



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO CONVENCIONAL EN EL NIVEL DE PREESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

NATHALIE MOTA PERUSQUÍA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MA. ANGÉLICA GALICIA GORDILLO

Agradecimientos

A todos los que contribuyeron al logro de los objetivos de esta investigación principalmente a la Secretaría de Educación Pública quien me brindo la posibilidad como docente en la participación de la Maestría Campo Práctica Educativa, a la Universidad Pedagógica Nacional y a sus asesores quienes notablemente contribuyeron en el empoderamiento de nuevos conocimientos que se verán reflejados en mi propia práctica docente y en la contribución a la sociedad como un mejor ciudadano. A la Dra. Ma. Angélica Galicia Gordillo, quien dirigió este trabajo que ahora llega a su término.

Además, quiero mencionar que para la realización de la tesis se contó con una beca del **Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT** dentro del proyecto: "Identidad cultural, sus componentes. Hacia la identificación de categorías empíricas o marcadores sociales con fines estadísticos" con clave **IN402513-RN402513**, a cargo de la Dra. Ma. Angélica Galicia Gordillo.

Gracias a mi familia, porque siempre han creído que la mejor manera en la que se puede contribuir en el desarrollo social y cultural de nuestro hermoso país es, a través, del estudio.

Y sin ser visto como elogio y engrandecimiento, el agradecerme a mi misma me resulta importante, ya que a través de este proceso de investigación, aprendí a valorar mis conocimientos, apropiarme de otros, reconocermme, y ser mejor día a día; porque cada uno de los objetivos que uno se propone se logran con perseverancia y porque siento una profunda realización personal que tiene que ver con mi felicidad.

Introducción	4
Capítulo I. Consideraciones históricas acerca de las ideas pedagógicas en la Educación Preescolar en México. Lenguaje escrito convencional.	13
1.1 Principios pedagógicos que comienzan a darle vida a la Educación Preescolar en México.	13
1.2 La posrevolución y la enseñanza del lenguaje en los Jardines de Niños.	17
1.3 La Educación Preescolar a principio del siglo XXI.	21
1.4 Conceptualización actual de la práctica docente en relación al lenguaje escrito en preescolar.	28
1.5 Definición de lectura y escritura en el siglo XXI.	29
Capítulo II. Formación docente y experiencias, en la integración de nuevos conocimientos sobre la enseñanza de la escritura.	39
2.1 Plan de Estudios 1999: experiencias de las educadoras.	39
2.1.1 Experiencias: prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo	50
2.2 Entre el deber y el hacer en la enseñanza de la escritura.	54
2.2.1 Programa de Educación Preescolar 2011: Lenguaje y comunicación.	55
2.2.2 El hacer docente en el acto de enseñar la escritura.	57
2.3 El discurso docente en la construcción de la escritura del niño.	67
Capítulo III. El trabajo cotidiano de las educadoras en relación al lenguaje escrito convencional en la educación preescolar.	78
3.1 Método tradicional que moviliza las actuales prácticas docentes dirigidas a la enseñanza de la escritura.	78
3.2 Trabajo en el salón de clase.	92
3.2.1 Ejercicios motrices, para el desarrollo de la escritura.	92
3.2.2 El uso del copiado en la enseñanza de la escritura.	101
3.2.3 El cuento como estrategia de enseñanza en la lectura y escritura.	112
3.2.4 Uso del nombre propio.	117
Conclusiones	125
Bibliografía	138
Anexos	150

Introducción

La tesis que a continuación se presenta nace de un proyecto que se propone como resultado de una larga problematización que surge por la inquietud, observación e inclinación personal por un tema, en este caso, del lenguaje escrito en la educación preescolar. La elección del tema de estudio nace a partir de las entrevistas realizadas a los padres de familia, en el inicio del ciclo escolar 2013-2014, en el que me percaté que ellos esperaban de manera prioritaria que los alumnos egresaran del nivel de preescolar sabiendo leer, escribir, sumar y restar; posteriormente pude notar que las educadoras se cuestionaban continuamente el cómo se debe enseñar la lectura y la escritura, permeando, entre ellas, la idea de enseñar a partir de un método a pesar de que el programa de Educación Preescolar 2004 y 2011 no propone alguno para su enseñanza, que por consecuencia, no exige que las educadoras trabajen con el lenguaje escrito a partir de un método específico.

Durante de la problematización, consideré que esta investigación se enfocaría al proceso de adquisición del lenguaje escrito convencional de los niños, después se que la investigación iría dirigida hacia la interpretación que las educadoras le dan a los procesos de la escritura en preescolar, por último, a través este periodo, un proceso de observación y análisis surgieron algunos cuestionamientos: ¿Cuál es el motivo por el que las educadoras en repetidas ocasiones, conversan acerca de cómo enseñar a leer y escribir? ¿Por qué es una prioridad la convencionalización del lenguaje escrito? ¿Cuál es el motivo que permite a las docentes compartir estrategias de escritura en los grupos? ¿Conocen los procesos de escritura? ¿Cómo repercute su formación profesional, al momento de enseñar la lectura y escritura? ¿Influye la forma en cómo aprendieron a leer y escribir, en la forma de enseñarles a sus alumnos? Estos cuestionamientos permitieron definir que el estudio se dirigiría sobre la práctica docente en la enseñanza del lenguaje escrito convencional en preescolar.

Partiendo de los cuestionamientos anteriores, realicé el siguiente planteamiento del problema **¿Cómo influye el trabajo docente en la adquisición del lenguaje escrito convencional en el nivel de preescolar?**

A través del planteamiento del problema mencionado se intentó que la investigación se convirtiera en una *serendipia* es decir “en el descubrimiento de problemas o conocimientos valiosos que no eran buscados en el diseño de la investigación” (Pardinas, 2012:71) aunque ya existen investigaciones dentro del tema del lenguaje aún queda mucho por estudiar dentro de las aulas, y manifestar lo no dicho dentro de las ciencias sociales en este tema.

El supuesto que se tiene en esta investigación radica en que: la práctica docente en la enseñanza del lenguaje escrito en el nivel de preescolar se ve influenciada por las creencias, ideas y experiencias en la formación docente. A pesar de los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la escritura, las docentes convencionalizan la escritura sin previo proceso constructivo del lenguaje, lo cual se aleja de una enseñanza reflexiva debido a la falta de un conocimiento teórico.

Esta investigación será de gran utilidad para docentes, formadores de docentes, directores, supervisores o cualquier persona preocupada por enseñar la escritura de una manera razonable y reflexiva en el nivel de preescolar. De acuerdo a mi experiencia como docente frente a grupo me he enfrentado con actividades o cursos de formación continua que abordan limitadamente el tema de la lectura y escritura. A través de los cuestionamientos planteados y las inquietudes docentes me surge la necesidad de conocer cómo se sienten las educadoras, cuál es su formación e influencia en su práctica.

El objetivo general de este trabajo es *“Analizar la práctica docente en relación con los saberes de las educadoras y cómo influye en la enseñanza de la escritura en educación preescolar”*.

Dentro de los objetivos específicos se consideró lo siguiente:

- Analizar las concepciones que tienen las educadoras acerca de la enseñanza del lenguaje escrito convencional y definir las causas que influyen para actuar frente a sus alumnos.

- Explicar cómo influye el trabajo docente en la psicogénesis de la escritura en los niños que cursan el nivel de preescolar.

El enfoque teórico de esta investigación se sustenta prioritariamente por la Dra. Emilia Ferreiro¹ quien trabajó docencia e investigación en la Universidad de Ginebra, donde tuvo el privilegio de ser alumna y colaboradora de Jean Piaget.¹

La importancia del pensamiento y la teoría de Ferreiro, en esta investigación, deriva en que el Programa de Educación Preescolar se fundamenta principalmente en su trabajo, y que en principio fue una teoría incorporada para la Educación Primaria en nuestro país. Sin embargo, es importante destacar que la teoría psicogenética de la escritura es de influencia Piagetiana, creador de la epistemología genética, en la que se basan los estudios de Ferreiro. Algunos otros autores que incorporo a la tesis pertenecen a la escuela de Emilia Ferreiro, sin embargo, retomo algunos otros pedagogos con el fin de confrontar algunas ideas de esta autora debido a que la parte genética no retoma aspectos sociales a los que se enfrentan tanto educadoras como alumnos. En los siguientes capítulos se hablará en relación a la teoría psicogenética de la escritura.

