

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

Tesis

Actividades que las educadoras informan hacer en salones preescolares para la
familiarización de los niños y las niñas con el lenguaje escrito

Que para obtener el título de:
Licenciadas en Psicología Educativa

Presentan:

Sandra Karina Salguero Medina

Paulina Soni Limón

Asesor:

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

México D.F. 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser nuestra alma mater y brindarnos todo el apoyo necesario para realizar este trabajo. De manera especial queremos agradecer a la Coordinación de la Licenciatura en Psicología Educativa, particularmente a la Mtra. Alba Yanalte Álvarez Mejía y al Mtro. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, ya que sin su apoyo, dedicación y tiempo no hubiera sido posible este trabajo.

También agradecemos de manera especial a la Licenciada Norma Laura del Moral Elhers, Coordinadora Sectorial de Educación Preescolar, por la autorización otorgada para la realización de la presente investigación.

Por último agradecemos a la Jefa de sector y a las educadoras de los jardines de niños del sector 3 de la Delegación Azcapotzalco, por las facilidades otorgadas, por la colaboración y el apoyo brindado para la realización de esta investigación, sin ustedes no lo hubiéramos logrado.

DEDICATORIAS

A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre por todo su cariño, dedicación, entrega, y fortaleza, sin ti no hubiera llegado hasta aquí. Gracias por ser mi guía, mi compañía, el motor que me impulsa a seguir. Y a mis hermanas por su apoyo y confianza,

A mis profesores, porque sin ellos no hubiera adquirido los conocimientos necesarios para mi formación académica. En especial, a mi profesor Cuauhtémoc Gerardo Pérez López por brindarme parte de su tiempo, confianza y apoyo para asesorar el trabajo.

A mi novio por estar en todo momento, por tu apoyo incondicional, por tus consejos, y por lo ánimos que me diste en momentos de estrés.

Por último, a mis amigas y amigos por formar parte de mi vida y ofrecerme todo su cariño sin recibir nada a cambio.

Sandra Karina Salguero Medina

DEDICATORIAS

A mi madre por su inmenso amor, comprensión, paciencia, tolerancia, fortaleza y apoyo incondicional. Gracias mami por ser mi eterna amiga, mi guía, mi ejemplo a seguir, mi faro cuando todo parece oscuro y sin salida. Gracias por cada palabra de aliento, por cada abrazo, simplemente gracias por darme la vida, tus manos cuando las necesitaba y sobre todo las bases necesarias para andar este camino y poder llegar hasta aquí, sin ti jamás lo hubiera logrado. Te amo.

A David mi inseparable compañero, cómplice, amigo y mucho más a lo largo de este camino. Estuviste en el inicio y ahora estás en el fin de esta gran etapa de mi vida, muchas gracias por siempre estar ahí, por darme palabras de aliento, por escucharme, por amarme y estar conmigo en los buenos y malos momentos. Te amo.

A mi familia por su apoyo y por todos los momentos que he pasado a su lado. En especial a mis tías abuelas María Gómez y Regina Gómez, porque desde pequeña creyeron en mi y estuvieron ahí siempre. Las amo.

A mis amigas y amigos por siempre estar ahí y escucharme, por hacerme crecer como persona y por compartir tanto buenos como malos momentos, los quiero mucho.

A mis profesores porque siempre creyeron en mí y me dieron su tiempo, aliento, dedicación, paciencia y conocimientos para poder llegar hasta aquí. En especial dedico este trabajo a mi asesor Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, porque sin tu apoyo jamás lo hubiera logrado.

Paulina Soni Limón

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA	
1.1 Características de los niños y niñas en edad preescolar	6
1.2 Historia de la educación Preescolar en México	8
1.3 La educación preescolar en México vista desde dos programas educativos	10
1.3.1 Programa de Educación Preescolar 1992	10
1.3.1.1 Bloque lengua oral, lectura y escritura	12
1.3.2 Programa de Educación Preescolar 2004	14
1.3.2.1 Campo formativo: Lenguaje y comunicación	18
1.4 Reforma Integral de Educación Básica 2011	20
1.5 Adquisición de la lengua escrita	22
1.5.1 La lectura y los procesos implicados para su aprendizaje	29
1.5.2 El desarrollo del proceso de escritura	31
1.5.3 La enseñanza de la lengua escrita en centros escolares de nivel preescolar públicos	33
1.6 Material educativo	34
1.6.1 El material educativo y su relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita	37
1.7 El juego	38
1.7.1 Con el juego se aprende	40
1.7.2 El juego y su importancia en el aprendizaje de la lengua escrita	42
1.8 Investigaciones Previas	43
CAPÍTULO II: MÉTODO	
2.1 Planteamiento del problema	47
2.2 Justificación	48

2.3 Objetivos	49
2.4 Tipo de estudio y diseño	50
2.4.1 Participantes	50
2.4.2 Instrumento	52
2.4.3 Procedimiento	53
CAPITULO III: RESULTADOS	55
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	75
4.1 Discusión	75
4.2 Conclusiones	79
REFERENCIAS	83
ANEXOS	
Anexo 1: Cuestionario tipo Likert	88
Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada	90

INTRODUCCIÓN

La educación básica es un tema de gran relevancia social. En particular, durante los primeros ciclos escolares, porque es la etapa en la que los niños y las niñas desarrollan habilidades académicas que son la base para lograr posteriores aprendizajes durante toda su vida escolar y social. Sin embargo, para que los niños y las niñas puedan desarrollar tales habilidades se requiere que antes logren el desarrollo adecuado de una serie de habilidades lingüísticas, y preacadémicas que son fundamentales para la alfabetización (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010).

Por lo anterior es importante mencionar que la alfabetización se define como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita que puede iniciar desde edades muy tempranas de la vida (Garton y Pratt, 1991).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de comunicación (lengua escrita) se inicia principalmente en la primaria; empero el actual Programa de Educación Preescolar (PEP) plantea que este aprendizaje puede tener sus inicios en la edad preescolar, por ser la etapa en la que los niños y las niñas tienen más curiosidad por los signos gráficos y por la elaboración propia de grafías (SEP, 2004).

Debido a que la adquisición de la lengua escrita no es un proceso fácil, la presente tesis tiene la finalidad conocer las actividades que una muestra de cuarenta y tres educadoras de jardines públicos informan hacer, para acercar a los niños y niñas con la lengua escrita. Al conocer de manera general las actividades que las educadoras realizan en el aula, permitirá saber qué habilidades lectoras y escritoras los niños están adquiriendo para comprender el uso cognitivo, social y reflexivo de la lengua escrita.

La presente tesis se conforma de cuatro capítulos. El primero está orientado a presentar la revisión teórica que sustenta la presente investigación, las ideas de los autores citados en dicho capítulo se discuten desde la perspectiva Sociocultural, por ser la teoría que se adecua y fundamenta dicha investigación al considerar que la influencia del contexto, los expertos o

adultos que rodean a los niños y las niñas son fundamentales para el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Dentro de este capítulo se abordan temas como las características de los niños y niñas en edad preescolar, con el cual se busca dar a conocer el rango de edad que abarca dicho periodo, así como las características cognitivas de los niños y niñas en esta edad. Posteriormente en el siguiente apartado se da una breve perspectiva de la historia de la Educación Preescolar en México, el año de surgimiento de este nivel educativo, los diferentes nombres que se le fueron otorgando a este nivel con el transcurso de los años, así como los programas que surgieron para guiar la práctica pedagógica de las educadoras. Lo anterior, con la finalidad de contextualizar históricamente la importancia que ha adquirido este nivel educativo en la sociedad, ya que de ser un espacio de entretenimiento y cuidado pasó a ser, en la actualidad, la base para que los niños desarrollen habilidades académicas, sociales y cognitivas que les serán útiles para posteriores aprendizajes.

El siguiente apartado profundiza en la revisión de sólo dos programas de educación preescolar, ya que éstos permiten conocer los cambios que han existido en las propuestas curriculares de educación preescolar y la forma en que éstas han influido en la realización de actividades para familiarizar a los niños y niñas con la lengua escrita a lo largo de estas dos décadas. En primer lugar se presenta el PEP 1992 que se basa en el método de proyectos como estructura operativa y en el cual los juegos y actividades son la base de la práctica pedagógica de las maestras. Sin embargo es importante mencionar que sólo se tomará en cuenta el bloque de lengua oral, lectura y escritura. El siguiente programa a revisar será el PEP 2004 en el cual se deja de lado el método de proyectos y se centra en la adquisición y desarrollo de competencias, de igual forma sólo se considerará el campo formativo: lenguaje y comunicación.

Por último se hace referencia a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Ésta es la culminación de un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles de la educación básica; la reforma sigue bajo la estructura de competencias y únicamente reformula

y reduce el número de competencias e incorpora la evaluación por estándares curriculares. Del mismo modo, se prioriza la revisión del campo formativo de lenguaje y comunicación.

Posteriormente se analizan las propuestas psicopedagógicas sobre la adquisición de la lengua escrita. Se abarcan teoría como la sociocultural de Vygostki vista desde la perspectiva de Montealegre y Forero (2006); la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro, la teoría sociolingüística y de lenguaje integral de Kenneth y Yetta Goodman. También se analizan las aportaciones de Garton y Pratt (1991), Chaves (2001), Bravo (2003), Rojas (2006) y Vega-Pérez (2010).

Así mismo, se analiza de manera específica la lectura y los procesos implicados en su aprendizaje, el desarrollo del proceso de escritura y la enseñanza de la lengua escrita en centros escolares de nivel preescolar, públicos mexicanos con base en los estudios de Fraca (2003) y Salgado (2000).

En dicho capítulo también se discute la importancia del material educativo, su definición, las funciones que tiene en el ámbito educativo y cómo se relaciona éste con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita. Finalmente se aborda el tema del juego y se enfatiza su importancia como un proceso interactivo y comunicativo que brinda aprendizaje, conocimientos hábitos y destrezas, que puede favorecer familiarización de los niños y las niñas con la lengua escrita. Este tema toma relevancia ya que permitirá en el análisis de las entrevistas contrastar lo que mencionan los teóricos con lo que se realiza en la práctica.

Como último punto de la revisión teórica se presenta una serie de investigaciones previas que permitieron dirigir la tesis hasta su punto final.

En el segundo capítulo se menciona que la tesis es una investigación empírica-descriptiva de corte cuantitativo. Se incluye el planteamiento del problema en el cual se da a conocer la importancia del medio en la etapa preescolar para la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para la lengua escrita. Así mismo, se presenta el resumen de un estudio que se realizó a niños de tercero de preescolar por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) para conocer las competencias adquiridas en dos campos formativos. Los

resultados arrojaron que los niños presentan dificultad en la adquisición de habilidades relacionadas con el lenguaje, para lo cual consideran que los niños necesitan habilidades que les permitan concebir el lenguaje como una herramienta de pensamiento. Las carencias en este nivel es posible se deba a que en la práctica educativa se hace énfasis en las funciones de expresión y comunicación.

Al conocer la problemática que atañe a este nivel educativo, es posible justificar esta investigación ya que al incrementar el conocimiento sobre la forma en que las educadoras refieren trabajar la lengua escrita en el aula, es posible en nuestra labor profesional fungir como mediadoras instruccionales para ayudar a establecer pautas claras que mejoren las prácticas pedagógicas de tal manera que se logre beneficiar a los niños en la adquisición de dicho lenguaje. De igual forma con esta investigación, se podrá conocer si realmente solo se favorece en los niños las funciones de expresión y comunicación o si han ayudado las modificaciones en los planes curriculares en la adquisición de nuevas competencias.

Para cumplir con el objetivo general, el cual se expuso al inicio de este apartado en primer instancia se analizarán las actividades que realizan un grupo de educadoras para la familiarización de la lengua escrita en preescolar, a través de un cuestionario tipo Likert. Para profundizar las respuestas del cuestionario, se realizará una entrevista a tres educadoras con mayor experiencia laboral, y por último, se identificará si se utilizan materiales educativos y juegos para acercar a los niños con la lengua escrita

Para finalizar el capítulo se presentan las características de la muestra, tipo de muestreo, así como el instrumento y la técnica utilizados en la investigación, los cuáles constaron de un cuestionario tipo Likert que contiene 35 afirmaciones cada una con 5 opciones de respuesta, y un guión de entrevista semiestructurada con 28 preguntas abiertas. Por último se presenta el procedimiento que se utilizó para la selección de muestra y la aplicación del instrumento y la entrevista.

En el tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación y calificación del instrumento y del análisis de las entrevistas. Para el análisis del cuestionario se calificaron las respuestas de cada participante, primero por la escala total, después para

cada una de las áreas del cuestionario y se calculó el promedio por área. Por último con el objeto de tener una escala similar para calificar y analizar las respuestas, una vez sumadas los puntajes de las respuestas de cada participante, el total se dividirá entre el número de reactivos que conforman la escala o área; de ese modo, el puntaje cercano a 1 indica una actitud negativa y el puntaje 5 una actitud favorable.

Posteriormente se realizó un segundo análisis en el que se describen los datos agrupados por las variables de escolaridad, años de servicio, grado que atiende y edad. Para visualizar los hallazgos del resultado se presentan los resultados obtenidos en gráfica de barras. Para finalizar con el análisis de resultados, las entrevistas se analizaron, mediante el análisis de contenido, con el fin de indagar a detalle lo que de manera general permite conocer el cuestionario tipo Likert.

En el último capítulo se presenta la discusión y conclusiones que se pudieron obtener después del análisis de los resultados. Se hace énfasis en que esta investigación no es conclusiva, ya que es necesario complementarla con algunas observaciones en el aula, debido a que el instrumento empleado, en las afirmaciones con relación al “factor 3” busca conocer solo la existencia de espacios y materiales relacionados con la lectura y la escritura, y no enfatiza el uso y frecuencia que se le pueda dar a ellos.

Aunque el cuestionario fue de cierta manera impedimento para conocer el uso del factor 3, mediante las entrevistas se pudo observar que actividades emplean con los niños y las niñas para la familiarización de la lengua escrita. Las actividades que realizan se encaminan hacia el factor 1, esto no indica que puedan existir contradicciones, ya que es posible que se deba a que las educadoras al realizar actividades relacionadas con el fomento de “Experiencias de lectura y escritura”, se apoyen de espacios y materiales mencionados en el “Ambiente alfabetizador”.

CAPÍTULO I

1.1 Características de los niños y niñas en edad preescolar

En el presente apartado se pretende analizar las características de los niños y niñas en edad preescolar. No se especifican las características físicas, ya que el propósito de este apartado es que el lector conozca de manera concreta las características cognitivas de los niños y las niñas de esta edad. Esto con la intención de que se comprenda con mayor facilidad, por qué los materiales y el juego pueden ser útiles para facilitar la enseñanza de la lengua escrita, durante este periodo evolutivo.

En primer lugar se especifica el rango de edades que abarca el periodo preescolar y las características que presentan los niños y las niñas en esta etapa, según diversos autores.

Posteriormente se menciona cómo es que el niño y la niña, a través del contacto con el medio, adquieren conocimientos y saberes fundamentales para la vida. Entre estos saberes y conocimientos se encuentra la lengua escrita.

Entre los tres y los seis años de edad los niños y las niñas comparten un periodo denominado preescolar. Durante estos años, los niños y las niñas se caracterizan por ser sujetos activos, quienes necesitan y disfrutan de la manipulación de las cosas, desean aprender a través de su cuerpo y probablemente, por primera vez, usar de modo específico los pequeños músculos de sus manos (Ollila, 1999).

Los niños y las niñas en edad preescolar generalmente son alegres y manifiestan un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar tanto con el cuerpo como a través de la lengua que hablan. Son niñas y niños conversadores y ruidosos, combinan palabras con la acción al hablar y disfrutan de juegos verbales. Son grandes manejadores del lenguaje, porque lo han descubierto y lo han sistematizado. Muestran expresión gráfica comparativa con la adquisición del lenguaje oral, buscan una simbolización, comienzan a establecer relaciones con la realidad a través del juego y el dibujo. Les gusta imitar la letra convencional, y les gusta escribir (Cerdas, Polanco, y Rojas, 2002).

Además de las características mencionadas anteriormente, también son niños competitivos que tienen impulsos agresivos y violentos, enfrentan, retan, necesitan pelar y medir su fuerza (SEP, 1992).

Estos primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desarrollo integral de los niños y las niñas. En este periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden pautas básicas para integrarse a la vida social, por lo que las experiencias escolares y sociales, así como la interacción con sus iguales son una fuente importante de conocimiento (Sarduni, Rostán y Serrat, 2003a; SEP, 2004).

A medida que los niños crecen, su medio natural y social se desarrolla y se rebasa los límites de la familia y el hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos por los ámbitos de la sociedad y la naturaleza que va conociendo. Todo ese mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presentan pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar y conocer.

Lo anterior se reafirma con las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los y las preescolares. Éstas coinciden en identificar que gran número de las capacidades de los niños y las niñas, se desarrollan desde muy temprana edad, a partir del contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano. Lo que permite a los niños y niñas ampliar su información específica (conocimiento concreto acerca del mundo que les rodea) y desarrollar capacidades cognitivas como la observación, conservación de información, formulación de preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular explicaciones o hipótesis previas; para que así los niños aprendan a construir sus propios conocimientos (SEP, 2004).

Olilla (1999) menciona que ese desarrollo se ve favorecido por la intensa producción y estabilización de conexiones neuronales, sin embargo la organización funcional del cerebro es influida y se ve beneficiada por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños y las niñas.

Cerdas, Polanco y Rojas (2002) al igual que Ollila (1999) mencionan que los niños entre cuatro y cinco años se encuentran en la culminación de un periodo muy importante de desarrollo, pues han logrado una serie de estructuras a nivel neuronal muy bien conformadas. A los cuatro años el cerebro de los niños y las niñas es extremadamente plástico, en términos de funciones cerebrales. A los cinco años esta plasticidad cerebral disminuye debido a la estabilización de circuitos neuronales, en especial el circuito del lenguaje.

En conjunto con lo anterior, la coordinación e interrelación de la actividad cortical, la maduración de zonas distales de la corteza cerebral y de los lóbulos frontales, permiten el aprendizaje de procesos y habilidades más complejas. El control de los músculos de la muñeca y dedos, facilita el trazo con más soltura de líneas curvas y rectas, dibujar y seguir formas típicas como las letras. La lateralización se afirma y se puede constatar la dominancia derecha o izquierda. De todo ello va a emerger la posibilidad del aprendizaje de la lengua escrita que inicia la mayoría de los preescolares (Sarduni, Rostán, y Serrat, 2003).

De la misma forma, durante este periodo los niños y las niñas aumentan su comprensión del lenguaje oral e inician, a través de distintas formas, su deseo de conocer la lengua escrita. Una de ellas es mediante preguntas como: ¿qué dice aquí? ¿Aquí dice mamá? Otra forma de expresar su interés es manifestar su deseo por aprender a “dibujar” las letras con preguntas como: ¿Cómo se escribe mi nombre? ¿Cómo se escribe el tuyo? ¿Cómo se hace la “b”? (Ollila, 1999).

La posibilidad de leer y escribir tiene una significación especial para los niños y las niñas de edad preescolar. Les permite acceder a un nuevo mundo de signos y grafías que van a representar el establecimiento de nuevas relaciones con la lengua materna, que practican oralmente y mediante la cual también podrán relacionarse con el mundo (Rojas, 2006).

