



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 097 DF SUR

**“EL IMPACTO DE LA VINCULACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL  
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUAJE ESCRITO EN TERCER  
GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN  
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO**

**PRESENTA**

**LIC. MARCIA VALDÉS CABELLO**

**ASESOR: MAESTRA VERÓNICA MARÍA DEL CONSUELO ALCALÁ  
HERRERA**

MÉXICO D.F.

2014

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN**

México, DF, a 24 de enero 2014

**C. MARCIA VALDÉS CABELLO**

**PRESENTE:**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“EL IMPACTO DE LA VINCULACIÓN FAMILIA –ESCUELA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUAJE ESCRITO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”**, opción **PROYECTO DE INTERVENCIÓN**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE**

**“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



MTRA. CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ  
S. E. P.  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 097 D.F SUR  
DIRECCION

*"Todos tenemos a alguien, cuyo trabajo es importante para que nosotros podamos salir adelante. Uno necesita muchos paracaídas en la vida: uno físico, uno emocional, uno mental, y hasta uno espiritual"*  
*Charles Plumb*

### *DEDICATORIAS*

---

*A Gerardo; mi confidente, mi soporte, mi vida.*

*A Lalo y Pachí; mis adoraciones, mis inspiraciones, mi todo.*

*A mamá y papá; mis cimientos, mis ejemplos, mis amores.*

*A Martha, Marcela y Chava; mis quereres, cómplices y apoyo.*

*A Lupita y Román; mis guías, mis cariños, mis respaldos.*

*A Vero; mi consejo, mi maestra, mi amiga, mil gracias por tu confianza e invaluable apoyo.*

*A todos mis profesores; muy especialmente a los lectores de mi trabajo y sinodales maestros Ana, Lulú, Rox y Héctor, mi gratitud, mi afecto y admiración.*

*A la UPN 097; por permitirme ser parte de ésta excelente oportunidad de crecimiento, mi gratitud, mi respeto y orgullo.*

*A las familias que participaron, mil gracias por el entusiasmo, compromiso y dedicación.*

---

## ÍNDICE

---

### INTRODUCCIÓN

1	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1.	Investigación cualitativa.....	4
1.2.	Investigación-acción.....	8
2	DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO.....	11
2.1.	Contexto social y política educativa.....	11
2.2.	Contexto institucional.....	22
2.3.	Contexto comunitario.....	23
2.4.	Análisis de la práctica educativa propia.....	24
3	ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA.....	30
3.1	Definición y delimitación.....	30
3.2	Fundamentos teóricos para la comprensión del problema.....	36
4	DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DE LA FAMILIA, RELACIONADAS CON EL PROCESO DE APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO DEL NIÑO PREESCOLAR.....	51
5	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	61
5.1	Nombre de la propuesta.....	61
5.2	Fundamentos teórico-pedagógicos de la propuesta.....	64
5.3	Propósitos.....	75
5.4	Supuestos y factibilidad.....	78
5.5	Plan de intervención.....	83
6	IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	92
7	IMPACTO DEL PROYECTO.....	111
	ANEXOS.....	123
	BIBLIOGRAFÍA.....	130

## INTRODUCCIÓN

---

El presente trabajo de investigación parte de la perspectiva de la investigación acción, su objetivo es el desarrollo de competencias del lenguaje escrito en alumnos preescolares como resultado del trabajo colaborativo hogar-escuela dentro de un contexto determinado, el trabajo comprende el análisis de situaciones problemáticas presentes en mi práctica docente, la evaluación de las mismas, el planteamiento de una propuesta de solución y la intervención educativa.

Las situaciones que se exponen son:

- 1.- La incidencia que tiene la educación preescolar para aproximar a los alumnos a la lectoescritura.
- 2.- La participación de padres de familia.
- 3.- El enfoque por competencias.

El desarrollo de esta investigación, parte de mi interés por dar a los niños una mejor atención, que no limite sus capacidades y que les permita avanzar respetando sus características, sus ritmos y formas de aprendizaje, coadyuvando para que desarrollen sus procesos de lenguaje escrito de manera activa, es decir, leyendo, escribiendo y jugando; intentando que a la vez, sea para ellos una experiencia divertida, en la que los pequeños disfruten aprendiendo al lado de sus seres queridos.

El capítulo dos, constituye el diagnóstico socio educativo, en él incluyo temas relacionados con la reforma educativa y las competencias, también se describe el contexto de la comunidad y de la institución; en éste mismo capítulo hago un análisis de mi práctica docente

donde se identifican los problemas o conflictos que he percibido como maestra y con base en ésta reflexión surge la decisión del objeto de mi proyecto de intervención.

De los conflictos detectados elegí para éste proyecto el lenguaje escrito en preescolar, con la idea de no dejar de lado los otros problemas pero tampoco trabajarlos como puntos centrales, sino con la iniciativa de plantear un programa en el que se trabajara por competencias y también se pudiera tener injerencia positiva sobre la participación de la familia, por ello en el capítulo tres expongo un análisis de los tres temas, para conocer la problemática con mayor profundidad, es necesario conocer antecedentes, por lo que se aborda una contextualización con respecto a la lectura y la escritura, desde sus inicios, hasta su concepción actual dentro de la educación preescolar.

Al decidir trabajar con el lenguaje escrito e implicar en ello a la familia a un nivel más amplio de lo que he observado en las escuelas en que he trabajado, surgieron muchas dudas respecto al trabajo colaborativo escuela-familia, mismas que se fueron aclarando por medio de una investigación documental y de una escala dirigida a padres de familia, la escala que diseñe fue con la intención de conocer actitudes hacia: la colaboración de padres con la escuela, el aprendizaje de la lecto escritura en la etapa preescolar y las actitudes que los padres observan en sus hijos en relación con el proceso del lenguaje escrito.

En el capítulo cinco, desarrolle los fundamentos teóricos de la propuesta, el constructivismo y los principios constructivistas, se analizaron textos necesarios para el diseño de la intervención, con temas relacionados con las ideas que se tenían para la innovación, principalmente, teorías del desarrollo de la lengua escrita, metodologías de enseñanza de la lecto escritura, la zona de desarrollo próximo y la participación familiar, una vez recopilada la información y teniendo en cuenta las características de nuestro contexto, se optó por fusionar dos enfoques distintos con las ideas propias y dar paso al diseño del proyecto de innovación.

La propuesta, se construye en la teoría de constructivismo sociocultural implicando en su estructura la interacción entre los individuos, el andamiaje por parte de adultos, la interacción con el objeto de conocimiento, los recursos lúdicos, los ambientes de aprendizaje, los conocimientos previos base para la heterogeneidad en los procesos individuales y las estrategias didácticas; en el mismo capítulo cinco se expone dicha propuesta, su estructura, planeación y programación, especificando las competencias, las expectativas, así como los instrumentos, estrategias, recursos y la cronología.

La implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta en el capítulo seis, está conformada por el plan de evaluación y los resultados de la evaluación inicial, es decir, la exploración de conocimientos previos a la intervención, se presentan también algunas observaciones propias de la evaluación permanente que considere pertinentes, el seguimiento de la intervención y los resultados finales.

Finalmente en el capítulo siete redacte las reflexiones de la experiencia, las conclusiones y las limitaciones del proyecto.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

#### 1.1 La investigación cualitativa

La investigación cualitativa, nace de la necesidad de un paradigma para las ciencias humanas que diera explicaciones para la realidad que nos rodea y los fenómenos que en ella percibimos y que sustituyera al tradicional de las ciencias naturales basado en el realismo, el empirismo y el positivismo.

Taylor y Bogdan (2000), en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, consideran diez características que debe tener la investigación cualitativa, las he resumido y agrupado en los siguientes puntos:

- Es humanista, inductiva (parte de los datos), es flexible y trata de entender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador ve al escenario, los grupos o las personas holísticamente, los considera un todo, también es sensible a los efectos causados por el mismo sobre su objeto de estudio y debe apartar ideas propias o predisposiciones; para el investigador cualitativo, todos los contextos y personas son dignos de estudio.
- Todas las perspectivas son valiosas para el investigador cualitativo. No busca verdad o moralidad, sino la comprensión de los enfoques de otros por lo que no se pierden conceptos como la belleza, dolor, fe, frustración y amor.

- La investigación cualitativa es un arte, en el sentido que es flexible en relación al modo de llevar su estudio, esto propicia la creatividad, el investigador sigue directrices orientadoras sin estar ligado a un procedimiento.

En la siguiente tabla se exponen algunos enfoques o marcos teóricos para la investigación cualitativa y sus características básicas.

Interaccionismo simbólico	Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros, éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas
Interaccionismo interpretativo	Propone que en la interpretación se tengan en cuenta en mayor medida los factores socioculturales.
Etnometodología	Se aboca al estudio de las habilidades prácticas, lingüísticas y de interacción que las personas usamos para resolver situaciones de la vida diaria.
Análisis conversacional	Estudia las características y modalidades interactivas que se dan en nuestras conversaciones cotidianas.
Etnografía	Se aboca al estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos.
Hermenéutica	Es la interpretación de textos, buscando la verdad que se encuentra en ellos. Se fundamenta en el concepto del círculo hermenéutico.
Fenomenología	Se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales de la fenomenología.
Fenomenografía	Se enfoca en las formas en que experimentamos diferentes fenómenos y formas de ver, de conocer y tener habilidades con ellos. El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la variación.
Teoría fundamentada	Los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de teorías. No se ajustan los datos a las teorías, sino que éstas surgen precisamente de la investigación

*Tabla 1, Marcos teóricos. Reproducida de Álvarez G, (2013).*

En cuanto a los métodos o metodologías cualitativas para obtener información, podemos separarlos en dos grupos, los básicos y los híbridos, los básicos utilizan los procedimientos más comunes, entre ellos están la observación, la autoobservación, la entrevista, la fotobiografía, la historia de vida e historia oral, el análisis narrativo, el grupo focal y la investigación endógena.

Los métodos híbridos son la investigación-acción y el análisis de contenido, se dice híbridos ya que se pueden utilizar tanto para la investigación cuantitativa como para la cualitativa, la diferencia se encuentra en la interpretación de los datos.

El análisis de contenido es un método para estudiar y analizar la comunicación, en la visión cuantitativa, persigue la sistematización, la objetividad y la medición cuantitativa, desde lo cualitativo analiza formas de comunicación humana o personalidades por medio de la evaluación de escritos, preocupaciones, valores de una cultura y otros aspectos subjetivos.

## 1.2 La investigación-acción

La investigación-acción, es definida por Elliott (2000), como “El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” y la describe como una reflexión relacionada con el diagnóstico, Kemmis, (citado por Latorre, A. 2003) define la investigación acción como “Una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”.

Para Latorre (2003), es una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

En mi entender, la investigación-acción en educación, es un método cuyo propósito es elevar la calidad en la solución de problemas educativos, ligando la investigación constante a la práctica docente, para ser capaces de dar resultados de mayor eficacia, la calidad no solo está presente en nuestra acción educativa, también en nuestra persona, como profesores

evolucionados en docentes comprometidos con la investigación, con la reflexión, el análisis, la evaluación, la autoevaluación y la profesionalización, la investigación acción también nos conduce a que exploremos nuestra propia práctica en relación con nuestro contexto así como de desarrollar la capacidad de obtener, adaptar y aplicar el conocimiento a las situaciones particulares que se nos presenten.

### CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.

Me parece que las características de la investigación- acción hacen de ella un método que se adapta perfectamente a la búsqueda de mejoras e innovaciones educativas, algunos de estos rasgos son que es cíclica, participativa y colaborativa, que crea comunidades autocríticas y es un proceso sistemático de aprendizaje, también induce a teorizar sobre la práctica poniendo a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, la investigación-acción, implica el registro de nuestros propios juicios, reacciones e impresiones de manera narrativa, involucra también cambios que se amplifican progresivamente y conlleva a hacer análisis críticos de las situaciones.

Dos características que señala Elliott (2000), de la investigación-acción en la escuela son:

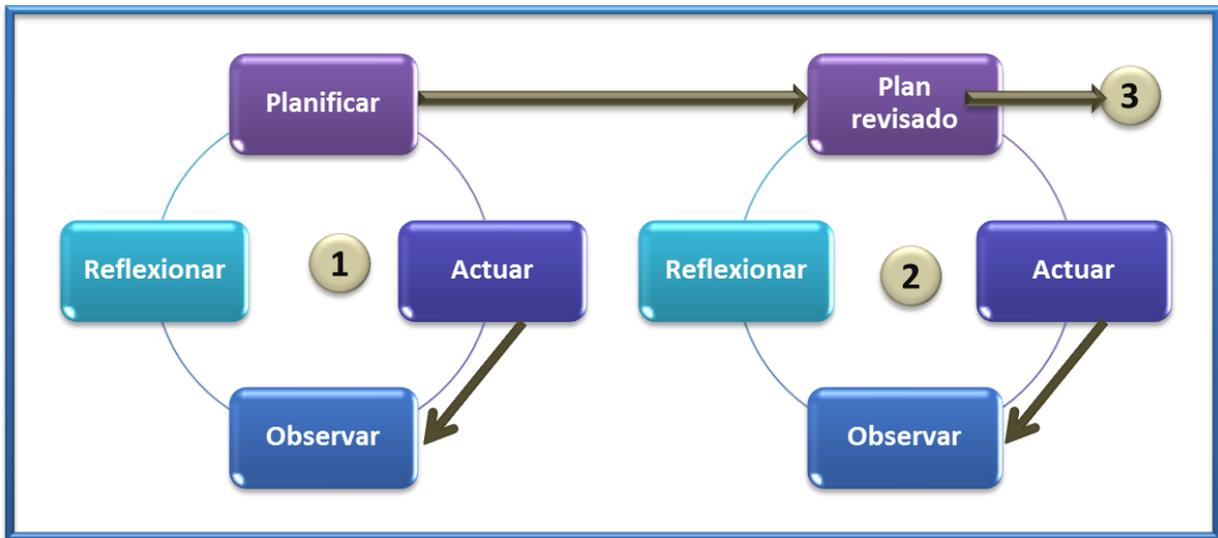
- 1 .La investigación-acción se relaciona con los problemas cotidianos y analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, la pueden llevar los mismos profesores o alguien a quien ellos se lo encarguen.
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria.

## MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Álvarez G, (2013) Expone básicamente tres modalidades de investigación acción: la técnica, la práctica y la crítica, en la investigación acción técnica el investigador es un experto externo y su propósito es mayor efectividad y eficiencia de la práctica educativa y el desarrollo profesional del profesorado; en la investigación-acción práctica, el profesor es quien selecciona los problemas y lleva el control de un proyecto propio, para ello puede solicitar apoyo de colegas o de un experto externo si así lo requiere, el objetivo es la comprensión y transformación de la práctica y de la conciencia de los participantes; en la investigación acción crítica hay un moderador del proceso que comparte responsabilidad con los participantes, se centra en la práctica educativa, en la separación de los profesores de prácticas rutinarias o creencias y vincula su acción al contexto en que se desenvuelven, busca la transformación de la organización y del sistema educativo.

## PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

El proceso de la investigación-acción, consiste en una espiral de ciclos en los que interactúan las fases de planificar, actuar, observar y reflexionar, se elabora un plan flexible, de manera crítica e informada para la mejora de la práctica, se actúa implementando el plan observando y recopilando evidencias que permitan su evaluación, posteriormente se reflexiona y en base a las reflexiones se elabora una nueva planeación o plan revisado que da continuidad a otro ciclo.



Cuadro 1, Espiral de ciclos de acción. Fuente: Latorre 2003, A.

White Head, (citado por Latorre, A. 2003) elabora un modelo con la inquietud de proponer algo más cercano a la realidad educativa que promueva el desarrollo profesional y acerque la teoría a la práctica educativa, los pasos cíclicos que propone son los siguientes:



Cuadro 2, modelo de White Head. Fuente: Latorre 2003.

En las fase de la detección del problema es importante elaborar y responder preguntas que nos lleven a la investigación adecuada, también es necesario reconocer las transformaciones de que somos capaces y aquellas que se escapan de nuestras posibilidades, es decir, valorar

qué tan viable sería nuestro proyecto, me parece también sustancial mencionar que nuestras experiencias, logros, fracasos, frustraciones y alegrías, pudieran ser significativos en el momento de seleccionar el problema y en la forma y el compromiso de trabajar en él.

Una vez identificado el problema hacemos un diagnóstico describiendo el problema, explicándolo, contextualizando, reflexionando cómo debiera ser, investigando cómo lo perciben otros y elaborando una investigación documental o marco teórico que nos permita elaborar un plan para una acción comprometida, deliberada e informada.

La planificación también implica seleccionar las técnicas para recabar información y evidencias durante la práctica, así como los instrumentos que se utilizarán para evaluar el proyecto.

Para reflexionar sobre los resultados de la evaluación no existe en el análisis cualitativo un modo estandarizado, los procesos de reflexión son particulares de cada persona, sin embargo, algunas pautas útiles son la reducción, representación, validación e interpretación de la información y el replanteamiento de la acción en caso de ser necesario.

## CAPÍTULO 2

### DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO

---

#### 2.1. Contexto social y política educativa.

##### CONTEXTO MUNDIAL

##### COMPETENCIAS EN EL MUNDO

Hechos históricos como la caída del muro de Berlín y el fin de la guerra fría, cuya consecuencia ha sido primeramente evidenciar estructuras políticas decadentes, también han ocasionado el derrumbe de barreras geopolíticas, sociales, económicas y culturales en el planeta, aperturas que, para bien de algunos y para mal de otros, propician que el fenómeno de la globalización cobre gran fuerza en el mundo, inicialmente en ámbito de la economía con las ideas de libre mercado y los tratados de libre comercio que ya venían concertándose, aunado a esto, las nuevas tecnologías fomentan también de manera vertiginosa que la comunicación, la información y el conocimiento igualmente se mundialicen, en forma desmesurada y con velocidad sorprendente, aunque en parte también con limitaciones en cuanto a cobertura por factores económicos y culturales, como apunta Delors (1994), “No hay que olvidar que una población desasistida, todavía muy numerosa, sigue excluida de esta evolución, en particular, regiones donde no hay electricidad. Recordemos también que más de la mitad de la población mundial no tiene acceso a los diferentes servicios que ofrece la red telefónica” (Delors, 1994).

La globalización trae consigo la aparición de interdependencias entre países y los tratados de libre comercio a la larga hacen más notorias las desigualdades, principalmente tecnológicas y laborales entre las economías, obligando a la industria a estándares de calidad muy elevados, las empresas requieren competir no sólo local sino de manera global, algunos autores como Delors, J. (1994) y Barrón C.(2000), coinciden en que a mediados de la década de los 80, dentro de la industria y enmarcadas en el discurso de calidad, nacen las competencias laborales como parte de la formación de un técnico medio al cuál se pudieran evaluar y certificar sus destrezas en la práctica de sus deberes laborales.

El discurso de las competencias tiene gran impulso primero en países industrializados como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. En Latinoamérica la formación laboral por competencias empieza en México en 1995 cuando se crea el consejo de normalización y certificación de competencia laboral. (Tobón, S.2004, Díaz, A. 2006).

En los años ochenta, (Zabala, A., Arnau, L. 2007), la escuela y en especial la educación superior son fuertemente criticadas por la sociedad y por el mundo empresarial, debido a que, según las empresas, la formación de los profesionales no era suficiente con relación a las necesidades laborales requeridas, de esta manera, el discurso de las competencias empieza a incidir en el ámbito educativo, dicho fríamente la economía estaba influenciando en materia educativa con mayor injerencia que las ciencias dedicadas al estudio de la educación, generalizando rápidamente su impacto en todas las etapas y niveles escolares.

## LAS COMPETENCIAS

La enseñanza basada en competencias según Zabala y Arnau (2007), es motivada por tres factores, el primero es la necesidad de coincidir con la educación en Europa, el segundo la presión social sobre la funcionalidad de los aprendizajes, la desconexión entre teoría y

práctica y el tercero la concepción de la función social de la enseñanza. (Su carácter propedéutico y selectivo)

También se justifican por la necesidad de un enfoque (saber-hacer) para una educación que supere las dicotomías vigentes desde el siglo pasado entre memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, entre teoría y práctica y que represente el equilibrio entre las formas de trabajo escolar tradicionales (el saber por saber) y el falso activismo (el hacer por hacer).

La necesidad de que una persona sea capaz de intervenir eficazmente en todos los ámbitos de la vida, da lugar a las competencias, la enseñanza por competencias exige una transformación en la forma en cómo nos concebimos como maestros, como alumnos y como parte de una sociedad que también tiene que modificar las expectativas acostumbradas de la escuela.

#### ALGUNAS DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Al leer a diferentes autores, veo que frente al enfoque por competencias, las posturas de los investigadores educativos son heterogéneas, algunos las consideran necesarias, otros manifiestan incredulidad y otros encuentran en el enfoque aspectos tanto positivos como negativos.

En el programa de educación preescolar se define competencia de la siguiente manera:

“Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. (PEP, 2004, pp22)

Para Tobón (2006), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Perrenoud, Díaz y Zavala las definen con las siguientes palabras:

“Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita”. (Díaz, A.2006.pp20)

“Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, P.2001), (citado por Zabala, A. 2007).

“Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, A. 2007, pp. 43, 44)

Díaz Barriga (2003), por ejemplo, nos expone que en este enfoque, como otros que han existido en propuestas curriculares anteriores, la constante es una ausencia de reflexión, que al sistema educativo le importa más declarar una innovación que lograr una acción real y consistente, motivo por el cual desconfiamos del potencial de cualquier propuesta pedagógica; Frade (2009), plantea al enfoque de competencias como una necesidad urgente de la educación, lo justifica en las formas de aprender diferentes de los estudiantes actuales, en la influencia de los medios de comunicación, los cambios sociales, los cambios en los fines de la educación, y en los avances en la psicología y las neurociencias.

Si comparamos su justificación con la del programa de educación preescolar 2004, encontramos que son los mismos puntos. Excepto que Laura Frade también hace mención al fracaso en los exámenes internacionales.

Por su parte César Coll (2007), nos alerta ante la posibilidad de que el enfoque sea otra de las novedades educativas que aparecen y desaparecen rápidamente, “Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso” (Coll, C. 2007.pp. 39), le llama más que una moda porque encuentra en el enfoque, elementos rescatables, como la movilización de conceptos, la integración de diferentes tipos de conocimientos, la importancia del contexto y el discurso de formar aprendices en aprendices competentes, y menos que un remedio porque desconfía de los resultados tan positivos que otros le atribuyen, ya que él considera que prescinden de la especificación de los contenidos, por la homogeneización curricular y observa dificultades en la evaluación.

Es necesario estar reflexionando continuamente nuestra práctica, ya que, por la falta de énfasis en los contenidos, los docentes pudiéramos estancarnos demasiado en “el saber hacer” y olvidar en el camino “el saber” y hay que tener siempre presente que “el saber hacer” no es posible cuando carecemos de “el saber”.

Para nosotros maestros, es preciso estudiar y entender el enfoque ya que es la política educativa y tenemos que trabajar con competencias, en lo personal me parece un enfoque que bien aplicado puede desencadenar avances importantes en la educación en México, teniendo en cuenta que debemos desarrollar competencias tanto los alumnos, como los docentes, otro aspecto que quisiera mencionar es que en preescolar el enfoque por competencias se adapta mejor ya que nuestros contenidos no son disciplinares como en niveles superiores.

Con respecto al enfoque por competencias, los maestros, tenemos que tener claro que sólo mediante la profesionalización, vamos a ser capaces de tomar las decisiones y aplicar las acciones correctas en pro de la educación con fundamento de investigación y conocimiento, en el “¿cómo?”, es donde, en mi opinión, se encuentran las soluciones y las claves para que las propuestas lejos de afectar, nos permitan crecer y ofrecer lo mejor de nosotros mismos, en este sentido, Zabala (2007), en las once ideas clave nos aporta bastantes propuestas para optimizar nuestra labor educativa.

## LA REFORMA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Durante la década de los noventa, en su toma de posesión, el presidente Carlos Salinas de Gortari, se comprometió a modernizar el país, tanto él, como Ernesto Zedillo en el sexenio siguiente, estuvieron de acuerdo en que no podía hacerse una reforma económica, sin llevar a la par una reforma educativa, en esta época de negociaciones, de tratados de libre comercio con América del norte y procesos internos de descentralización, se implementa el Programa de educación preescolar (en adelante PEP) 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); esta propuesta curricular, es elaborada ya bajo patrones “universalistas”, propuestos por organismos internacionales, debido a que la incorporación de México al proceso de globalización, le comprometían a ser más competitivo y a hacer cambios importantes en el sistema educativo nacional.

En el documento Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar, (documento que en el 2003 comenzó a difundir el análisis de la propuesta inicial de un nuevo programa), se mencionan como antecedentes del PEP2004 los siguientes:

- Los cambios sociales acumulados durante las tres últimas décadas del siglo XX.

- La obligatoriedad de la educación preescolar.
- La diversidad de la población atendida.
- Los avances del conocimiento científico respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil.
- La revisión de la situación de preescolar en ese momento, en su parte operativa, de contenidos y de las prácticas educativas, que se venían realizando al interior de las aulas, puntos de los que concluye que no estaban respondiendo a la diversidad de necesidades y potencialidades de los niños.

El PEP 2004 antecedente curricular del actual programa, menciona los mismos puntos y los explica en sus tres fundamentos que son: El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar, los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar, y el derecho a una educación preescolar de calidad.

El documento Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar y el PEP 2004, incluyen un muy breve apartado en que se habla de competencias, (tres renglones para la definición y tres más para explicar que las competencias no se adquieren de manera definitiva, es decir, que se desarrollan a lo largo de la vida), tomando en consideración que el programa está organizado a partir de competencias, y que los docentes no estábamos capacitados para ello, la ausencia de información con respecto a cambios tan significativos, es en mi opinión, causa importante de la sensación de incertidumbre y desconocimiento que se generalizó en las docentes de preescolar en este periodo.

Con las acciones del Programa Nacional de Educación, 2000-2006, “Por una Educación de Buena Calidad para Todos, un enfoque educativo para el siglo XXI”, se hace oficial la obligatoriedad de la educación preescolar, por ello se hace necesario presentar un certificado de haber cursado preescolar para el ingreso a la primaria.

En medio de las expectativas que socialmente había generado el cambio a un gobierno distinto, el Programa Nacional de Educación (PRONAE), estipula también, que la educación en México sería equitativa, con buena calidad, pertinente, incluyente y formativa en el sentido integral. A diferencia de políticas educativas anteriores, en las que se acentuaban temáticas como la cobertura y el acceso a la educación, en este periodo, el discurso principal era la calidad.

Aparte de la alternancia en el poder y las expectativas sociales, otros dos antecedentes, probablemente impulsaron la decisión de legislar a favor de la obligatoriedad de preescolar. El primero fueron los acuerdos firmados en el foro mundial de Dakar, en especial el compromiso a extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, y el segundo, fueron los acuerdos con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) UNESCO en las etapas de México Bogotá y Quito dentro del Proyecto Principal de educación (PPE), donde entre otros acuerdos alcanzados, como la descentralización, la flexibilidad curricular, y la capacitación masiva del personal, se pactó, asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación básica mínima de 8 a 10 años, antes de 1999.

En México, para 1980 eran 6 años de educación básica obligatoria (Primaria), al año 2000 habían aumentado a 9 (Primaria y secundaria), el 12 de noviembre del 2002, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por la cual se establecía la obligatoriedad de la

educación preescolar, misma que se iría ampliando por etapas, así, en la primera etapa 2004-2005, sería obligatorio el tercer grado de preescolar (niños de cinco años) y con eso alcanzaríamos los diez años obligatorios de educación básica, en el ciclo escolar 2005-2006, lograríamos 11 con la obligatoriedad del segundo grado de preescolar (niños de cuatro años), y finalmente en el ciclo 2008 a 2009 con el primer grado obligatorio (niños de tres años), superaríamos las metas acordadas, alcanzando los 12 años de educación básica obligatoria. (Camacho, S, 2001., Fuentes, O., Ramírez, R et al 2006., UNESCO/OREALC).

Ramírez R, (2006), comenta que los plazos ya en sí difíciles de cubrir, se han agravado aún más, en especial, para niños de tres años, pues hay enormes insuficiencias en la cobertura de la educación preescolar y no se han destinado recursos suficientes para su expansión.

Muchos jardines no recibimos niños para primer grado, en la inscripción se da preferencia a segundo y tercero porque nos falta infraestructura, en las estadísticas de SEP(2012) (Principales cifras ciclo escolar 2011-2012), podemos ver que la cantidad de alumnos de primer grado que se atienden a nivel nacional no son ni la tercera parte de los que se atienden en tercer grado, también hay estados donde es mucho menos, por ejemplo, Colima que en todo el estado no tiene ni siquiera un grupo de primer grado, de acuerdo a los plazos establecidos, desde el 2009 debieran ser obligatorios los tres grados, situación imposible, ya que 4 años después del plazo acordado la cobertura planteada se ve aún muy lejana.

## REFORMA CURRICULAR

Las acciones de articulación de la RIEB, comienzan en el 2004 con la nueva propuesta curricular de preescolar, el programa, se implementó de manera voluntaria a manera de pilotaje durante ese ciclo, y de forma obligatoria en el 2005, el PEP 2004, está basado en el

enfoque por competencias, establece propósitos fundamentales, que, al igual que las competencias, no están separados por grado, sino que se establecen de manera general para los tres años.