Es necesario reconocer que el lenguaje ha sido estudiado arduamente por psicopedagogos, psicolingüistas, sociólogos, antropólogos y demás ciencias relacionadas, sin embargo, a pesar de grandes estudios continúan surgiendo nuevas interrogantes acerca del tema de la escritura en los niños de edad preescolar y la influencia del docente.

A lo largo de la investigación se siguió una metodología basada en un estudio cualitativo, pero se pueden resaltar dos posturas diferentes en las ciencias sociales: 1) las enfocadas a la investigación cuantitativa: siguiendo un método hipotético–deductivo el cual será el procedimiento que el investigador seguirá para realizar la investigación

¹ Las investigaciones de Ferreiro sobre alfabetización fueron realizadas principalmente en Argentina, donde nació, y en México, país donde actualmente reside, es profesora titular del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

de una manera rigurosa y científica; y 2) la cualitativa en la que se basó esta investigación, a propósito porque “[...] no acepta que haya técnicas a priori ” (Husén, 1988:142); de esta manera la preocupación central fue entender el fenómeno de interés desde la perspectiva de los partícipes, no desde el investigador, siendo el propósito central, como lo menciona Wilhelm Dilthey, el de comprender (*Verstehen*). Es importante no olvidar que:

[...] el papel del método en la construcción de los hechos como objeto de investigación consiste en situar toda experiencia científica en el contexto de la complejidad de los fenómenos por investigar, así como en distinguir los sistemas de relaciones que constituyen la lógica de los procesos sociales. (Pacheco, 2000: 168)

Es decir que todo objeto científico se construye metódicamente y, por consiguiente, será preciso preguntarse por las técnicas de construcción de los problemas planteados.

Este trabajo se basó en un enfoque hermenéutico porque de acuerdo a Mauricio Beuchot, este enfoque se entiende como una disciplina conformada por la ciencia y el arte; ciencia porque un trabajo de investigación se desarrolla a través de un método para darle cierto rigor de validez, a través de tesis revisables que funcionan como hipótesis; es arte porque somos creadores de las técnicas de desarrollo e interpretación de la investigación. (Beuchot, 2010:11)

El enfoque mencionado posibilitó el desarrollo de la investigación la cual se organizó de manera sistemática en relación con un procedimiento técnico, pero a la vez creativa en la elaboración y aplicación de los instrumentos, así como, en la interpretación y análisis de la información. Esta investigación se fundamentó en “la interpretación como comprensión, pero no directa e inmediata, sino como un proceso. Más precisamente, como un proceso de profundización en la comprensión de texto, ya que siempre que interpretamos algo, aunque parezca que sacamos lo mismo, surge algún enriquecimiento” (Beuchot, 2010, 12)

La hermenéutica es la ciencia que se encarga de interpretar los textos escritos, pero a través de los años esta noción se ha modificado; Gadamer amplía esta noción explicando que no sólo un texto escrito es el que se puede interpretar, sino también se interpreta

[...] lo hablado, a la conversación o diálogo, ya que, si la escritura da un texto cerrado, la conversación es un texto abierto (o, por lo menos, más abierto), que no sabemos bien a bien dónde va a parar. Y Ricoeur añade como texto a la acción significativa, de modo que entre ahí lo que interpreta el antropólogo, el psicólogo, el sociólogo, algunos historiadores, etc. Así tenemos una amplia gama de textos, que son el objeto de la interpretación y, por lo mismo, de la hermenéutica. (Beuchot, 2010, 12)

Por tanto, la investigación se basa en un enfoque hermenéutico porque no sólo se interpretaron textos escritos, sino simbolismos, movimientos, acciones de los sujetos, conversaciones y diálogos a partir de las entrevistas y observaciones realizadas. Así, es preciso mencionar que dentro del campo educativo

[...] una de sus tareas prioritarias es abrir un espacio de reflexión que debe acompañarse por un análisis en el orden histórico [...] este espacio habrá de permitir acabar con el mundo de lo dado, intentando producir conocimiento que permita la generación de nuevos modos de ser en la historia (Weiss, 2012:101)

El quehacer que tenemos como docentes–investigadores es romper con ese tabú de ser reproductores de la educación, e intervenir de manera reflexiva para producir conocimiento. Por ello, se realizó en el transcurso de la investigación lo siguiente:

- Se realizaron diez entrevistas² en total, cinco dirigidas a docentes frente a grupo, cuatro de ellas del Jardín de Niños “Juana de Arco” a la que se dirigió principalmente la investigación; dos educadoras pertenecientes a un Jardín de Niños diferente; también se entrevistaron a dos Asesores Técnicos Pedagógicos del Nivel de Preescolar una estatal y otra de zona escolar; así como una entrevista a la directora de la escuela antes mencionada y una madre de familia.

² Ver anexo 1

La finalidad que tuvieron las entrevistas a diferentes informantes fue para tener una visión holística del fenómeno y de esa forma comprender la práctica docente en la enseñanza del lenguaje escrito.

- Se efectuaron ocho observaciones dentro de los grupos de preescolar, dirigidas al manejo de distintos tipos de materiales, actitudes y comportamientos respecto a la enseñanza del lenguaje escrito.
- También se recopilaron documentos personales de las educadoras como diarios, fotografías, y trabajos elaborados por sus alumnos.

Es importante recordar que “en la construcción de objetos de investigación están presentes otros momentos de índole metodológico que deben definirse.” (Pacheco, 2000:170) Por ejemplo: los instrumentos más usuales dentro de la investigación cualitativa son: la observación, la entrevista y algunos documentos personales de los informante como sus diarios personales. En cuanto a la observación en esta investigación fue pasiva, refiriéndome a que en “este tipo de participación el investigador está presente en la escena de la acción, pero no participa o interactúa completamente con las personas”. (Valenzuela, 2012: 104) La entrevista se realizó a partir de una interacción “cara a cara” entre dos personas ya que me permitió explorar datos a mayor profundidad, estas entrevistas fueron guiadas a través de un cuestionario; por último, y esto no es menos importante, los documentos como el diario de la educadora, planeaciones, fotografías, y documentos de corte oficial, permitieron desencadenar un análisis del fenómeno para comprenderlo desde diversos puntos de acción.

La investigación giró en torno a la práctica docente, por tanto, las observaciones se realizaron enfocadas sobre la práctica de la profesora Marisol Bautista que imparte segundo grado de preescolar. Sin embargo las observaciones no se limitaron a la maestra Marisol, sino que se realizaron algunas otras observaciones a educadoras

antes ya mencionadas, con la finalidad de reconocer otras prácticas docentes y encontrar recurrencias entre ellas.

Con un panorama general de la manera en que se realizó la investigación podemos determinar que esto es un primer intento por comprender la práctica docente en la adquisición del lenguaje escrito convencional en preescolar, gracias al apoyo y la apertura del Jardín de Niños “Juana de Arco” ubicado en la periferia de la ciudad de Tulancingo de Bravo, Hidalgo; cuenta con una matrícula de 160 alumnos, 5 educadoras, una maestra de música, un administrativo y una directora, siendo una escuela de organización completa. El nivel educativo de los padres de familia oscila entre la primaria y secundaria culminada, tiene un estatus socioeconómico bajo.

Cabe recordar que la realización de entrevistas y observaciones a otras educadoras de otros grados del plantel y de diferentes jardines de niños, fue por la necesidad de realizar comparaciones y reafirmar las interpretaciones que se iban realizando, porque se descubrió que los contenidos en el Programa de Educación Preescolar son propuestos para los tres grados de preescolar y será la educadora quien le dé un grado de complejidad a cada contenido, por lo que esto ha generado una tendencia a homogeneizar los grados escolares y la repetición de los contenidos, sin tomar en cuenta las diferencias entre éstos, por ello, fue interesante e importante conocer desde diferentes perspectivas el tema a estudiar.