1.2 Historia de la educación preescolar en México

La educación preescolar en 1880 surge por la preocupación de los gobiernos, la sociedad y los educadores. Sin embargo, es hasta 1903 que comienza a tener una creciente presencia al interior del sistema educativo nacional; los establecimientos donde se proporcionaba este tipo

de educación fueron conocidos primero como escuelas de párvulos, después como kindergarten y, finalmente, como jardines de niños. Con este nombre se identifica a las escuelas de este nivel en la actualidad (Rivera y Guerra, 2005).

En México, la educación preescolar surgió como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad. Desde sus inicios y hasta fines de la década de los años sesenta, se careció de un programa educativo propio, ya que desde el principio se adoptó el modelo y las propuestas de Estados Unidos (Hammond 1970, citado en Rivera y Guerra, 2005).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, surge la Inspección General de Jardines de Niños. Posteriormente en la década de los cuarenta, se crea la Dirección General de Educación Preescolar y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJD).

La educación preescolar ha tenido una notable expansión en el país, siendo el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991 aumentó a 3 millones 423 mil 608 alumnos para el ciclo 2000-2001, es decir, cerca de un millón más de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia SEP (Rivera y Guerra, 2005).

Los autores mencionan que el carácter asistencial que originalmente se atribuyó a la educación preescolar, comenzó a transformarse paulatinamente sobre todo en la década de los años setenta. La consolidación definitiva de su carácter pedagógico tuvo lugar en los años ochenta con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981. El mismo estuvo basado en un enfoque psicogenético y fue adoptado en todo el país. En ese entonces el sistema educativo funcionaba de manera completamente centralizada; en 1992 este programa se reformuló bajo un enfoque de proyectos que unos cuantos años más tarde sería dejado de lado, tanto por las mismas educadoras, como por los responsables de la educación preescolar, bajo el argumento de que en lugar de guiar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras a tomar decisiones, las confundía, pues consideraban que se trataba de una propuesta muy complicada.

A partir de 1993 la descentralización del sistema educativo colocó a la educación preescolar en una especie de paréntesis. Durante casi diez años, la agenda de la política educativa nacional y el ejercicio de las atribuciones normativas de las autoridades federales se concentraron en la educación primaria; ante la falta de normatividad e iniciativas nacionales, en algunos estados del país se propiciaron la adopción, combinación, diversificación o creación de diferentes programas y modalidades de educación preescolar (Rivera y Guerra, 2005).

Posteriormente en el 2004, se retomó a la educación preescolar como base para la educación primaria; por tal razón se realizó una nueva reforma al Programa de Educación Preescolar. Este tomó una perspectiva de competencias que los niños y niñas debían adquirir al terminar este nivel educativo.

1.3 La educación preescolar en México vista desde dos programas educativos (Programa de educación preescolar 1992 y 2004)

1.3.1 Programa de educación preescolar 1992

Durante 1992 México tuvo un marco de transformaciones económicas, políticas y sociales que permitieron considerar a la educación como el pilar del desarrollo integral del país; se consideraba necesario realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación.

De esta forma surge el Programa de Educación Preescolar (PEP) como un documento normativo que oriente la práctica educativa de este nivel. Así mismo constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

El PEP 1992 se fundamenta en los principios del artículo 3° constitucional, el cual define los valores que deben realizarse en el proceso de formación del individuo, así como los principios

bajo los que se constituye nuestra sociedad, marcando por tanto, un punto de encuentro entre desarrollo individual y social. Este artículo constitucional propone el desarrollo armónico del individuo y señala la convivencia humana como la expresión social de dicho desarrollo (SEP, 1992).

El artículo anteriormente mencionado ha tenido un peso determinante en la fundamentación del programa y en la dinámica misma del desarrollo infantil, en sus dimensiones físicas, afectiva, intelectual y social.

El desarrollo infantil se trata de un proceso porque ininterrumpidamente, desde antes del nacimiento del niño, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza, tanto en el aparato psíquico (afectividad, inteligencia) como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices). De la misma manera es un proceso complejo porque este proceso de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social (SEP, 1992).

La SEP eligió el método de proyectos como estructura operativa del PEP 1992, con el fin de responder al principio de globalización, ya que es uno de los más importantes y constituye la base de la práctica docente.

El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta, la organización del tiempo y las actividades no será rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y por lo tanto, requerirá en forma permanente la coordinación y orientación del docente. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos. Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí donde el trabajo grupal adquiere un especial interés (SEP, 1992).

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los juegos y actividades se realizan con un criterio globalizador, porque considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro. Así mismo, el niño y la niña se relacionan con su entorno natural y social, desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se presenta en forma global (SEP, 1992).

El PEP 1992 se organiza por bloques (sensibilidad y expresión artística, psicomotricidad, relación con la naturaleza, matemáticas y lengua oral, lectura y escritura), éstos están compuestos por una serie de juegos y actividades que atienden a una visión integral del desarrollo del niño y la niña.

Dichos bloques proporcionan una lista de actividades y juegos opcionales que el docente puede elegir según el aspecto que quiera favorecer en los niños y las niñas, de igual forma orientan y dan criterios generales al docente sobre los aspectos que debe considerar durante los juegos y actividades.

1.3.1.1 Bloque lengua oral, lectura y escritura (PEP 1992)

En este bloque las actividades permiten que los niños y las niñas se sientan libres para hablar solos o con otros niños, o con adultos. Pueden experimentar con la lengua oral y escrita para inventar palabras o juegos de palabras que sirvan como vehículo para expresar emociones, deseos y necesidades.

Los niños y las niñas tienen la posibilidad de enriquecer la comprensión y dominio progresivo de la lengua oral y escrita, descubriendo la función que tienen para entender a otros y darse a entender. Pueden experimentar formas para representar gráficamente lo que quieren decir, en un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua escrita. Se encuentran en situaciones que le dan la oportunidad de escuchar y comprender lecturas que otros hacen y, por lo tanto, asumir éstas como formas de comunicación socializadas (SEP, 1992).

El docente tratará de crear un ambiente de relaciones donde los niños y las niñas hablen con libertad y puedan expresar ideas y emociones; un ambiente rico y estimulante que incluya todo tipo de materiales de lectura y escritura. Estimulará los intentos de los niños y las niñas por usar el lenguaje escrito en cualquier actividad, proporcionará oportunidades para que los niños y las niñas lean el material escrito disponible en el área de biblioteca.

Tabla 1. Juegos y actividades para el bloque de lengua oral, escritura y lectura
Tomado de SEP. (1992), pp. 50 -52

<i>Aspectos a desarrollar</i>	<i>Juegos y actividades</i>
<p style="text-align: center;">Lengua oral</p> <p>Aprovechar todo tipo de oportunidades espontáneas de la vida cotidiana y propiciar otras para que el niño y la niña:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos y conversaciones sobre historias, cuentos, sueños y hechos de la vida común. - Descripción de imágenes, fotografías, escenas reales, acontecimientos, animales, personas y objetos. - Jugar con adivinanzas, trabalenguas, rimas. - Inventar palabras, investigar distintas formas de decir lo mismo, cuentos. - Jugar a hacer mímica, a inventar y decir chistes.
<p style="text-align: center;">Escritura</p> <p>Se aprovechará toda ocasión para que los niños y las niñas representen gráficamente (dibujar, escribir) todo lo que necesitan o desean:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de todo lo que consideran necesario recordar: recetas, listas de materiales, direcciones y nombres. - Registro de diferentes procesos: horarios, calendarios, estado del tiempo, crecimiento de plantas y animales. - Escritura de su nombre y el de sus compañeros para identificar materiales y trabajos. - Escritura de rótulos para identificar espacios y materiales. - Elaboración de cuentos e historias con dibujos. - Escritura de mensajes diversos a sus padres, otros niños, etc.
<p style="text-align: center;">Lectura</p> <p>Aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños y a las niñas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de cuentos, periódicos, propaganda. - Juegos de anticipación de lectura, a partir de la imagen. - Lectura de cuentos a sus compañeros y adultos. - Organización de documentos de acuerdo a su contenido: revistas, cuentos e historietas. - Enriquecer el área de biblioteca.

En la tabla 1, se muestran las actividades y juegos que se proponen para el bloque de lengua oral, escritura y lectura y de las cuales la educadora puede seleccionar cuáles usar para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

1.3.2 Programa de educación preescolar 2004

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma en los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En ellos se establece la obligatoriedad de la educación preescolar. Así, ese nivel escolar se inserta en los 12 grados de educación básica obligatoria.

Las modificaciones en los artículos de la Constitución, junto con algunos cambios en el contexto social, político y económico del país han generado modificaciones en el Programa de Educación Preescolar 2004. Ahora se maneja mediante el establecimiento de competencias.

Las competencias son un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004).

En el programa se plantea que los primeros años de vida del niño ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social; así mismo, la infancia es la etapa en la que se desarrolla la identidad personal, se adquieren capacidades fundamentales y se aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

Los cambios realizados en el Programa de Educación Preescolar (PEP) se deben, en gran medida, a la influencia de las investigaciones realizadas sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil. En esos estudios se concluye que identificar las capacidades de los niños y las niñas y, desarrollarlas desde temprana edad puede contribuir a potenciar el aprendizaje.

El rápido avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia, muestra la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales que abarca la edad preescolar. Se puede decir que la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los pequeños (SEP, 2004).

Existe una perspectiva (la que visualiza que la educación es de calidad) que se enfoca en saber qué es lo que los niños y las niñas saben y qué es lo que pueden llegar a aprender entre los cuatro y cinco años y aún en edades más tempranas, siempre y cuando participen en

experiencias educativas interesantes que representen retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas.

Con base en lo anterior se puede entender que la tarea principal de la educación preescolar es la formación integral de los niños y de las niñas, haciendo que ambos participen en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2004).

Por tal razón los niños y las niñas deben recibir estimulación basada en el juego, la interacción, la inteligencia y la creatividad, propiciando un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, abierto, flexible y significativo, que ayude a la formación de hábitos, valores, actitudes, al desarrollo de destrezas y habilidades que favorezcan la convivencia social y el desarrollo cognitivo (SEP, 2004).

Para cada grado de Educación Preescolar se han establecido propósitos y actividades con diferentes niveles de complejidad, en los que se deberán considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para que se garantice el proceso hasta el final del ciclo escolar.

El trabajo de aula centrado en competencias implica que la educadora, mediante el diseño de situaciones didácticas, ponga desafíos para los niños y las niñas, para que éstos avancen paulatinamente en sus niveles de logro. Lo anterior se procura haciendo que los niños y las niñas piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, pregunten, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia. Esto con el fin de que aprendan más acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Tabla 2: Campos formativos y aspectos en que se organizan
Tomado de: SEP. (2004), pp. 48

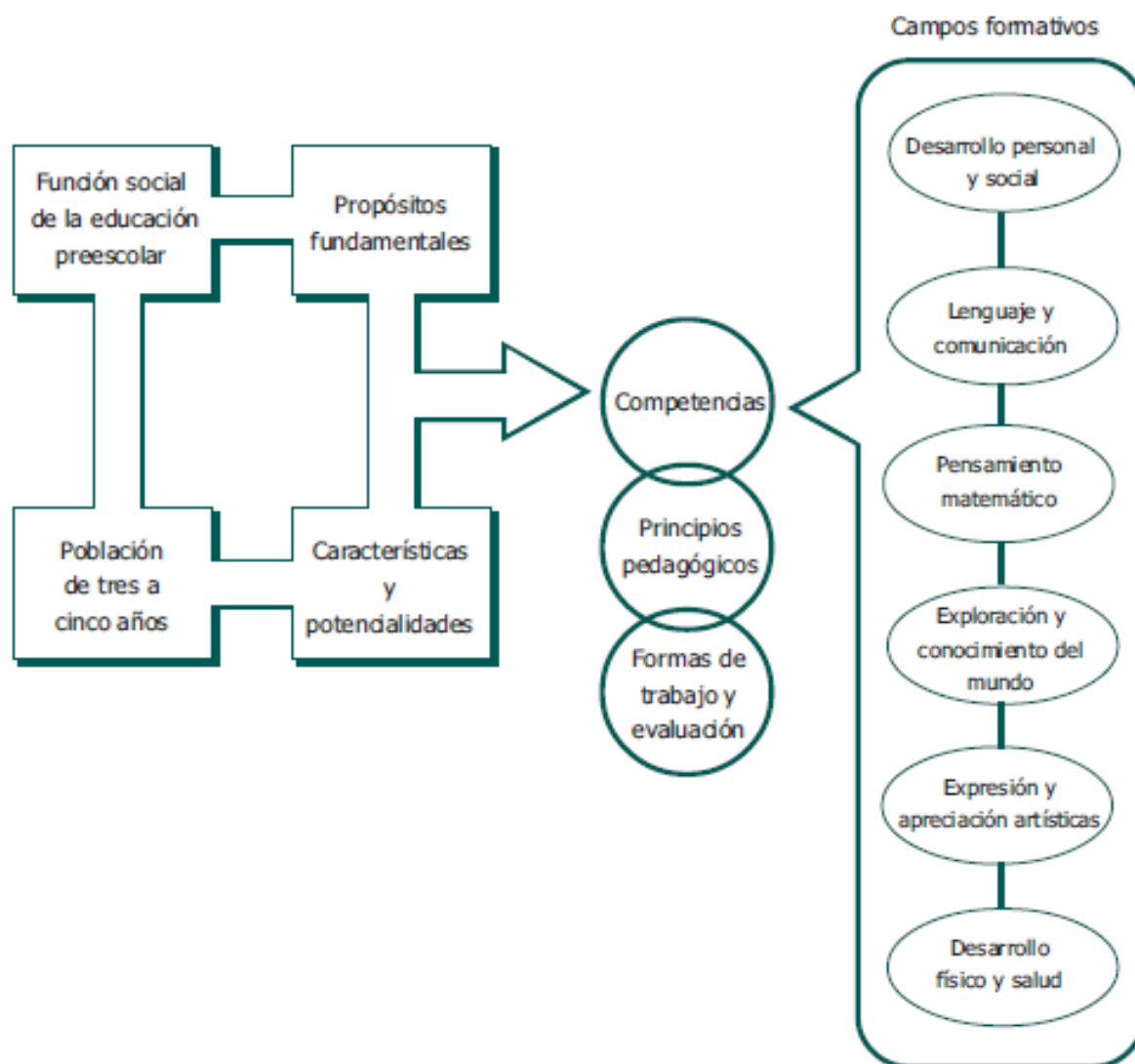
<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

Con el fin de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje del niño y la niña, y contribuir a la organización docente, las competencias que se espera los alumnos logren en la educación preescolar se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo formativo se organiza en dos o más aspectos; en cada uno de ellos se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños (Ver tabla 2).

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera), pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada (SEP, 2004).

En la página siguiente se muestra la ilustración de los factores que se relacionan con los campos formativos.

Ilustración 1: Factores que se relacionan con los campos formativos
 Tomado de: SEP. (2004), pp. 24



Debido a que la función principal de la educación preescolar es la formación integral de los niños y las niñas, en México dicho nivel educativo no tiene considerado el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de la lengua escrita. Sin embargo, se busca favorecer un ambiente alfabetizador y de experiencias necesarias que permitan a los niños y a las niñas familiarizarse con la lengua escrita para facilitar una posterior y exitosa alfabetización (SEP, 2004).

Para lograr lo anterior en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece lo siguiente:

“La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura y escritura antes de saber leer y escribir. Los niños y las niñas construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias como son la observación, la elaboración de hipótesis e ideas, que reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que leen y lo que creen que contiene el texto” (p. 60)

1.3.2.1 Campo formativo: lenguaje y comunicación

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva, que permite a una persona integrarse a su cultura y acceder a otra, para interactuar en sociedad. Se usa como un medio para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas, opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros, ayuda a la organización del pensamiento, al desarrollo de la creatividad y la imaginación (SEP, 2004).

A lo largo del desarrollo del niño y de la niña y en el proceso de aprendizaje del habla, éstos van incorporando más palabras a su léxico. La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en el campo de la comunicación verbal.

La escuela se considera un espacio que propicia el enriquecimiento del habla y el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de actividades en las que se expresan los niños y las niñas oralmente. Es un espacio en el que se propicia el aprendizaje de nuevas formas de comunicación.

Para los niños y las niñas que entran a la escuela, expresarse por medio de palabras es una necesidad. Expresarse oralmente, utilizar nuevas palabras y expresiones, para construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha. La educación

preescolar no sólo hace uso del lenguaje oral, también involucra al niño a familiarizarse con el lenguaje escrito, a partir de situaciones en las que la expresión e interpretación sea indispensable.

En el lenguaje escrito, al igual que en el oral, los niños y las niñas tienen conocimientos previos de acuerdo con el ambiente en que se desenvuelven. Saben que las grafías dicen algo, que tienen un significado y, en ocasiones, recrean historias basados en una imagen. Tienen idea que contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar algún suceso o producto, son algunas funciones del lenguaje escrito.

Aunque los niños no sepan leer ni escribir, ellos también intentan representar sus ideas a través de diversas formas gráficas y relatan lo que para ellos está escrito o creen que está escrito.

Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender (SEP, 2004). Por tal motivo se debe propiciar en las y los niños situaciones en las que interactúen con la escritura y la lectura. Esta interacción con los escritos fomenta en los niños y las niñas interés por saber acerca del contenido y es un recurso útil para aprender a encontrar relación en el proceso de la lectura y la escritura.

Participar en actos de lectura y escritura permite a los niños y las niñas, conocer acerca de la direccionalidad de la escritura, que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.

Al participar en situaciones en las que se interpretan y producen textos, los niños y las niñas no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva. 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.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños y las niñas, debe ser parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo; de igual modo debe aparecer en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los y las niñas.

Tabla 3: Aspectos en que se organiza el campo formativo de lenguaje y comunicación
Tomado de: SEP. (2004), pp. 75

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

Con anterioridad se muestra la tabla 3, la cual da a conocer las competencias que se pretende, logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados y descritas en párrafos anteriores (SEP, 2004).

1.4 Reforma integral de educación básica

Es importante mencionar que en el año 2011 se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Dicha reforma presenta áreas de oportunidad que son importantes identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y padres de familia, los y las estudiantes, así como la comunidad académica y social interesada en este nivel educativo (SEP, 2011).

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, que se inició en el 2004 con la Reforma de Educación preescolar, continuó en el 2006 en la educación secundaria y culminó en el 2009 en la educación primaria. Consolida un proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente y orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los y las estudiantes.

La implementación de la reforma en educación preescolar plantea grandes desafíos tanto a las educadoras como a los directivos de los centros preescolares. El avance en la consolidación de este proceso de cambio, en el que se consideró preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo derivadas de su experiencia al aplicar el PEP 2004, requirió introducir modificaciones específicas a la propuesta pedagógica anterior, sin alterar sus postulados y características esenciales.

Las modificaciones realizadas consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna: “Se favorece y manifiesta cuando...”, con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares (SEP 2011).

En el PEP 2011 se prioriza el campo formativo Lenguaje y Comunicación; dicho campo mantiene los aspectos de organización que tenía el PEP 2004. Sin embargo, en el lenguaje oral se eliminó la competencia Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. En el lenguaje escrito la redacción de las competencias se modificó de modo que sea más claro lo que se espera que logren el niño y la niña. La tabla 4 muestra la organización actual del campo formativo.

Tabla 4: Aspectos en los que se organiza el campo formativo lenguaje y comunicación. Tomado de: SEP. (2011) pp. 47

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO		
COMPETENCIAS	LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
		<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.