El PEP 2004, está dividido en seis campos formativos que son: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud y Expresión y apreciación artísticas, finalmente en estos seis campos se agrupan las competencias, Es importante aclarar que estos campos formativos están estructurados de esa manera por razones de ordenamiento, ya que, en el trabajo diario se influyen unos a otros trabajándose de manera conjunta.

Estas acciones de articulación de la RIEB en preescolar continuaron con la educación secundaria en el 2006 y parcialmente educación primaria en el ciclo escolar 2009-2010 con nuevos libros de texto y los programas para primero, segundo, quinto y sexto.

En el año 2011 se articulan los programas de tercero y cuarto de primaria, también en ese año surge el actual programa de educación preescolar 2011, en él, aparecen únicamente cuatro campos formativos, coincidiendo con los campos formativos de primaria y secundaria, estos campos formativos son: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia, se pueden observar por niveles en el mapa curricular de la educación básica. (Fuentes, O., Ramírez, R et al 2006., SEP, PEP 2004., SEP PEP 2011., SEP, Plan de estudios Educación Básica. 2011).

ESTÁNDARES CURRICULARES 1		1er. PERIODO ESCOLAR			2o. PERIODO ESCOLAR			3er. PERIODO ESCOLAR			4o. PERIODO ESCOLAR														
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar	1º.	2º.	3º.	Primaria	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	Secundaria	1º.	2º.	3º.										
		Lenguaje y comunicación	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Español									Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Matemáticas	Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>	Matemáticas I, II y III	Tecnología I, II y III	Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	Asignatura Estatal	Formación Cívica y Ética I y II	Tutoría
Lenguaje y comunicación	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Matemáticas	Ciencias Naturales <sup>3</sup>									La Entidad donde Vivo	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Historia <sup>3</sup>	Formación Cívica Ética <sup>4</sup>	Educación Física <sup>4</sup>	Educación Artística <sup>4</sup>							
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración y conocimiento del mundo	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Historia <sup>3</sup>	Formación Cívica Ética <sup>4</sup>	Educación Física <sup>4</sup>	Educación Artística <sup>4</sup>										
EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Historia <sup>3</sup>	Formación Cívica Ética <sup>4</sup>	Educación Física <sup>4</sup>	Educación Artística <sup>4</sup>										
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Historia <sup>3</sup>	Formación Cívica Ética <sup>4</sup>	Educación Física <sup>4</sup>	Educación Artística <sup>4</sup>										

Cuadro 3, Mapa curricular de la Educación Básica. Fuente Plan de estudios Educación Básica. 2011

1. Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.  
 2. Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.  
 3. Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

## 2.2. Contexto institucional

### CENDI “Torres de Padierna”

De acuerdo al Proyecto anual de trabajo (PAT), la misión de la escuela es: Brindar a los niños y niñas experiencias que les permitan convivir con éxito en el ambiente escolar, familiar y social.

La visión de la escuela de acuerdo al PAT es: “Somos una institución comprometida con la transformación de la práctica educativa, basándonos en el diseño de situaciones acorde con las competencias que ponen en juego las capacidades de los niños, mediante la participación y retroalimentación de todo el personal docente, basándose en el juego como parte primordial de proceso educativo, contando con una infraestructura adecuada y la participación de los padres de familia”.

### ESPACIO FÍSICO

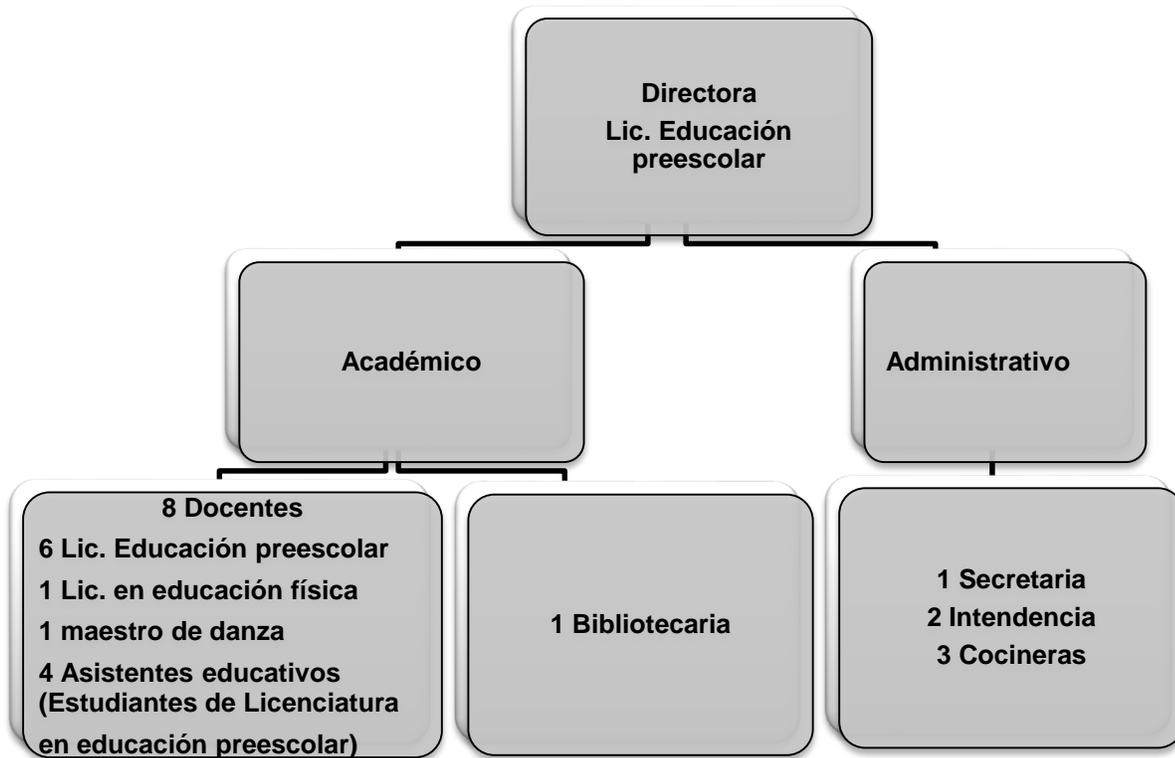
El CENDI “Torres de Padierna”, cuenta con 6 aulas, cada aula tiene su baño integrado, existen otros siete espacios repartidos en dos niveles, que incluyen (cocina, comedor, dirección, biblioteca, baños para el personal y dos patios), el terreno es de 500 metros cuadrados.

### POBLACIÓN ESCOLAR

Grupos	Niños	Niñas	Total	Personal que atiende al grupo
Lactantes	3	4	7	1 Educadora 1 Asistente
Maternal	8	8	16	1 Educadora 1 Asistente
1° Preescolar	7	5	12	1 Educadora
1° Preescolar	6	6	12	1 Educadora
2° Preescolar	12	13	25	1 Educadora 1 Asistente
3° Preescolar	13	12	25	1 Educadora 1 Asistente
TOTAL	49	48	97	

Tabla 2. Población escolar.

## ORGANIGRAMA



### 2.3 Contexto comunitario.

Según datos del INEGI, (censo 2010), la delegación Tlalpan, tiene 175,983 viviendas particulares habitadas, de un total de 2, 453,031 que hay en la Ciudad de México, por lo que en la demarcación se encuentran ubicadas el 7.1% del total de viviendas en la ciudad, mientras que hace solamente 30 años (1980) participaba escasamente con el 4.0%; el promedio de habitantes por vivienda es de 3.7 personas.

La delegación Tlalpan, cuenta con 650,567 habitantes, 338,428 son mujeres y 312,139 hombres; la población tlalpense, representa el 7.3% de la población total del Distrito Federal.

Tlalpan es una demarcación contrastante, aparte de los 11 pueblos y 7 barrios, tiene 125 colonias, en una de estas colonias, Torres de Padierna, en la calle Tixkokop sin número esquina con Seye, C.P. 14209, está situado el CENDI 09ND10473X, "Torres de Padierna". La colonia donde está ubicado el CENDI, cuenta con todos los servicios: Energía eléctrica, agua, drenaje, teléfono, pavimento, recolección de basura, etc. Las construcciones son muy sencillas, muchas en obra negra, en su mayoría casas solas (no multifamiliares), en las calles principales existen negocios pequeños o familiares de abarrotes, aunque existen algunos contrastes socioeconómicos dentro de la colonia, la mayoría de los habitantes son gente de escasos recursos, los alumnos de la escuela en general pertenecen a un nivel socioeconómico bajo.

#### 2.4. Análisis de la práctica educativa propia

He sido maestra de preescolar por más de veinte años, tomé esta decisión desde muy joven, pues siempre he sentido una fuerte empatía con los pequeños de esta edad, establezco lazos emocionales con ellos y sus familias, mismos que me obligan a esforzarme para ofrecerles mejores oportunidades de aprendizaje. La reflexión de mis acciones en combinación con los logros y motivaciones de los pequeños, ha sido herramienta clave para corregir errores y también para mejorar aciertos, la continua transformación es resultado de la aceptación de fracasos y del deseo de acrecentar los éxitos, creo firmemente que la educación preescolar es primero de corazón a corazón y después de cabeza a cabeza y sé con certeza, que si hoy regresara el tiempo, después de lo vivido, mi elección vocacional sería la misma que tiempo atrás.

Algunos de estos años me desempeñe en sistema público y otros en privado, he asumido diferentes cargos dentro de la escuela, desde docente frente un grupo, hasta la dirección técnica y administrativa de un colegio. El trabajo con niños pequeños, significa compromisos muy grandes, está lleno de ideas, preguntas, sorpresas, emociones, situaciones previstas e imprevistas, todas con la posibilidad de ser retomadas, adaptadas y transformadas en ocasiones para aprender.

Realizar el trabajo diario dentro del aula conforme al PEP 2011, implica, por un lado hacer una reforma en nuestra persona como docentes, modificar nuestras formas de pensar y reaprender y por el otro, adquirir nuevamente experiencia profesional, “Para una reforma de pensamiento necesitamos una reforma de enseñanza y para una reforma de la enseñanza requerimos una reforma de pensamiento”(Morín, E. 2008), además del conflicto que implica para nosotros maestros volver a aprender, existen otros problemas dentro de las escuelas en que he laborado, uno de ellos es que, aunque todos los docentes tenemos la misma misión: “la educación”, en muchas ocasiones, no es tan fácil conformar un buen equipo de trabajo, no siempre coincidimos en tiempo y espacio con personas afines a nosotros laboralmente.

Tampoco es sencillo lograr que todo el equipo trabaje a un ritmo similar, y para muchos docentes y escuelas, los cambios o innovaciones en su práctica no tienen cabida, han trabajado de una manera por tantos años que prefieren mantenerse en esa seguridad o confort que nos da lo que ya sabemos o creemos que ya sabemos hacer.

Antúnez, S, (1997) nos menciona algunas de las causas que el considera motivan la resistencia y entre otras nos habla de la defensa de los intereses propios (cuando se cree que se perderán algunos beneficios personales), la falta de comprensión de lo que se propone, la

falta de confianza en quien propone el cambio o en uno mismo, la escasa tolerancia a la incertidumbre y el compromiso con el estatus presente.

Lo cierto, es que el nivel de compromiso con nuestra labor en las tantas y tan diferentes individualidades docentes, tiene variables muy notorias en la práctica, en diferentes tiempos y lugares laborales he conocido gente valiosa y comprometida de la que he aprendido y compartido mucho, desafortunadamente también me ha tocado trabajar con maestras desmotivadas, sin el anhelo de intentar hacer las cosas mejor cada día, acostumbradas y enfrascadas en lo mismo de todos los años.

El malestar de algunos maestros provoca inequidad ya que las desigualdades en la calidad educativa existen no solo entre instituciones, sino que incluso dentro de una misma institución, por eso, en ocasiones creo que uno de los puntos que expone el Banco Mundial (B.M.) y que nos explica Krawnsick, N,(2002) podría llegar a ser, una posibilidad para mejorar varias carencias técnicas y prácticas de la docencia en nuestro sistema de educación, me refiero a la política salarial de remuneración en base al desempeño, claro está que tendría que ser estipulada en términos y condiciones acordes con la realidad nacional, no en relación a políticas internacionales fijadas por países con situaciones muy diferentes a las nuestras.

Otro de los puntos que menciona Krawnsick, N (2002), en el mismo documento es la flexibilidad de los currículos, en preescolar, a partir del PEP 2004 se promueve bastante la apertura y la libertad del maestro en cuanto a la selección o creación de métodos y a la adaptación curricular de acuerdo con las características específicas de las comunidades, de los grupos, o de cada niño, esto implica mayor compromiso y necesidad de actualización constante, los maestros hemos tenido que modificar nuestras formas de pensar y de actuar frente a grupo.

Estos cambios dependen uno del otro y se han ido dando lentamente, en lo personal me agrada el enfoque por competencias, claro que implicó también que hiciera cambios y que los

continúe haciendo, también que saliera de la comodidad de lo que ya sabía hacer y buscara nuevas formas de trabajar y en los grupos que he trabajado con el nuevo programa me he dado cuenta de que desarrollar competencias de manera realmente individualizada, partiendo de conocimientos previos heterogéneos, es realmente un reto complicado para un docente frente a treinta y cinco o cuarenta niños.

Dentro del aula, en la práctica docente, he intentado que los niños aprendan y al mismo tiempo comprendan para qué les sirve dicho aprendizaje y cómo o cuando utilizarlo, una de las grandes frustraciones y debilidades como docente es el lenguaje escrito, ya que personalmente, considero de suma importancia que se desarrolle durante esta etapa hasta los límites que cada niño nos marque y pese a las quejas y comparaciones con los colegios particulares de los padres de familia, fue éste campo el que estuvo negado a la educación preescolar durante muchos años, hoy en día está permitido, y sin embargo se siguen escuchando quejas y comparativos de padres y docentes, pues el número de alumnos que aprende a leer y escribir en preescolar oficial, sigue siendo mucho menor que en preescolares particulares. Creo necesaria y urgente la elaboración de una metodología acorde al contexto que me permita dar a los pequeños la oportunidad de desarrollar este campo de manera que ellos disfruten, aprendan y adquieran amor por el lenguaje escrito.

Otro punto complicado es lograr la participación familiar, para que la sociedad conozca realmente lo que hacemos y que la familia se sienta a gusto en la escuela participando en el proceso, pienso que es necesario que los maestros tengamos la suficiente humildad para aceptar públicamente cuando las situaciones escapen de nuestras posibilidades e involucrar a los padres pidiéndoles ayuda de tal forma que consigamos hacerles saber y sentir lo valiosos que son para lograr que nuestro trabajo, conjuntamente con el que ellos aporten, rinda mejores frutos.

Al involucrar a la familia y abrir nuestras escuelas, nos tenemos que entender también como parte de una comunidad con la que tenemos que trabajar, ya que estamos hablando del entorno en que el niño vive, mismo que tiene la capacidad de influenciar en sus aprendizajes y por tanto, también le enseña.

La obligatoriedad de preescolar trajo consigo cambios muy favorables para los docentes sobre todo en cuanto a capacitación y equipamiento escolar.

En cuanto a la renovación curricular, el PEP 2004 es el primer programa de preescolar que confía en las decisiones del docente, me hizo saberme mucho más respetada y sentirme con mayor compromiso y responsabilidad sobre mis acciones, esos cambios marcaron en mi práctica un antes y un después, acrecentaron mi compromiso con el trabajo y con la capacitación además de que mis ideas, sentimientos y percepciones respecto a la educación pública crecieron mucho y muy positivamente.

Hay mucho que aprender y mucho que transformar, la profesionalización como docentes nos exige compromiso con el estudio y con la actualidad, la búsqueda de mejora constante dentro de la práctica produce teorías, igualmente la búsqueda de soluciones a los problemas educativos nacionales genera opciones que traen consigo políticas educativas que es necesario conocer, comprender y analizar para que realmente seamos capaces de adaptarlas a nuestras necesidades y en base a conocimiento detectar los puntos que nos sirven y desechar aquellos que no nos ayuden a generar los cambios que necesitamos.

En estas líneas, intente hacer un análisis crítico y reflexivo de lo que hasta el este momento ha sido mi práctica, así como algunos de los aciertos y errores que he cometido, tratando de confrontar lo que he hecho con lo que me falta por hacer, identificando, de ésta manera, cuatro problemas que me preocupan prioritariamente:

- El enfoque de competencias en aulas saturadas.
- La participación de la familia.
- El lenguaje escrito.
- La conformación de equipos docentes.

## CAPÍTULO 3

### ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA

---

#### 3.1 Definición y delimitación

De los cuatro problemas planteados en el capítulo anterior decidí analizar a mayor profundidad el enfoque de competencias en aulas saturadas, la participación de la familia y el lenguaje escrito para poder seleccionar uno como pilar de la intervención.

#### EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN AULAS SATURADAS

Del trabajo con competencias me surgen muchas expectativas y también preocupaciones, Garagorri (2007), menciona posibles éxitos y riesgos, habla del saber para actuar, del aprendizaje a lo largo de la vida y el sujeto constructor de su conocimiento, por otro lado, los riesgos que visualiza son: reducir el currículo a competencias específicas, observables y evaluables, y olvidar las competencias transversales, otro probable riesgo, sería olvidar las experiencias y los saberes que nos constituyen y que no están necesariamente relacionados con acciones y finalmente, la reducción del planteamiento del currículo basado en competencias únicamente al aspecto formal, es decir que se lleve a cabo en documentos y en el discurso, pero no así en la práctica.

Desarrollar competencias en los pequeños, requiere conocer perfectamente a cada niño, detectar lo que cada uno ya es capaz de hacer y facilitar su desarrollo integral, tomando en cuenta, sus propios e individuales procesos y las características que poseen, tan únicas e irrepetibles como ellos mismos, el PEP, menciona que a los niños se les llega a conocer a ese

nivel de profundidad a lo largo del año, también señala, que el dominio del programa nos va a dar la capacidad para poder conocer mejor a nuestros alumnos, creo, que el tiempo no está a nuestro favor y que conocer bien a nuestros alumnos, no depende de dominar el programa, sino, de una serie de decisiones, acciones y aprendizajes que nos lleven a encontrar métodos apropiados para lograrlo en menor tiempo. Tomando en cuenta que trabajamos con grupos numerosos y niños pequeños el trabajo con competencias representa un reto importante y preocupante para los docentes que nos lleva a preguntarnos: ¿Qué tanto podemos hacer dentro del aula? ¿Somos capaces de llevar realmente procesos individuales, diferenciados correctamente en grupos numerosos?

## LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Otro de los puntos a analizar es la participación de la familia, entendiendo como participación, no solo las cuestiones administrativas, sino la real corresponsabilidad escuela-familia, que debiera existir en el proceso de educación.

En el principio 7 de la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la asamblea general de naciones unidas el 20 de noviembre de 1959 se lee:

“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres”.

En el entendido de que la responsabilidad de educación, incumbe en primer término a los padres, la escuela tendría que ser un complemento para dicha misión, sin embargo, dadas las circunstancias en que la educación preescolar brinca del plano opcional, al terreno de lo obligatorio, así como, la inserción de la mujer al mundo laboral y las familias constituidas de formas no convencionales, se ha propiciado una imagen social de la escuela, como la responsable absoluta de la educación de los niños, hoy en día, padres y docentes nos contradecemos al hablar de quién tiene la responsabilidad, en especial cuando no se obtienen los resultados deseados.

La participación de las familias en la escuela, se puede entender de varias maneras, ya sea, como colaboración en la administración escolar o cuando acuden a la escuela al ser citados o invitados a actividades especiales. Otra forma de participación más dirigida al aprendizaje, sería el apoyo que los niños requieren al realizar en casa las tareas escolares, para este proyecto, me interesa una participación directamente relacionada con el desarrollo de competencias en los niños, siendo la familia y escuela copartícipes en el proceso.

La participación de la familia en la enseñanza, diseñada acorde a nuestro contexto y llevando a cabo una labor sensibilización y capacitación, en busca de un compromiso real y permanente de ambas partes, pudiera funcionar en varios sentidos, por decir algunos: los padres o tutores nos ayudarían a conocer mejor y más rápido a nuestros alumnos, los docentes, diseñaríamos las metodologías y capacitaríamos a la familia para que juntos trabajáramos a favor de los niños, la escuela estaría más abierta a sus inquietudes o sugerencias, los logros, al igual que los aspectos por mejorar, serían resultado del trabajo colaborativo, los padres o tutores serían realmente responsables de la educación de sus hijos y la carga laboral de los maestros sería más razonable por consiguiente, con mayores posibilidades de éxito.

## EL LENGUAJE ESCRITO

El tercer punto a analizar, es el lenguaje escrito, existe una comparación constante entre el sistema público y el privado. Durante muchos años, incursionar en el área de la lecto escritura, estuvo prohibido para los jardines de niños oficiales, muchas maestras en respuesta a las peticiones de los padres, llevábamos algún método “a escondidas” de directoras e inspectoras, la consecuencia lógica, era que todos los padres, querían que sus hijos pertenecieran a esos grupos. (Ferreiro, E. 2008).

Actualmente la situación ha cambiado aunque sigue siendo incierta, ya no está prohibido y el programa marca competencias para desarrollar el lenguaje escrito, sin embargo tampoco está claramente estipulado y el programa dice claramente que no es exigencia enseñar a leer y escribir, pero que sería un logro importante si lo hiciera, pareciera que las autoridades hubieran decidido dejar la puerta abierta a quien quiera intentarlo, y a mi parecer, la decisión sigue estando en el docente y no en el niño, la situación, por esa razón, continua siendo parecida a la de años atrás, año con año, se vive la presión que ejercen las familias para que se enseñe a los pequeños a leer y a escribir y siguen existiendo preferencias muy marcadas entre los padres de familia por aquellas docentes que ponen mayor empeño en ello.

“Algunas prácticas antes desarrolladas han pasado al plano de lo subterráneo, con la complicidad de autoridades educativas y padres de familia. La razón se debe a que existe una presión social que demanda una enseñanza visible dirigida a la lectoescritura. Esta situación se ha dado porque, como lo señalan las propias educadoras, no se han aclarado muchas cosas y no se plantearon alternativas prácticas. Los jardines de niños particulares han identificado esta problemática y centran su oferta en este sentido”. (Saavedra, A. 2000).

Un aspecto que creo que no se debe olvidar es considerar que los niños ya han iniciado su proceso de lenguaje escrito, desde edades muy tempranas, antes de acudir al jardín de niños, y que dicho proceso no termina con el hecho de descifrar un código de escritura, sino que, continua desarrollándose y perfeccionándose a lo largo de la vida, en actividades como aprender a

redactar, leer y escribir en otro idioma, convertirse en un lector experto, incursionar en la escritura de textos literarios, técnicos, etc. (Saavedra, A. (2000), Nemirovsky, M. (2005), Ferreiro, E. (2008), Mc Lane, J. (1999), PEP 2004.)

Docentes y padres debemos coordinar esfuerzos, para ofrecer a los niños oportunidades de aprendizaje, es necesario diseñar actividades congruentes con sus características y procesos de aprendizaje, que les permitan continuar su proceso, dichas actividades, deben ser favorecidas, tanto en la escuela, como en casa, probablemente los niños terminen su educación preescolar y no hayan aprendido a decodificar un texto escrito, pero seguramente, habrán avanzado en su proceso de lenguaje escrito y habrán desarrollado actitudes, sentimientos y expectativas, tales como el interés, la motivación, la curiosidad y el gusto por la lectura y la escritura.

Las siguientes palabras de Emilia Ferreiro me parecen muy acertadas “En lugar de preguntarnos si ‘debemos o no debemos enseñar’ hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural”. (Ferreiro, E.1997, pp122). Coincido con ella en que lo más importante es planear y crear esos momentos que se conviertan en oportunidades de aprendizaje para el niño.

Una vez hecho este breve análisis de los problemas tomé como tema central de proyecto “El desarrollo de competencias de lenguaje escrito” y diseñar para ello un proyecto de innovación que se enlace con la participación de la familia.

Una vez detectado el problema, surgieron muchas dudas, entre ellas las siguientes preguntas:

¿Cómo definimos lectura y escritura?

¿Qué métodos se han utilizado para su enseñanza?

¿Es realmente importante la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar o son ideas personales basadas en mis experiencias y si es así cuáles son las razones?

¿Los niños quieren aprender a leer y escribir?

¿Están preparados para la enseñanza del lenguaje escrito?

¿Qué perciben las familias en relación con el desarrollo de competencias de lenguaje escrito en sus hijos de edad preescolar?

¿Creen que la educación particular es de mejor calidad por el tema de la lectura y la escritura?

¿Hacen actividades en casa relacionadas con el lenguaje escrito?

¿Qué tipo de actividades hacen?

¿Están dispuestos a comprometerse y participar con la escuela en el caso de que sus hijos así lo deseen?

## 3.2 Fundamentos teóricos para la comprensión del problema

Para dar respuesta a algunas de las dudas expuestas y aproximarme más a la problemática, en un primer momento integré a la investigación una contextualización histórica del lenguaje escrito, para conocer los métodos que se han usado a través del tiempo así como su desarrollo y con ello obtener un panorama más amplio del tema.

### CONTEXTO HISTÓRICO DEL LENGUAJE ESCRITO

Según Manguel (2011), lo más probable es que la escritura se haya inventado por razones comerciales, para el registro de algunas transacciones, el signo escrito servía como mecanismo mnemotécnico. Al principio utilizaban pictogramas (dibujos convencionalizados y simplificados que representa imágenes o ideas, sin tener relación con la fonología), un ejemplo de esta escritura es una tablilla hallada en la ciudad de Kish (Babilonia) del año 3500 a.C. Al paso de los años los sumerios desarrollaron ideogramas, símbolos que representaban ideas asociadas menos concretas, con el tiempo, los ideogramas dieron paso a un sistema de escritura silábico que ya guardaba relación con los sonidos del lenguaje hablado, el desarrollo de este sistema silábico dio lugar a la escritura cuneiforme (2 800 a.C.), y es esta escritura la que da lugar al primer alfabeto.



*Pictograma Kish (Babilonia) 3500 a.C.*

El alfabeto egipcio fue adoptado por fenicios, en el primer milenio a.C., ellos, lo transmitieron a hebreos, arameos, etruscos y griegos, con el tiempo en cada cultura tuvo diferentes evoluciones; los romanos adoptaron el alfabeto griego, y en el siglo I, ya habían desarrollado el alfabeto como lo conocemos hoy en día, aunque faltaban la j, la w y la v.

Las técnicas o métodos de enseñanza, ya presentes desde tiempos remotos, así como el conocimiento de ciertas condicionantes para ello, nos permite reflexionar sobre lo que hacemos actualmente; en “Una historia de la lectura”, Manguel nos describe algunas de estas metodologías, la más antigua, es lógicamente en Babilonia, donde sólo algunos ciudadanos de clase alta podían ser educados como escribas, para ello, eran inscritos en escuelas privadas llamadas e-dubba o “casa de las tablillas”, ejemplares de tablillas escolares o libros de texto, se han encontrado en hogares acomodados de Ur.



*Tablilla escolar*

Para aprender a escribir, primero debían saber fabricar las tablillas de arcilla y dominar el uso del estilete, por lo que empezaban con dibujos, y luego aprendían a reconocer los signos básicos, la lectura y escritura se aprendían practicando la unión de símbolos para formar un nombre, cuando lo lograban, pasaban a las tablillas redondas, en ellas el maestro escribía algo, el estudiante debía estudiarlo, memorizarlo y voltear la tablilla para reproducir lo que había leído en la otra cara de la tablilla.

Los griegos, desde aproximadamente el año 600 a.C, desarrollaron por intuición, un sistema de enseñanza de la lectoescritura, que consistía en conocer las letras, sus combinaciones, y la asociación con los sonidos (deletreo), método que se difundió ampliamente y que fue cuestionado hasta el siglo XVIII en base a que los niños aprendían a leer las letras pero no les daban sentido.

La lectura en silencio, se comenzó a difundir hasta inicios del siglo XX, anteriormente sólo se leía en voz alta, para algunos oratoria y para otros predicación, pero siempre en voz alta, el dicho actual “Las palabras se las lleva el viento” ya se usaba, pero, con un significado

contrario al que le damos hoy en día, eran tan pocos los que sabían leer, que las lecturas públicas era la única forma de que otros las conocieran y se propagaran sus contenidos, las llevaba el viento de persona en persona, esa era la manera de que perduraran.

La sociedad judía medieval, practicaba un ritual cuando los niños se iniciaban en el aprendizaje de la lectura y la escritura, durante la fiesta de Pentecostés, al niño que se iniciaba, se le cubría la cabeza con un chal y se llevaba con su maestro, él lo sentaba en su regazo y le mostraba un pizarrón con las letras del alfabeto hebreo, le leía un pasaje de las escrituras y las palabras “Ojalá la Torá sea tu ocupación”, después, le leía la Torá y el niño lo repetía, el maestro untaba miel en el pizarrón para que el niño la lamiera y asimilara físicamente las palabras sagradas.