Un segundo momento, es la interpretación de los datos arrojados en las observaciones y entrevistas. A partir de la recolección de datos se logró realizar un análisis a profundidad de cada uno, que me llevo a encontrar y seleccionar ciertas recurrencias dentro del fenómeno social observado; las entrevistas y observaciones fueron transcritas, a partir de un trabajo manual se realizó la lectura de cada una, marcando y seleccionando las recurrencias³ en los datos, posteriormente de un análisis manual, para organizar cada una de las recurrencias encontradas fueron ingresadas al

³ Ver anexo 2 y 3

programa *ATLAS/ti*⁴, que es un procesador y organizador de información en la investigación cualitativa, lo que me permitió crear códigos de información a partir del dato empírico, cabe aclarar que el programa sólo es un simplificador de información y que no realiza ningún trabajo de interpretación, sino es el investigador quien previamente interpreta la información para poder ser organizada en el procesador; el beneficio de ocupar el programa favoreció a la creación de categorías en esta investigación, una mejor organización de los datos empíricos y teóricos, así como el beneficio de contar con mayor tiempo en la interpretación y materialización de los datos. La categorización realizada permitió tener visible la información a interpretar, contrastar y triangular entre el dato empírico, mi interpretación y la de otros autores quienes han estudiado aspectos relacionado con el tema del lenguaje. De esta forma la creatividad y la interpretación le dieron vida a los capítulos que integran esta tesis.

El primer capítulo, *“Consideraciones históricas acerca de las ideas pedagógicas en la Educación Preescolar en México. Lenguaje escrito convencional”*. Se pretende contar de manera general algunas políticas educativas representativas en relación a los Programas de Educación Preescolar desde los primeros ideales introducidos en México a través de Enrique Laubsher, hasta la actual política educativa que tiene sus comienzos en el año 2004, a partir de ello tendremos un panorama general de cómo han surgido las políticas educativas, cuáles siguen permeando en la práctica docente de acuerdo a otras políticas educativas y su influencia en la enseñanza de la escritura; de esta manera podremos comprender como las educadoras entrevistadas vivieron su formación normalista. Para ello me di a la tarea de que las docentes entrevistadas y observadas, fueran de la misma generación y egresadas de Escuelas Normales.

⁴ *ATLAS/ti*, es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente grandes volúmenes de datos textuales. No pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación como por ejemplo la segmentación de textos en pasaje o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones. (Muñoz, 2003:2)

El segundo capítulo es *“Formación docente y experiencias, en la integración de nuevos conocimientos sobre la enseñanza de la escritura”* Tiene como objetivo mostrar las experiencias de las educadoras, en relación a sus vivencias de formación docente en las escuelas normales del Estado de Hidalgo; la permeabilidad social e institucional a las que se enfrentan en relación a su práctica dentro del grupo en relación a la enseñanza de la escritura. Finalmente, se muestra cómo las educadoras comienzan a interiorizar, en apariencia, un nuevo discurso sobre el lenguaje escrito en la educación preescolar, esto con la finalidad de conocer las múltiples movilizaciones sociales a las que se enfrenta cada una de las docentes.

En el tercer capítulo *“El trabajo cotidiano de las educadoras en relación al lenguaje escrito convencional en la educación preescolar”* muestra la labor que se realiza en el aula dirigida hacia la convencionalización de la escritura, con base a un método no institucional, también, se describen e interpretan las actividades más recurrentes en los jardines de niños en relación a la enseñanza del lenguaje escrito, con la finalidad de comprender la actual enseñanza de la escritura. Se hace un apartado de conclusiones del trabajo basado en reflexiones generales, así como la bibliografía que impera su importancia en el análisis e interpretación de los datos.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES HISTÓRICAS ACERCA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO. LENGUAJE ESCRITO CONVENCIONAL.

1.1 Los principios pedagógicos que comienzan a darle vida a la Educación Preescolar en México.

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer una breve contextualización histórica sobre la creación de los jardines de niños, su implicación en las actuales prácticas docentes en relación a la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar y su actual conceptualización. También, se realizarán algunas consideraciones sobre el lenguaje escrito convencional en la actualidad.

La Educación preescolar en México refleja y tiene sus primeros orígenes en el siglo XIX con las ideas implementadas de Johann Heinrich Pestalozzi, pero el momento de mayor importancia en la creación de la educación preescolar en México y su formalización se da en el período del Porfiriato⁵, época en la que se comenzó a dar valor educativo a la población infantil de 4 a 7 años de edad. Los primeros *Kindergarden*, como se le denominaba a los Jardines de Niños, nombre que subyace de la influencia extranjera de Estados Unidos de América y del Occidente Europeo; tuvo gran predominio principalmente de las ideas de Federico Froebel quien fue un gran pedagogo influenciado por los principios cristianos y sobre todo en la investigación sobre la naturaleza del hombre, discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi quien también es un reconocido pedagogo del siglo XIX, es en alguna medida, el responsable de las actuales enseñanzas en la educación, en la organización de los contenidos a desarrollar en los alumnos, ya que se le atribuyen los estudios sobre cómo enseñar a los niños geometría, aritmética, así como, el sistema analítico en la enseñanza de la escritura que consistía en la enseñanza del sonido de las letras, después de las palabras y finalizar con el trabajo con enunciados; Federico Froebel conociendo las

⁵ Se le denomina porfiriato al periodo presidencial de Porfirio Díaz que tuvo una duración de 31 años bajo el poder presidencia en México.

ideas de Pestalozzi reorientó y organizó las ideas pedagógicas tomando como base la naturaleza del ser humano, diseñando materiales juegos educativos, introdujo el concepto de “tiempo libre” relacionado con la actividad lúdica del niño ya que establecía que el niño realiza cosas increíbles a la vista del adulto mediante el juego cuestión que no realizaría a través del autoritarismo de un instructor, y sobre todo la educación debía basarse en la evolución natural de las actividades del niño.

Estos dos pedagogos se basan notablemente en el gran filósofo Jean Jacques Rousseau quien menciona en el primer libro del compendio *Emilio, o De la Educación* “Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las que del hombre todo degenera” (Rousseau, 2008: 35). Rousseau consideraba que la verdadera *paideia*⁶ era la que el hombre recibía de la propia naturaleza, que le permitiera al hombre vivir en libertad bajo la tutela de la razón, sin las ataduras de los prejuicios morales.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, Rousseau mencionaba que debería ser un proceso sin prisa ya que cuando se deja ir al niño a su paso primero se ejercita la pronunciación más fácil de las sílabas y así juntando con ellas poco a poco algunas significaciones; Rousseau pone como ejemplo los ademanes haciendo una comparación con el proceso de escritura expresando que antes de que los niños interioricen nuestras palabras nos dan las suyas, y eso hace que no reciban nuestras frases sin que antes las entiendan, lo cual pasa con el lenguaje escrito antes de aceptar la escritura convencional, ellos nos dan la suya y ellos convencionalizan la escritura acorde a la nuestra hasta que le dan significado, es decir que “nadie les apura para que se sirvan de ellas (ademanes), empiezan observando bien la significación que les damos, cuando están completamente ciertos de ella, entonces las admiten” (Rousseau, 2008: 95), lo mismo tendría que suceder con la lectura y escritura, los niños no aceptan la lectura y la escritura convencionalmente establecida, hasta que entienden su significado.

⁶ *Paideia* (en griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παις, *país*, "niño") era, para los antiguos griegos, el proceso de crianza de los niños, entendida como la transmisión de valores (saber ser) y saberes técnicos (saber hacer) inherentes a la sociedad.