1.5 Adquisición de la lengua escrita

En la presente sección se pretende analizar las propuestas pedagógicas sobre la adquisición de la lengua escrita. La primera teoría a trabajar será la teoría sociocultural de Vygostki vista desde la perspectiva de Montealegre y Forero (2006); la psicogénesis de la lengua escrita de

Emilia Ferreiro; la teoría sociolingüística y de lenguaje integral de Kenneth y Yetta Goodman. Así mismo se analizan las aportaciones de Garton y Pratt (1991), Chaves (2001), Bravo (2003), Rojas (2006), y Vega- Pérez (2010), en relación con la adquisición de la lengua escrita en la etapa preescolar.

El aprendizaje de la lengua escrita constituye un asunto de crucial importancia psicolingüística, educativa y social. Es un tema que por diversos motivos y con diferente intensidad ocupa la atención de investigación de diferentes disciplinas, desde los responsables de la política educativa, hasta los docentes de todos niveles educativos (Tolchinsky y Solé, 2009).

Las autoras mencionan que las expectativas sociales que se albergan respecto a lo que se supone ser un buen lector y escritor son muy elevadas, ya que no basta con leer y escribir para estar alfabetizado. Los niños y las niñas deben poder utilizar estas competencias para resolver situaciones cotidianas que implican informar, informarse y aprender.

En ese sentido, el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño y la niña (Vygostki 1931/1995).

Antes de comenzar la educación formal, Vigostky desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la lengua escrita (Montealegre y Forero, 2006).

La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la lengua escrita, según los autores, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño y la niña. Asociado con los signos están los primeros garabatos, en los que el niño y la niña no están dibujando el objeto en sí, sino que están fijando en el papel los gestos con los que ellos mismos representan a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en

el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito no se presenta necesariamente como consecutivo. Es quizás un acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño y la niña utilizan un objeto para designar a otro, es decir la función de signo, así, esta sustitución se complementa con gestos representativos.

A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación de la lengua escrita (Montealegre y Forero, 2006).

Los autores consideran que el niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades y objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir inmediatamente para llegar al significado.

Por otra parte Luria (1897), de igual forma que Vigostky (1931/1995), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. Menciona que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños y a las niñas llegar a la escritura: a) diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño y la niña cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira, mientras que los objetos-instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) dominar el comportamiento con estos medios auxiliares.

Al considerar, como lo expone Vigostky, el garabato y el dibujo los precursores en la asimilación de la lengua escrita, Luria llevó a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. Los resultados de la situación experimental le permitieron precisar la línea genética de desarrollo de la lengua escrita donde de la primera fase es la

preinstrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños y las niñas pequeñas (3 a 5 años) no se relacionan con la lengua escrita como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la lengua escrita, las imitan como una acción que en sí misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar.

La siguiente fase es mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño y la niña, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura lengua escrita, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase.

La última fase, necesaria en la adquisición de la lengua escrita, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la señal escrita, por ejemplo al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la lengua escrita como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en la lengua escrita como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos

Desde muy corta edad los niños y las niñas manifiestan en sus juegos iniciativas por aprehender los códigos escritos. En sociedades alfabetizadas como la nuestra, muchos pequeños aprenden a leer y escribir de manera natural (Chaves, 2001). La autora argumenta que las investigaciones sobre los procesos iniciales de la lectura y la escritura, muestran al preescolar como un aprendiz activo, que trata de comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor, a través de la exploración, las preguntas y la formulación y comprobación de hipótesis.

Precisamente, la “alfabetización emergente” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), el dominio de la lengua escrita, es evidencia que el aprendizaje se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003).

En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el jardín infantil, que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras).

Lo anterior permite comprender que los niños y niñas inician su vida como seres alfabetizados mucho antes que sean capaces de leer en sentido convencional; esta alfabetización puede observarse en las actividades que realizan en relación con el lenguaje escrito (Vega-Pérez, 2010).

La alfabetización incluye tanto al lenguaje oral como el escrito, ambos están íntimamente relacionados y se desarrollan de manera conjunta. El aprendizaje o adquisición de la lectura y la escritura depende, en gran medida, del aprendizaje previo del lenguaje hablado (Garton y Pratt, 1991).

Los mismos autores mencionan que en la etapa preescolar, el conocimiento de la lengua escrita no se construye a través de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura.

El desarrollo de la alfabetización se da en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad, a través de experiencias funcionales y significativas. En estos ambientes el niño y la niña se encuentran en constante interacción con niños y adultos. Los adultos juegan un papel muy importante en esta interacción, por lo que debe proporcionar un ambiente rico en oportunidades de exploración para el lenguaje escrito, con materiales de lectura y escritura que el niño pueda manipular.

Como ya se mencionó, el niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras. Éstas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo. Los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado (Rojas, 2006).

De acuerdo con los aspectos anteriormente mencionados, Ferreiro (1983) menciona que la obra de Piaget permite comprender que los niños y las niñas no esperan a tener seis años y una maestra al frente para hacer reflexiones sobre problemas complejos. Por lo que nada impide que los y las preescolares, inmersos en una cultura donde la escritura existe, reflexionen sobre esta clase de marcas y organicen ideas para tratar de comprenderlas.

La misma autora considera que los niños y las niñas urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar. Los niños y las niñas inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura.

Ferreiro (1983) en sus investigaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, encontró que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y que al ingresar a la escuela, poseen algunas concepciones sobre la lectura y la escritura. Por tal razón, menciona que en el proceso de adquisición de la lengua escrita interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados.

Así mismo, Goodman (1986) expresa que los niños y las niñas antes de los 5 años saben mucho acerca del lenguaje escrito. Por lo tanto, la escritura se convierte en un objeto de conocimiento, cuyo proceso de construcción es similar al de otros dominios. Primero el infante trata de asimilar la información suministrada por el medio ambiente; luego experimenta con las palabras y las letras para tratar de comprender sus propiedades, finalmente prueba hipótesis para tratar de darle sentido al conjunto de datos recogidos.

Por su parte Ruiz (1996) y Arellano (1990) mencionan que los niños y las niñas desarrollan su conocimiento sobre el lenguaje escrito a través de un proceso “natural emergente”. Éste es el proceso en el que el niño y la niña se familiarizan con anuncios publicitarios o marcas que ellos y sus padres consumen. Demuestran comprender, desde muy temprana edad, que el lenguaje escrito así como el oral, es un instrumento funcional de comunicación, a través del cual se expresan deseos, emociones, pensamientos y opiniones. Lo anterior permite al niño y a la niña interactuar con el medio en el que se desenvuelven y así facilitar el aprendizaje de la lengua escrita.

La adquisición de la lengua escrita se da en contextos naturales; Saracho (2004) (citado por Montealegre y Forero, 2006) considera que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser remplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lectura y la escritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito. Por ejemplo en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, o bien en algo coloquial como dejar o tomar un recado o escribir una receta.

Los niños y niñas para iniciar el proceso de adquisición de la lengua escrita, utilizan estrategias diversas, en las que la experiencia previa con las letras tiene un papel fundamental. Como ya se mencionó anteriormente, las experiencias previas se dan en la calle, en los letreros de los comercios y en las etiquetas de los productos que ellos y sus padres consumen.

En el desarrollo de la lengua escrita también interviene una serie de procesos psicológicos, como la percepción, la memoria, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia. Estos procesos están relacionados con la cognición (Montealegre y Forero, 2006). Las autoras mencionan que la cognición influye en la toma de conciencia de que las letras y palabras comunican algo; se inician por un lado un proceso de conocimiento psicolingüístico y, por otro, un proceso de conciencia cognitiva para el aprendizaje de la lengua escrita.

Es importante hacer énfasis a los niños y las niñas que aprender la lengua escrita es un proceso divertido, que les permitirá ver el mundo desde otra perspectiva y entenderlo de otra

manera. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta estrategias que ayuden este proceso y no lo dificulten (Montealegre y Forero, 2006).

Según Reyes (2004) (Citado por Montealegre y Forero, 2006) el proceso de adquisición de la lengua escrita está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método. El dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma como se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico.

La mayoría de los autores antes mencionados concuerda en que el proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua escrita se da a través de procesos de socialización, es decir, que los niños y las niñas preescolares adquieren esta forma de la lengua por la curiosidad, la observación, la interacción, el juego y que así mismo la influencia del contexto y los expertos o adultos que los rodea serán fundamentales en la adquisición de la lengua escrita. Los adultos y el medio van modelando las conductas de los niños y niñas relacionadas con los materiales de lectura y escritura, además de que proporcionan un andamiaje a los intentos de los niños y las niñas por apropiarse y relacionarse con el texto escrito.

La observación, la interacción y la curiosidad darán como resultado que los niños vayan desarrollando habilidades de lectura y escritura, así como conocimientos relacionados con las características del sistema, lo que les permite ir construyendo significados, que organizarán en esquemas, a través de los cuales se apropiarán del conocimiento valorado en una comunidad específica (Vega-Pérez, 2010).

Se han citado diferentes posturas en relación a la adquisición de la lengua escrita, sin embargo es importante mencionar que ésta abarca dos procesos, lectura y escritura. Motivo por el cual a continuación se presenta un análisis sobre las concepciones de dichos procesos de a partir de diversas posturas.

1.5.1 La lectura y procesos implicados para su aprendizaje

En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje, el oral y el escrito. Con ambos tipos de lenguaje, es posible lograr comunicación; tienen la misma gramática subyacente y utilizan

las mismas reglas para relacionar su estructura. Lo que diferencia al lenguaje oral del escrito son las circunstancias de uso.

Cada uno de los tipos de lenguaje tiene un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son procesos productivos y expresivos, pero en ambos procesos se lleva a cabo el intercambio de significados. Por lo tanto al utilizar el lenguaje se da lugar a transacciones entre éste y el pensamiento considerando así a estas dos funciones como procesos psicolingüísticos (Goodman, 1982).

Los procesos psicolingüísticos, como el lenguaje y el pensamiento son tanto personales como sociales. Personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales; y sociales porque se utilizan para la comunicación entre personas.

El lenguaje escrito no es un modo de representación del lenguaje oral, es una forma alternativa y paralela de éste. Si sólo se necesitara del lenguaje oral, no se cumplirían los propósitos del lenguaje escrito, que son la preservación de la comunicación a través del tiempo y el espacio.

Para Goodman (1982), la lectura es un como un “juego de adivinanzas psicolingüístico”. Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso.

Este autor considera que existe un único proceso de lectura independientemente del nivel de capacidad con que dicho proceso es utilizado, así mismo es independiente, de la estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer.

Este proceso de lectura debe ser lo suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en la ortografía, en las características de los diferentes tipos de textos y en la capacidad y propósito de los lectores. Sin embargo aunque el proceso se considere flexible existen características esenciales de éste que no pueden cambiar.

Goodman (1982) considera que la enseñanza de la lectura se ha relegado únicamente a la escuela, y que su enseñanza se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, el nombre de las

letras, relaciones letra-sonido. Esta forma de enseñanza está focalizada en las letras, las sílabas y las palabras. Sin embargo él considera que el aprendizaje de la lectura comienza con el desarrollo del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.

Aprender a leer significa desarrollar estrategias para obtener sentido del texto y desarrollar esquemas acerca de cómo la información es representada en los textos. Lo anterior ocurre sólo si los lectores principiantes tienen textos significativos que son interesantes para ellos.

No es difícil aprender a leer y escribir, sin embargo los programas de educación deben apartar la idea de tratar la lengua escrita como un tema escolar que debe ser dominado. Por lo tanto, deben basarse en comprender el proceso y el desarrollo natural del niño y de la niña en la adquisición de la lengua escrita (Goodman, 1986).

1.5.2 El desarrollo del proceso de escritura

Los primeros estudios de las actividades gráficas de los niños y las niñas se centraron en la evolución del dibujo. Al emprenderse los estudios psicopedagógicos de los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, se puso de manifiesto un nexo entre el dibujo, la lectura y la escritura.

Durante el siglo XIX los lingüistas ilustraron, en la edición de 1902 de la Enciclopedia Británica, las “dos clases de escritura que se remontan a las épocas más tempranas”; los grabados y las marcas convencionales. Dicho artículo sugiere que la escritura alfabética puede haber resultado de una clase de fusión entre estas dos fuentes gráficas tempranas: los dibujos representativos que evolucionaron en pictogramas e ideogramas y más tarde se convirtieron en silabarios.

A pesar de la existencia de diferentes puntos de vista acerca del origen histórico de la escritura, es frecuente encontrar que los psicólogos consideren el desarrollo de los garabatos al dibujo, como una línea evolutiva directa y recta hacia la escritura como una derivación particular.

Los dibujos de los niños y las niñas se han estudiado durante los últimos 50 años aproximadamente. Hasta la edad de un año y medio o dos, los bebés pueden imitar haciendo marcas sobre superficies planas, usando algún instrumento que sirva para hacer alguna marca. A esta edad, lo que parece importar a los niños y las niñas, es que la marca que obtienen del instrumento que utilizan, es producto del movimiento que se realiza con ellos. Sin embargo, los intereses cambian muy pronto y las marcas constituyen el interés principal según lo que mostraron Gibson y Yonas (1967, citados por Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Para las niñas y los niños, los garabatos que realizan en el segundo periodo son diferentes a los del primer periodo; Piaget (1964) los llamó “garabatos puros”. En este segundo periodo, exhiben formas iguales a las que se observan en el primero, como son líneas en zigzag y cruzadas, curvas y trazos circulares. Otra diferencia es que los niños y las niñas comienzan a atribuir nombres a las formas que producen; en este momento el lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce.

En algún momento durante el cuarto año de vida, aparecen las primeras formas reconocibles, muchos detalles pueden ser incluidos en este dibujo. Lurcat (1965) (citado por Ferreiro y Gómez-Palacio, 1982) sostiene que partir de este momento el dibujo y la escritura comienzan a divergir.

Goodman (1982) señala que el desarrollo de la escritura en los niños y niñas pequeños ocurre en un contexto sociocultural. Esto debe tenerse en cuenta al investigar cómo el niño contribuye personalmente al aprendizaje. El autor categorizó los principios que rigen el desarrollo de la escritura en tres rubros.

1. Los principios funcionales. Se desarrollan a medida que el niño y la niña resuelven el problema de cómo escribir y para qué hacerlo. El significado que tenga la escritura en su vida cotidiana, tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales.
2. Los principios lingüísticos. Se desarrollan conforme el niño y la niña resuelven el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la

cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

3. Los principios relacionados. Se desarrollan a medida que el niño y la niña resuelven el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños comienzan a comprender que el lenguaje escrito representa ideas, conceptos, objetos y lenguaje oral en la cultura.

Por su parte Ferreiro y Gómez Palacio (1982) mencionan que la escritura antes de la aparición como una tarea escolar ineludible ya existe, ya que tiene un origen extraescolar. Para estas autoras, la escritura se haya incluida en una compleja red de relaciones sociales. En función de sus posibilidades, el niño y la niña intentan comprender qué clase de objetos son las marcas gráficas y en qué casos se utilizan.

1.5.3 Enseñanza de la lengua escrita en centros escolares de nivel preescolar, públicos mexicanos

Con base en los estudios de Fraca (2003) y Salgado (2000) se puede decir que la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en preescolar, debe abordar una pedagogía, en donde se trabaje a partir de la noción de palabra (nombre en el caso de lo propuesto por la SEP) como unidad mínima de significado, que sirva para formar oraciones o textos. Así mismo se establece el uso de actividades iniciales dirigidas al desarrollo de la oralidad y la escritura a partir de dibujos sobre temas tratados que son complementados con textos relativos a éste.

Se debe permitir además, el uso de materiales educativos, que no sólo sean innovadores y motivadores, sino que se maneje también la lectura y la escritura de manera convencional, tales como el manejo de diversos documentos escritos; recetas, cartas, adivinanzas, historietas, revistas, periódicos. Todo eso con la finalidad de usar el lenguaje escrito con el lenguaje oral del niño y de la niña, basado en su experiencia; reconociendo palabras, el sonido de las letras, entre otras actividades (Alida y Martín, 2006).

Las autoras sugieren que posteriormente los niños y las niñas deben lograr elaborar sus propios textos y leerlos. Los textos que elaboren pueden ser tiras cómicas, cuentos, noticias,

etc. Lo importante de los textos que los preescolares elaboren es que sean significativos para ellos. Dichos textos se pueden elaborar con materiales diversos como cartulina, plumones, acuarelas, resistol, crayola, hojas, recortes. Por lo tanto se convertirían en materiales educativos elaborados por y para los niños y las niñas, los cuales cumplen la finalidad de motivar y estimular a los niños y niñas en el aprendizaje de la lengua escrita.

Por su parte Vega-Pérez (2010) menciona que, en las respuestas a un cuestionario (validado y confiable), construido ex profeso para conocer las actividades que las maestras realizan en salones preescolares, las educadoras contestaron que con frecuencia realizan la mayoría de las actividades que se mencionan en el cuestionario. Sin embargo, aquellas actividades en las que se requiere que el niño participe de manera activa (participe y proponga) son menos frecuentes. Así mismo la autora menciona que las educadoras realizan, en menor cantidad, actividades en las que los niños y las niñas puedan relacionar la lengua escrita con actividades cotidianas. Como último punto, la autora menciona que en la mayoría de los salones preescolares existen materiales de lectura y escritura al alcance de los niños. Sin embargo es recomendable realizar una observación del uso e interacción que los niños y las niñas tienen con éstos para promover el aprendizaje de la lengua escrita.

Vega-Pérez (2010) concluye que los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoreporte deben ser complementados con observación, ya que las respuestas pueden estar contaminadas con un sesgo de deseabilidad social; así respuestas de las educadoras tienden hacia lo que consideran apropiado realizar y no a lo que realmente llevan a cabo en el aula.

1.6 Material educativo

Cuesta, Lozano y Azcarate (2004) sugieren que la transmisión tradicional del conocimiento, por medio de la palabra escrita o hablada, constituye uno de los principales problemas para la educación preescolar. Dicha forma de proceder carece de apoyo visual interesante para los niños y las niñas, y no les permite entender de manera precisa y sencilla, la temática tratada.

Es ésta una de las causas que llevó a crear materiales, mediante los cuales, se pudiera obtener la atención de los niños y las niñas y poder con éstos, hacer más significativo el aprendizaje de los mismos.

En este sentido, es necesario hacer referencia a lo que es un material educativo. Según Cabero, (2001) (citado por Rabazas y Ramos, 2001) el material educativo es un elemento curricular, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propicia el desarrollo de habilidades cognitivas y valores en los sujetos en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el estudiante, así como la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes y el desarrollo de habilidades.

Para Gallego (2007) y Boude, (2007) los materiales constituyen una mediación entre el objeto de conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes; ya que facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje, creando lazos entre las diferentes disciplinas y, sobre todo, liberan en los estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación.

Hoy en día, el material educativo es, debido a las características de los sujetos de este periodo evolutivo, uno de los principales soportes de la educación preescolar. Dicho material es valorado como un instrumento, porque por sí solo, no se le otorga ningún interés. Lo importante es el uso que los niños y las niñas hacen de él. En consecuencia es importante mencionar que su uso depende de los objetivos educativos que se pretende alcanzar. El objetivo común de algunos precursores del material didáctico, era que éste provocara y fomentara la actividad, creyendo que esto promoviera el progreso intelectual del niño y la niña (Rabazas y Ramos, 2009).

El propósito básico de la escuela es propiciar el desarrollo de diversas potencialidades humanas como la creatividad, el pensamiento, la expresión, la capacidad de comprender y analizar su entorno. Esto mediante la creación de ambientes donde el estudiante se interroge y tenga curiosidad por aprender, debe ser un lugar de apropiación y cultivo del conocimiento.