En la sociedad cristiana de la edad media y principios del renacimiento, aprender a leer y escribir fuera de la iglesia, era privilegio de la aristocracia; a los niños y niñas aristócratas se les enseñaba las letras desde muy pequeños, la nodriza, aparte de proporcionar leche, debía enseñar a hablar e iniciar a los niños en la enseñanza de la lectura. Se enseñaba a leer por fonética, repitiendo las letras que la nodriza o la madre les señalaban en un abecedario. Cuando los niños ya habían aprendido las letras, las familias que podían pagar, contrataban a maestros privados para los niños, o los enviaban a educarse lejos de la familia, las niñas eran educadas por la madre. Para la enseñanza de la lectura con el método escolástico, los alumnos debían pasar por cuatro pasos, la lectio, la littera, el sensus y la sententia, el maestro, que llevaba siempre su libro y su vara de abedul, se sentaba al frente de un atril elevado o una mesa, los estudiantes en bancas o parados alrededor del maestro, se empezaba con el abecedario y oraciones sencillas como el Padre Nuestro o el Ave María, después pasaban al uso de manuales de lectura, los libros eran tan caros, que sólo el maestro

los tenía, así que, escribía en el pizarrón las reglas de la gramática sin explicarlas, según la pedagogía escolástica la comprensión no era requisito del conocimiento, los estudiantes eran obligados a memorizar y los resultados lógicamente en muchas ocasiones eran decepcionantes. El método escolástico continuó siendo vigente hasta avanzado el siglo XVI.

Algunos maestros en el siglo XV, comenzaron a cuestionar la eficacia de los métodos escolásticos y a transformar la forma en que se enseñaba a leer y escribir, las innovaciones consistían en que los alumnos, memorizaban una frase y al copiarla asociaban el sonido con los signos, como en el método global expuesto dos siglos más tarde por Nicolás Adams, otro cambio, fue que los maestros explicaban las reglas gramaticales, en lugar de hacer que se memorizara y permitían mayor discusión en clase, sin dejar el uso de la vara, con quienes no se aplicaban lo suficiente.

En 1450 Gutenberg inventa la imprenta, hecho de profundo impacto en el desarrollo de la

cultura humana, los materiales de lectura se podían adquirir a mejor precio, así, en poco tiempo surgieron imprentas por toda Europa, la primera imprenta americana, se estableció en la ciudad de México en el año de 1533. El libro-abecedario, fue el primer libro que utilizaban los alumnos y que podían adquirir para su uso personal, se utilizó desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, era una tabla de madera que medía 15cm



*Libro-abecedario S. XVI*

por 23cm aproximadamente, con una hoja impresa que tenía el abecedario, los nueve dígitos y el Padre Nuestro.

Las ideas ilustradas de los siglos XVIII y XIX, propician diversos cambios en todo el mundo, las formas de enseñar, fueron parte de dichos cambios, se comienza a introducir la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, no se trataba de aprender a leer escribiendo o viceversa, se seguían enseñando de manera independiente, pero, en el mismo curso, ya no era necesario dominar la lectura para iniciar los cursos de escritura, también gradualmente se sustituye el deletreo (que reducía la actividad lectora al reconocimiento de letras) por el silabeo, la enseñanza de la escritura también se modifica, de las letras dibujadas y tipificadas, se comienza a dar paso a una escritura más simple y con trazos personales. Durante estos tiempos la lectura en voz alta seguía siendo la forma de estudio, es hasta las primeras décadas del siglo XX, que la lectura en silencio comienza a entenderse como más apropiada para el estudio: comprensión.

Posterior a los cambios que se dieron en el siglo de las luces, se da una ruptura importante para las metodologías de enseñanza de la lectura y escritura, con la aparición de los jardines de niños, Viñao (2002), expone como mientras la escuela primaria agregaba la lectura comprensiva a las enseñanzas tradicionales de la copia y lectura expresiva, empezaba a consolidarse la aparición del nivel preescolar, ocasionando el surgimiento de dos conflictos, primero, el debate sobre a qué nivel le corresponde la enseñanza de la lectoescritura, y segundo, la presión familiar porque esos aprendizajes se trasladasen al nivel preescolar, pese a la oposición del sistema educativo para llevar a cabo el traslado, preescolar, se convirtió en una especie de laboratorio pedagógico clandestino, donde surgen nuevas y distintas formas de enseñar a leer y escribir, con mayor apertura a polisemias y formas de expresión dentro de una escuela no disciplinaria.

Ya refiriéndome a México, preescolar ha propuesto métodos globalizados; desde sus inicios en 1942 y hasta 1960, se trabajó basándose en las ideas de Federico Froebel, el consideraba que el desarrollo infantil dependía del juego como actividad espontánea, del trabajo manual como actividad constructiva y del estudio de la naturaleza y daba importancia central al valor de la expresión corporal, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje.

A partir de 1960, el nuevo programa se fundamentó en las ideas de María Montessori se trabajaba por centros de interés tomando en cuenta el grado de madurez y la edad cronológica de los alumnos; y en cuanto al desarrollo sensorial conservó elementos filosóficos de Federico Froebel como el juego-trabajo gracias a ello, según Froebel, la educación tendría como resultado gente activa, con ideales y comprometida.

El PEP 1979 era totalmente formativo los objetivos específicos eran los niveles de madurez y se contemplaban 6 temas a desarrollar en 8 meses y el tema “La historia de mi país”, que se trabajaba durante todo el ciclo. Los temas eran:

- Yo, (el niño y la comunidad.)
- Mi comunidad, (la naturaleza)
- Mi región
- Mi país, (la historia de mi país)
- El hombre, (comunicación, el arte el arte los grandes inventos)

En los programas de educación preescolar (PEP) de 1981 y 1992, apoyados en la teoría de Piaget y organizado por niveles de madurez respecto a la edad cronológica de los niños, el objetivo era favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad (preoperatorio).

La fundamentación psicológica del programa comprende tres niveles: el primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica, el segundo aborda la forma como el niño construye su conocimiento y el tercero, las características más relevantes del niño en el periodo preoperatorio. La lecto-escritura estaba prohibida de igual manera los ambientes alfabetizadores, las etiquetas para materiales, debían ser con dibujos. Se argumentaba que el niño no tenía la madurez necesaria.

En el PEP 92, estaba organizado también en torno a niveles de madurez, sitúa al niño como centro del proceso del educativo y lo concibe como un ser en desarrollo de sus diferentes dimensiones interdependientes: física, afectiva, intelectual y social. En esta época se trabajó el método de proyectos como metodología única.

Recientemente en el PEP 2004 y 2011, también proponen metodologías globalizadas, como el método de proyectos, el trabajo por talleres y por rincones, a diferencia de programas anteriores, estos programas expresan claramente la flexibilidad del currículo y la libertad de las docentes en la selección, adaptación o diseño de la metodología a utilizar dependiendo de temáticas, competencias, condiciones, etc.

En estos dos programas recientes, ya se menciona la aproximación al lenguaje escrito, aunque no transfiere la responsabilidad de dichos aprendizajes preescolar, como ya había mencionado, dice que no es exigencia pero que sería un logro importante para los niños.

Los estándares curriculares y las competencias del PEP 2011 para lenguaje escrito, se expresan en las tablas 3,4 y 5; en el mismo documento encontramos el siguiente párrafo: “Al concluir este periodo escolar los estudiantes habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diferentes características (libros, periódicos e instructivos, entre otros). Construyen el significado de la escritura y su utilidad para comunicar. Comienzan el trazo de letras hasta lograr escribir su nombre”.

<b>PROCESOS DE LECTURA</b>
1.1. Selecciona textos de acuerdo con sus propios intereses y/o propósitos.
1.2. Interpreta la lectura de textos literarios elementales (cuentos, leyendas, poemas), así como de textos informativos.
1.3. Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse.
1.4. Identifica los diversos propósitos de textos literarios (por ejemplo, cuentos) y de textos informativos.
1.5. Identifica los diferentes tipos de información contenida en textos escritos elementales, como ilustraciones, gráficas y mapas.
1.6. Identifica las diferentes partes de un libro; por ejemplo, la portada, el título, el subtítulo, la contraportada, las ilustraciones (imágenes), el índice y los números de página, y explica, con apoyo, qué información ofrecen.
1.7. Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias.
1.8. Comprende instructivos elementales que incorporan imágenes; por ejemplo, recetas o procedimientos para construir objetos.
1.9. Identifica la escritura convencional de los números.

*Tabla 3 Estándares curriculares de lectura*

<b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</b>
Se familiariza con diferentes géneros de escritura; por ejemplo, cuentos, poemas y obras de teatro.
2.2. Entiende diferentes funciones de la lengua escrita; por ejemplo, expresar sentimientos o proporcionar información.
2.3. Entiende la necesidad de corregir un texto escrito.
2.4. Produce textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita.
2.5. Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar.
2.6. Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.
2.7. Entiende el formato del calendario y los nombres de los días de la semana, para registrar eventos personales y colectivos.
2.8. Entiende el uso de algunas figuras del lenguaje; por ejemplo, la rima en un poema.

*Tabla 4 Estándares curriculares de textos escritos*

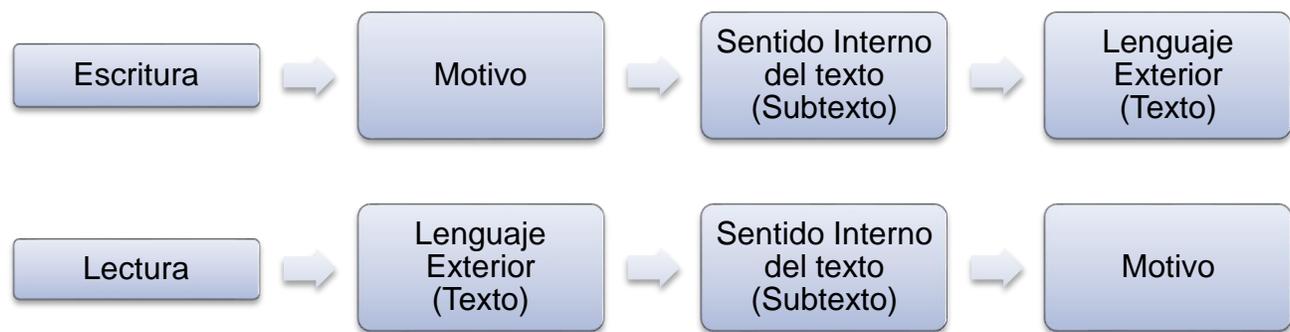
<b>COMPETENCIAS LENGUAJE ESCRITO PEP 2011</b>
• Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.
• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
• Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
• Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.
• Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.
• Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.

*Tabla 5 Competencias de lenguaje escrito PEP 2011*

## ¿QUÉ ES LA LECTO-ESCRITURA?

*“Somos libres cuando somos lectores y durante la lectura no se puede dejar de relacionar lo que los libros nos aportan y los acontecimientos que suceden en el momento de leerlos. Los lectores mantienen en silencio un diálogo con las palabras escritas en las páginas”. (Manguel, A, 2011).*

Para Regueiro(2007), en el proceso de lectura, se formulan hipótesis, se establecen suposiciones sobre lo que se lee, se extraen las ideas globales, se captan las relaciones jerárquicas, se elimina la información accesorio, y se reelabora un significado propio y global del texto, mientras la escritura, implica una serie de habilidades y procesos como la reproducción, la reconstrucción y la reelaboración de informaciones memorizadas, se elaboran mensajes a partir de ideas, experiencias y conceptos previos, recordando, eligiendo y elaborando información acorde a la intencionalidad comunicativa.



Cuadro 4 “Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky”. Valery, O. (2000)

En mi opinión, definir la lectura, dependería de muchos factores entre ellos, la teoría adoptada, el tipo de lectura, la forma en que se lee, las ideas previas con respecto a ésta o incluso la emotividad con que se vive un texto. Leemos todo el tiempo, leemos rostros, leemos imágenes, leemos letras o símbolos, para un ciego, la lectura es parte de sus

percepciones táctiles, mientras que un sordo lee labios y expresiones, de igual forma un analfabeto lee e interpreta imágenes.

Paulo Freire (2005), nos explica que leer, es un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto, e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica. Él propone definir el acto de la lectura en tres tiempos: En el primero, se hace una lectura previa de las cosas de su mundo, poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, formas y matices, donde habitan y anteceden creencias, gustos, celos, miedos y valores inscritos en las palabras. En el segundo momento, se lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Afirma que la comprensión del texto es alcanzada por su lectura crítica, que implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.

Para Goodman (1990), leer es obtener sentido de lo impreso, obtener sentido del lenguaje escrito, con lo que queda claro que se trata de una actividad inteligente, que supone el uso de determinadas estrategias, para dotar al texto de sentido. Para él, toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

La definición de la lectura como un mero proceso de decodificación, no es válida, tampoco se trata de destrezas psico-motrices, como se pensó hace pocos años en escuelas conductistas, aunque a la fecha muchas instituciones y maestros continúan en ese sentido. En la lectura intervienen la competencia lingüística y comunicativa del lector, su conocimiento del mundo y su desarrollo cognitivo.

De acuerdo a lo anterior, yo propongo como definición de lectura para éste trabajo la siguiente:

Acto cognitivo que decodifica signos e imágenes, aportándoles un sentido o significado, la interpretación que se produce, es por tanto subjetiva a los conocimientos, creencias y experiencias anteriores a la actividad lectora en cualquiera de sus formas.

La escritura es psicológicamente posterior a la lectura, aunque ambos procesos pueden aprenderse de forma simultánea, la escritura es un medio de comunicación por medio de un código, el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, no significa únicamente aprender la correspondencia entre sonido y grafía, sino aprender un código nuevo, distinto del oral, por ello, cuando el niño es capaz de una construcción escrita cuales quiera que sean sus elementos (letras, simi-letras o signos), a la que el aporta un significado y sentido comunicativo se puede decir que sabe escribir.

“El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos del pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales (...); por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento”. (Luria, A.1984.pp189.)

Tanto Luria (1984) como Vygotsky (citado por Ivic Iván 1994) definen a la escritura como proceso de aprendizaje y a la vez instrumento de desarrollo del pensamiento, así, la educación no es sólo la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que es un motor para el desarrollo.

Mi definición de escritura, con base en lo leído queda de la siguiente manera:

Actividad inteligente y comunicativa que consiste en conocer la correspondencia entre sonido y grafía, en saber y utilizar reglas y estrategias para la elaboración de textos con significado y

en poseer la habilidad para construir y reconstruir textos a partir de ideas, conocimientos y experiencias previas.

## A FAVOR DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR

- Glenn Doman (2009), afirma que, las posibilidades intelectuales de un niño son enormes y que los primeros años de la vida, desde el nacimiento hasta los 6 años, son determinantes para la adquisición de las habilidades mentales.

“Así, pues, este es el período de vida en el que el cerebro del niño es una puerta abierta a todo tipo de conocimientos. Durante el, asimila todas las informaciones sin esfuerzo consciente de ninguna clase. Este es el período en el que puede aprender a leer fácil y naturalmente (...), durante este periodo se le debería proporcionar los conocimientos básicos del lenguaje escrito, pues entre los 6 y los 10 años, le supondrá mucho más esfuerzo. Ahora aprenderá con mayor rapidez y facilidad. Más que una oportunidad única, es un deber sagrado”.  
(Doman, G. pp 53. 2009).

- C. Bereiter y S. Engelmann en 1977, (Citado por Condemarín 2006), elaboran un programa para alumnos de 2 a 5 años de escasos recursos económicos, su objetivo primordial, es fomentar la capacidad lingüística del niño, porque con ella, se mejora el pensamiento y por ende, los aprendizajes. En la evaluación de su trabajo concluyen que, cuanto más precoces son los aprendizajes, más eficaces resultan, puesto que en niños que comenzaron más tarde el programa, aunque conseguían adelantos, mantenían lagunas de ortografía y comprensión del lenguaje escrito.

➤ En Francia, entre 1981 y 1984, (Cohen, R. 1985), en la escuela de la Montjoie-Plaine St. Denis, se hizo un proyecto de investigación con duración de cinco años, desde los dos años al entrar los niños a preescolar, hasta terminar el primer grado de primaria, la escuela tenía uno de los promedios más elevados de fracasos escolares de Francia, al término de la primaria, más de la mitad de los alumnos ya estaban retrasados. El jardín de niños recibe 170 niños de 2 a 5 años de edad, el número de alumnos por aula es de 30 aproximadamente, de ellos el 63% son extranjeros y de extracción esencialmente obrera (71% de padres obreros).

Las conclusiones confirman que el niño pequeño, cualquiera que sea su entorno socio-económico, y cualquiera que sea su lengua materna, puede, y quiere aprender. Por tanto, aprende rápido y con gusto.

Estaba previsto comparar los niños familiarizados con lo escrito desde el preescolar, con un grupo de niños de primer grado de la escuela primaria, que no habían tenido esta preparación, los resultados indican una diferencia muy marcada entre los niños, que se familiarizaron con lo escrito en preescolar y los otros.

También el índice de repetición de cursos en los niños de esta escuela bajo en tres años de 54,5%. A 10,9%.

Estos resultados, me hacen reflexionar sobre lo que el niño puede lograr cuando se le ofrecen mayores y mejores oportunidades de aprendizaje, también me hacen ver al proceso de desarrollo de lenguaje escrito como una constante que cuando se inicia antes la distancia recorrida por lo general va a ser mayor que aquellos que inicien después.

Regueiro R, (2007), nos expone un decálogo de razones para apoyar la enseñanza de la lectoescritura en preescolar de las cuáles seleccioné algunas:

- Desde el constructivismo, lenguaje y pensamiento están ligados en los niños desde muy pequeños, por lo que la lectura lleva al desarrollo de ambos, en el proceso de la lectura intervienen aproximadamente diecisiete áreas cerebrales, por ello, la actividad de lecto-escritura contribuye al desarrollo de una o más de las áreas implicadas.
- La lectura permite aprovechar las zonas de desarrollo próximo en el niño para anticipar ligeramente el aprendizaje. La instrucción, como apunta Vygotsky (1979), debe ir siempre un poco por delante de las capacidades.
- Lingüísticamente, el español es una lengua con escritura casi fonológica, lo que facilita su aprendizaje a edades tempranas.
- El periodo óptimo para varios aprendizajes esenciales, como el habla o la lectura, es desde el nacimiento hasta aproximadamente los 7 años, en estos años cruciales se desarrollan las habilidades mentales específicas del ser humano, todas las estimulaciones verbales ayudan a la multiplicación de conexiones neuronales, el niño recibe estas estimulaciones y se desarrolla en su cerebro el "proceso de comprensión".

Con respecto al punto anterior, creo que los casos de los “Niños salvajes”, son un buen ejemplo para reafirmar la noción del periodo óptimo de aprendizaje. Existen dos casos muy bien documentados, uno es el de Víctor de Aveyron, quien fue encontrado a finales de Septiembre de 1799, cerca de los Pirineos y parecía tener unos doce años. Después de su captura, fue trasladado a Paris, donde el médico Jean Marc Gaspard Itard quedó a cargo de él y de su educación; a pesar de los esfuerzos realizados por el doctor Itard, Víctor muere 29 años después sin haber logrado hablar nunca.

El otro caso fue en 1970, conocido como el experimento prohibido, Genie, una adolescente de 13 años, víctima de confinamiento y de otros maltratos durante toda su vida, Genie, es retirada de su hogar por la policía de Los Ángeles y remitida a un hospital de la zona, al principio de su aprendizaje, usaba expresiones faciales o corporales para comunicarse, inventando su propio vocabulario gestual. En enero de 1972, Genie comenzó a utilizar el lenguaje por primera vez para referirse a un acontecimiento pasado. No obstante, no lograba vocalizar correctamente por haber estado tantos años reprimida de hacerlo. El departamento de psiquiatría informó que el caso de Genie tiene una implicación directa con la hipótesis de la existencia de un «periodo crítico» para la adquisición del lenguaje.

En los niños pequeños, los aprendizajes, en particular, el de la lectura y escritura, considerados como factores del desarrollo de su pensamiento, pueden servir para iniciar procesos fundamentales para su desarrollo futuro, es por ello que pienso que no debemos esperar para ofrecer estas oportunidades de educación. Lo que sí debemos es prepararnos y formar a padres y docentes para acompañar adecuadamente a los pequeños, la pregunta sobre si los niños preescolares están preparados o no para la aproximación al lenguaje escrito no es relevante. El correcto cuestionamiento debiera ser si los padres y maestros estamos capacitados para enseñarles y si los métodos y estrategias que diseñemos son idóneos para ellos.

## CAPÍTULO 4

### DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DE LA FAMILIA EN RELACIÓN CON EL PROCESO DE APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO DEL NIÑO PREESCOLAR.

---

#### ➤ Escala

Las finalidades de éste instrumento son lograr mayor aproximación a la problemática conociendo la manera en que la perciben los otros y por otro lado conocer la viabilidad del proyecto y la definición de estrategias.

#### PARTICIPANTES

25 Padres de familia

La escala se dirigió a los padres de familia del CENDI 09ND10473X, “Torres de Padierna”, Se aplicó en el grupo de tercer grado conformado por 25 alumnos, no se hizo selección alguna, todos los padres fueron invitados a participar.

Se seleccionó este tipo de instrumento, partiendo de que lo que nos interesa conocer, es un fenómeno social, en este caso, específicamente actitudes y la fuerza con que se manifiestan, la escala (Anexo 6), es una serie de veinticuatro ítems elaborados en relación con el fenómeno a estudiar, se diseñaron seis ideas para cada una de las cuatro variables a medir.

Las variables a medir son:

- 1.- Actitud de los padres, ante el proceso de aproximación o aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar. (AP/PLE).
- 2.- Actitud ante su compromiso de educadores prioritarios de sus hijos. (AP/REP).

3.- Observación de padres, hacia actitudes de los niños relacionadas con su propio proceso de aproximación o aprendizaje de la lecto-escritura. (OP/ANPLE).

4.- Actitud de los padres, ante el trabajo colaborativo escuela-casa. (AP/TC E-C).

Los interrogados, señalan su grado de acuerdo o desacuerdo en cada ítem, seleccionando alguna de las respuestas siguientes:

T.A.- Totalmente de acuerdo.

A.- De acuerdo en ciertos aspectos.

D.- En desacuerdo en ciertos aspectos.

T.D.- Totalmente en desacuerdo.

➤ Variables, definiciones conceptuales, indicadores, Ítems.

VARIABLE 1 AP/PLE	DEFINICIONES CONCEPTUALES	INDICADORES	ÍTEMS
1.- Actitud de los padres ante el proceso de aproximación o aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar.	Actitud.-Disposición interna del individuo a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc.  Proceso.- Transformación sistemática de los fenómenos sometidos a una serie de cambios graduales, cuyas etapas se suceden en orden ascendente, en desarrollo dinámico, transformador y en constante movimiento.	La presión que ejercen los padres de familia, para que se enseñe a leer y a escribir en jardín de niños, especialmente a los grupos de tercer grado	-Quiero que mi hijo aprenda a leer y escribir en preescolar. -Los niños de jardines de niños particulares, están mejor preparados que los niños que asisten a escuelas públicas porque ellos sí aprenden a leer y escribir. -Los niños deben aprender a leer y escribir en el jardín de niños. -Me gustaría que mi hijo(a) aprendiera a leer y escribir hasta que esté en la escuela primaria. -Para mí, no hay diferencia si mi hijo(a) aprende en el jardín de niños o en la primaria. -En realidad no me importa si mi hijo(a) aprende a leer y escribir en el jardín de niños, hay muchas otras cosas que son más importantes.

VARIABLE 2 AP/REP	DEFINICIONES CONCEPTUALES	INDICADORES	ÍTEMS
Actitud de los padres ante la responsabilidad de educadores prioritarios de sus hijos.	Responsabilidad  Habilidad que el individuo tiene de estar comprometido con sus propios actos o acciones.	Se ha propiciado una imagen social de la escuela como la responsable absoluta de la educación de los niños	-Me gustaría que me dijeran que puedo hacer en casa para ayudar a mi hijo(a) a aprender. -No es sólo la escuela, yo también tengo la responsabilidad de enseñar a mi hijo(a). -Yo no debo enseñar a mi hijo(a), para eso están la escuela y los maestros. -Quiero enseñar a mi hijo, sólo que a veces no sé cómo hacerlo. -No tengo tiempo para ayudar a mi hijo a aprender. -Prefiero que la escuela haga todo, a mí no me interesa participar.

VARIABLE 3 OP/ANPLE	DEFINICIONES CONCEPTUALES	INDICADORES	ÍTEMS
Observación de padres hacia actitudes de los niños relacionadas con su propio proceso de aproximación a la lecto-escritura.	Las actitudes de los niños relacionadas con su proceso de lenguaje escrito, son disposiciones de ánimo que los hacen reaccionar o actuar de una forma determinada, cuando el niño muestra curiosidad, pregunta qué dice en un cartel, o pide que le lean un cuento, cuando intenta escribir o "lee sus dibujos", cuando juega a que está leyendo o escribiendo, cuando pide que le compren un libro infantil, o pide directamente que se le enseñe a leer y a escribir, nos está demostrando su interés y su necesidad por adentrarse en el entendimiento y la práctica del lenguaje escrito.	El éxito o los logros que dependen en gran parte de la cantidad y calidad de las oportunidades de aprendizaje, pero también de respetar sus propias inquietudes o motivaciones.	-Mi hijo(a) pregunta constantemente qué dice algún texto (un anuncio, una etiqueta, un libro) -Mi hijo(a) con frecuencia juega a que está leyendo. -Mi hijo(a) se emociona con la idea de que va a aprender a leer y escribir. -A mi hijo no le interesa saber lo que dicen las palabras escritas. -Mi hijo(a), no siente ninguna emoción por aprender a leer y escribir. -Mi hijo(a) ve portadores de textos, y me pregunta para qué sirven.

VARIABLE 4 AP/TC E-C	DEFINICIONES CONCEPTUALES	INDICADORES	ÍTEMS
Actitud de los padres ante el trabajo colaborativo escuela-casa.	Participación familiar en el proceso de aprendizaje. Involucración activa en actividades culturales estructuradas, con la guía, el apoyo y el reto de coetáneos que transmiten un cúmulo diverso de conocimientos y habilidades.	La participación de padres, entendiendo como participación la corresponsabilidad escuela-familia que debiera existir en el proceso de educación.	-Me gusta mucho participar en las actividades escolares. -Quisiera que me invitaran a participar en la escuela con mayor frecuencia. -No me gusta involucrarme en los asuntos de la escuela, los padres de familia no debemos opinar. -Me molesta que me estén llamando de la escuela, es pérdida de tiempo. -Para qué voy a la escuela de mi hijo(a), si lo que digo no se toma en cuenta. -Quisiera saber todo lo que hacen en la escuela y poder ayudar de alguna forma.

Tabla 6. Variables, definiciones indicadores e ítems

## RESULTADOS DE LA ESCALA

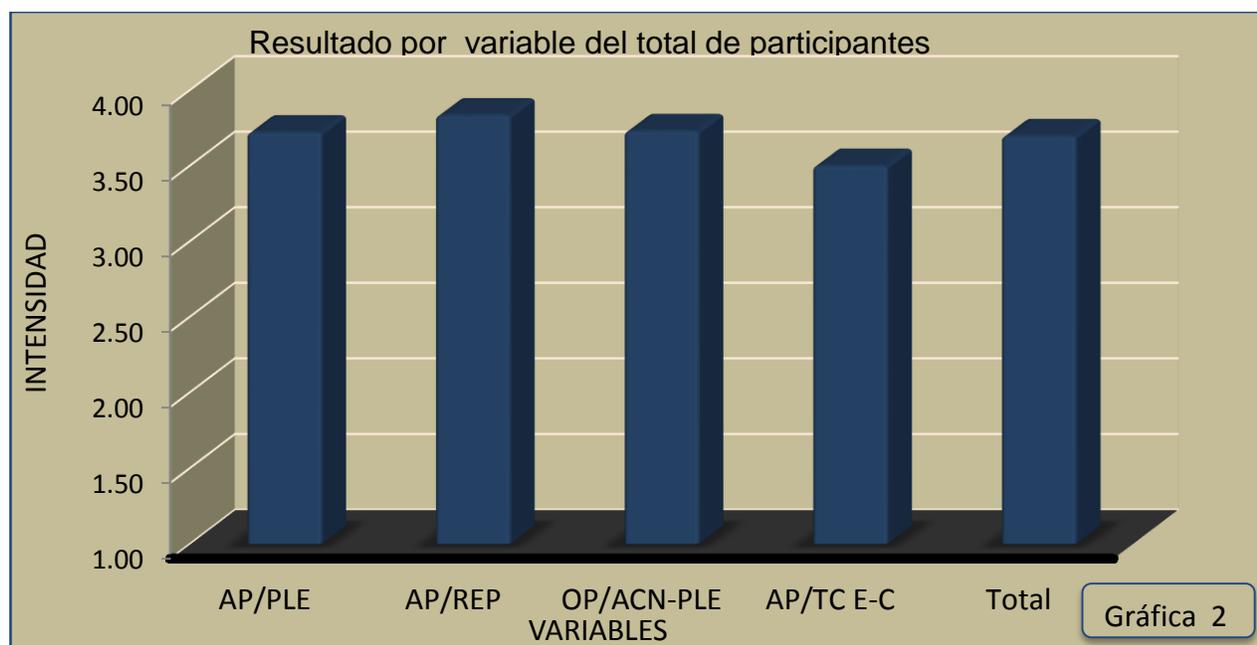
La escala fue respondida por veinticuatro personas, las 24 son madres de los alumnos, en la gráfica 1 se muestra su nivel de estudios, 7 tienen primaria terminada, 12 educación secundaria, 4 preparatoria y 1 tiene una carrera técnica, este punto, es particularmente importante para el diseño de la intervención, ya que, es importante que los padres sean alfabetizados y capaces de detectar las etapas del proceso de aproximación al lenguaje escrito.

