente para terminar su portador.
--	--------------------------------------

EJEMPLO 2. PAARA SESIONES POSTERIORES	
Momento de Acción	Motores Cognitivos
En este paso la maestra debe retomar la situación, recordando los pasos que realizaron en la sesión anterior con ayuda de los instructivos.	<p>La maestra realizará preguntas para que los niños retomen la actividad:</p> <p>Recuerdan, ¿qué hicieron ayer? La carta a un amigo</p> <p>¡Muy bien! ¿Y qué pasos hicimos ayer? (primero,...)</p> <p>Y hoy, ¿Qué nos toca hacer? (Se puede hacer referencia al instructivo, algún niño podrá ayudar a la lectura del paso).</p>
En caso de que no hayan terminado de escribir su portador, los niños pueden terminar de escribir en este paso.	<p>Para que los niños continúen en la escritura la maestra reparte el material y cuestiona sobre el contenido de la carta (lo que ya tiene) y lo que aún no han escrito:</p> <p>Bueno, les voy a repartir sus cartas para que continuemos.</p> <p>A ver ya tenemos, la fecha y el saludo.</p> <p>¿Ahora, con qué iniciamos? Con el mensaje ¡Muy bien! Dice:</p> <p>Así se continúa con todo el mensaje.</p> <p>Luego, del mensaje ¿qué nos falta? Despedida "Hasta luego"</p> <p>Y finalmente, ¿Qué ponemos aquí? La firma / nuestro nombre. ¡Escríbanla!</p>
Este paso consiste en retomar la lectura del portador, cada niño debe leer lo que ha escrito en su hoja.	La maestra hará comentarios animando a los niños a leer el contenido de su portador, por ejemplo:

	<p>¡Muy bien!, ahora vamos a leer nuestra carta.</p> <p>A ver, Milton puedes ayudarnos a leer la carta.</p> <p>Se les pedirá a algunos niños que LEAN alguna parte del mensaje o toda la carta.</p>
<p>Los pasos posteriores pueden variar de acuerdo a cada situación, ya sea que los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pongan la carta en el sobre y buzón. - Armen un recetario o sigan las instrucciones de la receta. - Que junten las noticias para hacer un periódico. 	<p>La maestra preguntará a los niños, por ejemplo:</p> <p>¿Qué se hace con una receta? Hacemos algo de comer</p> <p>¿Qué hacemos cuando ya tenemos nuestra carta? La metemos en el buzón para que llegue a nuestros amigos</p> <p>Etcétera.</p>

Anexo 4. Cuadros de análisis de la bitácora

Fecha: Enero 2011.

Grado: 1º

Maestra: A

Situación: Periódico

Categoría	Explicación	Indicadores	Ejemplo
Uso de Motores Cognitivos	La maestra emplea las preguntas que se le recomendaron o adecua preguntas de acuerdo a la situación.	De conocimiento	<p>Vamos a ver ¿Qué es esto?, ¿Qué dice aquí?</p> <p><i>N: Nuestro instructivo</i></p> <p>¿Qué es una noticia?</p> <p><i>N: Del periódico</i></p> <p>¿Se acuerdan del recado de ayer?</p>
		Situaciones en que se ocupa	

		<p>Sobre estructura</p>	<p>¿Dónde hay letras grandes?, ¿Qué vemos aquí Thalia?</p> <p><i>N: Imagen</i></p> <p>¿Qué cosas importantes pasaron en diciembre?</p> <p>¿Qué otra cosa nos tocó hacer con cuerpos geométricos además de las estrellas?, ¿Qué formamos con botellas?</p> <p><i>N: Un árbol navideño</i></p> <p>A ver aquí vamos a hacer la estructura de nuestra noticia ¿Dé que nos tocó hacer a nosotros?</p> <p>La sección de:</p> <p><i>N: Cocina</i></p>
		<p>Sobre redacción</p>	<p>En la noticia le vamos a poner un nombre ¿Qué nombre le vamos a poner a nuestra noticia?</p>
		<p>De características del sistema escrito</p>	<p>¿Qué ven?</p> <p><i>N: Hay letras grandes y pequeñas</i></p> <p>¿Dónde hay letras grandes?</p> <p><i>N: En el título</i></p>