Los docentes desempeñan un papel fundamental como orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la apropiación del conocimiento por parte de sus educandos. Para dicha enseñanza deberían tener los conceptos claros de las temáticas tratadas en clase, y emplear el material didáctico adecuado junto con un buen método de enseñanza aprendizaje. De ese modo facilitarán la adquisición del conocimiento por parte de los niños y las niñas, de una manera participativa y lúdica sobre los conceptos que se pretenda estudiar. De esta manera se motiva al niño y niña a apropiarse del conocimiento, brindándole una experiencia significativa.

A continuación se muestran algunas de las funciones que se le otorgan al uso del material educativo:

- Facilitar el desarrollo profesional
- Motivar/atraer la atención
- Estructuradores de la realidad/contenido
- Facilitar el recuerdo de la información
- Estimular nuevos aprendizajes
- Favorecer la ruptura de las variables espacio-temporales en las que tiende a desenvolverse el profesor y el estudiante
- Establecer posibilidades de comunicación tanto sincrónica como asincrónica
- Favorecer la interacción entre profesor y estudiante y estudiante-estudiante.

Según Cabero (2001) (citado por Rabazas y Ramos, 2009), los medios como apoyo a la enseñanza han sido percibidos como elementos aislados, autosuficientes e individuales. Sin embargo, su utilización se encuentra unida al contenido que se le presenta al niño y a la niña y a las actividades que se realizan para mejorar el aprendizaje de éstos.

De la misma manera, al hacer uso de él, es posible identificar el sistema que se está utilizando independientemente de su potencialidad tecnológica e instrumental. Es simplemente un instrumento curricular que debe ser movilizado por el profesor cuando se persigue el alcance

de los objetivos, se percibe la existencia de un problema de comunicación, o se considera la conveniencia de crear un entorno diferenciado para el aprendizaje.

Se debe tener en cuenta una metodología estructurada, que dé sentido y propósito al material que se está utilizando, de forma que contribuya a generar o complementar un concepto específico cuando se aplican materiales didácticos.

1.6.1 El material educativo y su relación con el aprendizaje de la lengua escrita

El aprendizaje de la lengua escrita ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Sin embargo en este proceso de enseñanza-aprendizaje frecuentemente se cae en la monotonía. De manera regular, los educadores consideran que los únicos recursos existentes para enseñar la lengua escrita a los niños y a las niñas son la realización de planas, las repeticiones de sílabas o frases y la copia de textos (Ollila, 1999). Por lo anterior, la autora concluye que los educadores deben tener en cuenta que existen recursos innovadores y significativos que apoyan y ayudan a su práctica docente y, que de igual manera, ayudan a estimular y/o apoyar el aprendizaje de los niños y las niñas.

Para que el docente logre lo anterior tiene la responsabilidad de investigar cómo la mente y el cuerpo de los niños y las niñas crece, se desarrolla y cómo realiza la construcción del conocimiento. De esta forma podrá encontrar los recursos más adecuados para favorecer un aprendizaje significativo y duradero.

Es necesario destacar que en la educación preescolar no se propone que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se pretende que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños y las niñas tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito (SEP, 2004).

El material educativo es uno de los componentes de las prácticas educativas y su uso se sugiere desde las antiguas escuelas de párvulos. Desde ese entonces se reconoce el valor que tienen las experiencias adquiridas por el niño y la niña al interactuar con los objetos, parecería

que en algún punto se perdió el rumbo o simplemente se le restó importancia y valor (SEP, 2003).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Catálogo de Materiales de reuso y la naturaleza (1992) menciona que la utilización de los materiales educativos en la enseñanza surge de la propuesta de los pedagogos de la “escuela nueva”, quienes estuvieron en contra de la escuela tradicional y verbalista. Ellos argumentaban que la enseñanza debe llevarse a cabo a través de los sentidos y actuando sobre las cosas, no hablando acerca de las ideas que otros se han formado de las mismas. Todo saber consiste en presentarle a los sentidos los objetos reales, de manera que puedan ser comprendidos con facilidad.

Los materiales educativos que el educador emplee para iniciar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura son fundamentales, ya que si éstos son potencialmente significativos el niño y la niña tendrán una disposición al aprendizaje; pues incluso el material lógicamente significativo puede aprenderse por repetición aunque la actitud de aprendizaje del alumno no sea significativa (Ausubel, 1983). Por tal razón el docente no debe considerar los materiales educativos como una ayuda para explicar las lecciones, sino como recursos para favorecer el aprendizaje.

1.7 El juego

El juego infantil constituye un escenario psicosocial donde se produce un tipo de comunicación rica en matices, que permiten a los niños y las niñas indagar en su propio pensamiento y poner a prueba sus conocimientos en el uso interactivo de objetos y conversaciones. Por lo tanto, es un proceso interactivo y comunicativo en el que se participa desde el nacimiento (Ortega, 1999).

El juego es necesario para el niño, es la actividad de la inteligencia, es una actividad recreativa que brinda aprendizaje promoviendo el estímulo, y las diferentes reacciones en el niño y la niña. Contribuye a la adquisición de conocimientos, hábitos, destrezas, normas y fomenta creatividad, iniciativa e independencia. Así mismo, permite practicar las destrezas cognoscitivas, físicas, lingüísticas, emocionales y sociales (Otero, 2001).

Al tener múltiples manifestaciones y funciones, el juego es una forma de actividad que permite a los niños y a las niñas la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, éstas permitirán el desarrollo de competencias (SEP, 2011).

Por lo tanto, siendo el juego un tipo de actividad que desarrolla el niño y la niña, ellos son el objeto del proceso educativo, y por lo tanto toca considerar a la actividad lúdica, no sólo como componente natural de la vida, sino como un elemento importante del cual pueden valerse las ciencias de la educación para usarlo en beneficio de su formación (Calero, 2003).

El planteamiento teórico que permite de forma más adecuada un uso educativo del juego, tiene su origen en la “teoría sociocognitiva”. De acuerdo con esta teoría, Vigotsky (1993/1979), citado por Ortega (1999) consideró el juego como una forma particular de actuación cognitiva espontánea que reflejaba hasta qué punto, el proceso de construcción de conocimiento y de organización de la mente, tiene su origen en la influencia que el marco social ejerce sobre la propia actividad del sujeto.

El origen del juego es para Vigotsky como para Piaget, la acción, pero mientras que para éste la complejidad organizativa de las acciones da lugar al símbolo, para Vigotsky es el sentido social de la acción lo que caracteriza la acción lúdica y el contenido de lo que se quiere representar en los juegos (Ortega, 1999).

Vigotsky (1988) citado por Sarlé (2001) menciona:

“El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción (...) la imaginación es un juego sin acción” (p 20.)

1.7.1 Con el juego se aprende

Jugar en la escuela es una práctica defendida tanto por maestros como por pedagogos preocupados por convertir el proceso de enseñar algo “amigable”, en un camino que se transite como “una animada conversación sobre un tema” (Sarlé, 2006). Más allá del uso que pueda darse al juego como medio para enseñar o tornar divertidas las actividades, en la escuela también se aprende y se enseña a jugar. El problema aparece cuando el maestro “disfraza” las actividades y termina llamando juego a propuestas que no lo son.

Si se espera que el juego tenga un espacio real dentro de las salas, es necesario comprender qué rasgos asume y en qué se modifica al ingresar como actividad en ese espacio particular que es el aula. La situación de enseñanza se ve “modificada” cuando asume un formato lúdico o se plantea a partir de juegos.

Las escuelas infantiles en todo el mundo asumen explícitamente la importancia y el valor del juego como eje de las prácticas de enseñanza. Esta uniformidad en aceptar el juego se debe, en parte, al modo en que el jardín fue pensado como institución dedicada a la educación de niños pequeños.

De acuerdo con cómo se fijen los propósitos del jardín de infantes y se definan los contenidos escolares, el juego será considerado como algo secundario que acompaña a ciertas actividades o un objeto propio plausible de ser enseñado.

En la escuela los juegos suponen un formato de interacción, pero estos formatos en algunos juegos son más móviles que otros o requieren una mayor observación del maestro de las formas en que los alumnos los van jugando para poder enriquecerlos o solucionar problemas con que se enfrentan. Del mismo modo, el contexto escolar condiciona al juego, pero estas limitaciones tienen diversos matices según el tipo de juego, los materiales, el conocimiento de los jugadores y la participación del maestro.

El juego se explica en función del significado que el niño, el maestro o ambos le dan en el momento particular en el que se juega.

Así mismo, la escuela, especialmente durante los años preescolares, debe ser un lugar que proporcione al niño y a la niña buenas experiencias en general y más concretamente que le posibilite la indagación y la construcción de su propio pensamiento y el dominio de éste sobre la acción. Un uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral, si en él se producen procesos que ejerciten sus capacidades, pero no necesariamente si se imponen actividades lúdicas que no sean satisfactorias (Minerva, 2002).

La autora menciona que el juego en el aula preescolar sirve como un facilitador y herramienta para el aprendizaje, siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, que fomenten entre los y las preescolares el compañerismo para compartir ideas, conocimientos e inquietudes. Ya que esto facilita la internalización de los conocimientos de manera significativa. Favorece el crecimiento biológico, cognitivo, emocional, individual y social, a la vez que proporciona un desarrollo integral y significativo.

El niño y la niña aprenden jugando, sobre todo a conocer y a comprender el mundo social que le rodea. El juego es un factor espontáneo de educación y cabe un uso didáctico del mismo, siempre y cuando, la intencionalidad educativa no destruya la propia estructura del juego.

La posibilidad del juego de tornar placentero el esfuerzo de aprender y el modo en que permite ensayar respuestas posibles han hecho que se lo vinculara con el diseño de propuestas escolares como un “medio” o “recurso” para enseñar.

El juego tomado como estrategia de aprendizaje permite al estudiante resolver conflictos internos y enfrentar situaciones posteriores. Propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras, así como el desarrollo de habilidades mentales como el lenguaje, la imaginación, el control, estrategias de solución (SEP, 2011).

Es considerado una estrategia didáctica básica porque a través de él es posible propiciar que los niños y niñas aprendan, pongan a prueba sus conocimientos, ejerzan y desarrollen sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje en sus diversas manifestaciones y sus capacidades de relación social y afectiva (SEP, 2003).

Para que el juego se considere educativo debe reunir los siguientes requisitos:

- Creativo. Es decir, versátil, lleno de agilidad. El juego, debe ser una actividad libre en la que el niño y la niña emplee sus destrezas que les permitan ser creativos e inventores. Debe darles la oportunidad de materializar sus ideas, plasmar su impronta personal, su originalidad y su fantasía.
- Variado. Que sea dinámico y estimulante, capaz de captar y mantener el interés del niño y se asegure su continuidad en el tiempo. El juego no debe perder su motivación principal: la diversión.

La duración el juego ha de ser elástica, pues esta es la base para que los niños y las niñas dominen las habilidades que están a punto de adquirir.

- Progresivo. El juego debe de presentar distintos niveles de dificultad o pequeños problemas que supongan un desafío para el jugador, y que estos se adapten a los graduales progresos y madurez que experimenta jugando.

Que un juego cuente con las características antes mencionadas, permite diseñar estrategias didácticas adecuadas. Sin embargo, según Ortega (1999) no basta con conocer esos fundamentos teóricos, ya que es necesario indagar y descubrir cuáles son las formas concretas que adquieren las actividades lúdicas entre los niños y las niñas. Esto orientará las posibilidades educativas que ofrece el juego como instrumento educativo

1.7.2 El juego y su importancia en el aprendizaje de la lengua escrita

Es importante hacer énfasis a los niños y niñas que aprender la lengua escrita es un proceso divertido, que les permitirá ver el mundo desde otra perspectiva, y entenderlo de otra manera. Por lo tanto, se debe de tomar en cuenta estrategias que ayuden a este proceso y no lo dificulten (Montealegre y Forero, 2006).

Los niños y la niñas preescolares, van adquiriendo, la lengua escrita, como ya se mencionó, de una forma natural emergente por medio de la expresión del lenguaje que se presenta en

situaciones sociales cotidianas y de juego que tienen significado para él y ella (Chaves, 2001).

1.8 Investigaciones previas

En la revisión de la literatura especializada se encontró que se han realizado diversas investigaciones sobre el proceso que implica la adquisición de la lengua escrita en el nivel preescolar y la influencia que la familia tiene en esta adquisición

Uno de los estudios es el realizado por González (2003) en Venezuela, el cual tuvo como propósito determinar las interpretaciones que los niños elaboran respecto a la relación imagen-texto y la influencia de los hábitos de lectura de la familia de procedencia en la adquisición de la lengua escrita por parte del niño.

Es un estudio de naturaleza descriptiva-explicativa, en el cual se realizaron entrevistas individuales a los niños y niñas, en ellas se les mostraba una serie de láminas que contenían ilustraciones acompañadas de un texto alusivo a la misma.

El análisis de resultados permitió concluir que los niños responden de diferente manera a la relación imagen-texto, dependiendo de las características del estímulo y del nivel de desarrollo alcanzado por el niño dentro del proceso de construcción de la lengua escrita. Con relación a los hábitos de lectura de la familia de procedencia, la mayoría de ellas hacen uso moderado de la lectura y no se encontró diferencia significativa entre la ejecución de los niños con relación a los hábitos lectores de la familia.

Otro de ellos es el realizado por Guevara, Rugeiro, Delgado, Hermsillo y López (2010), el cual tuvo como objetivo evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares en habilidades preacadémicas y lingüísticas, relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares. En el estudio participaron 65 niños inscritos en tercer grado de educación preescolar, de comunidades de nivel sociocultural bajo de la ciudad de México, quienes fueron evaluados con dos instrumentos administrados individualmente y 30 de las madres de estos niños contestando un cuestionario.

Los resultados indican que los niños cuentan con niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente.

Por otro lado, es importante mencionar que se han realizado investigaciones y reflexiones teóricas, las cuales han buscado conocer las concepciones que los y las maestras tienen sobre la lectura y la escritura y la forma en que estas concepciones influyen en la enseñanza de estos contenidos.

Una de estas reflexiones es la realizada por Medina (2006), en el cual se plantea que las deficiencias que tienen algunos niños y niñas en la lectura y la escritura, pueden explicarse por las concepciones que los y las docentes tiene sobre los actos de leer y escribir. En este artículo destaca la necesidad de concebir estos actos como prácticas culturales, actos de construcción y comunicación de significados y actos de movilización de la inteligencia, por lo cual propone un Programa Integrado de Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Comunicativas, que apunta a un modelo equilibrado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Otra reflexión relacionada con este ámbito es la realizada por Guzmán y Guevara (2010), la cual es derivada de varios procesos de investigación de la Universidad de La Sabana, en la línea de investigación de Pedagogía e Infancia, del Grupo de investigación Educación y Educadores. Ellos se orientan a indagar sobre las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, y buscar comprensiones sobre las formas en que ellos y ellas aprenden. Delimitan este aprendizaje a la alfabetización inicial de los niños y niñas, dada la importancia de este proceso en una sociedad y en una cultura letrada. Luego de varios años de investigaciones de corte cualitativo, los autores encontraron una marcada incidencia de las prácticas cotidianas y de las concepciones de infancia en el aprendizaje de los maestros y maestras.

No obstante, aun cuando es un tema relevante para el proceso educativo y sobre todo para la comprensión del nivel preescolar, se han realizado pocas investigaciones para conocer de forma específica las actividades que realizan los docentes en las aulas preescolares con la finalidad de familiarizar o acercar a los niños y niñas con la lengua escrita.

Por ejemplo González, Buisán y Sánchez (2009), realizaron un estudio de carácter cuantitativo sobre las prácticas docentes para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en nueve ámbitos territoriales de España.

Los datos sobre las prácticas docentes fueron recogidos por medio de un cuestionario de 30 preguntas que debían ser respondidas según una escala Likert de 6 puntos sobre distintos aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita: a) Organización del aula; b) Programación; c) Actividades y contenidos; d) Evaluación. La muestra quedó constituida por 2250 profesores, 1193 del último año de Educación Infantil (5 años) y 1057 del primer curso de Educación Primaria (6 años).

Los resultados muestran que las respuestas de la muestra entrevistada se distribuyen de manera equilibrada en tres perfiles diferenciados de prácticas según las preferencias de los maestros por prácticas instruccionales explícitas y preocupación por los productos del aprendizaje; escritura autónoma y aprovechamiento de los emergentes de la situación de aula o prácticas situacionales y, finalmente, prácticas multidimensionales centradas tanto en la instrucción explícita y los productos del aprendizaje como en la escritura autónoma y los emergentes. La distribución de estos perfiles difiere significativamente según la edad, el nivel escolar (infantil o primaria), el tipo de centro (público, concertado o privado), el ámbito donde está ubicado el centro, la formación continua y la metodología auto declarada de los maestros.

La caracterización detallada de las prácticas docentes constituye un paso imprescindible para poder determinar las condiciones más apropiadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otro estudio que se relaciona de manera directa, con la presente tesis, es el realizado por Vega (2010), en la Universidad Autónoma de México. La autora realizó un instrumento para poder identificar las actividades que las maestras realizan en los salones preescolares para la promoción de la familiarización de los niños con el lenguaje escrito.

Las participantes fueron 46 maestras de instituciones de educación preescolar de la Ciudad de México, elegidas mediante un muestreo no probabilístico intencional.

En el estudio se reportan los resultados de las diferentes etapas de elaboración y validación del cuestionario, el cual quedó constituido finalmente por 35 reactivos, agrupados en 3 factores. A través de la aplicación del instrumento la autora pudo describir las actividades que dicen realizar con mayor frecuencia las educadoras en los salones preescolares en función de la importancia de la promoción de la participación activa de los niños y el papel que juegan las maestras en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares.

Para finalizar con este apartado, es importante mencionar que aunque existen diferencias entre las investigaciones mencionadas, todas buscan conocer los factores que influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y consideran que a través de procesos de socialización, los niños y las niñas preescolares adquieren esta forma de la lengua por la curiosidad, la observación, la interacción, el juego y que así mismo la influencia del contexto y los expertos o adultos que los rodea serán fundamentales en la adquisición de la lengua escrita.

De igual forma mencionan la importancia de conocer las concepciones de los adultos acerca del proceso de aprendizaje en el nivel inicial, ya que de eso dependerá la forma en que modelen las conductas de los niños y niñas relacionadas con los materiales de lectura y escritura. Juegan un papel fundamental porque son los que proporcionan un andamiaje a los intentos de los niños y las niñas por apropiarse y relacionarse con el texto escrito.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Planteamiento del problema

Hasta este momento se ha mencionado que los niños y las niñas preescolares son sujetos activos y alegres, gustan de la manipulación de las cosas, se interesan y curiosean por saber, conocer e indagar sobre lo que sucede a su alrededor. Así mismo, durante este periodo se da la maduración de zonas distales de la corteza cerebral y de los lóbulos frontales, lo que permite el aprendizaje de procesos y habilidades más complejas.

Se mencionó también que la educación preescolar en México surgió en 1880. A partir de ese momento con la finalidad de orientar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras con su trabajo en el aula, se han realizado diversos programas de estudio. Sin embargo, es importante mencionar que los programas a considerar en el presente trabajo serán el PEP 1992 que tiene como estructura el método de proyectos y el PEP 2004 que centra el trabajo del aula en la formación de competencias.