En cuanto a la estructura familiar, la escala arroja que, en promedio tienen 2.6 hijos por familia. En el grupo hay tres madres solteras que no cuentan con apoyo de los papás y el resto son familias biparentales; los veintiún papás, cuentan con un trabajo, sus ocupaciones varían entre choferes, empleados, policías y un administrador, siete de las madres trabajan

fuera de casa en horarios complicados para la intervención y diecisiete se dedican a actividades que pueden combinar con sus labores en casa.



En la gráfica 2, se representan los resultados de la escala, estos reflejan una actitud muy favorable en cuanto a las cuatro variables, en una escala de 0 a 4 todas se situaron arriba de 3.5 de la siguiente manera:



1.- AP/PLE (Actitud de los padres ante el proceso de aproximación o aprendizaje de la lecto-escritura en preescolar).

Las respuestas a los ítems para esta variable, denotan el fuerte deseo de los padres de que sus hijos aprendan a leer y escribir en el jardín de niños, también nos muestran que existe la creencia de que la educación en la escuela particular es de mayor calidad por el hecho de que los niños aprenden a leer y a escribir.

Cómo docente de escuela pública, es decepcionante confirmar que en ésta escuela, la tendencia a considerar de mejor calidad la educación privada es muy alta, por lo que es importante que busquemos las formas y hagamos un esfuerzo por ofrecer a los pequeños mayor equidad en sus oportunidades de aprendizaje.

2.- AP/REP (Actitud ante su responsabilidad de educadores prioritarios de sus hijos).

La gran mayoría está de acuerdo en que ellos son parte esencial en el aprendizaje de sus hijos, exteriorizan que no saben cómo apoyar a sus hijos, por ello, considero que es necesario proporcionarles orientación, sensibilización y capacitación en cuanto a los procesos de la lengua escrita y a las formas de ayudar a sus hijos.

También manifiestan su disposición para aprender y trabajar en equipo con la escuela.

3.- OP/AN-PLE (Observación de padres hacia actitudes de los niños relacionadas con su propio proceso de aproximación a la lecto-escritura).

La gran mayoría refiere haber observado en sus hijos las conductas que se describieron en la escala para detectar la existencia de interés en los niños por el lenguaje escrito, esto es fundamental para poner en marcha un proyecto educativo, pues la curiosidad e iniciativa por aprender que observamos en los pequeños nos marcan los momentos que debemos

aprovechar al máximo para su desarrollo. Las observaciones de los padres nos permitieron saber si la aproximación a la lectura y escritura forma parte de los intereses de los niños o si solamente es deseo de los padres; las respuestas fueron muy favorables, los niños tienen actitudes que denotan su necesidad de continuar su proceso de lenguaje escrito.

#### 4.- AP/TC E-C (Actitud de los padres ante el trabajo colaborativo escuela-casa).

Aunque en esta variable obtuvimos la actitud más baja, sigue siendo muy buena en una escala de 0 a 4, la mayoría de los padres manifiestan su interés en colaborar con la escuela y en conocer mejor las actividades que se realizan con sus hijos.

En cuanto a la intensidad con que se manifiestan las variables en cada persona, (gráfica 3), únicamente tres de los participantes están entre 3 y 3.5, los otros veintiún se encuentran en el rango de 3.5 a 4, esto significa que únicamente un participante quince se encuentra en el rango “De acuerdo en ciertos aspectos”, y los otros veinte en el rango “Totalmente de acuerdo” en relación con las preguntas que respondieron en la escala. Estos hallazgos me dan mucha confianza en que se pueda hacer una intervención con participación de los padres de familia.



Las respuestas a la pregunta: ¿Qué actividades crees que ayudan a tu hijo(a) a aprender a leer y a escribir? se transcribieron exactamente como fueron escritas por los participantes y se agruparon de la siguiente manera:

1.- Respuestas que mencionan al juego como estrategia de aprendizaje

E2.- actividades como planas de las letras, figuras enseñarles cómo se llaman algunos colores, jugando pueden aprender y también cantando.

E3.- la enseñanza del abecedario de forma divertida y didáctica

E4.- Juegos y cantos

E7.- Enseñandoles las vocales y a formar palabras o jugando a que aprendan

E9.- Jugando a la escuelita a que ellos sean los maestros y nosotros los alumnos los entusiasma mucho

E10.- Juegos didacticos y Actividades

E12.- Dibujando y jugando

E13.- los juegos, practicar la escritura y la lectura

E16.- a jugar a platicar con el y enseñarle a dibujar

E18.- JUGANDO CON LAS LETRAS CON LOS NUMEROS. HACIENDO ALGUNAS PALABRAS PEQUEÑAS

E20.- Juegos y algunos textos mas

2.- Respuestas que mencionan recursos como cuentos y canciones para el aprendizaje

E2.- actividades como planas de las letras, figuras enseñarles como se llaman algunos colores, jugando pueden aprender y tambien cantando.

E4.- Juegos y cantos

E5.- enseñarles a aprender con libros, cuentos y otras cosas

E8.- Las canciones y actividades que se refieren a eso, haci como nosotros ayudarlos en casa a leer

E11.- Los cuentos, los dibujos y libros y lo pongo a leer para que aprenda mas.

E17.- Dandoles libros para q' estudien en casa respecto a lo q' les dicen y enseñan en la escuela.

E20.- Juegos y algunos textos mas

E23.- Cantar, Cuentos, enseñar q' dice cuando ellos me pregunten

3.- Respuestas que mencionan actividades de otro tipo

E1.- enseñandoles mas las letras los numeros y otras cosas mas

E6.- diario media hora hacer planas lanas de vocales y iluminar y numeros

E14.- Pues todas las actividades sirven

E15.- -----

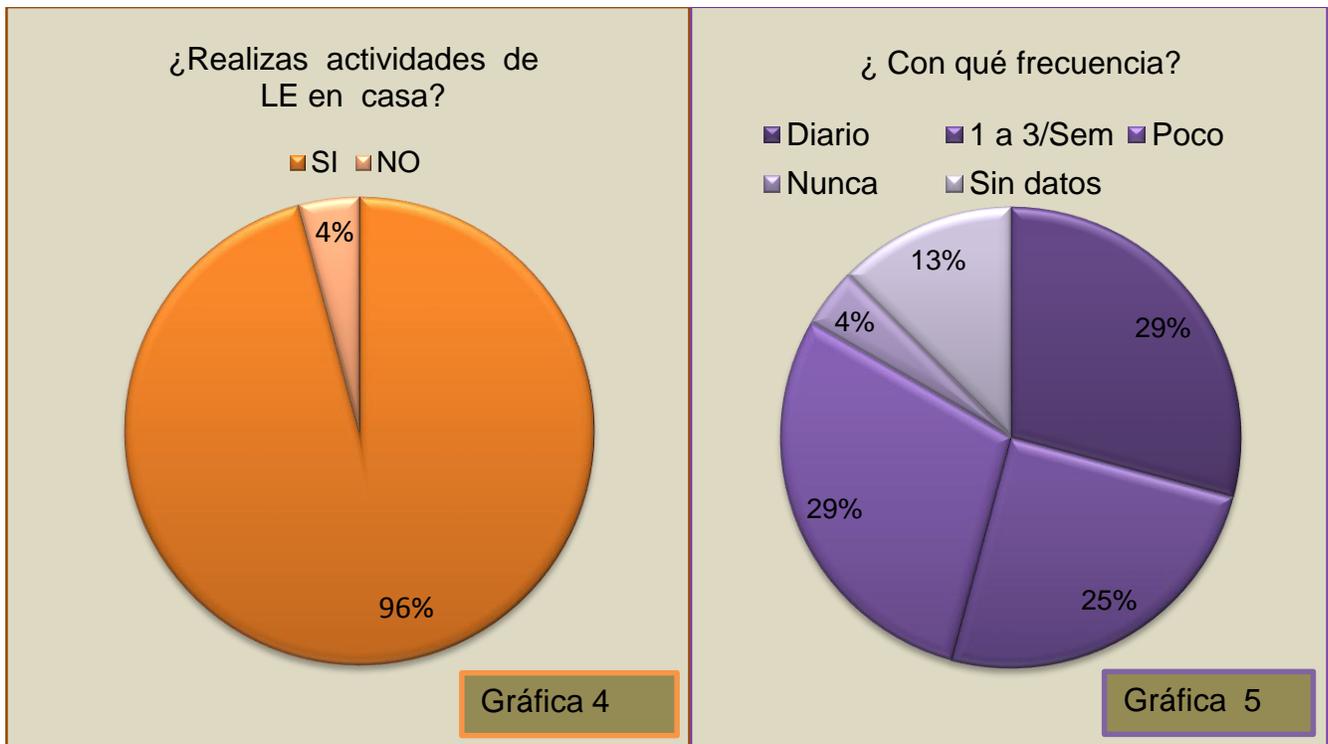
E19.- poniendo a hacer algunos ejercicios en casa

E21.- Le gusta que le ponga mucha atencion

E22.- Actividades con padres

E24.- Platica con ellos dibujar

A la interrogación: ¿Realizas actividades de Lenguaje escrito en casa? (Gráfica 4), 23 de 24 encuestados contestaron afirmativamente; a la cuestión ¿Con que frecuencia? 7 mencionan que diariamente, 6 en un rango de una a tres veces por semana, 7 respondieron que pocas veces, 2 contestan que si las hacen pero no mencionan la frecuencia, 1 la dejó en blanco y 1 contestó que nunca. (Gráfica 5)



Me parece muy positivo que 16 de ellas, responden que tratan de ayudar a sus hijos por medio de juegos, cuentos y canciones, esto se traduce en que están conscientes de la valía de dichos recursos en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura. Sin embargo, en cuanto a la frecuencia pocas de ellas (7) lo hacen diariamente.

Desarrollar competencias de lenguaje escrito respetando los conocimientos previos, los ritmos y los límites de cada niño, contando para ello, con la participación activa, capacitada y comprometida de la familia en pro del desarrollo de sus hijos, representa un reto, pues no es tarea sencilla diseñar, implementar y evaluar un proyecto de innovación fundamentado en los intereses de los alumnos, en la investigación teórica, en la política educativa y en las apreciaciones de la sociedad y lograr que tenga el impacto necesario para cubrir las expectativas cognitivas.

## CAPÍTULO 5

### DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

---

#### 5.1 Nombre de la propuesta

“EL IMPACTO DE LA VINCULACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUAJE ESCRITO EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”

#### ANÉCDOTA

##### ANHELANDO APRENDER, ANHELANDO ENSEÑAR

Hace unos días, acudí a una librería, justamente, para adquirir algunos textos de alfabetización temprana, una niña de cuatro o cinco años, con un cuento infantil en sus manos, caminaba acelerada para alcanzar a su mamá, ya cerca, le dijo emocionada: ¡Mamá, mamá mira qué bonito!, la señora, medio volteó y sin emoción alguna le contesto: “Ah sí...”, la niña, abrió el libro e insistió: ¡Mira mamá tiene letras y dibujos está muy bonito!, la respuesta de su mamá, fue igual que la anterior, entonces, la niña bajo la vista para ver la página en que tenía el libro abierto, miró a su mamá, y le dijo con más fuerza: ¡Cómpramelo! ¡Cómpramelo por favor! La señora al fin se volteó a mirarla, y molesta le contesto “¿Para qué lo quieres? ¡Si tú no sabes leer! ¡Ve a dejar eso donde estaba!”, la niña obedeció, y cuando se encaminaba a dejar el libro, la expresión en su carita me causó una sensación que compromete a la reflexión y a la acción.

Anhelamos enseñar para transformar, ¿podremos reducir las disparidades sociales y culturales? ¿Podremos evolucionar el concepto de alfabetización?, hacer conciencia de que ser alfabetizado, no es un estado, sino un proceso; seguimos creyendo que el aprendizaje de la lectura y la escritura, se va a iniciar hasta que el niño reciba una enseñanza sistemática y no nos damos cuenta de que ellos, no necesitan pedir permiso para empezar a pensar, tampoco notamos que están construyendo conceptos desde muy pequeños, con o sin la autorización de los adultos, es necesario difundir entre padres, docentes y entre todos aquellos que estén cerca de un niño, que los momentos para aprender, son todos los momentos, pero más aún, aquellos que surgen de sus intereses, de sus necesidades cognitivas. La niña de la librería, no estaba pidiendo algo que aún no comprendiera, ¡Anhelaba oportunidades para seguir aprendiendo!

Ésta iniciativa, se construye en la teoría del constructivismo sociocultural, se considera esencial la relación existente entre la persona y su realidad, muchos investigadores, entre ellos: Kalman (2003), Condemarín (2006), Ferreiro (2008), Bruner (1995), Teberosky (2008), Nemirovsky (2006), Mc Lane (1999), Doman (2009), Goodman, Y(2002) y Goodman (1990), sostienen que, para ser lector antes de saber leer, o ser escritor antes de poder hacerlo de manera convencional, es necesario, interactuar con lectores y con libros.

Teniendo en cuenta que la lengua escrita, es un proceso social en el que, tanto las interacciones entre los individuos, como con el objeto de conocimiento son una condición indispensable para el aprendizaje, se consideró necesario para este proyecto, el andamiaje por parte de adultos lectores, que formen parte de su hogar, trabajando coordinadamente con las acciones del docente, en el mismo sentido, Vygotsky (1979) afirmó, que cada función en el

desarrollo cultural del niño, aparece dos veces, primero en el nivel social (interpersonal), y después en el nivel individual o intrapersonal.

En la propuesta de intervención se plantea que tanto el docente como la familia sean mediadores entre los contenidos y los niños, llevando a cabo la función de andamiaje en las zonas de desarrollo próximo que se especificarán más adelante.

La acción pedagógica en esta iniciativa, se origina en el diagnóstico individual de los constructos previos que cada niño haya elaborado, ya que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre la lengua escrita que adquieren las diversas prácticas culturales en las que han participado (Kalman 2003, Condemarín 2006, Ferreiro 2008, Bruner 1995, Teberosky 2008, Nemirovsky 2006, Mc Lane 1999, Goodman Y 2002, Goodman K 1990), dichos aprendizajes, se adquieren y se siguen construyendo, tanto dentro, como fuera de la escuela, los conceptos de conocimientos previos y de aprendizaje significativo, son particularmente importantes para definir la partida y los distintos caminos que irá tomando la intervención, en función de las distintas necesidades de nuestros alumnos.

“La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación de las nuevas ideas con las previas que trae el alumno. La primera condición para que se produzca tiene que ver con la potencialidad significativa del material (....) Cada sujeto capta la significación del material nuevo en función de las particularidades históricamente construidas de su estructura cognitiva...”. (Cabo, C 2006).

En relación a los conocimientos previos, al aprendizaje significativo, a los contextos y a la forma en que se concibe la lengua escrita, Eisner (2002), nos menciona algunos aspectos que debiera adoptar la escuela, se mencionan aquí tres de ellos, ya que son pautas, que orientarán este proyecto:

- La escuela que necesitamos no sostendrá el ideal de que todos los alumnos lleguen al mismo destino al mismo tiempo.
- Reconocerá que diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar. El alfabetismo no se limitará a decodificar textos y números.
- La educación pública no sólo significa educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella.

## 5.2 Fundamentos teórico-pedagógicos de la propuesta.

### CONSTRUCTIVISMO

En el constructivismo, el alumno construye interpretaciones de la realidad, los aprendizajes son influenciados por interacciones entre el objeto de conocimiento y los conocimientos previos, el alumno, se considera como un sujeto activo que hace aportaciones a su conocimiento.

Existen diferentes tipos de constructivismo, un punto donde se encuentran diferencias, es en la importancia que los autores dan a lo intraindividual y a lo interindividual o social, basando las diferencias entre ellos en las respuestas a las preguntas: ¿Quién construye?, ¿Qué construye? Y ¿Cómo construye?; entre los principales tipos de constructivismo están: El psicogenético o Piagetiano, el constructivismo cognitivo de la asimilación o del aprendizaje significativo y el constructivismo social o sociocultural.

<b>CONSTRUCTIVISMO SOCIO-CULTURAL</b>			
<b>¿Quién construye?</b>	<b>¿Qué se construye?</b>	<b>¿Cómo se construye?</b>	<b>¿Dónde se construye?</b>
El aprendiz como co-constructor de la cultura gracias al apoyo de otros.	Los saberes culturales/ educativos son reconstruidos.	Participando en ZDP con otros que saben más.	Entre el aprendiz, los mediadores y los otros (en lo social-cultural).

*Tabla 7 Constructivismo socio-cultural. (Fuente: Hernández, G. 2006)*

Los principios constructivistas, en que se sustenta la intervención son: Los conocimientos previos, la zona de desarrollo próximo, el andamiaje, la interacción con el adulto competente, el aprendizaje significativo y las estrategias activas.

Estos principios, deben ser analizados y comprendidos, para que sean guías en el diseño de la labor docente, por tanto, la creación o selección de estrategias para desarrollar el lenguaje escrito no puede ser azarosa, deberán ser regidas de manera consciente por los mismos principios.

Al entrar al jardín de niños, el niño ya tiene construcciones en relación con el lenguaje, tiene pensamiento verbal y lenguaje oral desarrollado, en mayor o menor grado, se ha desenvuelto en un ambiente alfabetizado y dependiendo de las particularidades de su familia, ha desarrollado el lenguaje escrito en distintos niveles.

Esto implica la necesidad de explorar estos constructos y a partir de ellos, planear una intervención, que propicie nuevos conocimientos para el niño con base en los que ya posee.

Para Vygotsky (citado por Ivic Iván 1994), en el proceso de adquisición del lenguaje, es necesaria la interacción del niño con el adulto (miembro de su entorno familiar), que domine la lecto-escritura.

En la escuela, el maestro es quien interactúa con el niño; el adulto competente, debe explorar los conocimientos previos y debe conocer el proceso para determinar la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial, éstas dos me darán la pautas para diseñar las zonas de desarrollo próximo (en adelante ZDP) e interactuar en ella con el alumno; la ZDP, se refiere a el espacio entre lo que el niño ya sabe hacer por sí mismo (Zona de desarrollo actual), y lo que debe ser capaz de lograr más adelante (Zona de desarrollo potencial), en ese espacio intermedio, que conocemos como ZDP, el niño requiere mediación e interacción de

otros, el límite de la ZDP se establece cuando ya no requiere ayuda, en ese momento, ha alcanzado la zona de desarrollo potencial y surgen nuevas expectativas.

De acuerdo con este principio, es recomendable, aprovechar siempre las zonas de desarrollo próximo para llevar a nuevos conocimientos; ello implica un desarrollo progresivo en todos los procesos, particularmente, hablando del proceso de lecto-escritura no tendríamos que esperar a supuestas maduraciones. El único límite, lo define el alumno, con base a sus intereses, ritmos y capacidades

El andamiaje expuesto por Bruner en 1976, nos dice que la mediación del adulto, debe ser inversa al nivel de competencia de la tarea del niño, a menos nivel, corresponde más ayuda; a más nivel, menos ayuda. El andamiaje que se ofrezca a los niños intervención para transitar por la ZDP, será graduado de más a menos y temporal, para favorecer que el niño logre autonomía en esa zona, para ello, necesitamos conocer al alumno y la metodología educativa. El último de los principios a revisar para el proyecto son las estrategias activas, estas no son otra cosa más que las dinámicas del hacer y en el campo de la escritura se refieren a que se aprende a escribir, escribiendo; y a leer, leyendo.

## METODOLOGÍAS PARA LA ALFABETIZACIÓN

Los caminos para andar en el proceso de la alfabetización son variados y numerosos, entre las metodologías más comunes, puedo mencionar: Los métodos programados, el enfoque lingüístico, los métodos que enfatizan en la importancia del significado y los que enfatizan en la decodificación.

Dentro del conductismo, encontramos los métodos programados, se presentan en formato de libros, o en programas de computadora, son secuencias de actividades a manera de preguntas, donde los alumnos deben seleccionar entre varias la respuesta correcta.

El enfoque lingüístico, plantea que las letras, los fonemas y las sílabas, forman parte de la lengua, sin que ello signifique que sean lenguaje, proponen actividades con palabras completas diferenciadas por una sola letra, también, usan palabras sin sentido, para demostrar que la decodificación no conlleva al significado, la idea, es primero enseñar a decodificar y después incorporar la comprensión.

Los procedimientos que enfatizan en la decodificación, destacan aisladamente los sonidos vocálicos y algunos consonánticos, se ensaña a los niños a discriminar sonidos y a asociarlos con la letra, éste enfoque también es conocido como sintético o sintético fonético.

Los métodos que enfatizan en la importancia del significado, enmarcados en un enfoque constructivista, priorizan la comprensión en los materiales de lectura, el niño, aprende a reconocer algunas palabras a simple vista, destacando el significado de las palabras, oraciones o textos completos, después, se presentan palabras que inician con la misma letra y se buscan semejanzas y diferencias entre las letras y los sonidos. Goodman K, (1990) ha contribuido de manera importante a desarrollar esta teoría, afirmando que el aprendizaje de la lengua escrita, puede ser tan natural, como la adquisición del lenguaje hablado.

"Todos los niños aprenden en muy poco tiempo a hablar bien su lengua materna sin una enseñanza formal. Después llegan a la escuela y muchos parecen tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito, a pesar de recibir la enseñanza de maestros diligentes que utilizan materiales costosos y cuidadosamente elaborados (...) en nuestro fervor para hacerlo más

fácil, lo hemos hecho difícil....al dividir el lenguaje en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos “Goodman K, (1990).

El proyecto se fundamentará en un enfoque constructivista, dando énfasis a la relevancia de los significados, sin embargo, ocuparé también parte del enfoque lingüístico, los enfoques lingüistas, proponen al menos cuatro niveles, en ésta propuesta, únicamente voy a desarrollar la parte que corresponde a la conciencia fonológica. Tomé así la decisión, porque considero que tanto la significación como el código son elementos necesarios y constitutivos de la lengua escrita, podemos mencionar también, dos estudios de comparación entre los dos métodos, uno de ellos, elaborado por Chall Jeanne “El gran debate”, (citado por Condemaráin. 2006) en él, ella concluye, que el trabajo con métodos que enfatizan la importancia de los significados, funcionan mejor en niños de nivel socioeconómico alto y también concluye que en niños de nivel socioeconómico bajo, (nuestro caso), los enfoques que enfatizan en la decodificación, han tenido mejores resultados, En otro estudio, Bravo (2004), concluye que el trabajo desarrollando la conciencia fonológica, aporta buenos resultados, independientemente del nivel socio económico o cultural, además, especifica que la conciencia fonológica, en la etapa de jardín de niños, puede ser causa determinante del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Es importante mencionar que la conciencia fonológica, no se trabajara partiendo de los fonemas, propondré actividades para ayudar al niño a comprender la estructura del código escrito, pero partiendo de textos y palabras que surgirán de las narraciones y juegos desarrollados en el taller, con la intención de dar mayor importancia a los significados.

Para el diseño de las actividades, es necesario conocer las etapas que especifican los dos enfoques, mismas que describiré a continuación:

Los pasos o fases por las que atraviesan los niños para acceder al conocimiento y entendimiento de la escritura en edades tempranas, han sido descritas por infinidad de autores desde diferentes paradigmas, Herrera, L., y Defior, S. (2005), , Condemarín (2006), Morais (1991), “Morais, Alegría y Content (1987), Blachman (1991), Liberman (1973), Bravo (1985), entre otros. La definición de los avances, y la forma de acceder a ellos en cada etapa, nos permite diseñar las zonas de desarrollo próximo (ZDP), la mediación y la evaluación en cada periodo.

Para la propuesta he seleccionado los niveles de Emilia Ferreiro y los de la conciencia fonológica para intercalarlos en el diseño de zonas de desarrollo próximo y diseñar actividades acorde a ello. Ferreiro (2000), plantea cuatro niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura; pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Tabla 1), el niño, no necesariamente evoluciona en estas categorías en relación directa con su edad cronológica, los logros, están más relacionados con las experiencias que los niños han tenido de interactuar con la escritura y con personas alfabetizadas.

PRESILÁBICO		SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
Nivel 1	Nivel 2			
Características figurales. -Linealidad. -Direccionalidad u orientación. -Arbitrariedad. -Distinción entre formas de representación gráfica: icónica y no icónica.	-Control de variaciones cuantitativas y cualitativas	-Descubrimiento de las sílabas. -Escribe una letra o símil por cada sílaba en la palabra. -Letras con valor sonoro de la sílaba que representan.	-Representa algunas sílabas con una letra y otras con más de una letra.	-Representa con una letra cada sonido.

Tabla 8. Etapas del proceso de desarrollo del lenguaje escrito (Ferreiro, E.)

El periodo Pre silábico se divide en dos etapas, en el primer nivel de este periodo, aún no hay discriminación en cuanto a los sonidos, los niños comienzan por distinguir entre los modos básicos de representación gráfica, el dibujo y la escritura (icónica y no-icónica), también, reconocen características figurales como la linealidad, la direccionalidad u orientación y la arbitrariedad, en este nivel, sus producciones “escritas” son líneas onduladas o quebradas que pueden ser continuas o discontinuas, también pueden ser una serie de elementos repetidos (líneas verticales o pequeños círculos).

En la segunda etapa del periodo pre silábico, los niños logran controlar las variaciones cuantitativas (número de grafías) y cualitativas (diferencias entre grafías).

En el segundo periodo (Silábico), los niños, descubren las sílabas, en lo cuantitativo, comienzan a escribir una letra por cada sílaba en la palabra, y en lo cualitativo, empiezan a dar a sus letras valores sonoros silábicos, es decir, empieza a aparecer la fonetización de la escritura, cuando los niños se dan cuenta de que la sílaba, está compuesta por elementos menores que son las letras, el niño alcanza el tercer periodo.

El tercer periodo (Silábico alfabético), es una etapa de transición, el niño representa algunas sílabas con una letra y para otras usa más de una letra.

Al pasar al cuarto período el Alfabético el niño ya es capaz de representar con una letra cada sonido.

Paralelamente, el niño construye ciertos esquemas que poco a poco va eliminando, estas ideas se han identificado como procesos puros de construcción interna, no se pueden explicar como resultado del medio, ni de la transmisión de personas alfabetizadas y se han constatado en niños argentinos, mexicanos, venezolanos, franceses, italianos y norte americanos. Estos

esquemas son: La hipótesis de la cantidad mínima de caracteres, aquí, los niños piensan que es necesario al menos el uso de tres caracteres, para que lo que escriban pueda ser interpretado, y la hipótesis de variación interna, donde los niños afirman, que las letras iguales no sirven para leer, es decir, que una escritura con la misma grafía más de dos veces seguidas, no es legible.

## LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Actualmente, muchos estudios han demostrado que las habilidades que tienen los niños, para saber con qué letra empieza o termina una palabra, y para segmentar el habla o notar en una palabra, la cadena hablada de fonemas, son determinantes para el desarrollo de la lecto-escritura, independientemente de factores como el nivel socioeconómico o cultural Morais (1991), Morais, Alegria y Content (1987), Blachman (1991), Liberman (1973), (citada por Brady, S, Shankweiler, D. 1991), Bravo (1985).

Existen cuatro niveles dentro de la lingüística y son la conciencia fonológica, el conocimiento de palabras, la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática.

La conciencia sintáctica, se refiere a la capacidad de emitir oraciones con estructura gramatical correcta y la conciencia pragmática, al uso adecuado de lenguaje hablado o escrito en relación con el contexto.

El conocimiento de palabras, implica el razonamiento de que la palabra es una unidad lingüística, distinta a otras unidades (como los fonemas o las frases) y también, de que su estructura es arbitraria, ya que no tiene relación con el objeto que representa.

La conciencia fonológica, que es la que directamente nos interesa en este trabajo, es el desarrollo del conocimiento sobre los sonidos del lenguaje y su relación con las letras que representan.

Para lograr desarrollar la conciencia fonológica, es importante que los niños centren su atención en lo auditivo, esto tiene su dificultad, pues la discriminación de sonidos dentro de una palabra, no es tan obvia para un niño preescolar, ya que, en el habla, no existe una división clara entre el final de un fonema y el principio de otro; Liberman (1973), (citada por Brady, S, Shankweiler, D. 1991), lo denomina coarticulación del habla y, tiene lugar en el habla cuando los segmentos fónicos se enciman unos a otros, ocasionando cambios, si escogiéramos un momento en el tiempo, el fonema que corresponde a ese momento tendría influencias de otros fonemas, esto ocasiona que su percepción auditiva no sea pura, complicando su discriminación.

La conciencia fonológica, distingue cuatro niveles: rima y aliteración, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. (Tabla 2)

## NIVELES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Nivel 1	Rima y aliteración
Nivel 2	Conciencia silábica
Nivel 3	Conciencia intrasilábica
Nivel 4	Conciencia fonémica.