Rousseau consideraba a la enseñanza del lenguaje como algo que en absoluto no debería ser una necesidad de molestar al niño inventando múltiples métodos sobre la escritura y la lectura, y expresa que:

Figuran que es muy importante el averiguar los mejores métodos de enseñar a leer; inventan cartones, barajas y convierten el aposento de un niño en una imprenta, Locke quiere que aprenda a leer con dados. ¿No es una invención exquisita? ¡Qué miseria! Hay un medio más cierto que todos éstos y que siempre echan al olvido: el deseo de aprender. Infundid al niño este deseo, dejad los cartones y los dados, que todo método será bueno para él. (Rousseau, 2008: 164)

Actualmente se ha desarrollado el interés sobre los métodos que se pueden implementar para la enseñanza de la escritura, también se ha infundido la necesidad de que los niños interioricen la lectura y la escritura alfabética de manera significativa y que les sea útil para su vida, sin embargo, la intención de buscar el mejor método ha sido siempre una cuestión de debate que Rousseau expresa en la frase anterior.

El interés por la enseñanza de la escritura nace desde el siglo XIX, en específico para el trabajo en las escuelas primarias, conforme ha pasado el tiempo se ha mal interpretado el objetivo de la educación preescolar en relación al lenguaje ya que una gran población de educadoras considera preocupante alfabetizar, apropiándose de esa tarea aún no siendo su función convencionalizar el lenguaje escrito en el nivel de preescolar.

Sin desviarnos de época y tiempo las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, fueron introducidas a México a través de Enrique Laubscher un educador Alemán quien fue discípulo de Federico Froebel, y aún está en tela de juicio el motivo por el cual este pedagogo llegó a México; Laubscher fundó el primer kindergarten “Esperanza” ubicado en el Estado de Veracruz y realizó exhaustivos intentos sistemáticos para formalizar el primer plan en los programas de la ciencia pedagógica que comprendía tres grandes pasos:

- 1) Pedagogía general o filosófica

- 2) Pedagogía histórica
- 3) Pedagogía práctica o aplicada

Más tarde, en 1885, se incorpora a este proyecto Enrique Conrado Rébsamen Egloff, quien es considerado como uno de los reformadores de la educación en México a finales del siglo XIX, es nacido en Suiza y le encomendaron la tarea de fundar la Escuela Normal para profesores que fue inaugurada el 24 de febrero de 1887, en México. (Campos, S/A)

Es así como a partir de estos ideales y notablemente de esta influencia occidental, en 1904 se le da un impulso notorio a la creación de los jardines de niños y se establecen dos de manera definitiva en la ciudad de México, el Jardín de Niños “Federico Froebel” dirigido por la profesora Estefanía Castañeda y el segundo “Enrique Pestalozzi” quien lo dirigía Rosaura Zapata. (Campos, s/a: 7)

Las ideas sobre las formas de instrucción en la educación infantil nacen del extranjero para llegar a México, una de ellas es la enseñanza de la escritura, en la actualidad es notorio que las ideas sobre el lenguaje en preescolar fueron y siguen siendo importadas de otros países, podemos observar actualmente que no se ha creado un plan sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito en México en los niños de edad preescolar con ideas propias de una investigación básica mexicana, reto interesante para los pedagogos mexicanos debido a la diversidad lingüista en nuestro país.

Sin desviarnos en la cronología, en 1905, Justo Sierra Méndez quien era Ministro de Instrucción Pública envió a misioneros pedagógicos mexicanos al extranjero, entre estos podemos mencionar a Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Bertha Von Glumer, todas ellas maestras de educación primaria pero con experiencias para atender a niños más pequeños, con el propósito de estudiar los adelantos de estas instituciones en el mundo, lo cual permitió que se creara la “Revista para doctrina y técnica de los Jardines de Niños” que era dirigida por la ya mencionada

señorita Estefanía Castañeda, que tenía como propósito publicar los avances científicos sobre los procesos de enseñanza en la edad infantil. (Campos, s/a)

El 12 de noviembre de 1908, se tiene la necesidad de modificar los planes de estudio de las escuelas normales, que anteriormente tenían como meta la formación de dos tipos de profesores, los destinados a la escuela primaria que se aplicaba para cuatro años de estudio; y los dirigidos para formar maestros dedicados a la escuela primaria superior que se cursaba en seis años, en ambos planes se consideraba la cultura general y era de carácter pedagógico; por ende, este plan se dirigía a maestros de primaria no tomando en cuenta, aún, la formación de educadoras de preescolar. El plan de estudios de 1908 modificaba lo anteriormente estableciendo ya que las escuelas normales formarían un solo tipo de maestro y por primera vez se crearía, a tres años del establecimiento formal de los Jardines de Niños, la carrera de educadoras para párvulos e impartiendo cursos de estudios superiores para aquellos profesores que desearan perfeccionar sus conocimientos una vez terminada su carrera; y para 1909 se establece un curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños en la escuela Normal. (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América -IEESA-)

1.2 La posrevolución y la enseñanza del lenguaje en los Jardines de Niños.

La creación de los jardines de niños en México y su formalización legal, surge a finales del Porfiriato. Después del destierro de Porfirio Díaz del país, Álvaro Obregón se asume como presidente de la República Mexicana, topándose con la necesidad de reestructurar la sociedad desgastada por la Revolución Mexicana y con un panorama desolador. Bajo la creación de la Secretaría de Educación Pública y la intervención del Secretario de Instrucción Pública, José Vasconcelos, se crean las escuelas Normales Rurales para beneficiar e incorporar las zonas más alejadas al progreso general del país, siendo la educación preescolar la más abandonada en las prioridades de la reestructuración de la educación del país y teniendo acceso nulo a las comunidades más alejadas de la capital; fue hasta 1930 que se establecen los Jardines de Niños en

los anexos de las Escuelas Rurales, situación que permitió darle un impulso a la educación Preescolar. La educación infantil no era la prioridad como en otros países, la mayor importancia era para niños mayores de 7 años, por lo que se puede inferir que la introducción de una sólida educación de la infancia menor en México ha sido progresiva pero de manera discontinua.

Lázaro Cárdenas fue un gran impulsor de la educación ya que le otorgó gran importancia a los maestros rurales, vistos como los personajes más influyentes del México del momento ya que la escuela tenía un valor excepcional para el logro de las demandas del pueblo; se centralizó la educación, se realizó investigación en atención a la educación indígena, fundó la escuela de Educación Física, dio prioridad a la enseñanza técnica; creó campos deportivos y bienestar para los trabajadores como comedores en fábricas, la escuela nocturna para Obreros, así como la expropiación petrolera; sin embargo, la educación preescolar quedó fuera de las prioridades de este sexenio ya que el trabajo principal fue dirigido a nacionalizar los recursos naturales de México, como es el caso del petróleo. (Quintanilla, 2004). Aunque se realizaron esfuerzos para mejorar las instalaciones de los Jardines de Niños ya existentes y se implementó un plan de estudios, con carácter socialista que enunciaba lo siguiente:

1. Se consideraría al niño como un agente de transformación social y como elemento real y efectivo de la comunidad en que actúa.
2. Se le proporcionarían percepciones claras del mundo que lo rodea, ayudándole a exteriorizarlas por medio del lenguaje y de actividades motoras.
3. Se encauzaría debidamente sus impulsos e instintos provocando su espontaneidad con el fin de conocerlos mejor y poder guiarlo apropiadamente.
4. Se le formarían hábitos que lo preparen para la sociedad socialista.
5. Se sujetarán sus actividades a bases científicas de exploración y comprobación.

Para que se logran estos objetivos se proponía que se ampliara el campo de observación por medio de frecuentes visitas a parques, jardines o excursiones al

campo, de modo que las experiencias que adquirieran los niños al ponerse en contacto con la naturaleza, les permitiría forjarse una idea clara del mundo que los rodea.

La intención de este plan era que las labores educativas se realizaran en un ambiente de entusiasta cooperación, sin intentar que los niños realizaran trabajos inadecuados a su edad y se procuraría atraer a las madres y familiares de los educandos para que observaran las actividades que se realizaban, haciéndoles comprender que los niños, antes de aprender a leer y a escribir, era importante fomentarles la necesidad de observar y conocer el mundo que les rodeaba; ejercitar sus aptitudes y jugar, para que su paso a la escuela primaria fuera de resultados positivos. (SEP, 1941: 23-24).