Sin embargo, el medio juega un papel importante ya que el contacto con éste permite, al niño y la niña a través de sus experiencias naturales, escolares y sociales, adquirir conocimientos y habilidades necesarias para introducirse al conocimiento de la lengua escrita. Este conocimiento constituye un asunto de gran importancia psicolingüística, educativa y social en todos los niveles educativos. Aunque el nivel preescolar no considera la enseñanza de la lengua escrita como su principal objetivo, sí busca acercar a los niños y a las niñas con la lengua escrita, favoreciendo con esto comprender la función social y comunicativa que conlleva este proceso.

A pesar de que la enseñanza de la lengua escrita no es obligatoria en el nivel preescolar, es necesario que las educadoras proporcionen y realicen con sus alumnos actividades diversas para acercarlos con este tipo de lenguaje, con la intención de motivarlos a enfrentarse con situaciones en las cuales la lengua escrita sea significativa para ellos.

Sin embargo no se ha mencionado la problemática que atañe a este nivel educativo en relación con la lengua escrita. Según el resumen ejecutivo sobre el aprendizaje en tercero de preescolar en México sobre los campos formativos lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en el 2008, la mayoría de los y las preescolares logran adquirir un dominio básico de las competencias de lenguaje señaladas en el PEP 2008, pero poco menos de la mitad logran un dominio avanzado de éstas. Por lo que la mayoría de los pequeños presentan dificultades al hilar y dar coherencia a sus ideas, justificar o explicar sus opiniones, así como narrar a detalle experiencias.

De igual manera los resultados obtenidos en la evaluación, muestran que la gran mayoría de los niños y niñas, en cuanto al lenguaje escrito, requieren mejorar sus habilidades para justificar, hacer inferencias, hacer anticipaciones pertinentes y sobre todo deben mejorar su dominio de habilidades en las cuales se involucra al lenguaje como una herramienta de pensamiento que cuenta con funciones cognitivas, sociales y reflexivas.

Por lo anterior las conclusiones de la evaluación sugieren que las carencias que presentan las y los preescolares, en el lenguaje escrito, se deben en gran medida a que en la práctica educativa, se trabaja más sobre las funciones de expresión y comunicación del lenguaje, que en las habilidades cognitivas de reflexión, organización, producción y representación de ideas, que se relacionan de manera directa con el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento.

2.2 Justificación

Los niños inician su vida como seres alfabetizados mucho antes de que sean capaces de leer en el sentido convencional, esta alfabetización puede observarse a través de las actividades diarias que realizan en relación con el lenguaje escrito.

En la etapa preescolar, esto es, entre el nacimiento y los seis años de edad aproximadamente, este conocimiento no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la

lectura y la escritura y provee al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización.

Con base en lo anterior y lo expuesto en el planteamiento del problema la presente tesis toma relevancia en la psicología educativa ya que permitirá incrementar el conocimiento acerca de la forma en que las educadoras de las escuelas de nivel preescolar públicos mexicanos refieren trabajar la lengua escrita en sus aulas, las actividades que ellas utilizan para familiarizar a los niños y niñas con este tipo de lenguaje, y si en realidad lo expresado en el resumen del INEE, se ve manifestado en las respuestas de las educadoras.

Así mismo, es importante esta investigación porque de acuerdo a los resultados obtenidos, es posible establecer pautas más claras hacia las educadoras, con la finalidad de que mejoren sus prácticas pedagógicas y beneficien con esto que los niños y las niñas realmente consideren al lenguaje escrito una herramienta social y cognitiva del pensamiento.

De igual forma una investigación de este tipo puede ser una fuente que informe a las educadoras en formación sobre las prácticas o actividades más recurrentes en el aula para el acercamiento de los niños y niñas de esta etapa evolutiva con la lengua escrita.

Es importante también ya que puede ayudar no sólo en la propuesta pedagógica de las maestras sino también para lograr el desarrollo de programas y estrategias, es necesario contar con evaluaciones que proporcionen una guía acerca de los aspectos que no están siendo desarrollados adecuadamente y que ponen en riesgo de retardo escolar a un segmento de la población de niñas y niños mexicanos.

2.3 Objetivos

Objetivo general

Conocer y analizar las actividades que una muestra de educadoras de escuelas públicas informan realizar para acercar a los niños y niñas a la lengua escrita.

Objetivos específicos

1. Analizar las actividades que realizan un grupo de educadoras para la familiarización con la lengua escrita en preescolar, a través de un cuestionario tipo Likert.
2. Profundizar en las respuestas de las educadoras, sobre la realización de las actividades, mediante una entrevista a tres educadoras con mayor experiencia laboral.
3. Identificar si las educadoras utilizan materiales educativos y juegos como actividades cotidianas para acercar con los niños y niñas de su grupo a la lengua escrita

2.4 Tipo de estudio

El presente proyecto de tesis, es una investigación empírica descriptiva de corte cuantitativo

2.4.1 Participantes

Siete centros de educación preescolar públicos, ubicados en uno de los sectores del norte de la Ciudad de México.

A continuación se muestra una serie de tablas donde se presenta en primer lugar, la relación del jardín y el número de educadoras por cada uno, y en segundo lugar el número de educadoras de acuerdo con las variables establecidas para el análisis de datos.

Tabla 5. Frecuencia de educadoras por jardín de niños

Jardín de niños	Frecuencia
1	7
2	5
3	5
4	7
5	8
6	7
7	4
Total	43

Tabla 6. Frecuencia de educadoras por rango de edad

Edad	Frecuencia
24-32	14
33-41	10
42-50	14
51 en adelante	5
Total	43

Tabla 7. Frecuencia de educadoras por grado que atienden

Grado	Frecuencia
1°	2
2°	20
3°	21
Total	43

Tabla 8. Frecuencia de educadoras por años de servicio

Años de servicio	Frecuencia
2-10	16
11-20	14
21-30	10
31 -40	3
Total	43

Tabla 9. Frecuencia de educadoras por nivel de estudios

Nivel de estudios	Frecuencia
Normal	11
Licenciatura	31
Maestría	1
Total	43

La selección de la muestra fue debido a que una tercera persona, brindó la opción de realizar el presente trabajo de investigación en uno de los sectores del norte de la Ciudad de México. Por lo tanto la técnica de muestreo utilizada, fue un muestreo No probabilístico deliberado o crítico. Una vez autorizada la investigación por parte de la SEP en dicho sector, la supervisora de zona, nos proporcionó una lista en la cual se detallaba el nombre de cada jardín, su dirección y teléfono para poder aplicar los cuestionarios.

Por otro lado, el criterio de inclusión utilizado para seleccionar a las 3 educadoras que posteriormente fueron entrevistadas fue la antigüedad; en este caso las profesoras con mayor número de años en servicio.

2.4.2 Instrumento

Se aplicó un cuestionario tipo Likert sobre las actividades que realizan las educadoras en los salones preescolares para la enseñanza de la lengua escrita. Éste fue construido y validado por Vega y Godínez, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el 2008 (ver anexo 1).

Se seleccionó este instrumento, porque por medio de éste, se puede conocer de manera específica qué actividades realizan las educadoras con mayor o menor frecuencia en los jardines de niños públicos para el acercamiento con la lengua escrita.

Consta de 35 afirmaciones, las cuales se organizan en 3 áreas (ver tabla 10):

Tabla 10. Frecuencia y número de pregunta por área

<i>Área</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Número de pregunta</i>
Experiencias de lectura y escritura	18	5,7,8,9,10,13,15,18,19,22,23,24,25,29,31,32,33,34
Relación con experiencias cotidianas	11	1,2,3,4,6,11,16,26,27,28,30
Ambiente alfabetizador	6	12,14,17,20,21,35

Las 35 afirmaciones que conforman la escala tienen 5 opciones de respuesta: nunca, casi nunca (una vez al mes), a veces (una vez a la semana o menos), frecuentemente (más de una vez a la semana), y siempre (todos los días). Los reactivos están redactados de manera favorable. De esa manera, las respuestas de las educadoras se calificaron con un puntaje del 1 al 5; el puntaje 1 indica la menor frecuencia de realización de esas actividades dentro del factor evaluado y el puntaje 5, la mayor frecuencia de actividades realizadas en el aula con

relación a los factores evaluados. Se calificaron las respuestas de cada participante primero por la escala total.

Posteriormente, se hizo lo mismo para cada una de las áreas del cuestionario, también se calculó el promedio por área con el objeto de tener una escala similar para calificar y analizar las respuestas. Una vez sumados los puntajes de las respuestas de cada profesora, el total se dividió entre el número de reactivos que conforman la escala o área; de ese modo, el puntaje cercano a 1 indicará una actitud negativa, que indica la nula realización de actividades y el puntaje 5 una actitud favorable, la cual indica la realización diaria de actividades relacionadas con la lengua escrita.

Se realizó una guía de entrevista semiestructurada, como un instrumento complementario dirigida a 3 educadoras (ver anexo 2). Ésta se elaboró para saber qué aspectos de los Programas de Educación Preescolar 1992 y 2004 conocen las educadoras, dentro de estos aspectos se buscó indagar si las educadoras trabajaron con ambos programas, qué beneficios o desventajas tuvieron con el uso de cada uno, de qué manera orientaba o qué propuestas le daba su práctica pedagógica. De igual manera, se buscó conocer cómo las educadoras acercaban o familiarizaban a los niños y niñas de su grupo con la lengua escrita, además si con el uso del actual programa se potencializaban todas las competencias del campo formativo “Lenguaje y comunicación”. Así mismo, se realizaron preguntas para profundizar los tres factores del cuestionario y conocer de manera más específica las actividades que emplean las educadoras en las aulas preescolares.

Dicho instrumento contó con un total de 28 preguntas abiertas, las cuales buscaron, de igual forma, conocer las actividades que las educadoras realizan en las aulas preescolares para la familiarización con la lengua escrita, así como el uso que le dan al juego y a los materiales educativos como herramientas para la enseñanza de dicho contenido.

2.4.3 Procedimiento

El cuestionario tipo Likert se aplicó de manera individual, en el salón de clases, a las educadoras de los jardines de niños número tres y cuatro. Por otro lado en los cinco jardines

de niños restantes se aprovechó la junta de consejo técnico, del mes de noviembre, para aplicar los cuestionarios a las educadoras.

Las entrevistas se aplicaron a las 3 participantes seleccionadas de acuerdo a la edad y años de servicio. Éstas se aplicaron dentro del aula de la educadora a entrevistar al menos tres días después de la aplicación del cuestionario, en un horario de 8:30 a 9:00 am (horario establecido por el sector). Cada día se realizó una entrevista a una educadora.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar al lector los resultados que se obtuvieron después de la aplicación de los instrumentos que con anterioridad se describieron.

En primer lugar se presentan los resultados del cuestionario tipo Likert, los cuales nos permitirán dar respuesta al primer objetivo específico planteado, en segundo lugar y de la misma forma se muestran los resultados que se obtuvieron en las entrevistas para cumplir con el segundo y tercer objetivo específico.

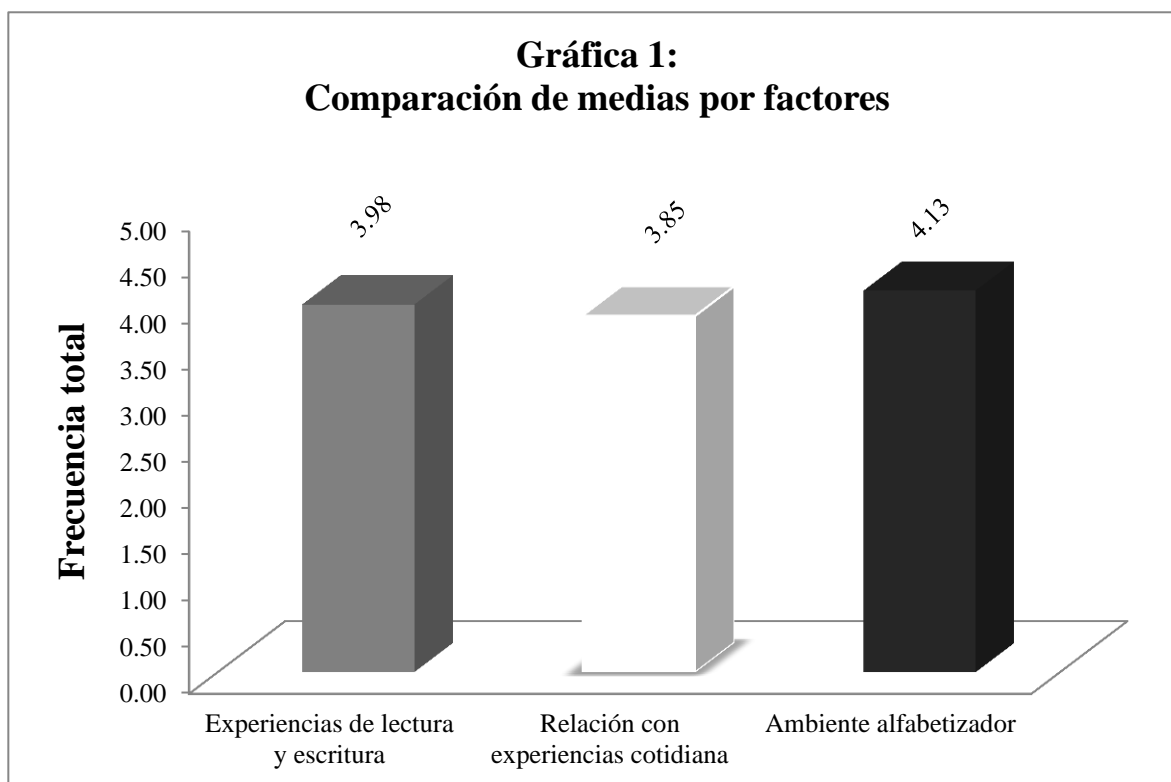
Como se mencionó anteriormente el cuestionario tipo Likert consta de 35 afirmaciones que se encuentran distribuidas en 3 factores. Dichas afirmaciones están redactadas de manera favorable, por lo que las respuestas de las educadoras se calificaron con puntajes del 1 al 5; el puntaje 1 indica la menor frecuencia de realización de esas actividades (nunca) y el puntaje 5 la mayor frecuencia de actividades realizadas en el aula (siempre).

En primera instancia se calificaron las respuestas de cada participante, primero por la escala total, posteriormente se hizo lo mismo para cada uno de los factores del cuestionario y se calculó el promedio por factor con el objeto de tener una escala similar para calificar y analizar las respuestas. Una vez sumados los puntajes de las respuestas de cada profesora, el total se dividió entre el número de reactivos que conforman la escala o factor; de ese modo, el puntaje cercano a 1 indicará una actitud negativa y el puntaje 5 una actitud favorable.

Una vez obtenido el promedio de cada uno de los factores por educadora, se realizaron gráficas de barras por factor, para informar visualmente la frecuencia con que las educadoras encuestadas realizan actividades para la familiarización de los niños y las niñas con la lengua escrita.

En segunda instancia se hizo un segundo análisis en el cual se describen los datos agrupados por las variables escolaridad (licenciatura, normal y maestría), años de servicio (2-10, 11-20, 21-30, 31-40), edad (24-32, 33-41, 42-50, 51 en adelante) y grado que atiende (1°, 2° y 3°).

Así mismo, se buscó conocer si estos datos tienen relación o no con los tres factores en los cuales se divide el cuestionario tipo Likert. A continuación se presentan las gráficas por factor y una descripción detallada de cada una.



En la gráfica 1 se muestra la comparación entre los tres factores que componen el cuestionario. Se puede observar que los tres factores tienen tendencia positiva, es decir, frecuentemente (más de una vez por semana) las educadoras realizan actividades que involucran a éstos. Si bien las diferencias son pequeñas, se puede observar alguna tendencia general. Así, el factor que más utilizan las educadoras para la familiarización de los niños y las niñas con la lengua escrita, es el factor 3 “ambiente alfabetizador”

Dentro de este existen espacios los cuales son específicos para emplear materiales de lectura y escritura, espacios en el salón para manipular materiales de lectura, existe un espacio propio para la lectura en el salón, existen materiales diversos en el salón para que los niños y niñas conozcan características de la lengua escrita, distribuyen los materiales de lectura por diversos lugares del salón siendo estos un estímulo continuo para los niños y las niñas

Es importante mencionar, que aunque realizan de manera frecuente las actividades anteriores, existe una actividad que no emplean con tanta frecuencia, ésta es en la que los niños y las niñas utilizan tableros de avisos para colocar sus trabajos.

Por otro lado, como muestra la gráfica 1 el factor que ocupa el segundo lugar en media de uso, es el factor 1 “Experiencia de lectura y escritura”, ya que según la media obtenida éste se utiliza a veces (una vez a la semana, más o menos) por las educadoras.

En el factor anteriormente mencionado las educadoras realizan actividades como: narrar experiencias propias sobre lo que representa la lectura y la escritura en la vida, después de leer un cuento dan la oportunidad de que alguno de los niños o niñas lo relea, promueven la elección libremente de libros y que compartan el contenido con sus compañeros. Así mismo permiten que los niños y las niñas tomen con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón y que propongan actividades para realizarlas en el pizarrón, sugieren que los niños registren sus experiencias de las visitas realizadas.

De igual manera las educadoras durante la lectura preguntan a los niños y las niñas palabras clave sobre el contenido del texto, antes y durante las visitas ofrecen información que amplíe los conocimientos de lo que observarán, en películas y programas de televisión en el salón cuestiona a los niños y las niñas sobre lo que está pasando; hacen anotaciones a los trabajos que se realizan en clase para poder estimularlos a que realicen las propias, brindan la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo desean, de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. Favorecen la libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento de la clase, estimulan a los niños y niñas que se rehúsan a leer, procuran que los niños y las niñas tengan oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de la lectura, realizan actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lectura y la escritura, explican a los niños y niñas lo que desconocen durante y después de leer un libro.

Como se mencionó en el factor 3, existe en este factor una actividad que tampoco emplean con tanta frecuencia, que es en la que los niños y las niñas tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos.