*Tabla 9. Etapas de la conciencia fonológica*

La conciencia de rima y aliteración, consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos iniciales o finales, mientras, la rima se encuentra en el sonido final de la palabra, la aliteración está al principio, para desarrollarla, los trabalenguas son un muy buen

recurso, pues las repeticiones de sonidos, se pueden encontrar en dos o más palabras consecutivas (tres tristes tigres) o en términos ligeramente separados (Pablito clavo un clavito).

El segundo nivel, la conciencia silábica, es el conocimiento de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas o sonidos, aquí, los niños aún no descubren que esos sonidos están formados por una o más letras.

En nuestro idioma, por ser casi fonológico, es relativamente fácil que logren hacer la separación de la palabra por sonidos.

La conciencia intrasilábica, implica la comprensión de que la sílaba está compuesta por subunidades, que son más pequeñas que ella, así, el conocimiento intrasilábico es la capacidad de separar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima.

El onset, es la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales. La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonantes siguientes.

El cuarto nivel, la conciencia fonémica, es la habilidad para discriminar los sonidos en las palabras, y entender que esos sonidos, son las unidades o fonemas que las forman.

En este nivel, el niño será capaz de establecer la relación entre el grafema (visual) y el fonema (auditivo).

## PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

“Participar implica que familia y escuela de infantil trabajen codo a codo, en una relación que se ha definido como un sentido compartido del deber, respeto mutuo y deseo de negociación que incluye el compartir información, la responsabilidad y la

toma de decisiones. De todos modos, no se puede obligar a nadie a ejercer este derecho, ni a los padres ni a los educadores. Así, y a pesar de todo lo mencionado, puede seguir existiendo un salto entre lo que los educadores desean, lo que las familias llevan a la práctica y lo que las leyes sugieren”. (Rivas, 2007)

La escuela, por costumbre, se considera el lugar donde se accede al lenguaje escrito, sin embargo existen otros ambientes en donde se llevan a cabo funciones comunicativas, uno de esos contextos es sin duda el hogar, la idea de que la habilidad de leer y escribir empieza con la escolarización, es equivocada, ya que, es el hogar el primer espacio, en que el niño, tiene la oportunidad de relacionarse con las palabras y son los padres los primeros responsables de crear un ambiente cotidiano en el que se valore a los libros y la lectura como posibilidades de aprendizaje y de esparcimiento, por ello, la corresponsabilidad de padres y maestros es necesaria.

Varias investigaciones coinciden en afirmar que la participación de la familia, en actividades de acercamiento a la lecto escritura, contribuye de manera significativa en el proceso de los niños (Vance, Smith, Murillo 2007), al hablar de participación familiar, nos referimos a un conjunto de actividades que realizan los miembros de una familia, para cooperar con la escuela en el proceso de aprendizaje, este apoyo consiste en involucrarse en actividades complementarias a la práctica didáctica.

En la encuesta que se realizó a padres de familia, excepto una persona, el resto respondieron que les gustaría ser invitados a participar con la escuela en actividades curriculares, todos, sin excepción, contestaron que les complacería mucho que se les enseñara como ayudar a sus hijos en el proceso del lenguaje escrito; éstos datos, resultan contradictorios a la supuesta realidad que se vive en las escuelas, donde para los docentes, es un tema de interés

prioritario la escasa o nula participación de la familia, probablemente, el desacuerdo está en el tipo de colaboración que se pide a los padres, la naturaleza de la misma generalmente es administrativa o de mantenimiento del plantel, sin embargo, también se podría suponer, que los docentes no nos estamos comunicando con los padres de manera adecuada, a este respecto Condemarín comenta: “Aparentemente, la vida escolar no siempre estimula el desarrollo de la cooperación y las habilidades para trabajar en equipo(...)rara vez hay expectativas de que los padres quieran colaborar y compartir las responsabilidades de la tarea educativa” (Condemarín, 2006).

En esta iniciativa, se proponen acciones que intentan modificar la percepción de la familia, haciéndoles saber que su colaboración es imprescindible para alcanzar nuestras metas juntos, es también obligatorio, que los docentes reflexionemos sobre nuestras estrategias y especialmente, sobre nuestras actitudes hacia padres de familia, más aún, cuando se habla de ser coparticipes de la educación de los niños.

“La consigna no es solo enseñar a leer y escribir, sino acercar la lectura y la escritura a la gente, y especialmente a las familias. Comunidades y grupos sociales más pobres y que más las necesitan.....”(Torres, R. 2007).

### 5.3 Propósitos.

#### INTENCIONES

- Desarrollar en niños de cinco años competencias de lenguaje escrito.
- Participación entusiasta y responsable de la familia en actividades curriculares.
- Desarrollar hábitos lectores al interior de la familia.
- Conformar un espacio gratuito de esparcimiento y aprendizaje.

- Individualizar el proceso de aproximación a la lengua escrita.

#### PROPÓSITOS QUE RETOMO DEL PEP 2011:

1.- Que los niños, desarrollen un sentido positivo de sí mismos, expresen sus sentimientos; Empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

2.- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

3.- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

- Además de los propósitos del PEP 2011, quisiera mencionar algunas expectativas personales para la iniciativa:

4.- Que los niños perciban al error como parte del aprendizaje, que no tengan miedo de expresar lo que creen o intuyen, que sientan libertad y que se asuman capaces y seguros de sí mismos.

5.- Lograr un verdadero trabajo colaborativo con los padres de familia o tutores, que se involucren en los aprendizajes de sus hijos, fortaleciendo el vínculo escuela-casa y buscando mayor congruencia y continuidad entre los dos contextos.

6.- Individualizar la atención a los procesos de lectoescritura de los niños.

Es muy importante aclarar que para hacer que nuestras expectativas sean viables los maestros también debemos actuar como visores, detectando que nuestros alumnos tengan cubiertas sus necesidades básicas principalmente la alimentación, el sueño y la salud, de no ser así, habría que gestionar para subsanarlas, ya que, nuestras intenciones educativas en esas condiciones no son prioritarias.

## COMPETENCIAS GENERALES PARA LA PROPUESTA

Se tomaron cuatro competencias de la ley orgánica de educación y dos del programa de educación preescolar 2011.

- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos. LOE
- Uso gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, recetas, carteles o etiquetas. LOE
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas. LOE
- Gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles. LOE
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. PEP (2011)
- Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. PEP 2011
- Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas. PEP (2011).

#### 5.4. Supuestos y factibilidad

Para la intervención se propone un taller de lenguaje escrito con duración de seis meses, empezando en el mes de enero y terminando el 1 de julio, considerando las etapas vacacionales, son dos sesiones de capacitación con padres, 5 días para evaluaciones individuales iniciales, 5 días para evaluaciones individuales finales y 23 sesiones de taller.

El proyecto se implementa con los alumnos y padres de familia del grupo de tercer grado de preescolar que deseen y puedan participar, el grupo está conformado por 24 niños.

La primer actividad es citar a padre de familia para acordar horarios para su capacitación y sensibilización en relación con su rol en las sesiones de trabajo con los niños en la escuela y en el hogar, debido a que los horarios son fuera del horario escolar por instrucciones de la inspectora, éstos serán definidos en la primer junta con los padres.

El taller será voluntario, por lo que el número de personas asistentes también se definirá en las sesiones con padres.

Las primeras actividades son la capacitación de padres de familia y las evaluaciones iniciales de los niños pues antes de iniciar, es preciso conocer el nivel de desarrollo alcanzado previamente por cada niño para tener un punto de partida.

Para la exploración de conocimientos previos elaboré dos instrumentos de exploración en formato de presentación power point, uno en base a las etapas definidas por Ferreiro (2000) (tabla 8, pp74) y el otro a los niveles de la conciencia fonológica (tabla 9, pp 77) y los nombré respectivamente: Exploración conciencia fonológica (en adelante ECF) y Exploración significados (en adelante (ESLE), (Anexos 1 y 2) éstos materiales, ayudarán a la definición de la ZDP en que cada niño iniciará.

Una vez evaluados los niños, iniciamos con las sesiones de trabajo; diseñé dos programas para la intervención, cada uno con diferentes actividades pero complementarios y vinculados, el primero de ellos, es para trabajarse en las sesiones del taller, dentro de la escuela con la participación de niños, familia y docente; el segundo programa se trabaja cronológicamente a la par que el primero, pero éste, se trabaja en casa.

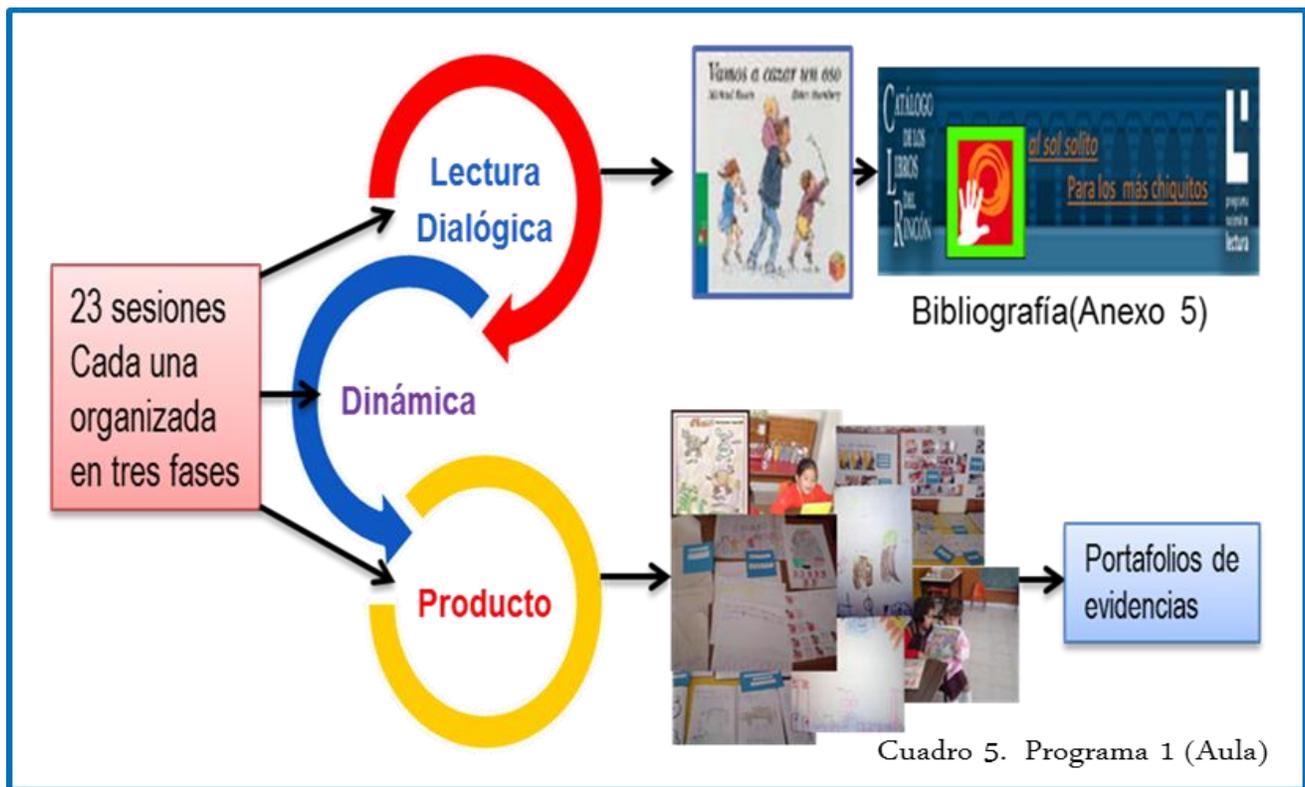
#### PROGRAMA 1 (En el aula)

El programa que se trabaja en la escuela se compone de veintitrés sesiones en las que participamos niños, familia y docente dentro del aula, cada sesión contiene en su planeación una lectura dialógica, una dinámica y la elaboración de un producto, la lectura dialógica, es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls, R., Soler, M., Flecha, R. 2008), para las lecturas busqué textos diseñados para pequeños de esta edad en cuanto al formato de letra, las ilustraciones y temas, pero también que apoyen los contenidos de la propuesta, tomando esas consideraciones, seleccioné para esta iniciativa varios cuentos de la colección “Al sol solito”, por ser una serie de textos, dirigida a niños que comienzan a dar sentido a lo textual y a las ilustraciones así como, a notar aspectos sonoros y gráficos de la lengua. (La bibliografía seleccionada está en el anexo 5). También, se hace uso de otros portadores de texto como el periódico, los recetarios, el diccionario, etc.

Las dinámicas o juegos didácticos se especifican en las tablas en las tablas de la 10 a la 17 en el siguiente inciso 5.5 “Plan de intervención”, también se describen cada una de las 23

actividades con las competencias a desarrollar, así como los tiempos y recursos que emplearemos.

La tercera fase de cada sesión consiste en la elaboración de un producto, estos también se describen en las tablas 10 a la 17, los productos elaborados nos proporcionarán evidencias para evaluación del proyecto.



## PROGRAMA 2 (En el hogar)

El segundo programa, es un método que diseñé en relación a las etapas de Emilia Ferreiro y de la conciencia fonológica, a diferencia del primero, éste se trabaja en casa individualmente con la asesoría del docente, consiste en ocho tarjetas (Tablas 18 a la 25 del siguiente inciso 5.5), en éstas tarjetas se especifican actividades para desarrollar diferentes ZDP diseñadas por medio de una tabla que elaboré con los dos enfoques intercalados y que se explica a

continuación: El primer nivel naranja es ZDP P-S CF1 significa: Pre-silábico-conciencia fonológica 1, como expliqué en el fundamento teórico tome dos enfoques y los vincule para crear un método de aprendizaje de lenguaje escrito, las siglas son la vinculación de los pasos o etapas de los dos enfoque que se describieron en el fundamento teórico.

MED CF	MES	PS	ZDP	S	ZDP	SA	ZDP	A
NIVEL 1 Rima y aliteración	y		ZDP P-S CF 1		ZDP S-SA CF 1		ZDP SA-A CF 1	
NIVEL 2 C. Silábica			ZDP P-S CF 2		ZDP S-SA CF 2		ZDP SA-A CF 2	
NIVEL 3 Intrasilábica			ZDP P-S CF 3		ZDP S-SA CF 3		ZDP SA-A CF 3	
NIVEL 4 C. Fonética			ZDP P-S CF 4		ZDP S-SA CF 4		ZDP SA-A CF 4	ZDP A

PRE SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
Nivel 1 Características figurales. -Linealidad. -Direccionalidad u orientación. -Arbitrariedad. -Distinción entre Formas de representación gráfica icónica y no icónica.	-Descubrimiento de las sílabas. -Escribe una letra o símil por cada sílaba en la palabra. -Letras con valor sonoro de la sílaba que representan.	Representa algunas sílabas con una letra y otras con más de una letra.	Representa con una letra cada sonido.
Nivel 2 -Control de variaciones cuantitativas y cualitativas.			

NIVELES DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA	
Nivel 1	Rima y aliteración
Nivel 2	Conciencia silábica
Nivel 3	Conciencia intrasilábica
Nivel 4	Conciencia fonémica.

Presilábico-Conciencia fonológica 1

En concordancia con el fundamento teórico de los dos enfoques, diseñé actividades que permitan al niño atravesar la ZDP en que se encuentra y alcanzar la zona potencial, elaboré tarjetas con las competencias y habilidades a desarrollar, para las ocho ZDP que me resultaron de la vinculación de los dos enfoques, (tablas 18 a la 25), el color de las tarjetas corresponde a la ZDP en la tabla que realicé.



COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
El niño desarrollará la habilidad de distinguir entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.	
El niño detectará progresivamente la rima y aliteración en las palabras.	
El niño reconocerá que las palabras más largas se escriben con mayor número de letras o símil letras y lo aplicará a sus producciones escritas.	
El niño notará las formas arbitrarias de las letras y la validez de las mismas y lo empleará en sus producciones.	
El niño reconocerá que las oraciones de componen de palabras.	
ACTIVIDADES	
Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que "escriba" lo que su dibujo representa.	
Decirle 3 palabras de las cuales una sola termine con un sonido diferente a las otras. El niño debe seleccionar la diferente.	
Buscar en el cuento palabras que terminen con sonidos iguales. (Rima)	
Memorizar una breve poesía infantil (tres o cuatro versos)	

Los niños llevarán a casa la tarjeta de actividades de la ZDP que esté atravesando, la familia se responsabilizará de estar al pendiente y observar cuando el niño ya no requiera ayuda, el docente lo verifica y se cambia su tarjeta por la del nivel inmediato superior. Los dos programas se complementarán con una serie de sugerencias a la que llamamos: Hoja de actividades permanentes (Anexo 4), ésta hoja consiste en un listado de sugerencias que se pueden integrar a sus actividades cotidianas, sin que les signifique más tiempo o esfuerzo del que emplean normalmente.

## 5.5 PLAN DE INTERVENCIÓN

### ACTIVIDADES DEL PROGRAMA EN EL AULA

SESIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS	CONTENIDOS
<b>ENERO</b> <b>Semana 2</b> <b>12/01/2011</b>	Sesión 1 informativa con padres	Exposición	Computadora Cañón Presentación Power Point	Características de los niños. Procesos de lectura y escritura
<b>Semana 2</b> <b>14/01/2011</b>	Sesión 2 informativa con padres	Exposición	Computadora Cañón Presentación Power Point	Objetivos de taller Forma de trabajo Compromiso
<b>Semana 3</b> <b>Del 17 al 21</b> <b>de Enero</b>	Evaluaciones diagnósticas	Aplicación de instrumentos de forma individual, análisis de datos obtenidos.	Computadora Instrumentos de evaluación: EVCF y EVPALE	Actividades de discriminación fonológica y de expresión por medio del lenguaje escrito.
<b>Semana 4</b> <b>25/01/2011</b>	Sesión de inicio con padres de familia	Junta	Resultados de las evaluaciones realizadas.	Fichas de ZDP (De acuerdo a la evaluación de cada niño) Entrega de copias de hoja de actividades permanentes.

Tabla 10

	FECHA	DINÁMICA	COMPETENCIAS	RECURSOS	DESARROLLO
<b>ENERO</b>	26/01/2011	Éste es el título	Conceptualización gradual de título y síntesis de la lectura, reflexión y expresión en relación al mensaje.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, papel, lápices.	Se explicarán las finalidades del título, se darán ejemplos de títulos en relación con cuentos clásicos, hacerles notar que hay títulos de una sola palabra y otros de frases completas, se lee el cuento en voz alta, se plantea si el título les gusta o no y porqué, cada familia escribe en su papel uno o varios títulos para el cuento, se relea el cuento pero esta vez en familia, dialogan si el título que habían escrito les gusta o lo modifican, cada grupo lee su título en voz alta, se repite la lectura de títulos y se van anotando en el pizarrón, se hace una votación para seleccionar el mejor título, la familia que lo invento explica sus motivos y se hacen comentarios.

Tabla 11

FEBRERO	2/02/2011	¿Qué quiere decir?	Mostrarán interés y curiosidad en el descubrimiento y búsqueda de sentido de palabras nuevas, se introducirán en el uso del diccionario.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, papel, lápices, diccionario.	Una vez leído el cuento en voz alta y comentado (grupalmente) aspectos relevantes el mismo, se explica que a veces los autores escriben palabras que no conocemos y se cuestiona si escucharon mientras se leía alguna palabra extraña, se les reparten las copias una a cada familia y se les pide que lo vuelvan a leer, pero esta vez, cada palabra nueva la van a ir anotando en una hoja de papel, al terminar se pregunta familia por familia que palabras anotaron y se van apuntando en el pizarrón, se preguntan supuestos significados y después se buscan en el diccionario.
	9/02/2011	¡Alto! (Palabras)	Desarrollarán su comprensión lectora y comprenderán la noción de palabra, así mismo se divertirán descubriendo incoherencias y con ello desarrollarán coherencia contextual.	Un cuento previamente seleccionado y modificado para esta estrategia, tarjetas escritas con palabras extraídas del cuento, las palabras tendrán que ir acompañadas por la ilustración del objeto a que se refieren, las palabras que se quiten del cuento se sustituirán por otras que no sean coherentes con la narración, hojas de papel, materiales para pintar o dibujar y lápices.	Se les platica en que consiste, si escuchan algo raro, tendrán que decir ¡Alto!, se les reparten las tarjetas con las palabras correctas, al menos tres por familia, se lee el cuento en voz alta cada que alguien diga ¡Alto! Se preguntará porque no puede ser la palabra leída y cuál creen que debiera ser la adecuada, después de que comentan buscan entre sus palabras, la familia que encuentra la correcta la entrega al lector, éste relea el párrafo con la palabra entregada y continúa el juego hasta que todos han entregado sus palabras. Al terminar todas las palabras falsas se pegan en el pizarrón y se les solicita que cada familia haga un breve cuento usando esas palabras, una vez que terminen nos leen sus cuentos.
	16/02/2011	¡Alto! (Frases)	Desarrollarán su comprensión lectora y comprenderán la noción de frase, así mismo se divertirán descubriendo incoherencias y con ello desarrollarán coherencia contextual.	El mismo material que la dinámica anterior pero en las tarjetas se escribirán con frases extraídas del cuento.	Se desarrollará de la misma manera que la dinámica anterior pero se trabajará con frases completas.
	23/02/2011	¿De quién es esto?	Desarrollarán expresión artística, la interpretación, la comprensión, la creatividad, y se mostrarán atentos en la identificación de personajes.	4 cuentos previamente seleccionados uno para cada equipo, papel, materiales para pintar o dibujar y lápices.	En esta ocasión se trabajará por equipos no por familias, se forman cuatro equipos, en el equipo nombran un lector, esa persona nos narra el cuento al resto del grupo, cada cuento se comentará de la forma en que cada equipo decida, en equipo buscarán los personajes en su cuento y los dibujarán y escribirán sus nombres en las hojas de papel junto con el nombre de quien va a representar a ese personaje, igualmente harán modificaciones al texto, el final o agregar alguna escena o personajes y lo anotarán en sus hojas, se pondrán de acuerdo en cuanto a lo que necesitan para caracterizarse de ese personaje algo muy sencillo y que tengan en casa o puedan hacer de papel.

<b>MARZO</b>	2/03/2011	Se escaparon del libro	Ejercitarán su memoria visual, en detección de semejanzas y diferencias, mostrando seguridad y entusiasmo.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, cromos de los personajes, escenas y objetos del cuento unos tal cual como está la imagen en el libro y otros con modificaciones visibles como el color de la ropa, lentes, materiales para pintar o dibujar, lápices y hojas de papel. etc.	Antes de leer el cuento, se les habla del autor, también del ilustrador y se les muestran las imágenes, también se dan ejemplos con otros libros de diferentes tipos de ilustraciones, se reparten los cuentos, se lee el cuento despacio y en voz alta, ellos lo van siguiendo con su familia en sus ejemplares, al terminar se hacen comentarios, se pregunta sobre los personajes si les gustaron o no, se recogen los cuentos y se reparten los cromos, al menos dos por familia, uno real y otro modificado, se les explica que los personajes se han salido del cuento y que se han juntado con otros que no eran de ahí, tendrán que ir diciendo si el suyo es o no de este cuento, como se llama o que hacía en el cuento y se van recogiendo y metiendo en el cuento nuevamente. Cada quién dibuja su personaje favorito y escribe su nombre.
	9/03/2011	¡Aquí está!	Ejercitarán su memoria, mostrando seguridad y entusiasmo	Cromos de los personajes, un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, materiales para pintar o dibujar, lápices y hojas de papel.	Se explica quiénes son los personajes, se dan ejemplos, se platica de características positivas y negativas de los personajes de cuentos clásicos y de los que hasta este día se hayan trabajado en el taller, se narra el cuento, se comenta sobre sus personajes, si les han gustado o no y porqué, se reparten los personajes cada familia debe tener al menos uno, se pregunta a cada familia quién les ha tocado y algunas características que puedan recordar del cuento, se vuelve a leer el cuento, esta vez cuando aparezca en escena el personaje que tienen deberán decir fuerte ¡Aquí está!, al terminar harán un dibujo de su personaje en una acción que se mencione el texto y nos platican que hicieron.
	16/03/2011	Tercera llamada... ¡Comenzamos!	Desarrollarán expresión artística, la interpretación, la creatividad, la expresión oral, la memoria y la seguridad al representar personajes.	Los cuentos seleccionados y los objetos que utilicen para caracterizarse.	Cada equipo representara su cuento, los demás tendremos que saber que le modificaron con respecto a los leídos una semana antes. Si no encontramos las modificaciones les pediremos que nos lo vuelvan a leer para detectarlas.
	23/03/2011	Contamos el cuento	Desarrollarán mediante el juego su comprensión lectora y su memoria, mostrando entusiasmo al participar con sus respuestas.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, tarjetas con preguntas previamente elaboradas, materiales para pintar o dibujar, lápices y hojas de papel.	Se lee el cuento, se cuestiona para que cada uno comente cuál fue la parte más alegre, chistosa, triste, de suspenso, etc. Se hacen preguntas y las familias buscan las respuestas en el texto o en las ilustraciones. Una vez respondidas y verificadas se pide a todos niños y adultos que "escriban" la parte que más les gustó del cuento y que hagan el dibujo.
	30/03/2011	¡Cuántas cosas hay!	Desarrollarán su comprensión lectora, notarán la importancia de los entornos, observando con atención características de los mismos e interpretando lo que nos quieren comunicar.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, tarjetas con títulos de cosas secundarias que se pueden encontrar en el texto como: flores, muebles, alimentos, etc.	Se lee el cuento en voz alta, cada familia tiene su copia y se pide que la vayan siguiendo visualmente, al terminar la lectura se comenta una vez que hayan participado los que deseen, se recogen los libros y se da una tarjeta por familia, si son menos tarjetas que familias se hacen equipos, ellos tendrán que escribir en su tarjeta las cosas que recuerden de acuerdo al tipo de cosas que les haya tocado, al terminar todos leemos lo que recordemos, se vuelven a repartir los libros, cada familia o equipo hace nuevamente la lectura y va rescatando del texto y de las imágenes lo que le haya faltado, al terminar todos leen sus tarjetas, si hay alguna que hayan olvidado, se les menciona.

Tabla 13

<b>ABRIL</b>	6/04/2011	¿Cuándo y dónde?	Por medio de preguntas desarrollarán ubicación espacio tiempo, memoria comprensión lect, reflexionando sobre el orden y los espacios de los sucesos.	Un cuento y una copia del mismo para cada familia, tarjetas con preguntas, estas preguntas deberán ser referentes a un tiempo y lugar en el cuento.	Se lee el cuento, se comenta sobre sus personajes, lugares, acciones, sobre las características de los mismos, se cuestiona si les gustó o no y porqué, se reparten las preguntas, cada familia lee su pregunta y la contesta, si no recuerda cualquier otro la puede contestar.
	13/04/2011	¿Qué, cuándo, dónde y quién? Periódico	Desarrollarán orientación espacio tiempo, comprensión lectora, los niños conocerán la función social del periódico y algunas de sus características	Un periódico por familia.	Cada familia selecciona alguna noticia o sección de su periódico, y formulará una o dos preguntas de cuyas respuestas tengan asociaciones espaciales, temporales, causales, de utilidad y trabajo, de origen y procedencia, éticas, morales y sociales. Quién?, Qué?,Cuál?, Dónde?, Cuándo?, Por qué?, A qué se parece?, Cómo es? y Cómo se hace?; Cuando terminan, leen al grupo en voz alta su noticia, la primera que leyó, nos hace su pregunta y responde la familia que recuerde la respuesta.

Tabla 14

<b>MAYO</b>	4/05/2011	Libro Fórum y análisis asociativo	Desarrollarán sus habilidades lingüísticas y los procesos de comprensión del texto y de interpretación	Un cuento y una copia del mismo para cada familia, hojas de papel y lápices.	Se lee el cuento en voz alta, se comenta, platicamos sobre los actos que hacemos y sus consecuencias, se da un ejemplo, cada familia busca en su cuento actos consecuencias y repercusiones, y plantean las situaciones de otra manera, que hubiera pasado si... anotan sus conclusiones y después nos las platican al resto del grupo.
	11/05/2011	REVE poesía	Conocerán diferentes tipos de textos, desarrollarán habilidades de expresión y apreciación artística	Libro de poemas, materiales para pintar o dibujar y lápices.	Platicamos de las emociones, los factores externos o internos que las provocan, cuáles hemos sentido, cuáles son bonitas cuáles son desagradables, se explica que es un poema, sus características, se habla de la rima, del título y del autor, se lee en voz alta un poema, se comenta si les gusto o no y porqué, se reflexiona que nos hizo sentir.
	18/05/2011	Recetario	Avanzarán en el uso y comprensión del lenguaje oral y escrito, conocerán diferentes portadores de textos y sus usos sociales, al seguir instrucciones favorecerán nociones temporales.	Un libro de recetas por equipo y una hoja impresa para trabajar con la receta del sándwich Lápices, colores etc.	Seleccionarán una receta sencilla y la leerán en sus mesas notando el formato de receta, comentaran si les gusta o no, después en grupo platicaremos los pasos para elaborar un sándwich y sus ingredientes, después en material impreso numerarán ordenando las imágenes de la secuencia de la preparación y escribirán las instrucciones a seguir igualmente en orden lógico.
	25/05/2011	El libro y yo	Desarrollarán valores al reflexionar sobre los actos de los personajes del cuento, mostrando interés y asociándolos con vivencias personales.	Un cuento y una copia del mismo para cada familia, papel, materiales para pintar o dibujar y lápices.	Se lee un cuento en voz alta, platicamos de los personajes, cómo son físicamente, que características tienen, cómo visten, cómo actúan, y finalmente si sus actos les parecen adecuados o no y porqué. Harán un dibujo de sí mismos junto con el personaje que más les haya gustado, escribirán los nombres de los dos, al terminar nos enseñarán sus dibujos al grupo y nos platicarán porqué eligieron a su personaje favorito y en que se parece a ellos mismos.