Miguel Alemán también intervino en el progreso de la Educación Preescolar, orientando a la preparación de las educadoras en todo el país, se utilizaba la radio para informar a las educadoras sobre los programas que deberían desarrollar con los niños. Los objetivos que se pretendían lograr en este sexenio iban dirigidos a:

- a) La salud del niño.
- b) El desarrollo de su personalidad.
- c) El desarrollo en un ambiente sano.
- d) Las relaciones con los padres de familia, a quienes se consideraba como los mejores educadores de los pequeños.

Las prioridades de los últimos dos sexenios más que enfocarse en los contenidos y conocimientos de los alumnos, se orientaban en las relaciones interpersonales y en la relación con la familia. El estudio y la enseñanza del lenguaje, en esta época que se transitaba en el país, quedó a un lado. Al finalizar su sexenio en 1952, existían en toda la república 898 jardines de niños, de los primeros dos jardines de niños formales que se abrieron en la república mexicana en 1904.

Durante los siguientes tres sexenios de Adolfo López Mateos, Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría Álvarez, se llevaron a cabo algunos movimientos en favor de la educación preescolar, como ejemplo podemos citar que para el periodo de 1958 a 1964 ya

existían en el país 2324 jardines de niños y se establecía que la educación preescolar debería llevarse a cabo bajo los planteamientos del programa que insistía en:

- a) La protección y mejoramiento de la salud física y mental.
- b) Comprensión y aprovechamiento del medio natural.
- c) Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- d) Adiestramiento en actividades prácticas.
- e) Expresión y actividades creadoras.

Por la situación política y económica del país en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz quedó la educación preescolar en segundo término teniendo paralizado su crecimiento como nivel educativo.

Para el sexenio de Luis Echeverría se retomó la importancia de la educación preescolar, logrando reestructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas de ese momento, adaptándolas a las características de cada región dando una nueva pauta para los aprendizajes a lograr en la educación preescolar. Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicara en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices.

En lo que se refiere al juego, se afirmaba que se enseñaría al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos, ya que le ayudaría a desarrollarse física y socialmente, de esa manera, se contribuiría a modelar su personalidad. A lo anterior se sumaban las experiencias socioafectivas, las cuales, decían, reafirmarían la estabilidad emocional del niño que determinarían en gran parte su modo social de ser; le darían una imagen más objetiva de sí mismo, le proporcionarían una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea.

El lenguaje comienza a hacer su entrada en el mundo de los párvulos a través del cuerpo, el espacio y el tiempo, que fueron los planos en los que se manejaron tanto las imágenes como los símbolos y los conceptos. También se enfatizó en la capacidad de

atender, recordar y asociar ideas. Se estimuló el deseo de expresar correctamente las propias ideas, lo cual era muy importante para introducir a los alumnos en el mundo del lenguaje.

La educación preescolar en este sexenio tenía los siguientes contenidos:

- a) El lenguaje.
- b) Las matemáticas.
- c) El hogar y el jardín de niños.
- d) La comunidad
- e) La naturaleza.
- f) El niño y la sociedad.
- g) El niño y el arte.
- h) Las festividades y los juguetes.

Esto nos muestra el interés que se tenía en el sexenio de Luis Echeverría por la educación preescolar, por su difusión y su perfeccionamiento ya que se ampliaba no solo las relaciones sociales, sino contenidos sobre el lenguaje y las matemáticas. Se trata, así, de un largo camino que los párvulos han tenido que recorrer para hacerse visibles. Podemos referir que fue entonces en 1970 cuando se empieza a incorporar formalmente las enseñanzas en relación al lenguaje desde el currículum, se estipuló que los niños en edad preescolar necesitan tener el deseo de expresar correctamente sus propias ideas, lo cual era muy importante para introducirlos en el mundo del lenguaje, en este año se movilizan las ideas sobre la enseñanza del lenguaje en el nivel, se enlazan y comienzan a sugerir las nuevas perspectivas y concepciones sobre la enseñanza de la escritura en preescolar.

1.3 La Educación Preescolar a principio del siglo XXI.

El 19 de mayo de 1992 se publicó en el Diario Oficial de la federación un nuevo acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, la cual establecía la exigencia de una educación de alta calidad, con carácter nacional, y con capacidad institucional

para asegurar niveles educativos suficientes para toda la población; se proponía transformar el sistema de educación preescolar, primaria y secundaria para una educación democrática que generaría conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional. (ANMEB:1992)

De este acuerdo, a lo que el tema concierne, se derivan nuevos planes y programas de estudio tendientes a mejorar la calidad en cuanto al nivel de preescolar; el programa de Educación Preescolar de 1992 propone el método de proyectos y se publica un cuadernillo de bloques de juegos y actividades relacionados con la Expresión artística, Psicomotricidad, Naturaleza, Lenguaje y Matemáticas; los objetivos planteados consistían en que el niño:

- a) Obtuviera sensibilización en relación con la naturaleza.
- b) Socializara a través del trabajo grupal y cooperación con otros niños y adultos.
- c) Se relacionara con formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo.
- d) Se expresara de forma creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo.
- e) Tuviera un acercamiento sensible a los distintos campos del arte.

Estos objetivos planteados fueron retomados por las educadoras dando paso y seguimiento a los principios de enseñanza lingüística en preescolar, pero desde su iniciativa ellas fueron implementando nuevas formas e introduciendo la formalización del lenguaje convencional a través de diversos métodos, entre ellos el más recurrente, el sintético⁷; se entiende por lenguaje escrito convencional al lenguaje establecido socialmente y que cualquier persona alfabetizada comprende. Este interés por la enseñanza convencional en preescolar comienza a surgir por Programas Estatales

⁷ **Método de enseñanza que parte de las letras y de los sonidos para formar con ellas sílabas, palabras y después frases. Son los más antiguos y los más extendidos, van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil. (Salazar: 2003)**

(Hidalgo) que se propusieron en los preescolares, y consistían en enseñar a leer y escribir formalmente a los niños, sin embargo, estos programas no funcionaron y fueron eliminados de los Jardines de Niños; a través de estos proyectos piloto las educadoras continuaron retomando las actividades y acostumbrando a los padres de familia a que en preescolar se convencionaliza la escritura, sin considerar las perspectivas teóricas y curriculares sobre la enseñanza del lenguaje en preescolar, que desde entonces se estipulaba que en este nivel no es obligatorio enseñar a leer y escribir de manera convencional, pero si generar situaciones que permitan comprender el lenguaje escrito.

En lo que respecta a las Escuelas Normales, fueron transferidas a los gobiernos estatales, así como las unidades a distancia de la UPN; desde 1992 se emprende la tarea de modernizar la educación en el que se mencionaba lo siguiente:

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial. (ANMEB, 1992)

A partir del ANMEB y del El Programa Nacional de Educación 1995-2000 se continuó con la modernización de la Educación Normal en el que derivó en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

En 1995 se realiza el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales que da cumplimiento a los compromisos del Programa de Desarrollo Educativo de 1995 – 2000. Para ello se crea el plan de estudios de 1996, que da vida al plan de 1999, que tenía como propósito: que las maestras y los maestros al egresar contaran con habilidades, conocimiento, actitudes y valores, que a continuación se enuncian:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela.

A partir de este plan de estudios las alumnas⁸ realizan prácticas de observación y prácticas docentes durante todo en el transcurso de la licenciatura; en el último ciclo escolar realizaban un servicio social con duración de una año y al finalizar como producto final se realiza un documento recepcional que les permitía obtener el título de Licenciatura en Educación Preescolar.

Continuando con lo que respecta a la educación preescolar, a partir del 12 de noviembre de 2012 bajo la presidencia de Vicente Fox, con Reyes Tamez Guerra como Secretario de Educación se decreta obligatoria la educación preescolar y se reforma el artículo 4° de la Ley General de la Educación en el que establece que todo lo habitantes del país deben cursar y recibir educación preescolar, primaria y secundaria. Posteriormente surge la Reforma de Educación Básica, que subyace del ANMEB.