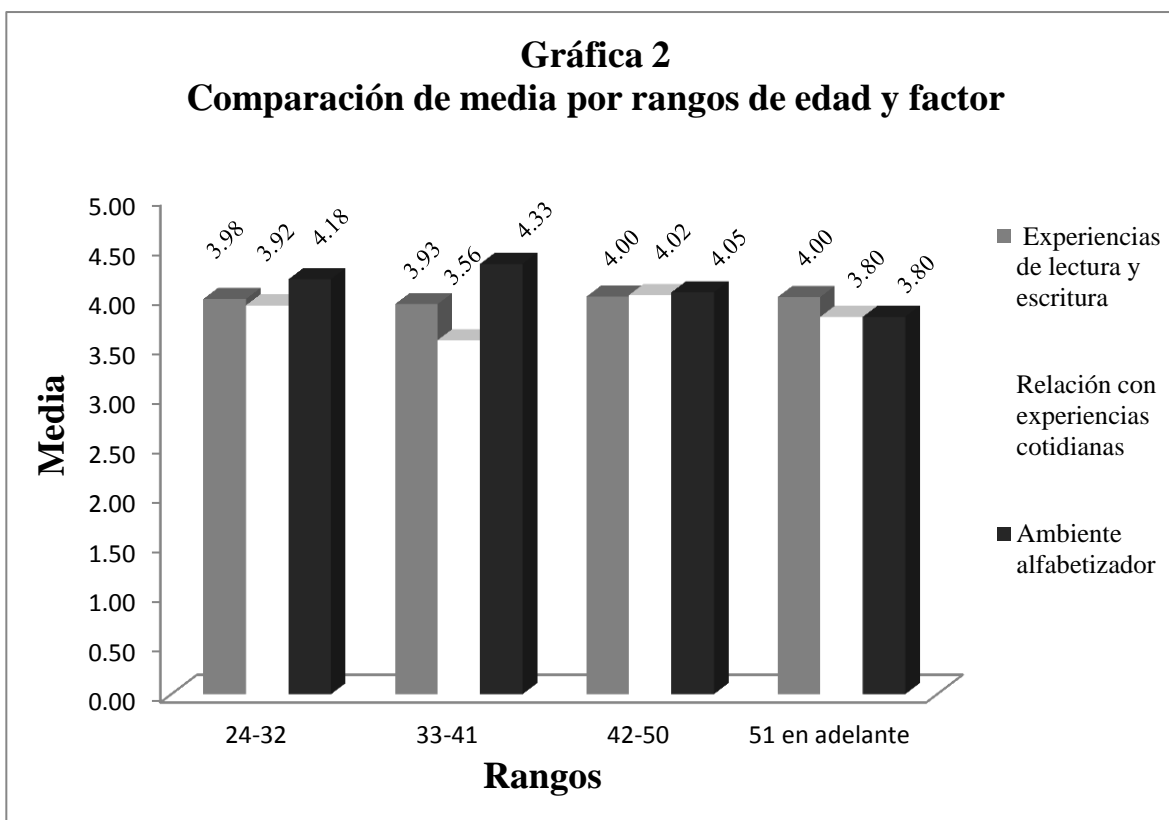
Por último, el factor 2 “Relación con experiencia cotidianas” ocupa el tercer lugar, de acuerdo al valor de la media, por lo que se puede decir, que este factor lo utilizan a veces (una vez a la semana, más o menos). Dentro de este factor las educadoras realizan actividades en las que los niños y las niñas trazan, colorean y dibujan en hojas, promueven conversaciones grupales sobre ilustraciones de libros, invitan a los padres de familia a leerles cuentos a sus hijos en casa, permiten que los niños y las niñas realicen actividades que involucran la grafo-escritura, leen historias o cuentos en clase, retoman experiencias familiares para comentar en clase, relacionan el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños y las niñas, organizan actividades con títeres retomando aspectos de la alfabetización, piden a los niños y niñas que comenten en el salón las actividades que realizan en casa.

De la misma manera, existe una actividad que no se emplea tanto como las demás, que es planear y llevar a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.

A pesar de que existen diferencias entre las medias de realización de cada uno de los factores, éstas no son significativas, porque el valor de las medias no varía más allá de 1.15. Sin embargo, esto permite conocer el factor y las actividades predominantes para esta muestra.

A continuación se presenta el segundo análisis en el cual se describen los datos agrupados por las variables escolaridad, años de servicio, edad y grado que atiende. Se muestran las gráficas que representan los datos obtenidos, así como las tablas que permiten interpretar de manera más clara la frecuencia que cada uno de los factores obtuvo con respecto a las variables antes mencionadas.

En la gráfica 2 se muestra la media con que las educadoras según su rango de edad realizan actividades para familiarizar a los niños y las niñas preescolares con la lengua escrita. De igual manera, la gráfica permite conocer cuál factor es el más utilizado y cuál es el menos utilizado por las educadoras en las aulas preescolares.



Por lo anterior y de acuerdo a lo observado en la gráfica, se puede decir que de los cuatro rangos que se realizaron para poder agrupar los datos de esta variable, los tres primeros (24-32, 33-41, 42-50), presentan el mismo comportamiento, ya que, en ellos la media más alta se encuentra en el “Ambiente alfabetizador” y la media más baja en la “Relación con experiencias cotidianas”.

Dentro de las actividades relacionadas con el ambiente alfabetizador, y de acuerdo a la media de cada una, las más utilizadas por las educadoras y que realizan casi siempre, es decir, más de una vez a la semana, son en las cuales, existen espacios los cuales son específicos para emplear materiales de lectura y escritura, existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura, existe un espacio propio para la lectura en el salón, existen materiales diversos en el salón para que los niños y niñas conozcan características de la lengua escrita, y distribuyen los materiales de lectura por diversos lugares del salón siendo estos un estímulo continuo para los niños y las niñas. Mientras que la actividad menos utilizada, es en la que los niños y niñas pueden utilizar tableros de avisos, para colocar sus trabajos.

De acuerdo a esta variable con relación al ambiente alfabetizador, en la tabla 11 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de edad:

Tabla 11. Número de educadoras que promueven el factor 3 con relación a los rangos de edad (24-32, 33-41, 42-50)

Rango de edad	Frecuencia
24-32	10
33-41	8
42-50	12
Total	30

Por otro lado, las “Relación con experiencias cotidianas”, como ya se mencionó, es el menos utilizado, ya que solo lo emplean a veces, es decir una vez a la semana más o menos. En este factor la actividades que con mayor frecuencia emplean las educadoras es la lectura de historias o cuentos a los niños y niñas en clase, promoción de conversaciones grupales sobre ilustraciones de libros, hacer comentarios sobre la lectura y relacionarlos con experiencias cotidianas de los niños y las niñas, retomar experiencias familiares para comentar en clase, relacionan el contenido de los cuentos con experiencia cotidianas de los niños y las niñas, y piden a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. Mientras que las menos utilizadas, son en las que tienen que planear y llevar acabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.

De acuerdo a esta variable con relación a experiencias cotidianas, en la tabla 12 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de edad:

Tabla 12. Número de educadoras que promueven el factor 2 con relación a los rangos de edad (24-32, 33-41, 42-50)

Rango de edad	Frecuencia
24-32	6
33-41	7
42-50	7
Total	20

Por último es importante enfatizar, que el cuarto rango de edad, no presenta el mismo comportamiento que los tres anteriores, sino todo lo contrario, ya que en este rango de edad, el factor 1 “Experiencias de lectura y escritura” presenta la media más alta, en este factor las

actividades más usuales son en las que antes y durante las visitas ofrecen información que amplíen los conocimientos de los niños y niñas sobre el lugar y las cosas que observarán, y procuran que todos y cada uno de los niños y las niñas tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de los que comprendieron de la lectura. Y la que menos utilizan es en las que los niños y las niñas tienen oportunidad de redactar o ilustrar tableros de aviso. De acuerdo a esta variable con relación a experiencias de lectura y escritura, el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo a este rango de edad son sólo 3

Así mismo, en este rango de edad, de los factores restantes, no existe una diferencia entre ellos, ya que tanto el factor 3 “ambiente alfabetizador” como el factor 2 “relaciones con experiencias cotidianas” presentan la misma media. Dentro del factor 3 las actividades que más utilizan las educadoras, son en las que existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura y existen materiales diversos en el salón para que los niños y niñas conozcan características de la lengua escrita. Mientras que las que utilizan menos hacen referencia a que los niños puedan utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos.

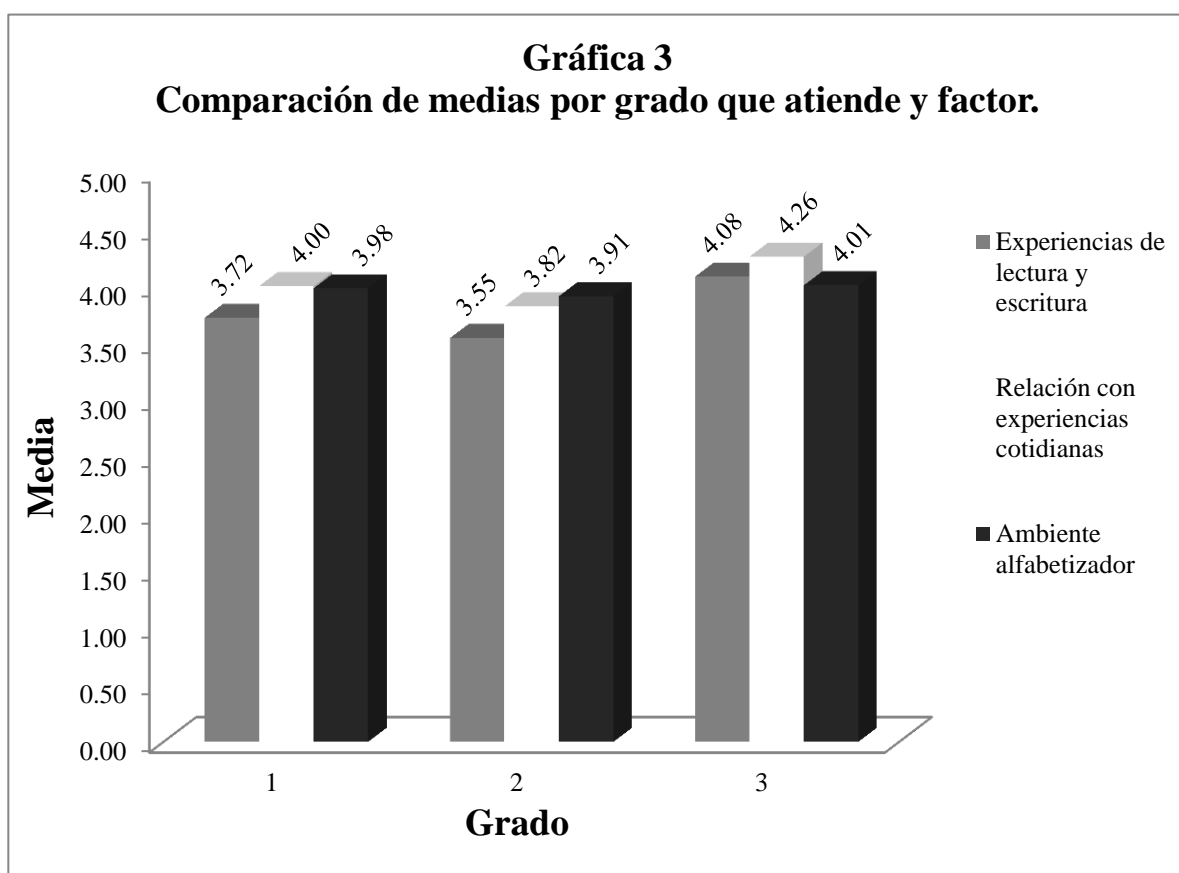
Dentro del factor 2 las actividades que utilizan más, son hacer comentarios sobre la lectura y los relacionan con las experiencias cotidianas de los niños, leen historias o cuentos a los niños y niñas en clase y relacionan el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños y niñas. Y la que utilizan menos, es en las que planean y llevan a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.

De acuerdo a esta variable con relación a ambiente alfabetizador y relación con experiencias cotidianas, en la tabla 13 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de edad:

Tabla 13. Número de educadoras que promueven el factor 2 y 3 con relación al rango de edad 51 en adelante

<i>Rango de edad</i>	<i>Factores</i>	<i>Frecuencia</i>
51 en adelante	Ambiente alfabetizador	3
	Relación con experiencias cotidianas	4
Total		7

En la gráfica 3, se puede observar que existe nuevamente una tendencia general en cuanto a la frecuencia de realización de actividades relacionadas con los factores evaluados, en este caso los grados primero y tercero presentan un comportamiento similar. Sin embargo se observa que en el tercer grado se favorece de una manera más homogénea el uso de actividades relacionadas con éstos tres factores. Sin embargo, aunque los tres presentan una tendencia positiva, es decir, casi siempre las educadoras realizan actividades relacionadas con los tres factores, el factor 3 presenta una media menor con respecto a los factores 1 y 2.



Por lo que las educadoras que atienden al tercer grado, casi siempre (más de una vez a la semana) realizan actividades relacionadas con los 3 factores, sin embargo realizan de manera más frecuente actividades relacionadas con experiencias cotidianas y con experiencias de lectura y escritura. En relación a experiencias cotidianas las educadoras hacen comentarios sobre la lectura y lo relacionan con experiencias cotidianas de los niños y niñas, leen historias

o cuentos a los niños y niñas en clase y relacionan el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños y niñas.

Por otro lado, en relación con la experiencias de lectura y escritura, los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón, sugieren que los niños y niñas registren sus experiencias de las visitas a museos, parques y otros lugares, a través de un dibujo o texto, durante la lectura preguntan a los niños y niñas palabras claves sobre el contenido del texto.

De igual manera las educadoras antes y durante las visitas ofrecen información que amplíen los conocimientos de los niños y las niñas sobre el lugar y las cosas que observarán, al ver películas o programas de televisión en el salón de clases cuestionan a los niños y niñas sobre lo que está pasando, hacen anotaciones a los trabajos de los niños y niñas para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones, a los niños y niñas se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen, a los niños y niñas que rehúsan leer los estimulan para que lo intenten. Procuran que todos y cada uno de los niños y niñas tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura y explican a los niños y niñas lo que desconocen durante y después de leer un libro. La menos utilizada por las educadoras es en la que los niños y niñas tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de aviso.

De acuerdo con esta variable con relación a experiencias cotidianas y relación con experiencias de lectura y escritura, en la tabla 14 se muestra el número de educadoras que promueven más estos factores con relación al tercer grado de preescolar:

Tabla 14. Número de educadoras que promueven el factor 1 y 2 con relación al tercer grado.

<i>Grado que atiende</i>	<i>Factores</i>	<i>Frecuencia</i>
3°	Relación con experiencias cotidianas	12
	Relación con experiencias de lectura y escritura	11

Como ya se mencionó, las educadoras realizan con menor frecuencia actividades relacionadas con la promoción de un ambiente alfabetizador. Sin embargo, dentro de este factor, existen actividades que utilizan más, como la existencia de espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura, espacios para manipular materiales de lectura, la existencia de un espacio propio para la lectura en el salón y la distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón como estímulo continuo para los niños y niñas. Y actividades que utilizan menos, en éstas destaca en la que puede utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos los niños y las niñas.

Por otro lado, el segundo grado, de igual forma que el tercero presenta homogeneidad de realización de actividades relacionadas con los tres factores. Sin embargo, este grado es el que presenta la media más baja, ya que las educadoras sólo realizan las actividades relacionadas con los factores a veces, es decir, una vez a la semana más o menos. Sin embargo, en este grado se promueve principalmente la realización de actividades enfocadas al ambiente alfabetizador como la existencia de espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura, espacios para manipular materiales de lectura, la existencia de un espacio propio para la lectura en el salón y la distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón como estímulo continuo para los niños y niñas.

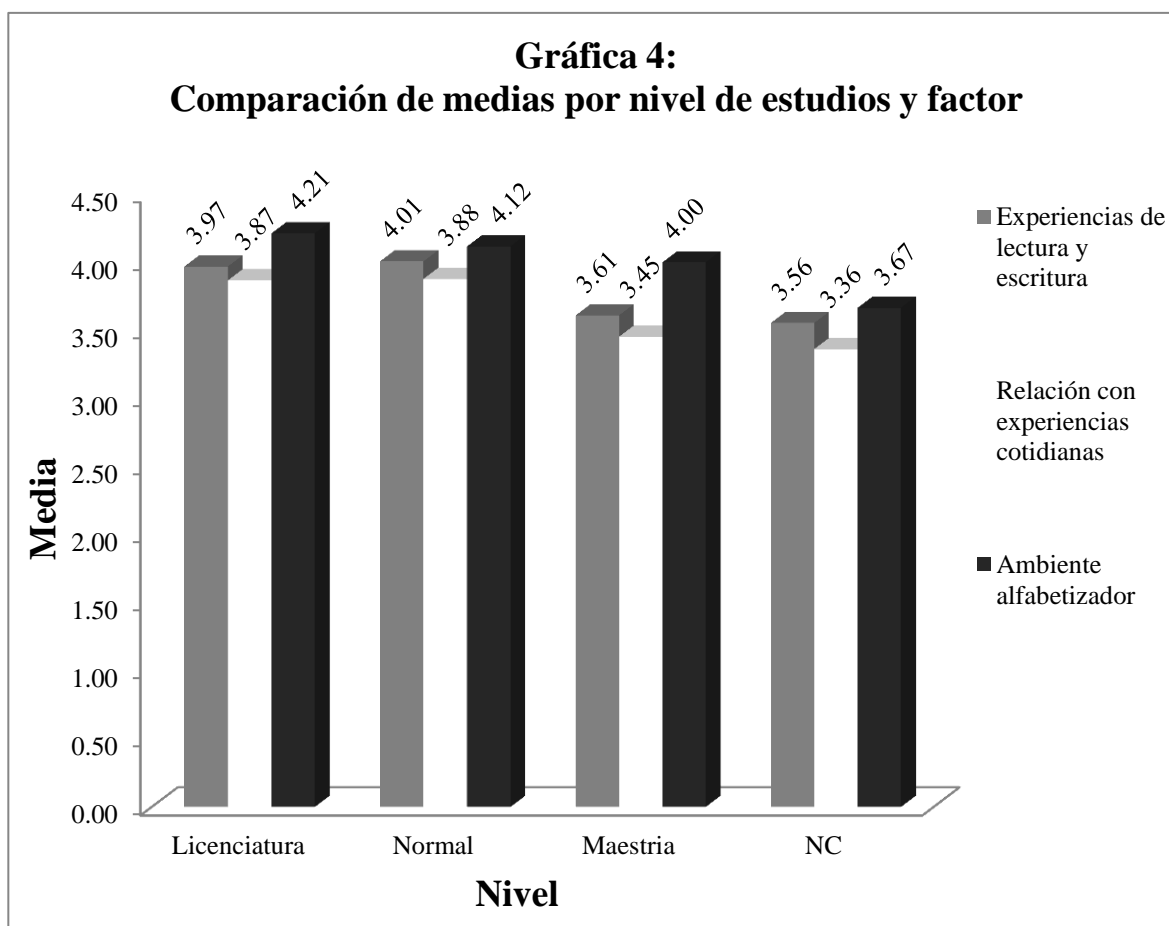
Como se observa en la tabla 15 casi todas las educadoras realizan actividades encaminadas a este factor

Tabla 15. Número de educadoras que promueven el factor 3 con relación al segundo grado de preescolar

<i>Grado que atiende</i>	<i>Factores</i>	<i>Frecuencia</i>
2°	Ambiente alfabetizador	19

En la gráfica 4, se observa que en los tres niveles de estudio existentes, se favorecen los tres factores, ya que, presentan una tendencia positiva. Sin embargo, es importante considerar que sin tomar en cuenta el nivel de estudios de las educadoras, el factor 3 es el que en todos los niveles presenta una media elevada en comparación de los otros dos factores, lo cual es indicativo que casi siempre se realizan actividades relacionadas con dicho factor, como la

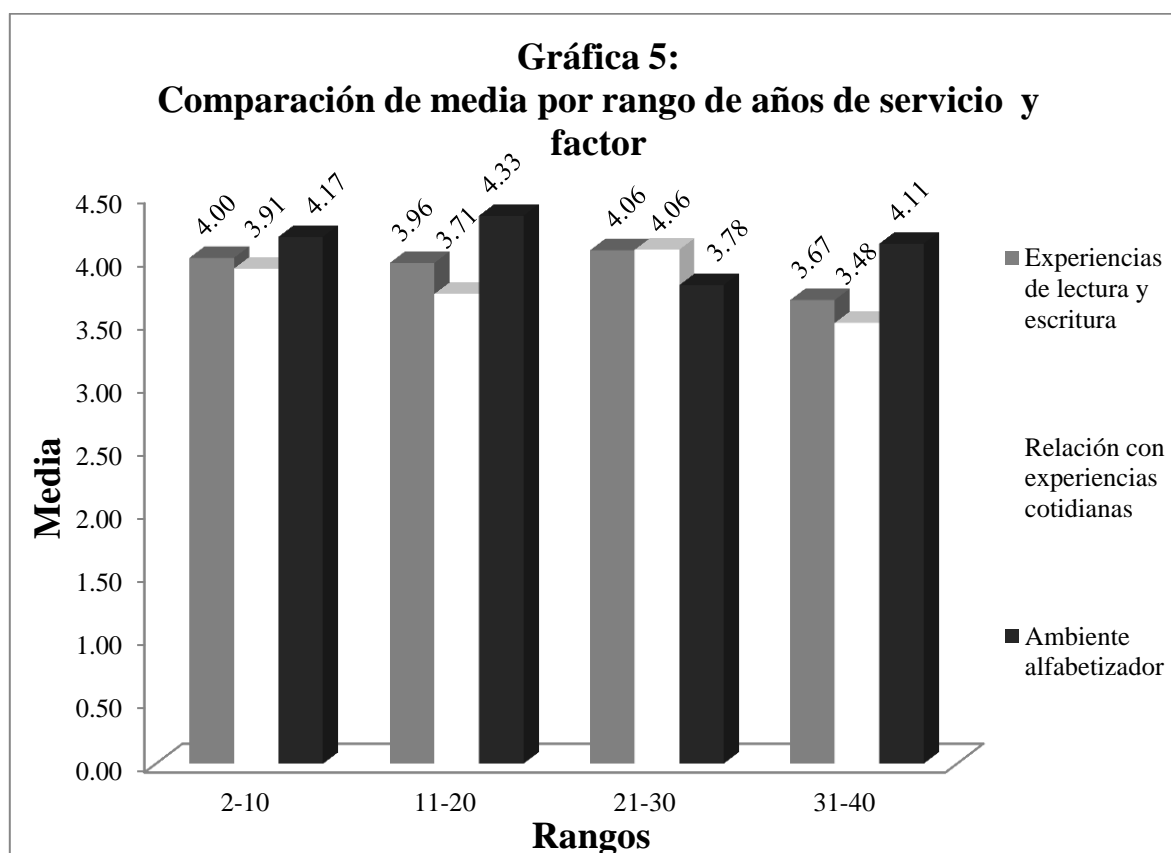
existencia de espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura, espacios para manipular materiales de lectura, la existencia de un espacio propio para la lectura en el salón, materiales diversos en el salón para que los niños y las niñas conozcan características de la lengua escrita y distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón como estímulo continuo para los niños y niñas. Entre las actividades que utilizan menos, destaca en la que puede utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos los niños y las niñas.