Tabla 15

JUNIO				
1/06/2011	¿Cuándo, dónde y quién? Periódico	Desarrollarán orientación espacio tiempo, la comprensión lectora y el conocimiento de la función social del periódico así como algunas de sus carac.	Un periódico por familia.	Cada familia selecciona bajo ciertos criterios que se deben dar alguna noticia o sección de su periódico, y formulará una o dos preguntas de tiempo, lugar y persona. Cuando han terminado, nos leen al grupo en voz alta su noticia, ya que todas las familias han leído, la primera que leyó ahora nos hace su pregunta y responde la familia que recuerde la respuesta, se va poniendo una rayita en el pizarrón en los nombres de las familias por cada respuesta correcta para ver qué familia gana.
8/06/2011	Libro fórum CYR	Desarrollarán sus habilidades lingüísticas y los procesos de comprensión del texto y de interpretación	Un cuento y una copia del mismo para cada familia, hojas de papel y lápices.	Se lee el cuento, platicamos los actos que hacemos y sus consecuencias, cada familia busca en su cuento actos consecuencias y repercusiones, y plantean las situaciones de otra manera, que hubiera pasado si.. Anotan sus conclusiones y después las platican al resto del grupo, los que deseen platican alguna anécdota, algo que les haya pasado como resultado de un acto.
15/06/2011	El bululú	Desarrollarán la atención, la memoria, la seguridad personal y se divertirán de tratando de emular las voces de los personajes.	Un cuento previamente seleccionado para esta estrategia y una copia del mismo para cada familia, materiales para pintar o dibujar, lápices y hojas de papel.	Primero se explica el significado de bululú, se lee el cuento, haciendo las entonaciones de voz necesaria, después se reparten los personajes y se leen del cuento únicamente las partes donde no hay participación de los personajes, cuando ellos tienen que hablar se dirá, por ejemplo, " y entonces el zorro dijo:", el niño o adulto que tenga ese personaje tendrá que decir o leer lo que le toca pero haciendo la voz (si es un niño, una mujer o tipo de animal) y la entonación adecuada al contexto del cuento, se hace nuevamente cambiando los participantes, al terminar harán un dibujo de cómo se imaginan que era un bululú y escribirán un final diferente
22/06/2011	Juego en equipo	Favorecerán sus habilidades para el trabajo en equipo y el sentido de competencia sana.	Cinco de los cuentos ya leídos en sesiones anteriores, previamente seleccionados para esta estrategia, una cartulina por equipo, hojas de papel, materiales para pintar o dibujar y lápices.	Se forman cuatro o cinco equipos, cada equipo nos lee su cuento al resto del grupo, teniendo presente mencionar al autor, cuando todos hayan pasado a leer se reúnen en sus equipos y se ponen de acuerdo para escoger un nombre para su grupo, con las cartulinas elaboran una pancarta con el nombre que eligieron y una ilustración, después se organizan para elaborar diez preguntas del contenido de su libro, se nombra entre todos a un árbitro y se le entregan las hojas de preguntas y respuestas, hacemos un círculo y el primer equipo lanza su primer pregunta, el equipo que conozca la respuesta levanta su pancarta y da la respuesta, el árbitro se encarga de verificar si es correcta de acuerdo a las hojas que se le entregaron y en caso de serlo pega una estrella en la pancarta, así continua el juego el equipo que consiga más estrellas gana el concurso.

Tabla 16

SESIONES	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	RECURSOS
27 al 30 de Junio y 1/Julio	Evaluaciones a niños	Evaluación de los procesos de lectura y escritura.	Instrumento PROLEC-R Domino lector FUNDAR Análisis de producciones escritas (Ferreiro. E)

Tabla 17

## ACTIVIDADES PARA EL PROGRAMA EN EL HOGAR.

<b>ZDP PS-S CF1</b>	<b>Habilidades: Observación, memoria, percepción y discriminación auditiva y gráfica, atención, análisis asociativo.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	El niño desarrollará la habilidad de distinguir entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. El niño detectará progresivamente la rima y aliteración en las palabras. El niño reconocerá que las palabras más largas se escriben con mayor número de letras o simi letras y lo aplicará a sus producciones escritas. El niño notará las formas arbitrarias de las letras y la variedad de las mismas y lo empleará en sus producciones.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa. Preguntarle dónde se lee al observar una página del cuento. Leer al niño, e ir llevando la lectura con el dedo índice de izquierda a derecha y en línea recta, tratando de marcar breves pausas en cada palabra. Seleccionar un párrafo y pedirle que haga una marca entre cada palabra o que encierre cada palabra en un círculo. Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa. Decirle 3 palabras de las cuales una sola termine con un sonido diferente a las otras. El niño debe seleccionar la diferente. Buscar en el cuento palabras que terminen con sonidos iguales. (Rima) Memorizar una breve poesía infantil (tres o cuatro versos)

Tabla 18

<b>ZDP PS-S CF2</b>	<b>Habilidades: Ubicación en el espacio gráfico, linealidad, direccionalidad (giro) y orientación I-D, observación y análisis estructural de las palabras, percepción, atención, discriminación y seriación auditiva y gráfica.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	El niño controlará paulatinamente las variaciones cuantitativas en su escritura. El niño controlará paulatinamente las variaciones cualitativas en su escritura. El niño detectará progresivamente la rima y aliteración en las palabras. En sus producciones escritas se apreciará el uso correcto de convenciones figurales de la lengua escrita como linealidad, direccionalidad y orientación. El niño desarrollará la comprensión de que las palabras están compuestas por seriaciones de sonidos y será capaz de marcarlos. El niño comprenderá que las palabras están formadas por sílabas.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Buscar en el texto la letra con la que se escribe su nombre y los de sus familiares, pedirle que se dibuje y “escriba” su nombre. Buscar en el texto palabras largas y cortas, leerlas pausadamente y escribirlas. Decirle dos palabras y preguntarle cuál es más larga. Buscar en el cuento palabras que terminen con sonidos iguales. (Rima) Buscar en el cuento palabras que comiencen con sonidos iguales. (Aliteración) Decirle 3 palabras de las cuales una sola comience con un sonido diferente a las otras. El niño debe seleccionar la diferente.

Tabla 19

<b>ZDP S-SA CF1</b>	<b>Habilidades: Observación y análisis estructural de las palabras, percepción, atención, discriminación y seriación tanto auditiva como gráfica, reconocimiento y uso de las letras y memoria.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	En sus producciones, el niño escribirá una letra o símil por cada sílaba en la palabra. El niño detectará la rima y aliteración en las palabras. El niño reconocerá que las palabras están formadas por sílabas.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Buscar en el cuento palabras que terminen con sonidos iguales. (Rima) Buscar en el cuento palabras que comiencen con sonidos iguales. (Aliteración) Aplaudir o marchar al decir las palabras marcando cada golpe de voz. Contar el número de golpes. Dibujar cualquier grafía por cada golpe de voz o usar fichas, semillas o cualquier material concreto con que se cuente. Memorizar un trabalenguas Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa. Buscar en el cuento palabras que empiecen con A, escoger una, escribirla y hacer un dibujo. Buscar en el cuento palabras que empiecen con E, escoger una, escribirla y hacer un dibujo. Buscar en el cuento palabras que empiecen con I, escoger una, escribirla y hacer un dibujo.

Tabla 20

<b>ZDP S-SA CF 2</b>	<b>Habilidades: Observación, atención, percepción y comparación de diferencias y semejanzas, habilidad para segmentar una palabra en sílabas, reordenarla de igual o diferente forma manteniendo significado.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	El niño reconocerá las sílabas y percibirá las diferencias y semejanzas entre ellas. El niño representará en sus escritos cada sílaba con una letra o grafía, sus grafías progresivamente se irán sustituyendo por letras convencionales. El niño notará que las sílabas se pueden eliminar de las palabras para formar palabras nuevas. Reconocerá que a la palabra se le puede añadir una sílaba y formar otra palabra.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Invertir el orden de las sílabas y formar nuevas palabras Hacer ejercicios de reconocimiento de palabras quitando sílabas. Hacer ejercicios de reconocimiento de palabras añadiendo sílabas. Aplaudir o marchar al decir las palabras marcando cada golpe de voz. Contar el número de golpes. Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa. Buscar en el cuento palabras que empiecen con O, escoger una, escribirla y hacer un dibujo. Buscar en el cuento palabras que empiecen con U, escoger una, escribirla y hacer un dibujo.

Tabla 21

<b>ZDP S-SA CF 3</b>	<b>Habilidades: Uso pertinente de letras convencionales, percepción y comparación de diferencias, y semejanzas en las palabras, atención, reflexión, comparación y sustitución silábica.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	El niño representará en sus escritos cada sílaba con una letra (convencional) y estas tendrán el valor sonoro correspondiente a la sílaba que representan. El niño reconocerá las sílabas y percibirá las diferencias y semejanzas entre ellas. Reconocerá que los sonidos se pueden eliminar de las palabras para formar palabras nuevas. Reconocerá que a la palabra se le puede sustituir una sílaba y formar otra palabra distinta.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Segmentar palabras en sílabas y éstas en fonemas. Buscar 5 palabras en el cuento que comiencen con consonantes, decirles como suenan (no como se llaman), haciendo mucho énfasis en la primera letra. Relacionar las 5 letras con las de su alfabeto. Escribir las palabras y hacer un dibujo de lo que representan. Aislamiento de unidades ¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro? ¿Cuál es el primer sonido de tu nombre? Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa. Hacer ejercicios de reconocimiento de palabras sustituyendo sílabas. Invertir el orden de las sílabas y formar nuevas palabras

Tabla 22

<b>ZDP SA-A CF 3</b>	<b>Habilidades: Uso pertinente de letras convencionales, atención, percepción y comparación de diferencias y semejanzas, observación, reflexión, comparación y sustitución silábica y fonémica.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	Representará algunas sílabas con una letra y otras con más de una letra Reconocerá que las sílabas pueden dividirse en fonemas individuales.
	<b>ACTIVIDADES</b>
	Buscar 5 palabras en su cuento, de preferencia que comiencen con consonantes que aún no conoce, decirles como suenan (no como se llaman), haciendo mucho énfasis en la primera letra. Escribirlas y hacer su dibujo. Separar palabras en sílabas y éstas en fonemas. Seleccionar algunas palabras del cuento, escribirlas y contar el número de veces que aparece un fonema. Conteo de unidades ¿Cuántos sonidos oyes en oso? Identificar la posición que ocupan los fonemas en la palabra. Dictados de palabras del texto. Jugar a hacer palabras con su abecedario. Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa.

Tabla 23

<b>ZDP SA-A CF 4</b>	<b>Habilidades: Uso pertinente de letras convencionales, percepción y comparación de diferencias y semejanzas, reflexión, observación, comparación y sustitución fonémica.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	<p>Representará algunas sílabas con una letra y otras con más de una letra.          Notará que los sonidos o unidades (letras) se pueden eliminar de las palabras para formar palabras nuevas.          Comprenderá que los sonidos se pueden sustituir en las palabras para formar palabras nuevas.          Reconocerá que los sonidos se pueden agregar a las palabras para formar palabras nuevas.</p>
	<b>ACTIVIDADES</b>
<p>Separar las palabras en letras          Jugar a hacer palabras con su abecedario.          Añadir unidades. ¿Qué palabra será si le añadimos b a ola?          Sustituir unidades. ¿Qué palabra será si cambiamos la p de pato por g?          Eliminar unidades. ¿Qué palabra queda si quitamos r a rosa?          Dictado de palabras del cuento.          Leer el cuento y pedirle que haga un dibujo de la parte que más le haya gustado, cuando acabe su dibujo pedirle que “escriba” lo que su dibujo representa.</p>	

Tabla 24

<b>ZDP A</b>	<b>Habilidades: Uso pertinente de letras convencionales, percepción y comparación de diferencias y semejanzas, reflexión, observación, atención, comprensión, comparación.</b>
	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
	<p>Representará cada sonido con una letra convencional.          Notará que las palabras forman frases con significado.          Comprenderá que la sustitución o eliminación de palabras en la frase, cambian el significado de la misma.          Comprenderá que las oraciones están formadas por varias palabras y que debe haber un espacio entre ellas.</p>
	<b>ACTIVIDADES</b>
<p>Jugar a hacer palabras con su abecedario.          Juntar palabras para incursionar en las oraciones.          Dictado de frases cortas del cuento y hacer un dibujo de lo que dicen.          Añadir, sustituir o eliminar una palabra de la frase y jugar a cambiarle el sentido.          Respetar espacios entre palabras.</p>	

Tabla 25

## CAPÍTULO 6

### IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

---

#### EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Para detectar los conocimientos previos se emplearon los dos instrumentos que diseñé para éste proyecto, “Exploración conciencia fonológica” (ECF) y “Exploración de significados en lengua escrita” (ESLE), (Anexos 1 y 2), consisten en una serie de diapositivas que se presentan a los niños en computadora de manera individual, estos instrumentos se elaboraron en apego a las etapas definidas por Ferreiro en adelante (EF), y a los niveles de la conciencia fonológica (NCF) respectivamente.

#### EVALUACIÓN PERMANENTE

Portafolios de evidencias.

Observación.

Rúbrica.

Seleccioné el portafolios de evidencias porque es un instrumento que nos facilita la recopilación de trabajos elaborados por los niños, esto nos da acceso a la comparación constante de sus producciones y por tanto al reconocimiento de sus avances.

Las observaciones, nos proporcionan datos significativos de los procesos individuales, y grupales, dados la participación y los compromisos requeridos de todos los participantes, en

esta propuesta, las observaciones se hicieron en diferentes direcciones: Familia-niños, docente-niños, docente-familia y familia-docente. Por medio de las rúbricas se recopilaban observaciones sistemáticas; las observaciones asistemáticas, se llevaron en diversos momentos, atendiendo a habilidades, comportamientos y actitudes que pudieron injerir positiva o negativamente en el proceso de aproximación al lenguaje escrito.

Las rúbricas son guías para la valoración diseñadas de manera en que podamos establecer niveles progresivos de él o los procesos a explorar, por lo general evalúan con enfoque cualitativo, aunque es posible establecer también niveles con sentido numérico o cuantitativo.

Para poder hacer un análisis objetivo de las producciones escritas por los niños, elaboré una rúbrica (anexo 3), conteniendo como niveles progresivos, las etapas del proceso de aproximación a la lengua escrita.

## EVALUACIÓN FINAL

### Prolec-R

Prolec-R, es un test de F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas, es uno de los referentes más importante para la evaluación de la lectura en lengua castellana, con él, podemos evaluar dificultades y nivel de desarrollo lector en niños entre 6 y 12 años, está formado por una serie de pruebas que evalúan los subprocessos que intervienen en el proceso lector, se centra en los subprocessos que intervienen en la lectura.

El conocimiento de las letras, se evalúa con las subescalas “nombre o sonido de las letras” y con una tarea de comparación “igual-diferente”; los procesos léxicos, se evalúan en las subescalas “lectura de palabras” y “lectura de pseudopalabras”. La sintaxis, con dos subescalas, a través del rendimiento en “estructuras gramaticales” y “signos de puntuación”; los procesos semánticos, se evalúan por medio de “comprensión de oraciones”, “comprensión

de textos” y “comprensión oral” y el rendimiento lector, se mide en términos de precisión con base en los aciertos en las pruebas, el test también incorpora índices para la velocidad de lectura.

Por ser niños de preescolar, se optó por la versión reducida que propone el test, esta consta de cuatro pruebas: Nombre de letras, Lectura de pseudopalabras, Lectura de palabras y comprensión de textos, en esta última, los niños deben leer cuatro textos breves y se les hacen cuatro preguntas por texto, también por la edad de los niños, se tomó la decisión de utilizar únicamente dos textos y las cuatro preguntas para cada texto.

#### ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS

Para el análisis final de sus producciones escritas, se decidió tomar como base las etapas de desarrollo del lenguaje escrito (EF), de esta forma, pudimos observar y comparar los avances después de los seis meses de trabajo, bajo los mismos parámetros que en la exploración de conocimientos previos.

## IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA.

Se citó a los padres de familia a las reuniones de inicio de acuerdo a las fechas programadas, asistieron 23 de 25 padres de familia que son el total del grupo, platicamos sobre las características de los niños, la metodología, las competencias, la forma de organización y el compromiso necesario de parte de la familia para esta experiencia, nos acompañaron la inspectora de zona y la directora de la escuela.

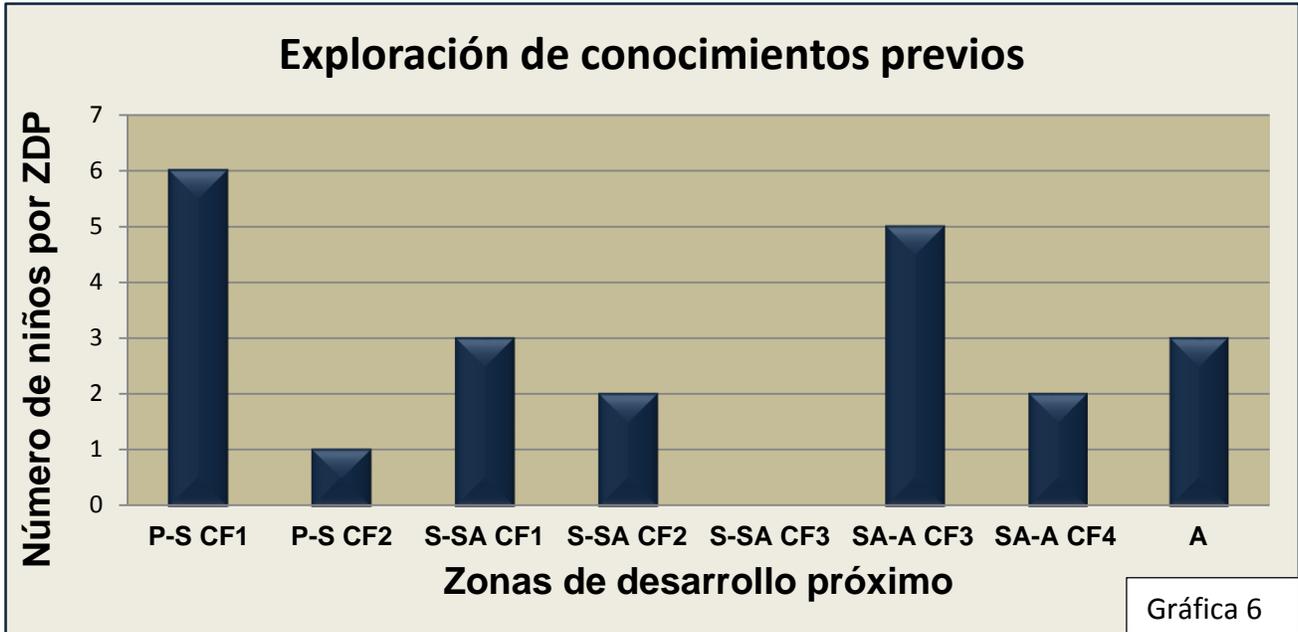
La información, fue muy bien recibida por los padres de familia, manifestaron dudas, inquietudes y se mostraron interesados por participar el taller, algunos confirmaron su participación, sin embargo, como las actividades se tenían que realizar después del horario escolar, hubo varios que expresaron sus dificultades para asistir.

Se pactó que las sesiones serían los miércoles a las dos de la tarde, la inspectora y directora estuvieron de acuerdo en que participarían de manera voluntaria aquellos que tuvieran el compromiso y la disponibilidad para ello.

## EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Conforme a lo planeado una vez realizadas las sesiones con padres, se dio paso a las exploraciones de conocimientos previos, se utilizaron los instrumentos ECF y ESLE, fueron aplicados de manera individual a todos los niños, de los resultados de estas evaluaciones obtuvimos los conocimientos previos de cada niño y de acuerdo a ello, se ubicaron en la zona de desarrollo próximo que tuviera mayor injerencia en cada caso.

Como se puede ver en la gráfica 6, los resultados de esta evaluación diagnóstica nos revelan un grupo bastante heterogéneo, los niños quedaron repartidos en todos los niveles, todos son “no lectores”, aún los tres que empiezan a escribir de forma alfabética, cuando se les pide que lean algún texto, dicen de manera aislada el nombre de las letras que conocen, cuando se les pregunta que dice, responden no saberlo o se remiten a las ilustraciones.



El grupo que era al inicio del proyecto, de 25 niños se redujo a 22, ya que, tres niños se dieron



de baja, de los 22 alumnos del tercer grado de preescolar, 10 participaron en el taller con sus familiares haciendo un grupo de 23 personas, 6 de los niños fueron acompañados por sus mamás, 1 acudía con mamá y papá, 2 con mamá y hermanos y 1 con su abuelita, el grupo asistió formalmente a todas las sesiones. Se llevó el proyecto a la práctica durante los seis meses que

estaba programado, las actividades se realizaron conforme a lo planeado y únicamente se modificaron tres fechas sin que ello alterara el cronograma.

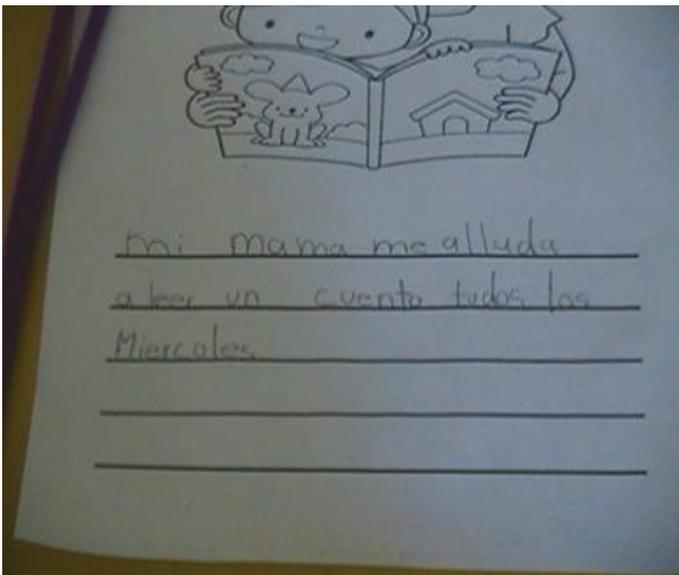
## EVALUACIÓN PERMANENTE

Las familias que participaron en el taller manifestaron entusiasmo e interés en las actividades que se desarrollaron en el aula, así como responsabilidad y compromiso en las que debían hacer en sus hogares, también se logró muy buena comunicación, las familias comprendieron muy bien su función de andamiaje y se mantuvieron muy al pendiente del seguimiento de las tarjetas de ZDP con



actividades para casa, tanto la familia como el docente, tuvimos la tarea de observar sistemáticamente con ayuda de las rúbricas y asistemáticamente; cuando los niños ya

podían hacer las actividades sin requerir ayuda, las familias se acercaban para solicitar la siguiente ZDP con nuevos retos para el niño y para ellos, con esto se logró un avance continuo e individual, respetando sus formas y ritmos de aprendizaje.



Un aspecto, que resulta relevante, es sin

duda que el taller logró desarrollar sentimientos especiales en la familia, se mezclaron orgullo, obligación y satisfacción al descubrirse como maestros de sus pequeños, de la misma manera, los niños se manifestaban contentos cuando trabajaban con sus familiares y lo expresaron en algunas de sus producciones.

La confianza que se observó en los niños para hacer conocer y valer sus puntos de vista con su familia, es más franca que con el docente, los ambientes de aprendizaje que fomentan que el niño manifieste esa confianza, con su familia ya están contruidos, al docente, por el contrario, le lleva tiempo conformar dichos ambientes, al estar con sus familiares, los niños expresan abiertamente cuando no saben, no les gusta o no desean participar en alguna actividad, con el docente, por lo general, el alumno es más complaciente y difícilmente se niega, aunque, en ocasiones resulte contraproducente, en especial si buscamos que el niño aprenda de una manera divertida para fomentar una percepción positiva de la lectura y la escritura a lo largo de su vida.

## EVALUACIÓN FINAL DE LOS PROCESOS LECTORES PROLEC-R

Con la batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R), pudimos evaluar de manera detallada e individual los principales subprocesos implicados en el proceso lector, gracias al diseño de la batería, se pueden detectar dificultades en el proceso identificando los subprocesos o componentes del proceso lector que representen mayor dificultad en cada niño, detectando así, aquellos sobre los que habría que tener mayor injerencia.

Se evaluaron tres de los cuatro subprocesos de la lectura, Identificación de letras, procesos léxicos o reconocimiento de palabras y procesos semánticos, para ello se seleccionaron cinco

pruebas acorde con la versión reducida recomendada por los autores, en consideración a las edades de los niños, las pruebas que se utilizaron fueron: Nombre de las letras (NL), lectura de palabras (LP), lectura de pseudopalabras (LS), comprensión de oraciones (CO) y comprensión de textos (CT).

Se evaluaron también dos índices secundarios, la precisión y la velocidad, para el índice de precisión la prueba define tres categorías: Normal (N), dificultad (D) y dificultad severa (DD), estas categorías, también se utilizan para calificar a los tres subprocesos mencionados, para el índice de velocidad se estipulan cinco categorías: Muy lento (ML), lento (L), normal (N), rápido (R) y muy rápido (MR).

Para evitar presionar a los niños, se utilizaron las pruebas de forma diferenciada, acorde a la heterogeneidad en el desarrollo de los procesos y subprocesos individuales, por ello, algunos niños no se pudieron evaluar en los cuatro subprocesos.

La intención del proyecto fue evaluar el desarrollo individual del proceso de lenguaje escrito únicamente en los niños que participaron en el taller, sin embargo, como en un inicio no sabía con cuántos niños se iba a trabajar, se hizo la evaluación de conocimientos previos a todo el grupo, al finalizar la intervención se solicitó por parte de la escuela la evaluación general del grupo, razón por la cual se aplicó la evaluación final a todos los niños, los que participaron en taller y los que no participaron, el tener los datos de ambos grupos me sirvió para algunas reflexiones, sin embargo debido a la metodología empleada se decidió no integrar al trabajo dicha información a excepción de la incluida en las gráficas del proceso lector y la directamente relacionada con la continuidad en el avance tablas 26 y 27 (pp 111), consideración que me parece relevante por el impacto de la participación de la familia en la intervención individualizada para el desarrollo de los procesos del lenguaje escrito.

Se describen a continuación, los resultados de la evaluación final del proceso lector y sus subprocesos en cada niño.

En el grupo que asistió al taller ocho niños fueron evaluados en los tres subprocesos (Mariana, Mario, Marcela, Martha, Mauricio, María, Miguel y Mónica), una fue evaluada en dos subprocesos (Melisa) y uno (Manuel), fue evaluado únicamente en el reconocimiento de letras. (Los nombres de los participantes fueron modificados).

✓ Mariana

No presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, por el contrario, los índices que resultan son considerados como normales, incluso para niños que cursan el segundo grado de primaria.

Se encuentra un rendimiento similar en las pruebas de nombre de las letras, lectura de pseudopalabras y en lectura de palabras. Por lo que, ninguno de los procesos necesitaría atención especial.

Reconoce las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de forma segura en voz alta.

En cuanto a los subprocesos semánticos, Mariana extrae fácilmente significados, relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, puede memorizar dicha información y contestar correctamente las preguntas, también, elaboró una inferencia en la prueba de CT, tomando en cuenta que en el proceso semántico intervienen el significado, la memorización y la elaboración de inferencias se puede decir que hay una buena lectura de comprensión.

Por último, en lo que concierne a los índices de precisión y velocidad en el primero no tuvo errores en las pruebas y la velocidad es considerada normal.

✓ Mario

No presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, los índices de las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras son considerados como normales incluso en niños que cursan el segundo grado de primaria.

Se encuentra un rendimiento aún mayor en la prueba de nombre de las letras, consistente con la normalidad en niños de tercer grado de primaria. Por lo que, ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura en voz alta, en cuanto a los subprocesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índices de precisión no tuvo errores y la velocidad de lectura es normal.

✓ Marcela

No presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en la prueba de lectura de palabras, el rendimiento que tiene Marcela es considerado como normal en niños desde el primer hasta segundo grado de primaria.

Se encuentra un rendimiento mayor en la prueba de nombre de las letras, y lectura de pseudopalabras, consistente con la normalidad en niños de tercer grado de primaria. Ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura en voz alta, en cuanto a los procesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índice de precisión no tuvo errores y la velocidad de lectura es normal.

✓ Martha

A diferencia de sus compañeros del taller, Martha, además de las actividades diseñadas para el nivel en que se encontraba al inicio, llevo otro tipo de indicaciones por un problema de lateralidad cruzada, gracias al compromiso que hicimos familia y escuela, los resultados han sido excelentes y no presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en las pruebas de lectura de palabras y lectura de letras, el rendimiento que tiene es considerado como normal en niños de seis años. Se encuentra un rendimiento mayor en la prueba de lectura de pseudopalabras, consistente con la normalidad en niños de segundo grado de primaria. Por lo que ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura en voz alta, en cuanto a los procesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índices de precisión no tuvo errores y la velocidad de lectura es normal.