Nace el *Programa de Educación Preescolar 2004* bajo un enfoque por competencias, iniciando así la reestructuración y organización de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), el nivel de Preescolar fue el primero en modificar su programa para el desarrollo de la reforma educativa, posteriormente en el 2006 surge el programa de educación secundaria y por último se reformulan los programas de educación primaria por periodos, agosto del 2008 para 1° y 6°, en el de agosto del 2009 para 2° y 5°, el último, a mediados de agosto del 2010 para 3° y 4°. Con éste se da inicio y se completa

⁸ Se utiliza el término alumnas, porque la mayoría de los estudiantes son de sexo femenino.

la estructura de la educación básica, tomando en cuenta la articulación de cada uno de los niveles a través del trabajo por competencias.

Finalmente a partir de 2011 se publica el Plan de estudios y los programas de estudio 2011 de la Reforma Integral de Educación Básica. El programa de preescolar en cuanto al lenguaje escrito propone para este año que:

Antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus hipótesis acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización. (SEP 2012: 46)

De acuerdo a los planteamientos de este nuevo programa de educación preescolar se le da gran importancia al lenguaje desde la perspectiva de que el niño tiene que ser el creador y descubridor del lenguaje convencional, sin embargo se precisa en el programa que:

[...] es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Aunque es posible que mediante el trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y escribir –lo cual representa un logro importante–, no significa que deba ser exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos. (SEP 2012: 46)

Estos párrafos descritos son retomados de manera muy similar por los planteamientos del Programa de 1992, por lo cual se puede inferir que la conceptualización de la enseñanza del lenguaje escrito en educación preescolar para el 2004 – 2011, institucionalmente se han ido retomando, a pesar del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se conservaron, esto nos significaría que bajo el currículum del

nivel de preescolar siempre se ha establecido la función de la educadora respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, sin embargo, esto quiere decir que las docentes son quienes han modificado estos planteamiento y se han atribuido el enseñar a leer y escribir en preescolar, situación que ha generado que los padres de familia exijan que sus hijos salgan alfabetizados de preescolar, brincando procesos del desarrollo del infante.

El desarrollo de los Jardines de niños, las reformas educativas y las situaciones políticamente coyunturales, funcionan como eslabón para la conformación de nuevas perspectivas o la conservación de prácticas educativas.

A pesar de que no son tan notorios los cambios que se presentan en los docentes cuando surgen nuevas políticas educativas se ve reflejado en la sociedad y por lo tanto, ésta exige que los docentes comprendan el actual mundo social y sus demandas, en el que están involucrados los niños y por ello implica que los docentes vayan transformando sus prácticas de acuerdo a las necesidades actuales, sin embargo no todas las o los docentes transforman su práctica a partir de una reforma educativa, porque tal como lo menciona Díaz Barriga:

Si partimos de afirmar que la reforma no sólo busca transformar detalles del funcionamiento escolar, sino que tiene la intención de implantar un nuevo paradigma de la educación, podemos reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas. En las escuelas formadoras de docentes se transmite una cosmovisión de la sociedad y de la educación mucho más cercana a los valores y concepciones del Estado nación, integrada también por componentes de una visión desarrollista del Estado y por una perspectiva del Estado de bienestar. De esta perspectiva, que forma parte de lo que podríamos denominar «el currículo oculto» de las escuelas normales o de los institutos pedagógicos, se transmite una concepción del papel y de la función social de la educación. Los docentes pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos hacia la educación. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula. (Díaz, 34: 2001)

Por tanto podemos afirmar que en muchas ocasiones existe una inconformidad ante el currículum o los planteamientos establecidos en una reforma educativa, situaciones que va generando resistencia al cambio de la práctica docente, aunada a la falta de información sobre nuevas perspectivas teóricas.

A través de estas consideraciones históricas logramos visualizar cómo las ideas de la enseñanza del lenguaje escrito funcionan como eslabones para las nuevas prácticas de enseñanza. Actualmente, estamos viviendo el proceso de una reforma educativa a la que se le denomina RIEB que tiene como una de sus finalidades articular la educación básica, sin dejar de lado los mecanismos políticos y económicos que se manipulan; pero a lo que respecta a la enseñanza de la escritura, la formación docente normalista coincide que la educación necesita involucrar a los alumnos en actividades que le permitan favorecer un desarrollo del lenguaje integral en la que no se tiene la prioridad de convencionalizar el lenguaje escrito, sin embargo, actualmente se presiona por parte de los padres de familia a los docentes para que desde el nivel preescolar se enseñe a leer y a escribir a los niños, situación que las educadoras han generado por atribuirse esa tarea, a pesar que desde el marco institucional de las escuelas normales y los programas de educación preescolar no sea obligatorio, sin embargo ante una idea teórica fundamentada y comprendida las docentes podrían redefinir la enseñanza de lenguaje en preescolar.

A continuación, de manera general se conceptualiza la actual práctica docente, las nuevas concepciones que se tienen acerca de la enseñanza de la escritura y la lectura a partir de un funcionamiento teórico, es decir, desde la conceptualización de la investigación básica, para hacerlo después desde una perspectiva docente.

1.4 Conceptualización actual de la práctica docente en relación al lenguaje escrito en preescolar.

Es conveniente reconocer la importancia del trabajo docente, ya que éste se implica de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier ser humano tanto en su forma de actuar, de ser, como en la forma de pensar del educando. Para esta investigación definimos la práctica docente como la caracteriza María Elena Díaz, porque no sólo abarca aspectos referentes a la actividad en el aula, sino también, retoma elementos básicos desde nivel institucional:

La práctica docente es un proceso escolar cotidiano que se constituye desde el nivel institucional y social con los sujetos que intervienen en la acción, la coordinación y realización de las actividades de aprendizaje en un espacio físico (el aula) y tiempo determinado donde se comparten relaciones sociales, se constituyen o reproducen conocimientos, se internaliza la realidad en forma consciente o inconsciente (Díaz, 2012: cuarta de portada)

La práctica docente abarca desde acciones individuales del sujeto hasta el marco institucional que influye en todos los actores escolares, ya que se encuentran mediados entre sus creencias, su formación y la práctica institucional que condiciona y entrena a los docentes en formas de hablar, actuar y de enseñar, tal como también lo menciona Elsie Rockwell:

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan los procesos escolares. (Rockwell 2005:13)

Por lo anterior considero que la forma en cómo se lleva a cabo la práctica docente en las aulas tiene influencia en la forma en cómo fueron formados los docentes desde el ámbito familiar hasta el nivel profesional. Díaz se enfoca, en que:

[...] el docente es el responsable de la tarea educativa quien opera desde la perspectiva de sus concepciones y prácticas, influenciado por factores externos de distintas instituciones dominantes de la sociedad en las dimensiones de apropiación del conocimiento en el aula, las tendencias disciplinarias de los contenidos pragmáticos y el control de los aprendizajes a través de la legitimación que explican. El docente puede cuestionar y rechazar posiciones, tendencias, políticas educativas si sus concepciones se abren al conocimiento de la realidad como histórica, social, totalizadora y en proceso de transformación. (Díaz: 2012, cuarta de portada)

Para Cabrera la práctica docente lo concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, por ello, tal como sucede en la enseñanza de la escritura en preescolar a pesar de las tendencias y las nuevas políticas educativas, el docente responde ante la práctica educativa de acuerdo a su experiencia, estrategias y técnicas que ha aprendido para introducir al niño al mundo del lenguaje, en ocasiones estos son procesos inconscientes que atrapan al docente y ello es necesario que el maestro se responsabilice sobre su propia práctica, de esta manera puede ser un reproductor de la vida escolar cotidiana o convertirse en un innovador a través del interés, la profesionalización, y la investigación,

1.5 Definición de lectura y escritura en el siglo XXI.

Según Sapir citado por Hernando (1995) el lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. De ahí que el lenguaje, como medio de comunicación humana, frente a los medios de comunicación animal (o de cualquier otro tipo), reúne estas propiedades: a) ser un fenómeno exclusivamente humano, b) servirse de la voz como vehículo de transmisión, c) no ser instintivo, d) utilizar un sistema de signos y e) estar articulado a partir de determinadas unidades mínimas.