A diferencia con el factor antes mencionado, el factor 2 es el que presenta la media más baja en los tres niveles de estudios, por lo que las educadoras una vez a la semana más o menos realizan actividades como promover conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros, hacer comentarios sobre la lectura y los relacionan con experiencias cotidianas de los niños y niñas, leen historias y cuentos a los niños y niñas en clase, retoman experiencias familiares para comentar en clase, relacionan el contenido de cuentos con experiencias cotidianas de los

niños y niñas y piden a los niños y niñas que comenten en el salón actividades que realizan en casa. Por último en este factor la actividad de planear y llevar a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muecos o títeres emplean con menos frecuencia.

En la gráfica 5, se observa que en los rangos de 2-10, 11-20 y de 31-40 años de servicio, las educadoras siguen presentando una tendencia positiva. Por las medias observadas en estos rangos las educadoras realizan actividades relacionadas con el factor 3 casi siempre (una vez a la semana), en las que existen espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura, espacios para manipular materiales de lectura, existe un espacio propio para la lectura en el salón, existen materiales diversos en el salón para que los niños y las niñas conozcan características de la lengua escrita y distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón como estímulo continuo para los niños y niñas. Así mismo, en este factor la actividad que utilizan menos, es en la que puede utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos los niños y las niñas.



De acuerdo a esta variable con relación al ambiente alfabetizador, en la tabla 16 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de años de servicio.

Tabla 16. Número de educadoras que promueven el factor 3 con relación a los rangos de años de servicio (2-10, 11-20, 31-40)

<i>Rango de años de servicio</i>	<i>Frecuencia</i>
2-10	11
11-20	11
31-40	9

En estos mismos rangos, se puede observar que el factor con una media menor al factor 3, es el factor 2, que indica que las actividades relacionadas con este factor las realizan a veces, es decir, una vez a la semana más o menos. Y se emplean con mayor frecuencia actividades como promover conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros, hacer comentarios sobre la lectura y los relacionan con experiencias cotidianas de los niños y niñas, leen historias y cuentos a los niños y niñas en clase, retoman experiencias familiares para comentar en clase, relacionan el contenido de cuentos con experiencias cotidianas de los niños y niñas y piden a los niños y niñas que comenten en el salón actividades que realizan en casa. Y la menos empleada es en la que planean y llevar a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muecos o títeres emplean con menos frecuencia.

De acuerdo con esta variable en relación con las experiencias cotidianas, en la tabla 17 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de años de servicio:

Tabla 17. Número de educadoras que promueven el factor 2 con relación a los rangos de años de servicio (2-10, 11-20, 31-40)

<i>Rango de años de servicio</i>	<i>Frecuencia</i>
2-10	8
11-20	8
31-40	2

Por último, el rango de 21-30 presenta un comportamiento diferente al de los otros tres, ya que en éste el factor con una media más alta es el factor 1 donde realizan actividades casi siempre (una vez a la semana) en la que los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón, sugieren que los niños y niñas registren sus experiencias de las visitas a museos, parques y otros lugares a través de un dibujo o texto, durante la lectura preguntan a los niños y niñas palabras claves sobre el contenido del texto, antes y durante las visitas ofrecen información que amplíen los conocimientos de los niños y las niñas sobre el lugar y las cosas que observarán, al ver películas o programas de televisión en el salón de clases cuestionan a los niños y niñas sobre lo que está pasando, hacen anotaciones a los trabajos de los niños y niñas para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones, a los niños y niñas se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen, a los niños y niñas que rehúsan leer los estimulan para que lo intenten, procuran que todos y cada uno de los niños y niñas tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura y explican a los niños y niñas lo que desconocen durante y después de leer un libro. De igual forma, en este rango la actividad menos utilizada por las educadoras es en la que los niños y niñas tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de aviso.

De acuerdo a esta variable con relación a experiencias con lectura y escritura, en la tabla 18 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de años de servicio:

Tabla 18. Número de educadoras que promueven el factor 1 con relación al rango de años de servicio (21-30)

<i>Rango de años de servicio</i>	<i>Frecuencia</i>
21-30	4

Mientras que el factor con una media más baja, es el factor 3, lo que indica que las educadoras que se encuentran dentro de este rango de años de servicio realizan sólo a veces (una vez a la semana más o menos) actividades que tienen que ver con la existencia de espacios para manipular materiales de lectura, existencia de un espacio propio para la lectura en el salón,

materiales diversos en el salón para que los niños y las niñas conozcan características de la lengua escrita y distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón como estímulo continuo para los niños y niñas. Así mismo, en este factor la actividad que utilizan menos, es en la que puede utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos los niños y las niñas.

En relación con el ambiente alfabetizador, en la tabla 19 se muestra el número de educadoras que promueven más este factor de acuerdo al rango de años de servicio:

Tabla 19. Número de educadoras que promueven el factor 3 con relación al rango de años de servicio (21-30)

<i>Rango de años de servicio</i>	<i>Frecuencia</i>
21-30	9

Una vez que se han presentado los resultados obtenidos de los cuestionarios, a continuación se presentan los resultados y análisis del segundo instrumento aplicado.

Como se mencionó en el método se aplicó una entrevista semiestructurada como instrumento complementario para tres educadoras, con el fin de saber qué aspectos conocen las educadoras de los Programas de Educación Preescolar 1992 y 2004, qué ventajas y desventajas obtienen al trabajar con ellos y que propuestas les aporta cada uno de ellos para su práctica pedagógica.

Así mismo, la aplicación de las entrevistas se realizó con el fin de conocer de qué forma las educadoras familiarizan a los niños y niñas con la lengua escrita, qué actividades manejan, y conocer si se potencializan las competencia del campo formativo de “Lenguaje y comunicación” del actual programa.

Al analizar las respuestas de las tres entrevistas realizadas, se encontró que las tres educadoras utilizaron el PEP 1992 en un promedio de siete u ocho años, y consideran que las actividades y los juegos planteados en dicho programa les fueron útiles para su práctica docente, ya que una de ellas menciona:

“Que se toman como sugerencias, uno las puede aplicar y modificar, pero es bueno tenerlas como base”.

Por otra parte, dentro de este mismo programa las educadoras concuerdan en que las actividades y juegos del bloque de lenguaje oral, lectura y escritura les ayudaron a trabajar distintas áreas con los niños y las niñas. En este aspecto una educadora manifiesta que:

“Es una base incluso en ocasiones he vuelto a retomar las actividades del bloque ya que considera que las sugerencias son muy efectivas para los chiquitos”, sin embargo otra educadora menciona “que fue de utilidad porque era lo único que tenía para echar mano, y casi siempre han trabajado lo que se plantea y lo que se les exige”.

Dentro de las respuestas obtenidas sobre el Programa de Educación Preescolar 2004 las tres educadoras entrevistadas manejan el actual programa, sin embargo, una de ellas lo manejó un año antes, ya que en el jardín donde labora se aplicó el pilotaje del PEP 2004, antes de que entrara en vigor en todos los preescolares.

Al indagar sobre las competencias que trabajan en el campo formativo de “lenguaje y comunicación”, se encontró que dos educadoras manejan la mayoría de las competencias que se sugieren, mientras que la educadora restante se basa en competencias específicas y en lo que observa que los niños y las niñas de su grupo necesitan y menciona:

“De ahí abarco mucho lo que es el que los chiquitos se expresen oralmente y compartan sus ideas, favorezco mucho la lectura de cuentos para que tengan ideas, compartan con sus compañeros, al leerles un cuento hago preguntas siempre al final para que respondan y ver que están atentos. Es una serie de actividades, el lenguaje oral se favorece en todo momento aunque hay actividades específicas como las asambleas, para favorecer este campo”.

De lo que se mencionó anteriormente, a pesar del diferente manejo de competencias, las educadoras de manera unitaria consideran que se favorece más el lenguaje oral, y esto lo realizan a través de actividades que favorezcan la expresión de sentimientos y emociones y de anécdotas de cosas que suceden en casa.

De igual manera, las educadoras consideran que el acercamiento de la lengua escrita a esta edad es de mucha importancia y un tema de gran demanda, ya que, tanto los padres como los niños y niñas lo exigen. Sin embargo, una de ellas menciona:

“que es fácil de manejar aunque en ocasiones hay dificultad, porque muchas veces las autoridades ponen topes. Por ejemplo ahorita estoy trabajando lenguaje escrito con mis niños y niñas pero si llegan mis autoridades (inspector) que según ella llega a orientarnos es muy dada a involucrarse en nuestras actividades y nos pone muchas trabas...”

Otra de las educadoras menciona que se le ha dificultado manejar el lenguaje escrito porque al invitar a sus niños y niñas a producir textos, los niños y las niñas dicen que no saben escribir.

A pesar de las dificultades mencionadas, las educadoras tienden a familiarizar a los niños y niñas con el lenguaje escrito al promover actividades donde los niños y niñas se expresen oralmente y compartan sus ideas para que a su vez puedan llevarlas al papel, actividades donde aprendan los niños y las niñas características del sistema de escritura, actividades que favorecen la lectura de cuentos, el dictado y las asambleas, y actividades donde tengan la oportunidad los niños y las niñas de emitir sus opiniones y tomar en cuenta puntos de vista de los demás.

En cuanto al aspecto anterior, una educadora menciona:

“Algunas actividades que me han servido de apoyo para el acercamiento de la lengua escrita, son: remitirme a los nombres de los niños y las niñas para que descubran que saben algo sobre el sistema de escritura, que conozcan las letras que se utilizan, que las identifiquen para poder hacer analogía e intentar escribir convencionalmente, que conozcan los diferentes tipos de textos, que conozcan el uso que tiene la escritura y la lectura y que exploren de manera libre libros de texto”.

Así mismo, otra educadora dice realizar actividades en las que les lee mucho a los niños y las niñas para después retomar el texto y preguntar de qué se trato, realizar dictado sobre el texto leído y sobre los personajes, cuestiona a los niños y las niñas sobre la escritura de las palabras

y deja que lo intenten, pero cuando ellos le piden ayuda, los apoya escribiendo en el pizarrón y dejando que lo copien.

Es importante mencionar que las educadoras concuerdan al comentar que tiene apoyo de la SEP para sus actividades, porque tienen cursos de lenguaje oral y escritura, tienen libros de apoyo, y porque por medio de un taller les han presentado diversas situaciones didácticas que ellas pueden utilizar para trabajar el lenguaje oral y escritura.

Así mismo, las educadoras al familiarizar a los niños y niñas con la lengua escrita refieren que realizan actividades en las que el juego y el uso de materiales educativos son su principal herramienta.

Considerando lo anterior, se justifican al mencionar que a esta edad los niños y las niñas aprenden mejor jugando que sólo sentados, quietos y poniendo atención al pizarrón, por tal motivo para la familiarización con la lengua escrita las educadoras se apoyan con el uso de diversos materiales educativos como libros, cuentos, enciclopedias, revistas, letreros escritos por los niños que distribuyen por el salón, y por último con el uso de libro que la SEP les proporciona, el cual tiene diversas actividades para que las educadoras trabajen los campos formativos.

De acuerdo a lo escrito anteriormente, una educadora menciona:

“Que el material ahí está, el chiste es buscarlo y utilizarlo”

Y a su vez, de manera general las educadoras consideran que los materiales que utilizan son atractivos, autocorrectivos, manipulables y favorecen la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Así mismo respecto al juego, una educadora comenta:

“Todo tipo de juego ayuda a los niños para el aprendizaje, porque como se maneja una formación integral y se manejan todos los aspectos del ser humano, entonces en los juegos manejamos de todo, llámense lenguaje, psicomotricidad, desarrollo personal y social, reglas y respeto a los demás. Y opina también que sin el juego nos haces nada, y ahí es donde te agarras”.

Sin embargo dos educadoras coinciden que no todo el juego proporciona aprendizaje, por lo que, es necesario buscar juegos que tengan una intención educativa.

Por lo tanto, dentro de los juegos para la familiarización de la lengua escrita, utilizan trabalenguas, cantos como “Lobo estas ahí”, rondas, el vamos a escribir entre comillas y diversos juegos orales como el “cajón de mi tía”, el cual busca que los niños y niñas se familiaricen con los sonidos de las letras y sean capaces de buscar palabras en las que aparezca ese sonido, ya sea al inicio o de manera intermedia.

Como se observa en el análisis de las entrevistas las educadoras de manera constante y con diversos medios buscan familiarizar a los niños y niñas con la lengua escrita, sin ser ésta una enseñanza formal, sin embargo manifiestan la curiosidad que expresan los niños y niñas por saber más sobre los diferentes portadores de textos, cómo se escriben diversas palabras, etc.

Ahora bien es importante realizar una conjunción entre ambos instrumentos, ya que al ser complementarios, es importante saber si las entrevistas nos permitieron indagar más profundamente sobre aspectos que el cuestionario Likert pretendía evaluar.

Por lo tanto para concluir con el análisis de resultados, es importante mencionar que a pesar que en el análisis del primer instrumento, cuestionario tipo Likert, el factor 3 “Ambiente alfabetizador” obtuvo el puntaje más alto de los tres factores en todas las variables analizadas, edad, años de servicio, grado que atiende y nivel de estudios al compararlo con las respuestas obtenidas en las entrevistas aplicadas a las educadoras, las actividades que las educadoras realizan para la familiarización de la lengua escrita van encaminadas más hacia el factor 1 “Experiencias de lectura y escritura” y una que otra actividad hacia el factor 2 “Relación con experiencias cotidianas”.

Lo anterior se justifica porque las educadoras como ya se mencionó anteriormente realizan actividades en donde promueven la elección libre del material de lectura, brindan la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo desean, permiten que los niños y las niñas identifiquen letras elaboradas en distintos materiales, ofrecen la oportunidad de que los

niños y las niñas realicen comentarios respecto a lo que comprendieron de la lectura y leen historias o cuentos en clase.

Sin embargo es importante mencionar que las afirmaciones que conforman el factor 3 “Ambiente alfabetizador” no nos permiten conocer de forma clara como es que las educadoras entienden al ambiente alfabetizador y qué tipo de actividades realizan para éste. El comentario anterior se retomará en el apartado de conclusiones.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Como se mencionó en los últimos párrafos del capítulo anterior, al priorizar la existencia de espacios, los cuales son específicos, para emplear materiales de lectura y escritura. Crear espacios en el salón para manipular materiales de lectura, espacios propios para la lectura en el salón, materiales diversos en el salón para que los niños y niñas conozcan características de la lengua escrita, así como distribuir los materiales de lectura por diversos lugares del salón siendo éstos un estímulo permanente, las educadoras con esto cumplen uno de los principales objetivos de la educación preescolar, que es el propiciar un ambiente alfabetizador en el aula. Logrando con esto que los preescolares a partir del contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, adquieran capacidades cognitivas, como la observación, conservación de información, formulación de preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular explicaciones o hipótesis previas, para que de esta forma, aprendan a construir sus propios conocimientos y puedan aprender y familiarizarse con signos y grafías que les ayuden a tener una nueva forma de comunicación (SEP 2004).

Sin embargo, al considerar que las entrevistas permitieron profundizar sobre las respuestas de las educadoras en los cuestionarios, fue interesante conocer que las actividades que las educadoras mencionan realizar con mayor frecuencia para la familiarización con la lengua escrita, se relacionan más con “Experiencias de lectura y escritura” y “Relación con experiencias cotidianas”. Esto parece indicar que tienen presente que los pequeños, al tener contacto con textos escritos, al presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y escritura y al interactuar con diversos portadores de texto, tendrán mayores oportunidades para aprender y conocer la direccionalidad del texto, la forma en que se lee y se escribe, así como la función e importancia social que tiene la lengua escrita.

Lo anterior se refleja en lo que Roca I Baro (1993) manifiesta que el primer contacto del niño con las letras y palabras debe producirse tempranamente a través de materiales y juegos que

las contengan. De igual manera señala que el que los pequeños utilicen en sus juegos letras y palabras favorece la familiarización de estos con su lengua materna, sobre todo con el lenguaje escrito ya que mediante la actividad lúdica se familiarizan de manera espontánea con grafías, fonemas, palabras y frases sencillas, acumulando un bagaje que facilita su aprendizaje.

La misma autora señala que en la etapa preescolar, el sujeto no puede utilizar datos o elementos abstractos, por lo que necesita el soporte de lo concreto para tener acceso a la utilización de categorías abstractas como la lengua escrita siendo imprescindible la manipulación, la experiencia y la interacción dialéctica con el mundo físico de las letras, palabras, frases y textos para su comprensión y posterior utilización.

Como se expresó en los párrafos anteriores, los resultados obtenidos de la técnica y el instrumento empleados fueron distintos, pero a pesar de ello no se pueden interpretar como contradictorias las respuestas. A pesar de que existieron diferencias en las educadoras con relación a las variables años de servicio y edad, éstas no mostraron gran discrepancia lo cual es posible que se deba a que las educadoras siguen utilizando las formas de enseñanza propuestas en el plan anterior e ignoren las modificaciones planteadas en los nuevos planes y programas en el nivel preescolar.

Lo anterior se asemeja a los resultados del estudio que realizaron Guzmán y Guevara (2010). En él se plantea que el discurso educativo se ha modernizado y se ha modificado a través del tiempo, pero los métodos de enseñanza que utilizan los profesores de educadoras no lo han hecho y, por lo tanto, las educadoras tenderán a repetir éstos en sus prácticas docentes cotidianas.