✓ Mauricio

Mauricio no presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en la prueba de lectura de palabras y lectura de letras el rendimiento que tiene es considerado como normal en niños de seis años.

Se encuentra un rendimiento mayor en la prueba de lectura de pseudopalabras, consistente con la normalidad en niños de segundo grado de primaria. Por lo que ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial. Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura y en voz alta, en cuanto a los procesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índice de precisión tuvo únicamente un error en el proceso semántico, relacionado con la elaboración de inferencias en el segundo texto, sin embargo, en el primer texto sí se observa una inferencia, por último la velocidad de lectura es normal.

✓ María

María tampoco presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en la prueba de lectura de palabras, lectura de letras y lectura de pseudopalabras ha logrado un rendimiento similar considerado como normal en niños de seis años. Por lo que ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura y en voz alta, en cuanto a los procesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índice de precisión tuvo únicamente un error en el proceso semántico, relacionado con la habilidad de memorizar en el segundo texto sin que ello preocupe, ya que, en el primer texto sí se observa capacidad de memoria, por último la velocidad de lectura es normal.

✓ Miguel

Miguel no presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en la prueba de lectura de palabras, lectura de letras y lectura de pseudopalabras, ha logrado un rendimiento similar, considerado en las tres como normal en niños de seis años.

En la prueba de reconocimiento de letras, tuvo un error con la S, el resto de las letras las identifica de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, lee de manera segura y en voz alta, llama la atención que en la lectura de palabras oraciones y textos, sí leyó la S correctamente.

En cuanto a los procesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índice de precisión tuvo dos errores en la comprensión de oraciones relacionado posiblemente con dificultad para comprender debido la estructura sintáctica de la oración o probablemente con falta de atención ya que en la comprensión de textos no tuvo errores, por último la velocidad de lectura es normal. Por lo que ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

✓ Mónica

No presenta dificultad en ninguno de los tres subprocesos, en la prueba de lectura de palabras, lectura de letras y lectura de pseudopalabras ha logrado un rendimiento similar considerado como normal en niños de seis años. Por lo que ninguno de los subprocesos necesitaría atención especial.

En la prueba de reconocimiento de letras tuvo un error con la letra J, el resto de las letras las identifica de manera ágil y sin titubeos, su lectura de palabras es léxica y de pseudopalabras subléxica, en esta prueba también tuvo un error intrasilábico que no afecta su rendimiento, lee

de manera segura y en voz alta, durante la lectura de palabras, pseudopalabras oraciones y textos leyó la J correctamente.

En cuanto a los subprocesos semánticos, extrae fácilmente significados relacionados con la información proporcionada de forma directa, tanto de oraciones como de textos, memoriza la información y elabora inferencias, en el índice de precisión tuvo únicamente un error en el proceso semántico relacionado con la elaboración de inferencias del primer texto, sin embargo, en el segundo texto, se observa una inferencia, por último la velocidad de lectura es normal.

✓ Melisa

No presenta dificultad en ninguno de los dos subprocesos, en la prueba de lectura de palabras, lectura de letras y lectura de pseudopalabras ha logrado un rendimiento similar considerado como normal en niños de seis años. Por lo que ninguno de los subprocesos evaluados necesitaría atención especial.

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, su lectura es silábica por lo que comete más errores en la lectura de palabras y pseudopalabras, tuvo ocho errores en la lectura de palabras y once en la lectura de pseudopalabras, sin embargo, aún con esos errores se considera un proceso normal en niños de primer grado y ella cursa actualmente el tercero de preescolar, el proceso léxico o lectura de palabras, es clave en la formación de buenos o malos lectores, porque la velocidad o dificultad en la lectura de palabras afecta la comprensión, habría que estar atentos de sus avances durante el próximo ciclo escolar.

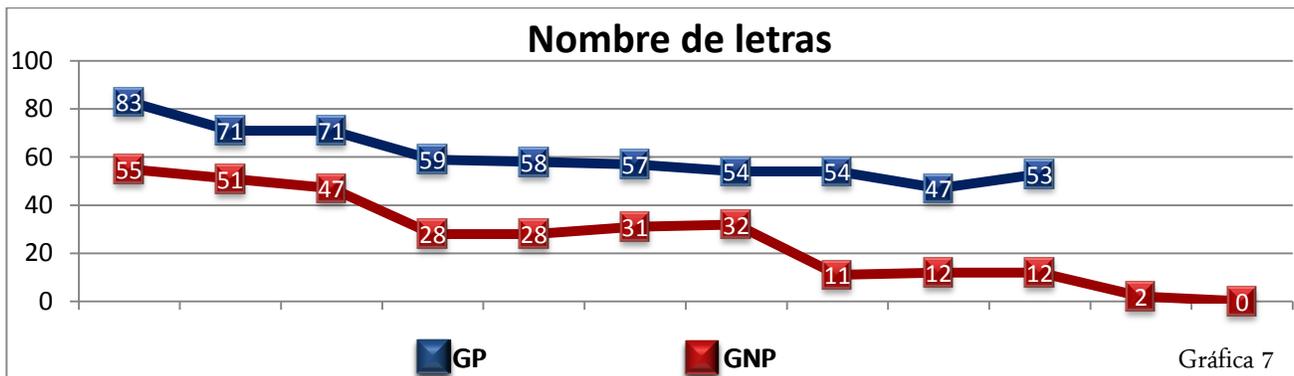
En cuanto a los subprocesos semánticos, no se pueden evaluar ya que por su lectura silábica aún no hay comprensión. Por último el avance que tuvo durante este periodo nos lleva a pensar que su proceso se encuentra bien encaminado y a buen ritmo.

✓ Manuel

Reconoce todas las letras de manera ágil y sin titubeos, la única prueba que se le pudo hacer fue la de identificación de letras en la cual tuvo dos errores la Q y la V, resultando dentro de los índices normales en precisión y velocidad, Manuel puede leer algunas sílabas y aunque reconoce algunas palabras, es de forma automatizada, se considera aún como no lector.

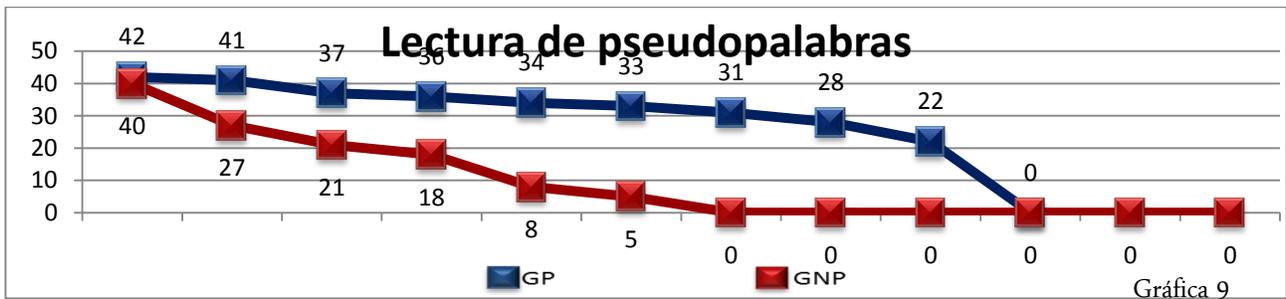
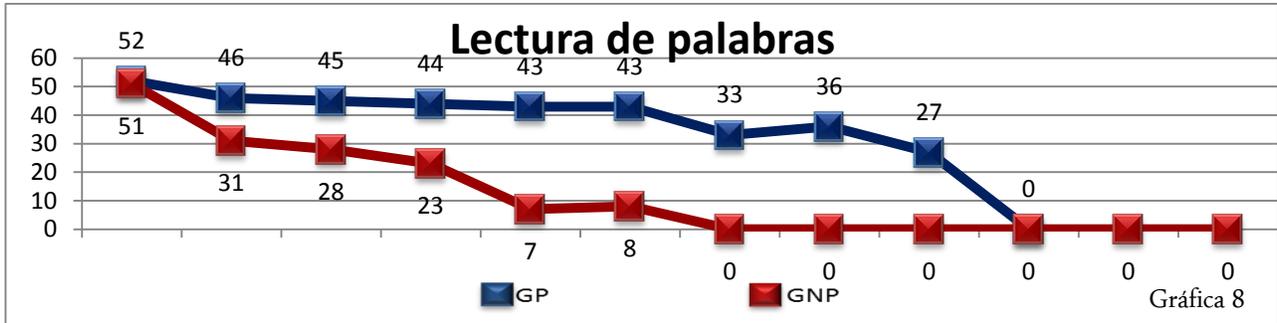
#### ➤ SUBPROCESOS LECTORES

Las siguientes gráficas representan los índices obtenidos por los niños en los subprocesos de la evaluación PROLEC-R; los cuadros en azul representan a los niños del grupo de participantes (GP) y los cuadros en rojo a los niños no participantes (GNP), el número, es el índice que alcanzó cada uno de ellos.

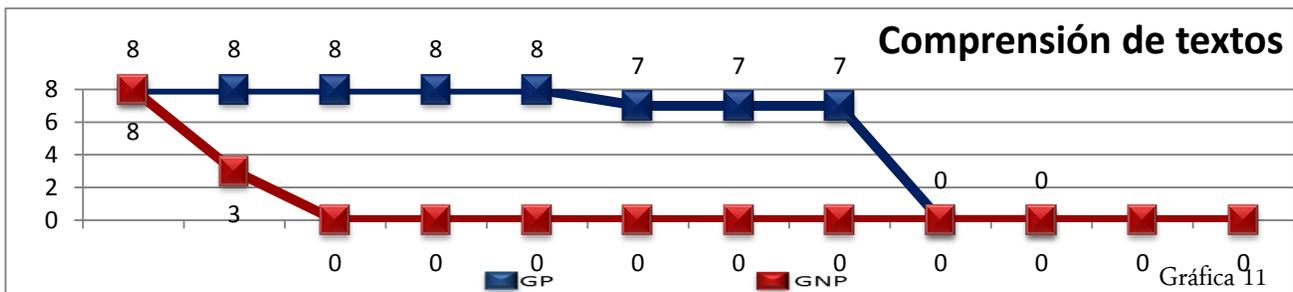
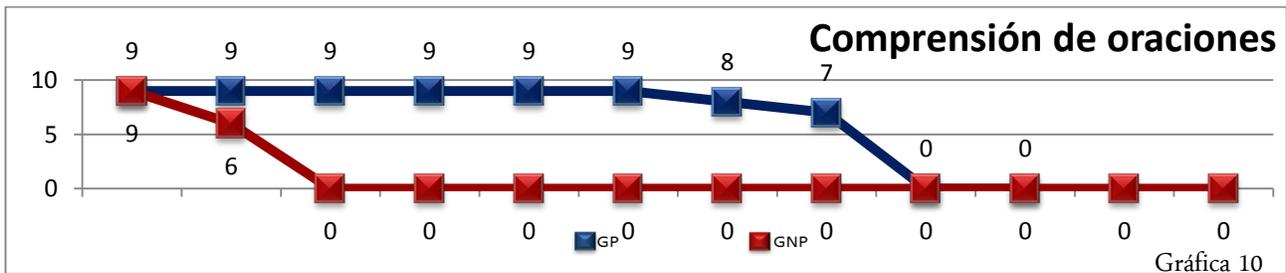


El nombre de letras, es el primero de los subprocesos (gráfica 7), tres niños se encuentran en un nivel considerado normal para niños de segundo grado de primaria, los otros siete resultan como normales para niños de seis años.

El segundo subproceso es el léxico, se compone de dos pruebas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, estas pruebas se aplicaron a nueve de los diez niños. Los resultados muestran que en la prueba de nombre de letras (gráficas 8 y 9), los nueve niños evaluados se catalogan como lectura léxica normal para niños de seis o siete años.



Para evaluar el subproceso semántico, se utilizaron las pruebas de comprensión, tanto de oraciones como de textos, (gráficas 10 y 11), éstas pruebas, sólo se aplicaron a ocho de los niños del taller, los ocho alcanzaron índices de comprensión ubicados en el rango de normalidad para niños de segundo grado de primaria, los otros dos, aún no se pudieron evaluar en el subproceso semántico.





Martha y Mónica, también terminaron la intervención en nivel alfabético, en sus producciones escritas, observamos también buena calidad en sus trazos, las dos, estaban

Mónica



Estudié en un colegio + alfabético / suma ma  
 Están viendo un cuento / Luchina / mamá  
 y la cocinera leyendo

Alfabético - trabajo espacio entre palabras  
 y ortografía (solo corrigiendo cuando sea necesario)

trabajando ya espacios entre palabras y ortografía.

Melisa avanzó tres niveles y Manuel cinco niveles, ambos quedaron en el nivel Silábico-

Martha



Su ma ma pla y u do a l s u h  
 su mamá le ayuda a leer  
 a  
 Alfabética

Tuham + espacios entre palabras  
 enseñar ortografía gradualmente

Melisa SA-A



Están leyendo un cuento  
 cota / leyendo / un cuento  
 Alfabético / letra y sonido / s-A / letras / s-A

S A - Representa algunas con una letra y otras con más de una letra

Alfabético-Alfabético, ésta, es la etapa de transición al nivel alfabético, en la escritura de los dos, aún no se ven claros los espacios entre palabras.

Mi sandwich: Marcela

Ingredientes: pan, mayonesa, Jamon, lechuga y queso

Instrucciones:



1. lavarse las manos
2. ponerle mayonesa
3. ponerle Jamon
4. ponerle queso
5. ponerle jitamate
6. ponerle aguacate
7. listo

La Playa

Me voy a la playa  
 con todo y mi pala  
 Hago castillos  
 con unos amiguillos  
 como camarones  
 y unas astiones  
 Regreso feliz  
 como una lombriz



Mariana

En las tablas 26 y 27, se muestra el avance de cada niño, tanto de los participantes como de los que no participaron, al momento de tener los datos de todo el grupo, fue notorio el progreso continuo de los niños que formaron parte del taller en relación con los niños que no participaron, de los cuales, cuatro no avanzaron ningún nivel y otros cinco únicamente un nivel, me pareció relevante mencionar éste dato aún cuando se contraponen a la metodología, ya que me permite e invita a reflexionar el impacto de la participación de la familia para fomentar una práctica docente más equitativa.

AVANCE INDIVIDUAL ENERO 2011 - JULIO 2011					GRUPO PARTICIPANTES		
P-S CF 1	P-S CF 2	S-SA CF 1	S-SA CF 2	S-SA CF 3	SA-A CF 3	SA-A CF 4	A
Manuel					→		
		Miguel			→		→
		Melisa			→		→
		María					→
					Mauricio		→
					Martha		→
					Mónica		→
							Marcela
							Mario
							Mariana

Tabla 26

AVANCE INDIVIDUAL ENERO 2011 - JULIO 2011					GRUPO NO PARTICIPANTE		
P-S CF 1	P-S CF 2	S-SA CF 1	S-SA CF 2	S-SA CF 3	SA-A CF 3	SA-A CF 4	A
René			→				
Ramón	→						
Rogelio							
Rocío							
Rodrigo		→					
	Rafael						
			Roberto	→			
			Rosalía	→			
					Ricardo		
					Rosario	→	
						Raúl	→
						Reina	→

Tabla 27

## CAPÍTULO 7

### IMPACTO DEL PROYECTO

---

Existen diversas opiniones de psicólogos, pedagogos y docentes a favor del aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel preescolar; del mismo modo hay posturas, sustentadas en el polémico tema de la madurez. La justificación se centra en someter al niño a tareas que aún no es capaz de realizar y en el desaprovechamiento de tiempos valiosos que hubieran podido dedicarse a ejercicios más benéficos, como los perceptivos, de observación, de lenguaje, de expresión gráfica, rítmica y de psicomotricidad en general.

En mi opinión, al enseñar a los niños de cinco años a leer y escribir, no se pierden tiempos valiosos, ya que, precisamente son esas habilidades del pensamiento, entre muchas otras, las que tendrían que ser desarrolladas, para apoyar al niño en su elaboración de constructos sobre la lectura y la escritura, en ese sentido, no se estarían perdiendo esos momentos, por el contrario, se estarían estimulando. En cuanto a la madurez, creo que es necesario asimilar que debido a varios factores, los procesos madurativos de cada niño son distintos, por lo que, la edad y el ritmo para aprender son estipulados por los propios niños; en ello se cimentó la idea de un proyecto individualizado, con respeto a los conocimientos previos, inquietudes y capacidades personales, persiguiendo desarrollar habilidades para el lenguaje escrito, en el entendido de que cada niño alcanzaría metas distintas, pero todos tendrían oportunidades para desarrollar sus procesos.

Desde que empecé a trabajar con niños preescolares, he aprendido a conocer y a reconocer sus capacidades, por ello, me inclino a tener altas expectativas en relación con sus aprendizajes, de igual forma, el haber trabajado en el sistema público y el privado, me llevó a

hacer comparaciones, respecto a las expectativas, los logros y las metodologías, en especial, en el campo del lenguaje escrito. La posible solución a las problemáticas desarrolladas, la confianza en las posibilidades de los pequeños, la pasión personal por el tema y el deseo de conformar una escuela equitativa con ayuda de la familia, son los factores que definieron la esencia de este proyecto, dichos factores, a su vez se sintetizaron en tres ideas y las acciones que de ellas se desprendieron:

- Se ambicionó, desarrollar competencias del lenguaje escrito en un jardín de niños público. Con ello, sentar un antecedente más para que se replanteen y revaloren las formas en que el niño de edad preescolar se acerca a la lectoescritura. Los fracasos que existen en nuestro país con respecto a la lectura, son evidentes a todos los niveles educativos y tienen un fuerte impacto en la vida diaria de las personas. Es por esta razón que debe comenzarse a trabajar desde la edad preescolar. Las formas en que acercamos a los niños a las prácticas lectoras son esenciales para mejorar sus habilidades y la motivación. Es por ello, que el presente proyecto es una propuesta seria y estructurada para la lectura y la escritura en educación preescolar.

- El objetivo de la presente propuesta fue diseñar y aportar un método para la enseñanza de la lectoescritura, sustentado en las características e intereses de los niños, que, a través del juego y de estrategias activas coadyuvara al desarrollo de competencias de lenguaje escrito.

La aportación metodológica, está soportada en el constructivismo y tiene un enfoque por competencias. Además, está construido en base a dos metodologías de desarrollo de la lengua fusionadas en un método innovador, que se adapta a los conocimientos

previos y al avance de cada niño. Por último, tiene un diseño que permite a las familias integrarse al proceso educativo y participar activamente en el desarrollo de competencias cognitivas de los niños.

- Otro de los objetivos esenciales, fue establecer un mayor y mejor vínculo entre la escuela y la familia. Fortaleciendo la idea de que la familia y el docente pueden ser coparticipes en la labor de guiar a los niños, a través de sus procesos particulares, permitiéndonos, respetar los conocimientos previos, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño.

Se evaluaron a los niños en tres subprocesos de la lectura, el nombre de las letras, los procesos léxicos y el proceso semántico, se obtuvieron también los índices de velocidad y precisión.

En el presente proyecto, se hizo una invitación general a todos los padres de familia con sus pequeños a participar de forma voluntaria en el taller, por lo que, se evaluaron los conocimientos previos de todos los niños, sin embargo, no todos los padres aceptaron.

Los niños que participaron en el taller, lograron resultados muy favorables.

En cuanto al proceso de lectura, tenemos que, ocho de los diez niños del taller: Mariana, Mario, Marcela, Martha, Mauricio, María, Miguel y Mónica, terminaron el taller leyendo. Su lectura es palabra a palabra y el índice de velocidad resultó normal para alumnos que asisten a primer y segundo grado de primaria.

Los dos pequeños que resultaron más bajos fueron (Melisa y Manuel); La pequeña Melisa conoce todas las letras y tiene lectura silábica, aunque, aún no hay comprensión lectora, está dentro de los índices normales con respecto a su edad en lo que corresponde a precisión y

velocidad; pese a que no alcanzó la comprensión lectora, Melisa recorrió tres niveles o zonas de desarrollo próximo de la tabla diseñada para esta propuesta. En cuanto a Manuel, la única prueba que se le pudo aplicar fue la de identificación de letras, tuvo dos errores la Q y la V, aunque Manuel ya puede leer algunas sílabas y algunas palabras, lo hace de forma automatizada y se considera aún como no lector. De las evaluaciones cualitativas en los subprocesos de lectura, obtenemos que nueve de los niños que participaron, lograron en los subprocesos léxicos, una lectura para niños de primer y segundo grado de primaria. En suma, todos los pequeños participantes mostraron avances muy favorables de forma individual, en todos los casos los progresos fueron evidentes con respecto a sí mismos. Los niños se mostraron muy dispuestos y contentos para el trabajo, su motivación permaneció durante todo el tiempo en que estuvieron en el taller.

Los resultados de la evaluación del subproceso semántico, que implica la comprensión lectora. Se pudo identificar que de los diez niños, ocho accedieron a la comprensión lectora, (Mariana, Mario, Marcela, Martha, Mauricio, María, Miguel, Mónica). Dichos niños, logran extraer significados con facilidad, elaboran inferencias y memorizan datos importantes de oraciones y textos.

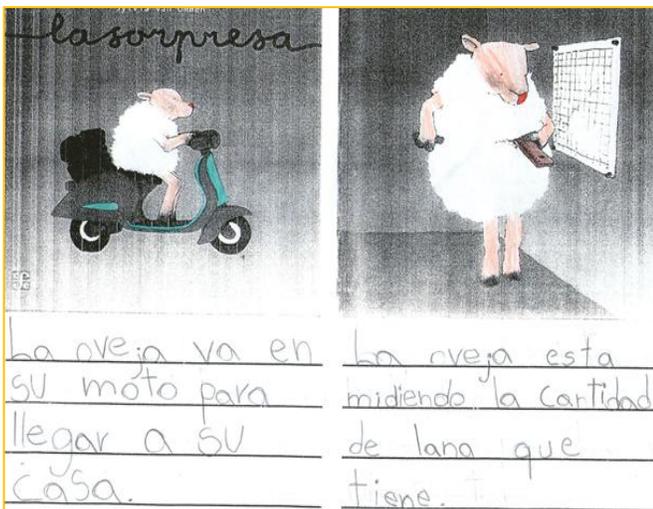
Se detectaron avances importantes en cuanto a las competencias generales seleccionadas para este proyecto, las competencias referentes al proceso de lectura, fueron desarrolladas más de lo esperado. Se observó el uso autónomo principalmente de cuentos; para el empleo de diccionarios y periódicos aun requieren ayuda para su manejo y búsqueda de palabras debido a sus formatos. Otras competencias que se trabajaron fueron, el acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute; el interés por explorar algunos de sus elementos y el uso de textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, identificando sus usos.

Los niños, saben para que sirve cada uno de los portadores de textos con los que trabajamos, entienden lo que es una noticia y escribieron noticias de sus familias, de sus colonias, de ellos mismos, etc. De igual forma, conocen el uso de los recetarios de cocina. Los cuentos les provocaban disfrute, a la vez que, nos llevaron a reflexiones y a escuchar diferentes opiniones o puntos de vista. (Lecturas dialógicas).

También se trabajó la competencia de desarrollar interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas. Esta competencia se trabajó más en las primeras sesiones, ya que los niños no sabían leer, a medida que aprendían, fue modificándose hasta que ellos eran los que leían y sus familiares los escuchaban.

En relación a sus conocimientos previos, los resultados obtenidos son considerables, ya que, ninguno de los diez sabía leer al inicio del taller.

Los resultados que obtuvimos tanto en el proceso de escritura como en los procesos lectores, son superiores a las expectativas; en relación con sus conocimientos previos hubo logros importantes. Ocho de los niños que asistieron al taller Mariana, Mario, Marcela, Martha,



Mauricio, María, Miguel y Mónica, alcanzaron el nivel alfabético y continuaron desarrollando su escritura en aspectos como: Espaciado entre palabras, ortografía y expresión escrita.

Los otros dos niños, Manuel y Melisa avanzaron cinco y tres niveles, los dos quedaron muy cerca de ser considerados alfabéticos también.

Uso de mayúsculas al inicio de la oración, espaciado entre palabras, punto y aparte, ortografía.

En cuanto a los pequeños que no participaron en el taller, los datos observados en relación a la continuidad de procesos individuales fueron muy interesantes, me pareció importante notar

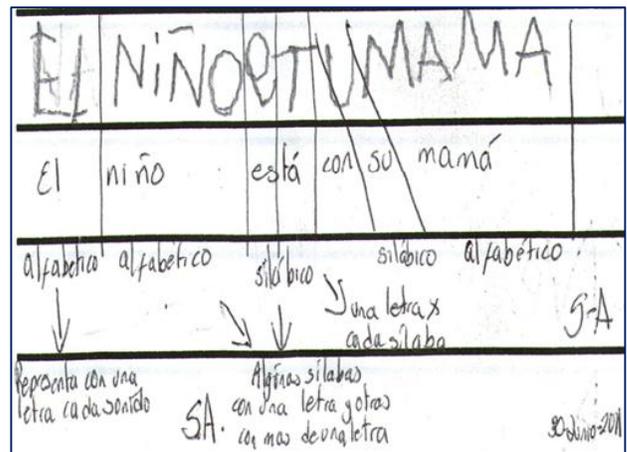
que cuatro de los pequeños que no participaron no tuvieron avance alguno y cinco de ellos progresaron un nivel, mientras que todos los niños del taller fueron avanzando a sus ritmos, pero constante. (Tablas 20 y 21). Se hace mención de éste dato ya que nos permite conjeturar sobre la discriminación que pudieran estar causando las prácticas homogéneas o la ausencia de flexibilidad en la planeación docente, donde, al niño que se queda atrás, cada vez le es más difícil alcanzar al resto del grupo.

La tabla 20, (Pág. 107), nos muestra los procesos individuales y nos permiten reflexionar sobre las repercusiones negativas para el niño, del establecimiento de medias de grupo o parámetros generales para evaluaciones.

Por ejemplo: Manuel no alcanza el nivel alfabético, quedó, con Melisa, en un nivel más bajo con respecto a sus compañeros. Sin embargo, en relación con sus conocimientos previos, Manuel tuvo un desempeño excelente, él, María y Miguel lograron conquistar cinco niveles cada uno, por eso, evaluarlo en comparación con los resultados finales del resto del grupo, y no en comparación con sus conocimientos previos, sería muy injusto y probablemente frustrante para él.



Manuel, enero 2011. Pre-silábico



Manuel, junio 2011. Silábico-alfabético

En cuanto a las competencias de lenguaje escrito, propuestas para la intervención, los niños, son capaces de expresar sus ideas escribiendo convencionalmente, cada vez necesitaron menos ayuda, hasta que lo hicieron prácticamente solos, de igual forma sus trazos se iban haciendo más precisos y legibles.

Con base en los resultados obtenidos, podríamos calificar la aportación metodológica como adecuada, los niños aprendieron a leer leyendo y a escribir escribiendo, en un ambiente lúdico y familiar, con prácticas heterogéneas que respetaron sus ritmos, sus conocimientos previos y sus intereses. Los niños terminaban las sesiones contentos de sus logros y de su trabajo, no se observaron tensos, angustiados ni presionados por las tareas que se les solicitaban, por el contrario, vivían una experiencia novedosa, divertida y con sensaciones de logro. En un ambiente de respeto y de mucha convivencia familiar. La presente propuesta metodológica, implica un gran esfuerzo para la institución y para la familia, sin embargo, los resultados son muy alentadores.

Entre las intenciones que habíamos planteado para lograr mediante la innovación metodológica podríamos mencionar: El desarrollo de competencias de lenguaje escrito, la participación entusiasta y responsable de la familia en actividades curriculares, el desarrollo de hábitos lectores al interior de la familia y por tanto de la comunidad, la creación de un espacio gratuito de esparcimiento y aprendizaje, el trabajo colaborativo con los padres de familia o tutores como andamios y su apoyando en el seguimiento individual de procesos. Todas estas intenciones iniciales fueron llevándose a cabo, con esfuerzo y voluntad de todos los participantes.

La propuesta metodológica, requirió la colaboración comprometida de los niños, de la familia y del docente. Pues a lo largo del taller, los niños estaban en diferentes ZDP, lo que implicaba

que tenían actividades distintas, eso constituye una tarea sumamente difícil para un solo docente, el trabajo realizado por la familia, lo hizo posible.

La participación de la familia puede ser un inconveniente, pues muchos de los niños no participaron debido a que sus padres no podían o querían asistir con tal frecuencia a la escuela o realizar actividades en su casa. Sin embargo, no sólo debe considerarse como familia a los padres, ya que los tíos, hermanos mayores y abuelos, también fueron de suma importancia cuando los padres no podían estar presentes. Puedo afirmar, que el trabajo que realizó la familia contribuyó positivamente en la consecución de los logros y agilizó la labor del docente, cediendo mayor tiempo a acciones de andamiaje, organizativas, observaciones y recopilación de evidencias entre otras.