Las propiedades de comunicación humana permiten al otro transmitir o recibir un sistema de símbolos comunes, comenzando con la propia presencia del hombre. El

hombre se expresa simbólicamente, porque el empleo de símbolos para la comunicación solo es posible ya que el ser mismo es constitutivamente simbólico, tal como lo menciona Eduardo Nicol “El yo es el símbolo del *tú*, o sea la otra mitad del tú que le permite al yo *reconocerse* a sí mismo en él, cuando los dos se reúnen en la *compresencia dialógica*” (Nicol, 1957:349), antes de que ninguno de ellos comience a utilizar, para expresarse, los recursos de un determinado sistema común, con el simple hecho de que el hombre este frente a frente es ya un dialogo antes de que inicie el dialogo propiamente dicho; para Nicol, un símbolo, es un convenio, tiene un significado convenido y adecuado para representar el ser porque, primariamente expresa la primitiva conveniencia o conformidad ontológica, o sea la comunidad, del ser simbólico, es decir, que es la representación perceptible de una idea, con rasgos asociados por una convención socialmente aceptada.

Por lo anterior se puede clasificar al lenguaje en diversos tipos: la música, mímica, danza y la lengua, en la que se destaca, el **lenguaje oral y escrito**, por ello hacer la diferenciación entre estas dos es de gran importancia para este estudio ya que únicamente se enfocará en los siguientes capítulos al lenguaje escrito por ser dos procesos complejamente diferentes.

En la sociedad se han establecido formalmente dos formas de lenguaje, el oral y el escrito que permiten una comunicación con la comunidad a la que pertenecemos, y al mismo tiempo nos abre las puertas para conocer y expresar lo que creemos, necesitamos e ignoramos; para Emilia Ferreiro lo que diferencia a una de la otra son las circunstancias de uso, por ejemplo, utilizamos la lengua oral para comunicarnos directamente con las personas; y la lengua escrita como una forma de expresión que se va desarrollando a través del tiempo, es una forma de no olvidar lo que se quiere decir o difundir a toda una sociedad. Coincidiendo con Goodman cuando expresa que:

Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Pero ambos procesos son procesos en los cuales se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar trans-

acciones entre pensamiento y lenguaje. Por así decirlo hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos. Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Son sociales porque son utilizados para comunicar entre personas (Goodman, 2010^{18r}: 16)

Con lo anterior, podemos decir que el ser lingüístico es prioritario para una sociedad ya que no sólo recibimos información a partir de lenguaje oral y escrito, sino que el ser humano al estar en contacto con el mundo del lenguaje va desarrollando una creatividad para expresar sus emociones y generar críticas reflexivas durante su vida e incluso le permite una mejor toma de decisiones.

Actualmente y con la idea de reformar la educación se han retomado estudios y planteamientos sobre los primeros indicios en el desarrollo del lenguaje del ser humano, estos estudios sobre el desarrollo del lenguaje en edad infantil le han denominado *psicogénesis de la escritura*, pero para poder comprender este proceso es obligatorio reflexionar sobre los planteamiento de Goodman cuando hace mención sobre que:

[...] no es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar a la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien debe basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita (Goodman, 1987: 27)

Entonces es necesario que el docente adquiera la responsabilidad en conocer el proceso por el cual los infantes pasan para desarrollar el lenguaje oral y escrito, ya que de no ser así se podría fragmentar el aprendizaje de los niños limitando su curiosidad por continuar aprendiendo, confundiendo el lenguaje oral y escrito como un contenido a evaluar y calificar.

Por tanto, se considera que la psicogénesis, se refiere a los procesos cognitivos por el cual los niños transitan para lograr un conocimiento. Cuando se habla de construcción de la escritura “no se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido” (Ferreiro 2012: 158), sino que a través de

los aprendizajes y la interacción con el lenguaje escrito que rodea a los niños van adquiriendo nuevos conceptos sobre la escritura que le permiten, a partir de elementos adquiridos perfeccionar su lenguaje, sin embargo, para fines de este estudio el término psicogénesis se usará como el inicio y desarrollo de la adquisición del lenguaje tomando en cuenta los procesos de su construcción.

Si bien en esta investigación no se abordan los términos *maduración* de los niños, ni *desarrollo* es porque se ha demostrado que para comenzar a escribir y leer no se necesita la plenitud de madurez de facultades, sino que el lenguaje se adquiere a través del contacto que se tiene con el lenguaje convencionalmente establecido, Ferreiro muestra que:

El término adquisición es más concreto ya que no prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición. Pero yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de construcción, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la *construcción de lo real en el niño*, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los niños hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela. (Ferreiro, 2012: 159)

Lo anterior nos permite comprender que la adquisición de lenguaje escrito no es un proceso acabado, sino al contrario, es la construcción del lenguaje que se va deformando y transformando a través de experiencias tales como escuchar la radio, ver televisión, observar a lectores, leer un libro o periódico, o bien mirar como otros leen y escriben; a partir de estas experiencias el lenguaje se va construyendo y perfeccionando.

Para esta investigación es obligatorio conocer las últimas investigaciones que se han realizado sobre la psicogénesis de la escritura de los niños y las niñas, ya que ésta será la fundamentación que nos permitirá comprender la adquisición del lenguaje, de tal manera que sea más preciso interpretar lo que los niños escriben, de la misma forma comprender como después de algunos años logran los niños adquirir el lenguaje

escrito convencional. La falta de saberes, en los responsables de la educación preescolar, acerca de los procesos de escritura recae a menudo en la falsa idea de que los niños no saben leer ni escribir en edad preescolar, por consiguiente, los escritos no convencionales que realizan los niños los ignoran o los rechazan, generando poca capacidad de razonamiento y comprensión del sistema escrito, accediendo a la solicitud de los padres de familia en enseñar el convencionalmente lenguaje escrito.

Es importante mencionar que etimológicamente adquisición deriva de “querer” y “apropiación”, se define como la acción de “apropiarse” o “apoderarse”, es decir, el sistema de escritura ya está presente en todos los ámbitos de la vida del niño, sin embargo, estos términos nos dan el ejemplo perfecto de que la escritura es activa en el sujeto que se apropia, se adueña, de la escritura a través de la interacción con su contexto y su cultura. Para que los niños logren una escritura convencional deben pasar por un proceso de estimulación y ambientes alfabetizadores.

Emilia Ferreiro ejemplificaba que “un gran futbolista no se hizo con el simple hecho de tomar el balón tuvo un proceso de interacción con éste, practicarlo, jugarlo, tener seguridad y ambientes que le propiciaran el entusiasmo por el futbol, antes de meter un gol, tuvo que conocer la pelota”. Por tanto, a través de la interacción con el lenguaje, Ferreiro ha demostrado que los alumnos adquieren un lenguaje convencional sin la necesidad de mecanizar a los alumnos con planas de sílabas.

A continuación, se hablará de procesos de construcción, no de calidad de grafismo, se describirá de manera general y descriptiva como se asimila la escritura que permite al ser humano de edad infantil comprender la convencionalización del lenguaje.

A grosso modo los procesos constructivos que plantea Emilia Ferreiro de acuerdo con sus investigaciones los presenta de la siguiente manera:

1. *Relación figural espacial.*

- Se presenta la separación de la escritura con el dibujo como un problema que los niños enfrentan.
- Al principio se limitan a círculos y líneas, pero estos trazos no se distribuyen al azar, por ejemplo: trazos redondos para objetos redondos (manzanas), trazos rectilíneos para objetos rectilíneos (chicharos en sus vainas).
- Paulatinamente la escritura para no confundirse con el dibujo, tiende a salir fuera de los límites de éste.