Las mismas autoras, consideran que existen algunas educadoras que pueden llegar a modificar sus prácticas, otros permanecerán en su papel tradicional pero se mostrarán interesadas en innovar y otras simplemente seguirán la misma línea con la que fueron formadas.

Lo anterior, se vio reflejado en algunas de las respuestas que dieron las educadoras en las entrevistas; una de ellas manifiesta que aun cuando tenga el interés por realizar actividades

donde se involucre más a los pequeños con la lengua escrita, existen limitaciones que le impiden continuar con su práctica pedagógica porque en ocasiones, durante la supervisión que realizan por parte de la SEP, le prohíben realizar determinadas actividades que involucren de una manera más directa la lectura y la escritura.

Uno de los motivos para que existan limitaciones por parte de esa supervisión, puede deberse a que ella tiene una concepción distinta de lo que significa la familiarización con la lengua escrita. Sin embargo consideramos que no existe ningún inconveniente en manejar actividades precisas con respecto a la lengua escrita, porque esto permitirá una mejor preparación y comprensión para el siguiente nivel.

Es imprescindible saber que la existencia de un ambiente alfabetizador en los salones preescolares es un gran estímulo al contar con recursos y materiales adecuados y disponibles para los niños. Es conveniente reiterar, que este ambiente por sí solo no aporta los elementos necesarios para la familiarización con la lengua escrita, es importante que los niños y las niñas conozcan el uso que se le puede dar a este tipo de comunicación, porque en esta etapa es posible aumentar la comprensión del lenguaje oral y escrito debido al deseo de conocer el significado de las cosas que los rodean. Lo dicho con anterioridad, se puede lograr con el apoyo de un experto o con la simple observación, ya que como lo mencionan Montealegre y Forero (2006) las bases cognitivas necesarias para asimilar la lengua escrita se dan mediante la representación simbólica de cosas que los niños hacen o que ven hacer a otros.

Con las aportaciones de Garton y Pratt (1991), se confirman las consideraciones mencionadas anteriormente, debido a que los autores plantean que en la etapa preescolar el conocimiento de la lengua escrita no se construye a través de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con la lengua escrita. Las experiencias que los niños y las niñas tengan con la lengua escrita deben ser funcionales y significativas.

En relación con lo anterior Roca I Baro (1993) sugiere que la observación, percepción y acción externa, deben ir acompañadas de la reflexión, realizada en presencia de algún texto con apoyo de la comparación, teniendo como objetivo encontrar relaciones, elaborar inferencias y formular conclusiones e hipótesis.

Antes de finalizar con este apartado, es importante retomar que las educadoras consideran al juego como una herramienta vital para poder involucrar a los niños y niñas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo éste de gran importancia porque en esta etapa los niños y niñas se caracterizan por ser sujetos activos, quienes necesitan y disfrutan de la manipulación de las cosas, son alegres y manifiestan un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar. Y por lo tanto, son importantes los recursos que ellos y ellas brindan para utilizarlos y con esto poder interesarlos en el uso y constructo de la lengua escrita.

Así mismo, las educadoras manifiestan que cuentan con el apoyo por parte de la SEP hacia su práctica docente, porque les aportan los materiales y cursos necesarios para ser una guía y aplicarlas en el aula, pero consideran que aunque los cursos les son de gran ayuda consideran que sería conveniente que éstos fueran más frecuentes y abarcarán con más claridad la forma de fortalecer el manejo de las competencias de los seis campos formativos en los niños.

Para finalizar con este tema de discusión consideramos que si se logra proporcionar herramientas donde las educadoras puedan innovar en su práctica pedagógica, se podrá dar respuesta de la enseñanza de la lengua escrita, al dejar de considerarla como un acto mecánico.

Los estudios de Seda (2000), Bruzual (2002) y Ortiz (2007) apoyan lo anterior, ya que mencionan que uno de los desafíos para la enseñanza de la lengua escrita es la formación de los docentes. De ésta dependerá la concepción que ellos se formen sobre este proceso y sobre todo las expectativas sociales que tengan respecto a lo que pudiera ser un buen lector y escritor. Tolchinsky y Solé (2009) señalan que las expectativas sociales que se albergan con lo que se supone ser un buen lector y escritor son muy elevadas y por lo tanto no basta saber leer y escribir para ser alfabetizado, si no que los niños y las niñas deben poder utilizar las competencias aprendidas para resolver situaciones cotidianas que implican el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita y por lo tanto informar, informarse y aprender.

CONCLUSIONES

Para iniciar con este apartado es importante retomar el objetivo de investigación el cual fue realizar una descripción de las actividades que una muestra de educadoras de escuelas públicas, de un sector de la zona norte de la ciudad de México, realizan para familiarizar a los niños y niñas con la lengua escrita.

Es necesario mencionar que la presente investigación por sus características no pretende ser conclusiva, sin embargo con base en las respuestas de las profesoras sí es posible plantear algunas observaciones y consideraciones de acuerdo con los resultados obtenidos.

En primer lugar se concluye que no se encontraron diferencias importantes en las actividades relacionadas con los tres factores evaluados en el cuestionario tipo Likert y que en las entrevistas se encuentra una predominancia hacia las actividades relacionadas con los factores 1 y 2.

La diferencia que con anterioridad se presentó en la técnica e instrumento aplicados, no es un indicativo claro de que exista contradicción en las respuestas de las educadoras y por lo tanto se concluye que esto se presenta, tal vez, debido a dos razones.

La primera de ellas, es que las afirmaciones planteadas en el cuestionario sólo especifican la existencia de espacios y materiales y no el uso que se hace de ellos. La segunda razón, es posible que se deba a que las educadoras al realizar actividades relacionadas con el fomento de “Experiencias de lectura y escritura” y “Relación con experiencias cotidianas”, se apoyen de espacios y materiales mencionados en el “Ambiente alfabetizador” y por tanto consideren que este último está inmerso en el uso de materiales de lectura y escritura.

Por lo anterior, si se quisiera volver a retomar esta investigación, creemos conveniente realizar un estudio que reformule las preguntas del cuestionario tipo Likert empleado en esta investigación, con la finalidad profundizar y evaluar de mejor manera las actividades que las educadoras realizan dentro del aula para la familiarización de la lengua escrita en relación con el uso del ambiente alfabetizador en el aula.

De igual manera, consideramos conveniente realizar las entrevistas a más educadoras con mayor y menor experiencia para tener mayores fundamentos que respalden las respuestas de los cuestionarios, y de esa manera poder conocer sí existen diferencias en el uso de las actividades que realizan las educadoras según sus años de servicio y sí influye el conocimiento de planes y programas curriculares posteriores en la realización de dichas actividades, así como en la concepción de la lengua escrita y la forma en que conceptualiza las actividades familiarización con este tipo de comunicación.

Con base en lo anterior y a modo de síntesis se puede mencionar que en este trabajo cumplió con los objetivos establecidos, ya que se pudieron conocer y analizar las actividades que las educadoras de la muestra utilizan de modo cotidiano para acercar a los niños y niñas de su grupo a la lengua escrita, de igual manera se logró identificar que las educadoras dan a los juegos y materiales educativos un uso importante para familiarizar a los pequeños con la lengua escrita.

Sin embargo, se considera que es necesario complementar esta investigación con observaciones en las aulas preescolares para poder constatar y dejar claras las respuestas de las educadoras, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas y, de ese modo, reducir el efecto de deseabilidad social que puede influir en las respuestas frente a ambos instrumentos.

Se considera importante mencionar que durante la aplicación de los cuestionarios, así como durante la realización de las entrevistas, se pudo observar que la mayoría de los jardines de niños que se visitaron, cuentan con diversos espacios y materiales que ayudan a las educadoras a familiarizar a los niños y niñas con la lengua escrita. Entre los espacios se encuentran tanto las bibliotecas de aula como las bibliotecas escolares, en cuanto a los materiales se pudieron observar libros de diversos temas, revistas, recetarios, letreros distribuidos en el aula, en este aspecto las educadoras mencionaron la importancia que tiene que los materiales sean atractivos y sobre todo manipulables.

Ahora es importante realizar una reflexión en torno a nuestro ejercicio profesional ya que al ser un tema de gran importancia en la actualidad, es necesario como futuras Licenciadas en Psicología Educativa, fungir el papel de mediadoras instruccionales, para ayudar a las

educadoras en su práctica docente y en la comprensión del currículo. Por lo anterior, en los párrafos siguientes se presentan algunas sugerencias que podrían ser de gran utilidad a las educadoras.

Primero, es importante que las educadoras tengan presente que la lectura y la escritura son actos y constructos sociales, en los que influyen el contexto y que por lo tanto en la familiarización con este tipo de comunicación, se debe realizar preguntas que permitan a los niños y niñas poder anticipar, retroceder o suponer lo que sucederá en el texto que se lee o escribe y a través de esto comprender de una manera práctica el uso social de este tipo de lenguaje.

Dentro de las sugerencias que se podría aportar derivadas de la presente investigación, se encuentra en primer lugar que las educadoras deben considerar a la “Relación con experiencias cotidianas” en el mismo nivel de importancia que el “Ambiente alfabetizador” y “Experiencia de lectura y escritura”. Porque las actividades de producción escrita como el trazar, colorear y dibujar, conversar en grupo sobre ilustraciones de libros, realizar actividades de grafo-escritura, lectura de historias o cuentos en clase, retomar experiencias familiares para comentar en clase, organizar actividades donde se retomen aspectos de la alfabetización, favorecen no sólo que los niños y las niñas aprenden acerca del uso funcional de la lengua escrita, sino también los conducen a ser creativos, comunicativos y a disfrutar de su función expresiva.

Es importante también que las educadoras fomenten el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños y niñas. Para lograr esto, es necesario que conozcan los intereses de sus alumnos y seleccionen libros y otros materiales cuyo contenido se acerque a su vida cotidiana. Deben favorecer experiencias para ampliar y confrontar su conocimiento del mundo a través de excursiones, visitas guiadas, realización de experimentos, contacto con libros variados y actividades que amplíen su acervo cultural como talleres literarios, cuenta cuentos y clubes de periodismo.

Lo anterior se podría complementar con el apoyo de un ambiente alfabetizador que permita el contacto y uso de diversos textos escritos, la lectura en voz alta por parte del docente, el uso

de la biblioteca de aula y escolar, utilizar materiales que sirvan para la organización del aula como carteles de asistencia, de responsabilidades, de cumpleaños, tableros de avisos, materiales para la ubicación en el tiempo, calendario, historia del día, rótulos con función comunicativa, por ejemplo: poner el nombre de los estantes, y materiales que hay en el salón.

Estimular a los niños a contar y escribir textos de diversos tipos: narrativos, explicativos o descriptivos, por medio de preguntas y diálogos acerca del contenido y características del texto a escribir, esto lo pueden hacer individualmente o en pequeños grupo.

Propiciar la autocorrección, mediante la interacción con los niños y las niñas para indagar lo que expresaron en su texto. Así mismo, es necesario animarlos a leer sus producciones de forma que posteriormente puedan ampliarlas y/o corregirlas. Esta revisión puede realizarse en parejas o en pequeños grupos. Una última sugerencia es organizar clubes de lectura, de periódicos escolares, talleres literarios y de escritura, visitas a librerías.

REFERENCIAS

- Alida, C., y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial. *Revista Universitaria de Investigación Sapiens*, 69-79.
- Arellano-Osuna, A. (1990). *El lenguaje integral: una alternativa para la educación*. Venezuela. Editorial Venezolana.
- Ausubuel, D. (1983). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Boude, O. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una experiencia en la enseñanza de la genética. *Educación y Educadores*, 165-173.
- Bravo, L. (2003). *Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. En “Foro educativo 2003”. Chile: PU CATÓLICA. Facultad de Educación.
- Bruzual, R. (2002). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna. *Argos* , 46-65.
- Calero, M. (2003). *Educación Jugando*. Lima: Alfaomega.
- Cerdas, J., Polanco, A., y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: Características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 169-182. ¿¿se conoce el número del volumen?
- Cuesta Fernández, J., Lozano Alcobendas, T., y Azcarate Goded, P. (2004). *El material, su función en la enseñanza preescolar*. Tavira, 67-84.
- Chaves, A. L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-7.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1983). Psicogénesis de la escritura. En Coll, C (comp). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Barcelona: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en educación preescolar. En E. Ferreiro, *Alfabetización, teoría y práctica* (págs. 118-122). México: Siglo XXI.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas.
- Gallego, A. (2007). ¿Qué versión de ciencia se enseña en el aula? Sobre los métodos científicos y la didáctica de la modelación. *Educación y Educadores*, 105-116.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

- González, L. M. (2003). Proceso de Construcción de la lengua escrita en niños preescolares trujillanos. *Agora Trujillo*, 6, 49-65.
- González, X.-A., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 153-169.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 31-40.
- Guzmán, R., y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 861-872.
- INEE. (2008). *Resumen ejecutivo sobre el aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. México: INEE.
- Luria, A.(1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En: M. Shuare y V. Davidov. *La psicología evolutiva y pedagógica de la URS*. Moscú. Progreso
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psyche*, 15, 45-55.
- Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere*, 289-296.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 25-40.
- Ollila, L. (1999). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Ortega, R. (1999). *Jugar y aprender*. Sevilla: Díada Editora.
- Ortíz, M. (2007). Representaciones y prácticas docentes de la educación básica en el campo de lectura y la escritura. *Letras*, 89-125.
- Otero, M. J. (2001). *Jugamos a animar a leer*. Madrid: CCS.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Colombia: Colección Labor, 28-54.
- Rabazas, T. y Ramos, S. (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de pedagogía. *Revista española de pedagogía*. 275-298.

- Rivera, L., 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 la educación*, 503-511.
- Roca I Baro, C. (1993). *Método lectocolor, aprendizaje de la lectoescritura: Teoría y Práctica*. Madrid: CEPE.
- Rojas, P. (2006). *¡Abrir las puertas al mundo de las palabras! Cómo favorecer la utilización adecuada del ambiente letrado en educación inicial*. Actualidades investigativas en educación, 1-21.
- Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar: nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. Puerto Rico.
- Sarduni, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2003a). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC. 73-77.
- Sarduni, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2003b). *El desarrollo de los niños, paso a paso Barcelona: UOC*. 179-198.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Seda, I. (2000). *Reading Online. An electronic journal of the International Reading Association*. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=
- SEP. (1992). *Catálogo de Materiales de reuso y la naturaleza*. México: SEP.
- SEP. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (1993). *La organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Tolchinsky, L., y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 131-140.
- Vega-Pérez, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 87-97.
- Vigotsky, L. S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones Psíquicas Superiores*. Madrid. Aprendizaje Visor.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de actividades relacionadas con la lengua escrita en los salones preescolares

Este instrumento sirve para explorar algunas actividades que realizan las educadoras de preescolar en diversas situaciones en relación con la lengua escrita en el aula.

Plantel: _____ Años de servicio: _____
Edad: _____ Grado: _____ Nivel de estudios: _____

Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes oraciones y señale con una “x” cuál considera que se acerca más a lo que usted realiza con sus alumnos y alumnas.

Ejemplo:

Enunciado	Siempre (todos los días)	Casi Siempre (más de una vez a la semana)	A veces (una vez a la semana más o menos)	Casi nunca (una vez al mes)	Nunca
Las mujeres conducen más responsablemente que los hombres.		X			

		Siempre	siempre	Casi	A veces	nunca	Casi	Nunca
1	Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas.							
2	Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres.							
3	Promuevo las conversaciones en grupo a partir de ilustraciones de libros.							
4	Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños.							
5	Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y la escritura en nuestras vidas.							
6	Invito a los padres de familia a leer cuentos con sus hijos en casa.							
7	Después de que leo un cuento, doy la oportunidad de que alguno de los niños relea o escriba el cuento.							
8	Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros.							
9	Los niños pueden tomar con libertad material de lectura y escritura que se encuentran a su alcance en el salón.							
10	Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón.							
11	Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, en el salón de clase.							

12	Hay espacios específicos para emplear materiales de lectura y escritura.					
13	Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas a través de un dibujo o texto.					
14	Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura.					
15	Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre contenido del texto.					
16	Leo historias o cuentos ¿¿?? con los niños en clase.					
17	Los niños pueden utilizar tableros de aviso para colocar sus trabajos.					
18	Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán.					
19	Al ver películas o programas de televisión en el salón, pregunto a los niños sobre lo que está pasando.					
20	Existe un espacio propio para la lectura en el salón.					
21	Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan las características de la lengua escrita.					
22	Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones.					
23	A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas, periódicos y libros, cuando así lo deseen.					
24	Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales.					
25	Los niños tienen libertad de utilizar materiales de lectura en cualquier momento del horario de clase.					
26	Retomo experiencias familiares para comentar en clase.					
27	Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños.					
28	Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.					
29	A los niños que rehúsan leer, los estimo para que lo intenten.					
30	Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en su casa.					
31	Procuró que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura.					
32	Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lectura y la escritura.					
33	Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de aviso.					
34	Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro.					
35	La distribución de materiales de lectura y escritura, por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños.					

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 2

Guión de entrevista semiestructurada.

1. ¿Cuál es su nombre, edad, años de servicio, grado académico, grado que atiende actualmente?
2. Manejó el Programa de Educación Preescolar 1992 ¿Por cuánto tiempo?
3. Las actividades y juegos que se proponían en él le ayudaron en su práctica docente ¿Por qué?
4. Específicamente en el bloque de lenguaje oral, lectura, escritura, los juegos y actividades propuestas le ayudaron a trabajar las áreas que se buscaba que los niños aprendieran.
5. Maneja el Programa de Educación Preescolar 2004¿desde hace cuanto tiempo?
6. En el campo formativo de lenguaje y comunicación ¿Qué competencias trabaja? ¿Por qué?
7. ¿Qué competencia (s) le es más fácil manejar? ¿Por qué?
8. ¿Qué competencia (s) le es más complicado manejar? ¿Por qué?
9. ¿Qué obstáculos se le han presentado para manejar esa(s) competencia(s)?
10. ¿La escuela o la SEP la orienta con actividades para manejar las competencias de ese campo formativo?
11. ¿Considera necesario que la SEP proporcione una guía con actividades para fomentar el desarrollo de competencias? ¿Por qué?
12. ¿Usted de manera autónoma, realiza actividades con sus alumnos para favorecer el desarrollo de esas competencias?
13. ¿Qué actividades realiza para fomentar el desarrollo de competencias?
14. ¿Qué resultados ha tenido con esas actividades?
15. ¿Qué actividades realiza en el aula para acercar a los niños y niñas con la lengua escrita?
16. ¿Cree que los materiales educativos mejoran o ayudan a la práctica docente? ¿por qué?
17. ¿Utiliza algún material educativo para la enseñanza de la lengua escrita a sus alumnos?
18. Este material desarrolla una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lengua escrita
19. Es el material atractivo en su conjunto (detalles, colores, textura, ilustraciones y palabras que despierten interés)
20. Son materiales autocorrectivos
21. Las instrucciones para usar los materiales ¿son fáciles de seguir, de modo que los niños puedan usarlos independientemente?
22. Se prestan los materiales a ser manipulados por los niños
23. Proporciona el material un equilibrio entre el éxito y el reto
24. Los materiales proporcionan un desarrollo ordenado y sistemático (de lo fácil a lo difícil)
25. ¿Cree que el juego es una estrategia de enseñanza y una forma de aprender? ¿Por qué?
26. ¿Todo tipo de juego ayuda a los niños y niñas a aprender? ¿Por qué?
27. Utiliza juegos para acercar a los niños con la lengua escrita
28. ¿Qué tipo de juegos realiza para acercar a los niños con la lengua escrita?