Otro resultado producto de observación asistemática, es que, tanto en los niños y como en sus familiares, se observaron actitudes muy positivas, como confianza, orgullo, emoción y franqueza, mismas que se originaron precisamente por los lazos emocionales que existen entre ellos, me parece importante su mención, porque el docente, intenta generar ambientes de aprendizaje similares en el aula, con el fin de acrecentar los logros educativos, estos ambientes, se logran a veces después de un tiempo, y en ocasiones, sólo parcialmente, dependiendo de las personalidades y actitudes tanto de los niños, como de los docentes. Sin embargo, con la familia en el aula, jugando y aprendiendo a la par que los niños, en todas las sesiones, se pudo notar un ambiente muy favorable construido de manera natural.

De la misma manera, la familia se pudo percatar que su participación es esencial en el crecimiento sano y armónico de sus pequeños, así mismo, que no se requiere de demasiada inversión de tiempo y espacio para lograr beneficios en los niños.

En la presente propuesta de innovación, se pretendió erradicar prácticas educativas sin sentido y sin sustento teórico. En donde se intenta enseñar a leer a los niños pequeños de

forma tradicional y sin significado. Saturándolos de actividades agotadoras y aburridas, son éstas prácticas las que desmotivan a los niños a leer en etapas posteriores, pues no encontraron en la lectura y escritura un medio de comunicación y expresión. El presente proyecto demuestra que sí se pueden alcanzar excelentes resultados con prácticas educativas bien planeadas, sustentadas e innovadoras.

## CONCLUSIONES

- Los avances que se dieron, gracias al seguimiento de los procesos individuales, me llevan a concluir que el trabajo en el aula requiere diversidad, cada niño manifiesta procesos en diferentes etapas y con distintos ritmos. La planeación docente debe procurar atención equitativa, las prácticas homogéneas no son adecuadas, ya que avanzan conforme a algún programa y no acorde a las necesidades de cada niño.
- El progreso observado en los pequeños, permite deducir que los niños preescolares pueden y disfrutan al desarrollar competencias de lenguaje escrito, siempre y cuando, se les procuren las oportunidades y el apoyo pertinentes.
- Los resultados que arroja el Prolec-R, permiten concluir que los niños de edad preescolar con los que se trabajó el proyecto fueron capaces lograr lectura de comprensión.
- Se puede conjeturar también que los niños preescolares que aprenden a leer y a escribir, leyendo, escribiendo y jugando, se divierten al hacerlo, no rechazan las

actividades y tampoco se sienten presionados, por el contrario, se manifiestan entusiasmados y participativos.

- Los avances observados en los niños, me permiten decir que, aunque, sujeta a revisiones y modificaciones, la aportación metodológica fue adecuada.
- Es posible concluir que, promoviendo una capacitación acorde a nuestros propósitos y manteniendo una comunicación tanto abierta como permanente entre el hogar y la escuela, la familia puede hacer una excelente función de andamiaje.
- Con base en las observaciones puedo resaltar que la familia es un excelente medio para la generación de ambientes de aprendizaje.
- El proceso de aproximación al lenguaje escrito no debe detenerse, tampoco debe ser sujeto a límites establecidos para determinada etapa, por el contrario, debe ser estimulado de manera continua y ascendente, corresponde al propio niño determinar sus fronteras personales.

## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La participación familiar, junto con el diseño de la aportación metodológica, constituyen las fortalezas de esta iniciativa, a la vez que, también son su principal limitación, ya que, por diferentes motivos, no siempre vamos a encontrar disposición en todas las familias.

Si bien, se debe seguir trabajando de manera opcional, lo cual tiene sus aciertos en cuanto a que ningún niño es obligado y participan por así desearlo, también puede suceder que los pequeños lo deseen y los padres o tutores no puedan o no quieran apoyarlos.

En el taller tuvimos el caso de María, ella tenía muchas ganas de aprender, pero ni su mamá, ni su papá podían acompañarla, su abuelita se ofreció a ayudar, y venía todos los miércoles a participar en el taller, ese tipo de soluciones son las que podrían disminuir las limitaciones del proyecto, otra posible solución, es que el maestro, se diversifique trabajando con el grupo en general y a la vez con un grupo reducido de niños. Así mismo, se pueden buscar formas alternativas de participación, como se dijo, la familia no sólo está constituida por los padres, podemos contar con los abuelos, los hermanos y primos mayores, los tíos, los amigos, y por qué no, hasta una docente o auxiliar educativa, pueden ser formas alternativas de apoyo, el único requisito es la voluntad a participar en la educación de otro.

Otra limitación es la económica, pues las familias, no tienen siempre los recursos para invertir en un cuento cada semana, por lo que en el taller, decidimos fotocopiar los cuentos para que se pudieran llevar el texto a casa y trabajar las actividades que le correspondían a cada quien, esto solucionó el problema, aunque sus cuentos no tenían color, los niños los empezaron a colorear por iniciativa propia.

Como para cualquier metodología, es necesario empezar por la formación de las personas que rodean al niño, se recomienda al docente de preescolar que antes de iniciar con ésta u otra metodología, se capacite en relación con el proceso de la lengua escrita y otros aspectos teóricos fundamentales para llevarla a la práctica, así mismo, que capacite, a las familias que participen como andamios.

Se recomienda a los docentes, que reflexionemos y diversifiquemos nuestros estilos de evaluación, consideramos injusto, y por tanto poco estimulante para el alumno, emitir juicios en torno a logros finales de una mayoría del grupo, dejando de lado la magnitud del camino recorrido por cada niño.

Finalmente sólo me queda agregar que el compromiso, la responsabilidad, el interés y el cariño que demostró la familia para con los pequeños nuevos lectores, enriqueció el proyecto excepcionalmente.

## ANEXOS

- Anexo 1 Instrumento: Exploración conciencia fonológica.
- Anexo 2 Instrumento: Exploración lengua escrita.
- Anexo 3 Rúbrica para evaluación de portafolios.
- Anexo 4 Estrategias.
- Anexo 5 Selección de textos.
- Anexo 6 Instrumento para diagnóstico (Escala).
- ANEXO 1 Instrumento: Exploración conciencia fonológica.

<p>«APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR: UNA EXPERIENCIA FAMILIAR»</p> <p>EXPLORACIÓN CONCIENCIA FONOLÓGICA</p> <p>LECTO ESCRITURA</p> <p>LIC. ROSA ELIZABETH GARCÍA</p>	<p>GOLPETEO</p> 	<p>CUÁL PALABRA ES MÁS LARGA?</p> 
<p>CUÁL PALABRA ES MÁS LARGA?</p> 	<p>QUÉ PALABRA NO RIMA ?</p> 	<p>QUÉ PALABRA NO RIMA ?</p> 
<p>QUÉ PALABRA NO RIMA ?</p> 	<p>CUÁLES EMPIEZAN IGUAL?</p> 	<p>CUÁLES EMPIEZAN IGUAL?</p> 

CUÁLES EMPIEZAN CON LA MISMA LETRA?



CUÁLES EMPIEZAN CON LA MISMA LETRA?



PALOMA

CUÁLES TERMINAN CON LA MISMA LETRA?



CUÁLES TERMINAN CON LA MISMA LETRA?



CHANGO

CUÁL ES EL PRIMER SONIDO DE:



CON QUE LETRA EMPIEZAN?



CON QUE LETRA EMPIEZA?



AQUÍ DICE OSO



OSO

¿Y AQUÍ QUE DICE? OSA

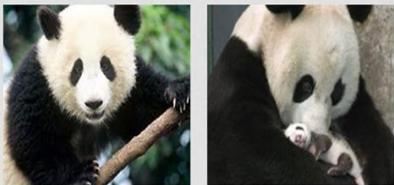
CON QUE LETRA TERMINA?



AQUÍ DICE OSO ¿Y AQUÍ QUÉ DICE?

OSO

OSA



CONOCES ESTAS LETRAS ?

A O E  
I U

CONOCES ESTAS LETRAS ?

T B D M  
C F P  
G S B L

➤ ANEXO 2

➤ Instrumento: Exploración lengua escrita.

«APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO EN PREESCOLAR: UNA EXPERIENCIA FAMILIAR»

EXPLORACIÓN SIGNIFICADOS LENGUA ESCRITA  
UD. «MARCIA VALDES CASILLO»

DÓNDE SE LEE ?

La hormiga Ana salió de su hormiguero a buscar comida, camino mucho y al cabo de un rato se dio cuenta de que se había perdido, la pobre estaba muy asustada, y tenía ganas de llorar.



DÓNDE SE LEE ?

De pronto se encontró a su amigo Adalberto, un grillo muy distinguido y alegre, el sabía muy bien los caminos, así fueron de regreso a casa platicando y coleccionando cosas muy raras, ya en casa compartieron una deliciosa cena entre amigos. ¡Que bueno es tener amigos!



DÓNDE DICE ANA Y DÓNDE DICE HORMIGA Y PORQUÉ?

ANA



HORMIGA

DÓNDE DICE ADALBERTO Y DÓNDE DICE GRILLO Y PORQUÉ?



GRILLO

ADALBERTO

DÓNDE DICE ANA Y DÓNDE DICE ADALBERTO Y PORQUÉ?




ADALBERTO

ANA

TU CREES QUE ELLOS SEAN AMIGOS COMO ANA Y ADALBERTO?



CUÉNTAME CÓMO CREES QUE SE LLAMAN Y PORQUÉ SE HICIERON AMIGOS?



Me haces un dibujo y me escribes el cuento ?  
 Le escribes también tu nombre para que yo sepa que es tuyo

✦ ANEXO 3

RÚBRICA PARA ANÁLISIS DE ESCRITURA

Fecha _____										
Nombre del alumno _____										
PRESILÁBICO					SILÁBICO			SILÁBICO-		
Nivel 1				Nivel 2	SILÁBICO			ALFABÉTICO		
Distingue formas de representación gráfica icónica y no icónica.			Sus escrituras presentan estas características		Control de variaciones cuantitativas y cualitativas.			Descubrimiento de las sílabas.		
			Linealidad	Arbitrariedad						Direccionalidad
			Escribe una letra o símil por cada sílaba en la palabra	Letras con valor sonoro de la sílaba que representan						Representa algunas sílabas con una letra y otras con más de una letra.
			Representa con una letra cada sonido.							
PONER UNA X EN LOS LOGROS ALCANZADOS										

## ✦ ANEXO 4

### ACCIONES PERMANENTES

Independientemente de la ZDP que en su momento cada familia trabaje con respecto al nivel de sus hijos (Tablas 7-13) se espera que las siguientes actividades sean introducidas por todos y que algunas se logren integrar a sus hábitos de manera permanente, una copia de esta hoja se entregará a cada familia inicio de la intervención.

- Todos, niños y adultos, vamos a “escribir” nuestro nombre en cada producción que elaboremos.
- Todos, vamos a respetar las diferentes formas y procesos de escritura.
- Vamos a pegar en la pared del salón y de casa una tarjeta con nuestro dibujo y nuestro nombre.
- En casa, se escribirán listas para ir a la tienda o al mercado, también se escribirán recetas de cocina y se seguirán al momento de preparar los alimentos.
- En la calle, cuando sea posible, observarán los anuncios, anticiparán que dicen, observando y reflexionando las letras que están en ellos, con que letra empiezan, con que letra terminan, marcharán o aplaudirán de acuerdo a sus sílabas, contarán cuantas veces se repite la misma letra, etc. Lo mismo se hará con etiquetas o empaques de productos para el hogar.
- Leer los textos del taller en familia, platicar todos juntos su contenido.
- Procurar que el niño, tenga un lugar destinado para leer, dibujar o escribir, donde tenga sus cuentos, materiales de lectura, hojas o un cuaderno, lápices, colores, y en general materiales con los que pueda expresarse.
- Procurar, aunque no sea todos los días leer el periódico, alguna revista o libro en casa y permitir que el niño lo lea y lo manipule, comentar con él su contenido y su uso.

## ✦ ANEXO 5

### SELECCIÓN DE TEXTOS.

Se optó por utilizar en el taller, algunos de los textos de la colección al sol solito ya que es una colección que va dirigida a niños que se inician en la lectura y la escritura a partir del contacto con los textos, su contenido es ideal para lectores que comienzan a notar aspectos sonoros y gráficos de la lengua, igualmente para dar sentido a lo textual y a las ilustraciones.

- Seyvos, F. (2004). *La tempestad*. México, SEP.: Juventud.
- Velthuijs, M. (2004). *Sapo y el forastero*. México, SEP.: Colofón.
- Rosales, A. (2004). *Vaca blanca*. México, SEP.: SM de Ediciones.
- Rosen, M. (2004). *Vamos a cazar un oso*. México, SEP.: Colofón.
- ✦ Rathmann, P. (2004). *Buenas noches, gorila*. México, SEP.: Colofón.
- Vilagut, X. (2004). *Los siete cabritillos y el lobo*. México, SEP.: Everest.
- Stewart, J. (2006). *Mi mamut y yo*. México, SEP.: Norma Ediciones.
- Francia, S. (2006). *Las vacaciones de Roberta*. México, SEP.: Colofón.
- Mckee, D. (2006). *Ahora no, Bernardo*. México, SEP.: Santillana.
- Donaldson, J. (1999). *El grúfalo*. México.: Macmillan.
- Willis, J. (2005). *Gorilón.España.: Ekaré*.
- Núñez, M. (2006). *Cocorico*. México, SEP.: Océano.
- Shannon, D. (1998). *¡No, David!* España.: Editorial Everest.
- Crowther, K. (2006) *¡scric scrac bibib blub!* México, SEP.: Celistia.
- Vasco, I. (2005). *A veces*. México, SEP.: Amazonas.
- Hernández, A. (2006). *Aquel niño y aquel viejo*. México, SEP.: Océano.
- Vaugelade, A. (2006). *Lorenzo está solo*. México, SEP.: Celistia.
- Durant, A. (2006). *Para siempre*. México, SEP.: Planeta.
- Rapi, D. (2006). *El sapo hechizado*. México, SEP.: SM de Ediciones.
- Jiménez, F. (2006). *Tres cocodrilas del cocodrilar*. México, SEP.: Norma Ediciones.
- Frank, J. (2006). *Trotelote*. México, SEP.: Conaculta.
- Blackstone, S. (2006). *Una isla bajo el sol*. México, SEP.: Planeta.
- Rubio, A. (2006). *Cocodrilo*. México, SEP.: Océano.

✦ ANEXO 6

ESCALA

Cuestionario de Actitud y participación parental ante el proceso de lectoescritura en preescolar

Relación con el alumno(a): \_\_\_\_\_ Nivel máximo de estudios \_\_\_\_\_ Número de hijos \_\_\_\_\_

Estado civil \_\_\_\_\_ Ocupación del padre \_\_\_\_\_ de la madre \_\_\_\_\_

En relación con tu forma de pensar, marca con una cruz en los cuadros de la derecha la opción con la más que te identifiques en cada frase, solamente selecciona una de las cuatro.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en ciertos aspectos	En desacuerdo en ciertos aspectos	Totalmente en desacuerdo
1. Quiero que mi hijo(a) aprenda a leer y escribir en preescolar.				
2. Los niños(as) de jardines de niños particulares están mejor preparados que los niños(as) que asisten a escuelas públicas porque ellos si aprenden a leer y escribir en preescolar.				
3. Los niños(as) deben aprender a leer y escribir en el jardín de niños.				
4. Me gustaría que mi hijo(a) aprenda a leer y escribir hasta que esté en la escuela primaria.				
5. Para mí no tiene diferencia si mi hijo(a) aprende en el jardín de niños o en la primaria.				
6. En realidad no me importa si mi hijo(a) aprende a leer y escribir en el jardín de niños, hay muchas otras cosas que son más importantes.				
7. Me gustaría que me dijeran que puedo hacer en casa para ayudar a mi hijo(a) a aprender.				
8. No es solo la escuela, yo también tengo la responsabilidad de enseñar a mi hijo(a).				
9. Yo no debo enseñar a mi hijo(a), para eso están la escuela y los maestros.				
10. Quiero enseñar a mi hijo(a) a leer, pero no sé cómo hacerlo.				
11. No tengo tiempo para ayudar a mi hijo(a) a aprender.				
12. Prefiero que la escuela haga todo, a mí no me interesa participar.				
13. Mi hijo(a) pregunta constantemente que dice algún texto (un anuncio, una etiqueta, un libro)				
14. Mi hijo(a) con frecuencia juega a que está leyendo				
15. Mi hijo(a) se emociona con la idea de que va a aprender a leer y escribir.				
16. A mi hijo(a) no le interesa saber lo que dicen las palabras escritas.				
17. Mi hijo(a), no siente ninguna emoción por aprender a leer y escribir.				
18. Mi hijo(a) ve portadores de textos y me pregunta para que sirven.				
19. Me gusta mucho participar en las actividades escolares.				
20. Quisiera que me invitaran a participar en la escuela con mayor frecuencia.				
21. No me gusta involucrarme en los asuntos de la escuela, los padres de familia no debemos opinar.				
22. Me molesta que me estén llamando de la escuela, no tengo tiempo.				
23. Para que voy a la escuela de mi hijo(a), si lo que digo no se toma en cuenta.				
24. Quisiera saber todo lo que hacen en la escuela y poder ayudar de alguna forma.				

¿Qué actividades crees que ayudan a tu hijo(a) a aprender a leer y a escribir? \_\_\_\_\_ ¿Realizas esas actividades en casa? \_\_\_\_\_ ¿Con que frecuencia? \_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS!**

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT.
- Álvarez-Gayou, J. (2013) “*Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*”. Ed. Paidós.: México, D.F.
- Antúnez, Serafín (1997), “*Innovación y cambio en los centros escolares*”, en Claves para la organización de los centros escolares. Barcelona.: Cuadernos de educación. (pp. 199-243).
- Arenzana, A., García A. (2000). “*Espacios de lectura*”. Asociación mexicana de promotores de lectura. Fondo nacional para la cultura y las artes. México, D.F.: Impresos Tepeyac.
- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias*, en Formación en competencias y certificación profesional, México.: UNAM
- Benchimol, Karina y Cecilia Román (2000). “*Piedra libre al taller en el jardín de infantes*”, en 0 a 5. La educación en los primeros años, año 3, núm. 30, noviembre, Buenos Aires.: Ediciones Novedades Educativas, (pp. 98-111).
- Brady, S, Shankweiler, D (1991) “*Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*”. Broadway Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bravo, L. (2004) “*La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial*”. Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol. 36, número 001 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. (pp. 21-32)
- Bruner, Jerome. (1997). “*Cultura, mente y educación*”, En Bruner, J. La educación puerta de la cultura. Buenos aires.: Visor. (pp. 19-62).
- Bruner, Jerome (1995), “*Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*”, Alianza, Madrid.

- Burns, M., Griffin, P. y Snow, C. (2000) (comps). *“Un buen comienzo”*. Guía para promover la lectura en la infancia. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Cabo, C. (2006) *“Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica”*. Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/index.php>. Número 39-2 [www.rieoei.org/deloslectores/1389Cabo.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1389Cabo.pdf) (Consultado el 4-October-2010).
- Camacho, S. (2001), *“Hacia una evaluación de la modernización educativa”*. Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol. 6, núm. 130. Sep. – dic. (401-423). <http://www.redalyc.org/revista>.
- Cohen, R. (1985). *“El aprendizaje precoz de la lectura: planteamiento del problema”*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (Paris, UNESCO), Vol. XV, núm. 1. (45-53). Francia. <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/publicaciones/perspectivas.html>.(Consultado Octubre-2010).
- Coll, C. (2007). *“Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”*. Aula de innovación educativa. (pp 34-39).
- Condemarín, M. (2006). *“Lectura temprana (Jardín infantil y primer grado)”*. México, D.F.: Editorial Andrés Bello
- *“Conferencia Mundial sobre educación para todos”*. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> (Consultado, 6-Mayo-2010).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *“PROLEC-R. Batería de evaluación de procesos lectores”*. Revisada. Madrid.: TEA.
- Dalton, I. (2006). *“La alfabetización entre las cunas”*. Lectura y Vida, 27(3), 40-51. Fuente Académica database.
- *“Declaración del Milenio de las Naciones Unidas”*. <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm> (Consultado, 4-mayo-2010).
- Delors, J. (1994). *“De la comunidad de base a la sociedad mundial”*. En Delors J. (Comp.).La Educación Encierra un Tesoro. México.: Trillas Ediciones UNESCO.
- *“Derechos del niño”* <http://clio.rediris.es/n31/derechosninos.htm> (Consultado, 12-Mayo-2010).
- Díaz Barriga, A. (2006). *“El enfoque de competencias en la educación”*, (pp. 7-36) Perfiles Educativos. Vol. XXVIII, núm. 111. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/> (Consultado junio 2010).

- Díaz Barriga, F. (2006). *“Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida”*. México.: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). *“Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5 Núm. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (Consultado, 5 junio 2010).
- Diaz, J., Gutiérrez, I., y López, K. (2007). *“Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos”*. Lectura y Vida, 28(1), 32-40. Fuente Académica database.
- Diccionario pedagógico amei-waece. <http://www.waece.org/diccionario/index.php> (Consultado, 8-junio-2010).
- Dirección General de Educación Preescolar. *“Metodología del programa a través del tiempo”*. <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-preescolar/index.php?q=node/8>. (12-mayo-2013).
- Doman, G. (2009). *“Cómo enseñar a Leer a su bebé: La revolución pacífica”*. Madrid.: Eda.
- Duarte, J. (2003). *“Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual”*, en Revista Iberoamericana de Educación. Estudios pedagógicos, núm.29, (pp 99-113). <http://www.rieoei.org/index.php>. (Consultado mayo 2010).
- Eisner, E. (2002). *“La escuela que necesitamos: ensayos personales”*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Elliott, J. (2000) *“El cambio educativo desde la investigación acción”*. Ed. Morata.: Madrid, 2000
- Ferreiro, E. (2000). *“Los procesos constructivos de la apropiación de la escritura”*, en Ferreiro, E y Gómez palacios, M. (comps.) *“Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”* México, D.F.: Siglo XXI. (p. 128-154)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2008) *“Alfabetización Teoría y Práctica”*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Frade, L. (2009). *“Desarrollo de competencias desde preescolar hasta bachillerato”*. México.: Inteligencia educativa.
- Freire, P. (2005). *“Cartas a quien pretende enseñar”*. México.: Siglo XXI.
- *“Foro Mundial sobre la Educación”* (Dakar, Senegal).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf> (Consultado, 6-mayo-2010)

- Fuentes, O; Sánchez, A; Ramírez, R; M, L; Mayorga; Sánchez, A; Rosas, R; et al. (2006). “*Educación preescolar: obligatoriedad y reforma pedagógica*”. En *Cero en conducta*. Año 21, No 53, diciembre 2006. (pp.1-4).
- Garagorri, X. (2007). “*Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*”. *Aula de innovación educativa*, Año 15, nº 161. Univ. Del País Vasco. (pp. 47-55).
- Garton, A., Pratt, C. (1991). “*Aprendizaje y proceso de alfabetización el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*”. *Temas de educación*. Barcelona, España.: Centro de publicaciones del M.E.C. y ediciones Paidós ibérica. S.A.
- Goodman, K. (1990) “*El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*”. *Lectura y vida* año 11, núm. 2.
- Goodman, Y (2000). “*El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*”, en Ferreiro, E y Gómez palacios, M. Comps. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* México, D.F.: Siglo XXI. (pp. 107-127).
- Hernández, G. (2006). “*Miradas constructivistas en psicología de la educación*”. México.: Programas educativos.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). “*Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Pre lectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación*”. En *Psykhe*, revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile vol. 14, núm. 2. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe> (pp 81-95). (Consultado junio 2010).
- Ivic Ivan (1994). “*Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, núm. 3-4. (pp 773-799).
- Kalman, J. (2003). “*El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*”. *Revista mexicana de investigación educativa* enero-abril vol. VIII núm. 17. México.: Consejo mexicano de investigación educativa (pp. 37-66).
- Krawczyk, Nora. (2002). “*La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos unilaterales*”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.627-

- 663) septiembre-diciembre, Vol.7, núm. 16, México.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Latorre, A. (2003) *“La investigación-acción”*. Graó.: Barcelona.
  - Luria. A. (1984). *“Consciencia y lenguaje”*. Madrid.: visor.
  - Manguel, A. (2011). *“Una historia de la lectura”*. México.: Almadía.
  - Martín, E. (2010). *“El niño salvaje de Aveyron. El médico con vocación de pedagogo: Jean-Marc Gaspard Itard”*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (Paris,UNESCO) [http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentosen\\_linea/publicaciones/perspectivas.html](http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentosen_linea/publicaciones/perspectivas.html). vol. XXIV, núm. 5 pp 97-103. (Consultado Feb-2012)
  - McLane, J. (1999). *“¿Qué es la alfabetización?”*, en Alfabetización temprana, (pp. 13-21). Madrid. Morata.
  - Moñivas, A., San Carrión, C., Rodríguez, “C. *Genie: la niña salvaje. El experimento prohibido (un caso de maltrato familiar y profesional)*.” Universidad Complutense. Madrid. [www.formardocente.com.ar](http://www.formardocente.com.ar) (Consultado Mayo 2013).
  - Morais, J., Alegria, J., y Content, A. (1987). *“The relation between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view”*. Cashier de Psychologie Cognitive. núm. 7. (pp. 415-438).
  - Morín, E. (2008). *“La cabeza bien puesta”* (1ª. ed. 7ª reimp), Buenos Aires.: Nueva visión.
  - Nemirovsky, M. (2006). *“Educación preescolar: obligatoriedad y reforma pedagógica”*. Cero en conducta. Año 21, No 53, diciembre 2006. (pp.5-20).
  - Nemirovky, M. (2005). *“Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?”*, en Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, volumen I, Subsecretaría de Educación Básica. SEP. México, D.F.: Dirección General de Desarrollo Curricular.
  - Peredo Merlo, M. (2007). *“Una nueva cultura lectora en México”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(33), 797-804. Education Research Complete database.
  - Ramírez, A., Hernández, B., & Figueiras, S. (2007). *“Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita”*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 33, (pp 701-729). Education Research Complete database.

- Regueiro, M. (2007). *“Cuanto antes mejor”*. Ponencia, Jornadas Internacionales de Animación a la Lectoescritura. Madrid.
- Rivas, S. (2007). *“La participación de las familias en la escuela”*. Revista española de pedagogía. Universidad de Navarra. Año LXV, núm. 238, (pp 559-574). Fuente Académica database.
- Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M., y Benítez, M. (2007). *“Aprender a leer y escribir en el hogar”*. En Lectura y Vida, vol. 28, núm. 2, <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> (pp32-42). (Consultado, Abril-2010).
- Saavedra, A. (2000) *“El espacio de la educación preescolar”*. Foro Nacional: La educación básica ante el nuevo milenio. <http://www.correodelmaestro.com>. (Consultado, 27-Abril-2010).
- Sarto, M. (1998). *“Animación a la lectura con nuevas estrategias”*. Madrid, España.: Ediciones SM.
- SEP. *“Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar”*.  
<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/FUNDAMENTOS.PDF> (Consultado, 25-Abril-2010).
- SEP (2004). *“Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)”*. Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2011). *“Programa de Educación Preescolar (PEP 2011)”*. Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2012). *“Principales cifras ciclo escolar 2011-2012”*  
[www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales\\_cifras\\_2011\\_2012.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf) (consultado sept-2013)
- Taylor, S. Bogdan, R. (1987). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. Ed. Paidós Ibérica.: Barcelona. (pp 17-23).
- Teberosky, a., y Sepúlveda, a. (2009). *“Inmersión en libros y lecturas”*. *Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües*. Lectura y Vida, vol. 30, núm. 1. (pp.18-28). Fuente Académica database.
- Teberosky, A. (2002). *“Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”*, en Ferreiro y Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, D.F.: Siglo XXI.

- Teberosky, A y Ferreiro, E. (1995). *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. México.: Siglo XXI Editores. (pp. 344-351).
- Tobón, S. (2004). *“Formación basada en competencias”*, Madrid ECOE Ediciones.
- Torres, E. (2007). *“Entrevista con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación”*, 8 de septiembre de 2007. [http://www.fronesis.org/rmt\\_entrevistas.htm](http://www.fronesis.org/rmt_entrevistas.htm) (Consultado octubre 2010).
- Torres, R. (2008). *“Alfabetización de niños y adultos”*. Lectura y Vida, vol. 29, núm. 2, (pp.73-75). Fuente Académica database.
- UNESCO/OREALC, (2001). *“Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>.
- Valery, O. (2000). *“Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky”*. Educere, Revista de la Universidad de los Andes Venezuela, vol. 3, núm. 9. (pp. 38-43).
- Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008) *“Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”*. Revista Iberoamericana de Educación Número 46: Enero-Abril. España.: OEI <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm> (Consultado, 4-Noviembre-2010)
- Vance, C., Smith, P., & Murillo, L. (2007). *“Prácticas de lectoescritura en padres de familia.: influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos”*. Lectura y vida, vol. 28, núm. 3, (pp. 6-17). Fuente académica database.
- Villalobos, M. (2009). *“Evaluación del aprendizaje basado en competencias”*. México, D.F.: Minos.
- Viñao, A. 2002. *“La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio histórico”*, Anales de documentación, España.: Universidad De Murcia espinardo <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1891/1881> núm. 005. (pp. 345-359). (Consultado sept-2013)
- Vygotsky, L. (1979). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabala, A, Arnau, L. (2007). *“11 Ideas clave Cómo aprender y enseñar con competencias”*. Barcelona.: Graó.