		De lectura	
Promueve la Interacción	La maestra permite a los niños participar, responder a sus preguntas, plantear dudas y ofrecer explicaciones.	Niñ@- maestra	
		Maestra- grupo	Si
Uso de recursos Culturales	Para ejemplificar cada portador la maestra les muestra a los niños un portador real de relevancia sociocultural.	Usa el portador real	Si, usa el instructivo y un periódico real como ejemplo
		Muestra el esquema de estructura	
		Usa material didáctico	Si, solamente en la segunda sesión

Fecha: Enero 2011.

Grado: 2°

Maestra: B

Situación: Carta

Categoría	Explicación	Indicadores	Ejemplo
Uso de Motores Cognitivos	La maestra emplea las preguntas que se le recomendaron o adecua preguntas de acuerdo a la	De conocimiento	¿Qué creen ustedes que van a hacer el día de hoy? <i>N: Un correo</i>
		Situaciones en que se ocupa	¿Y paraqué van a hacer un correo? <i>N: Para que venga alguien</i>

	situación.		<i>y se lo lleve a otra casa</i>
		Sobre estructura	<p>¿Qué va primero?</p> <p><i>N: La fecha</i></p> <p>¿Qué ponemos después?</p> <p><i>N: El saludo</i></p> <p>¿Qué vamos a poner en el sobre?</p> <p><i>N: Nuestro nombre</i></p> <p>¿Y qué debe llevar?</p> <p><i>Pritt</i></p> <p>¿Y para qué le ponemos pritt?</p> <p>Se acuerdan de la dirección, ¿Cómo se llama eso? Destinatario y remitente</p>
		Sobre redacción	<p>¿Aquí va el nombre de quién?</p> <p><i>Del autor</i></p> <p>¿Es una canción?</p> <p><i>N: No, ponemos nuestro nombre</i></p> <p>A ver, luego dice curso el:</p> <p>¿En qué año van?</p> <p><i>N: En el dos</i></p> <p>¿De qué le quieren contar</p>

			a sus amigos?
		De características del sistema escrito	
		De lectura	
Promueve la Interacción	La maestra permite a los niños participar, responder a sus preguntas, plantear dudas y ofrecer explicaciones.	Niñ@- maestra	Sí
		Maestra- grupo	Sí
Uso de recursos Culturales	Para ejemplificar cada portador la maestra les muestra a los niños un portador real de relevancia sociocultural.	Usa el portador real	Sí
		Muestra el esquema de estructura	Sí
		Usa material didáctico	Sí

Fecha: Enero 2011.

Grado: 2°

Maestra: C

Situación: Periódico

Categoría	Explicación	Indicadores	Ejemplo
Uso de Motores Cognitivos	La maestra emplea las preguntas que se le recomendaron o adecua preguntas de acuerdo a la situación.	De conocimiento	
		Situaciones en que se ocupa	
		Sobre estructura	Muy bien, éste es el EXCELSIOR y tiene diferentes secciones: deportes, espectáculos y cultura. Acá tenemos otra sección ¿De qué creen que sea? ¿Recuerdan qué secciones tiene este periódico?, ¿Qué sección es ésta? <i>N: De fútbol</i> De deportes Nuestra sección se llama ecología y va aquí, ¿Cómo se llama nuestra sección? Luego sigue la entradilla ¿Quiénes construyeron el árbol navideño? <i>N: Nosotros</i> ¿Y ahora qué sigue? El cuerpo de la noticia a ver Cristian ¿Cómo vamos a

			<p>elaborar el cuerpo de nuestra noticia? Los niños del CENDI.....realizan el árbol navideño con botellas ¿De qué?</p> <p><i>N: De plástico</i></p> <p>¿Qué nos falta? Escribir en el pie de foto: Niños trabajando</p>
		Sobre redacción	<p>Si vamos a hablar del árbol navideño ¿Cuál va a ser nuestro título?</p> <p><i>El árbol navideño</i></p> <p>Luego sigue la entradilla ¿Quiénes construyeron el árbol navideño?</p> <p><i>N: Nosotros</i></p>
		De características del sistema escrito	<p>Si está escrita con mayúsculas es nuestra sección, ¿Luego qué va?</p> <p><i>N: El título</i></p>
		De lectura	<p>A ver ¿Qué dice nuestro instructivo?</p> <p><i>N: Leer un periódico</i></p> <p>¿Qué dice el número 1?</p>
Promueve la Interacción	La maestra permite a los niños participar,	Niñ@- maestra	Sí

	responder a sus preguntas, plantear dudas y ofrecer explicaciones.	Maestra- grupo	Sí
Uso de recursos Culturales	Para ejemplificar cada portador la maestra les muestra a los niños un portador real de relevancia sociocultural.	Usa el portador real	Sí, usa el instructivo y el periódico real.
		Muestra el esquema de estructura	Sí
		Usa material didáctico	Sí

Fecha: Enero 2011.

Grado: 3°

Maestra: D

Situación: Tríptico

Categoría	Explicación	Indicadores	Ejemplo
Uso de Motores Cognitivos	La maestra emplea las preguntas que se le recomendaron o adecua preguntas de acuerdo a la situación.	De conocimiento	<p>Les voy a pasar a cada equipo uno de éstos (mostrando el tríptico) ¿Quién me puede decir cómo se llama?</p> <p><i>N: Un tripto, no un tríptico</i></p> <p>Bueno ustedes saben que un tríptico nos da información sobre muchas cosas ¿Y tríptico a qué les suena?</p>

			<p><i>N: Es un rectángulo</i></p> <p><i>N: A tricolor</i></p> <p>¿Y qué es tricolor?</p> <p><i>N: Tres colores</i></p> <p>¿Y tríptico a qué les suena?</p> <p><i>Tres formas</i></p>
		Situaciones en que se ocupa	<p>Ustedes saben que un tríptico nos da información</p> <p>Miren aquí dice ADMEX y habla sobre un seguro médico. (mostrando un portador real)</p>
		Sobre estructura	<p>Muy bien aquí tenemos tres partes, Diego tiene razón esta es una hoja normal y la doblamos en tres, ¿Y qué es esto?</p> <p><i>N: Un diente</i></p> <p>Si pero esta parte de aquí ¿Cómo se llama?</p> <p><i>N: Portada</i></p> <p>Y nuestra portada tiene un título, tiene imágenes y un pie de foto, ¿Al final qué tiene?</p>
		Sobre redacción	

		De características del sistema escrito	
		De lectura	<p>¿Y de qué creen que sea este tríptico?, ¿El mío cómo se llama? Dice higiene bucal ¿cómo cuidar mis ...</p> <p><i>N: Dientes</i></p> <p>Muy bien ahora fíjense aquí dice instructivo, vamos a leer juntos los pasos (todos leen los pasos en voz alta).</p> <p>Bueno entonces vamos a leer lo que dice aquí</p> <p><i>N: Higiene Bucal ¡Cómo cuidar mis dientes?</i></p>
Promueve la Interacción	La maestra permite a los niños participar, responder a sus preguntas, plantear dudas y ofrecer explicaciones.	Niñ@- maestra	Sí
		Maestra- grupo	Sí
Uso de recursos Culturales	Para ejemplificar cada portador la maestra les muestra a los niños un portador real de relevancia	Usa el portador real	Sí
		Muestra el esquema de estructura	Sí

	sociocultural.	Usa material didáctico	Sí
--	----------------	------------------------	----