2. *La condición de la atribución.*

- Hay un progreso en la ubicación de las grafías, en el control de la cantidad de grafías y en la constitución de las grafías en tanto objetos sustitutos.
- Las grafías se distribuyen libremente en el espacio disponible.
- Una vez iniciada la actividad de escribir, es el espacio disponible el que crea límites.
- Introduce ciertas gráficas ordenadas (aunque no sea más la alternancia entre bolita y palito o entre bolita y cruz).
- La organización lineal de los caracteres aparecen antes en escrituras “descontextualizadas”.⁹
- La variedad de caracteres pueden aparecer tanto en el caso de escrituras descontextualizadas como en el de escrituras para un objeto o una imagen.
- La situación descontextualizada es propicia porque permite una centración en las grafías mismas, libres de las concentraciones alternativas que la imagen puede sugerir.

⁹ Se refiere a un lenguaje escrito no convencional, es decir, símbolos que utilizan los niños para expresar sus propios escritos, por ejemplo, los niños suelen utilizar líneas y círculos para representar ideas.

- El control sobre la cantidad de caracteres aparece antes en escrituras contextualizadas (escrituras para imágenes u objetos.)

3. *Las letras en tanto objetos sustitutos.*

- Los niños comprenden claramente la acción de escribir como productora de marcas sobre una superficie.
- La pregunta “¿Qué dice allí?” carece de sentido en este nivel. Las letras no pueden “decir” nada o, en todo caso, sólo pueden decir lo que ellas mismas son: letras.
- Las imágenes y los textos pueden compartir el mismo espacio gráfico, no mantienen entre sí ninguna relación particular.

En este transcurrir por la adquisición de la escritura convencional es necesario hacer un alto y preguntarse: ¿Cómo pasa el niño de este nivel a la puesta en relación sistemática que caracterizará el nivel siguiente, cuando suponga que en los textos están los nombres de los objetos representados?

- Entonces es cuando el niño a pesar de que no tiene un repertorio variado de grafías, pero, sí tiene claro que hacen falta por lo menos tres letras “para que diga algo”; las letras comienzan a representar, cualquiera que sea la longitud del texto, el nombre del objeto.
- Hasta aquí podemos destacar la importancia de los momentos donde las “letras que dicen letras” (las letras objeto en sí) y “las letras que dicen algo diferente de ellas mismas” (las letras objetos-sustitutos) son aspectos esenciales para la reconstrucción teórica de la génesis en cuestión donde posteriormente se constituirá en las letras como objetos sustituidos, pero se continua utilizando el termino nombre.
- Aun todavía en este momento las mismas letras, en el mismo orden, pueden decir nombres diferentes según la relación que se establezca con los objetos o las imágenes.

- La interpretación de las escrituras (propias y de otros) en tanto representación de nombres aparecen recién cuándo hay un control en la cantidad de signos que se escriben.

4. *Cantidad mínima de grafías.*

- Aun el niño no está en el periodo silábico, aunque para escribir “niña” pida tres grafías y que diga que con una sola dice “ni”, con dos sigue diciendo “ni” y con tres dice “niña”. Son apenas relaciones ante lo completo y lo incompleto.
- Lo que sí saben estos niños es que la escritura es un compuesto de partes linealmente ordenadas.

5. *Mínimo y máximo.*

- Cantidad constante y variación de letras de una escritura a otra.
- Su repertorio de letras es reducido y se ven obligados a recurrir a cambios de orden lineal para diferenciar una escritura de otra.
- Variar la cantidad de grafías pero con un criterio estable de control, y al mismo tiempo cuidar la variedad interna entre las grafías, de tal manera que no se repita dos veces la misma escritura, exige un esfuerzo de coordinación difícil de alcanzar (aquí, como en otros dominios del desarrollo cognitivo).
- Ajustar la escritura a la cantidad de objetos o ajustarla a la cantidad de sílabas, conduce al siguiente problema.

6. *El todo y las partes.*

- Como la escritura es un compuesto en partes (ya que hay un mínimo necesario) la interpretación de esas partes llega a convertirse en una necesidad cognitiva.
- Surge la descomposición de la palabra en partes, y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (sus sílabas), en el orden de emisión, con las partes ordenadas de la palabra escrita (sus letras), esto es lo que se le llama hipótesis silábica.

7. Información y asimilación.

- Estamos en el dominio de las letras que valen por lo que el sujeto determina en cada caso que valgan. Cantidad y variedad son los criterios claves. Una letra, una cualquiera para una sílaba.
- Los procesos de construcción del nombre propio son en todos semejantes a los procesos de construcción de otros nombres, excepto y en esto radica toda la diferencia, que las letras no son cualesquiera.
- El recorte fonético de la palabra será posterior al recorte silábico, y mientras las vocales se estabilizan rápidamente (por construir sílabas por sí mismas y por corresponder, en castellano, a fonemas definidos, las consonantes comenzarán por asumir valor silábico, en función de las iniciales de las palabras aprendidas).
- La información recibida del medio debe ser siempre asimilada. Es decir procesada por el sujeto para resultar efectiva.
- La verdadera escritura, la que no aparece en las planas ni en los cuadernos escolares, sigue su propio camino. (Ferreiro, 2010: 128)

En este proceso constructivo los niños adquieren la convencionalización de la escritura a partir de lo que muchos de nosotros creemos errores¹⁰ en la escritura, sin considerar ese supuesto como el camino a la escritura alfabética.

El desarrollo de esta investigación no se ha enfocado directamente en los procesos de escritura de los alumnos, sin embargo, fue necesario recapitular la información más importante de esta teoría ya que nos permite comprender el nuevo discurso que se intenta apropiarse en las escuelas sobre la psicogénesis de la escritura.

Finalmente, el desarrollo histórico antes descrito y la relación actual que se tiene de la enseñanza de la escritura han permeado en la modificación de las concepciones que tienen las educadoras, pero estas últimas investigaciones acerca de la psicogénesis de

¹⁰ Sin embargo, estos supuestos errores considerados por los docentes, son hipótesis que los niños realizan reflexionando el sistema, de manera que a partir de estos “errores” el niño construye su lenguaje.

la escritura en los niños no es reciente, pero actualmente las docentes lo empiezan a digerir, por lo que las docentes y las estudiantes normalistas están en proceso de construcción de un nuevo conocimiento.

Parte de las concepciones construidas por las educadoras se han configurado a través de momentos coyunturales, tales como los cambios de los planes y programas de educación preescolar que se han presentando desde la creación del primer parvulario en México hasta la actualidad, a través, de diversas reformas educativas, así como de momentos socio-políticos y económicos del país. A través de este contexto político-cultural por el que se han transformado las escuelas de la enseñanza infantil consideré como uno de los propósitos fundamentales conocer acerca de la formación del parvulario y los programas de formación docente de preescolar, ya que no podemos olvidar que a través de la historia podemos conocer parte de nuestro presente, y redefinirlo para transformarnos en ciudadanos éticos, a partir de la indagación, la reflexión y la investigación.

Con lo antes descrito no se pretende una cronología de sucesos, sino el análisis de diversas consideraciones históricas que van desde la creación de los Jardines de Niños, los enfoques sobre la enseñanza del lenguaje escrito y los actuales paradigmas que sustentan el Programa de Educación Preescolar; a partir de este panorama se intenta en los siguientes capítulos, la comprensión de determinadas prácticas que pueden ser entendidas como construcciones históricas relacionadas con diversos acontecimientos, sociales y políticos en un determinado espacio y tiempo. Con ello se da pauta para comprender la formación de las docentes entrevistadas a partir de sus experiencias que vivieron bajo circunstancias de una supuesta renovación educativa y con ello se pretende durante este documento realizar un contraste entre el discurso docente sobre el enfoque de enseñanza de la escritura en el nivel de preescolar y sus verdaderas prácticas en el aula.

CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS, EN LA INTEGRACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

Se pretende en este capítulo realizar el análisis de las experiencias de la formación docente de las educadoras entrevistadas; el actuar frente a la enseñanza de la escritura, en el que se involucra el deber hacer de acuerdo a ciertos parámetros estipulados en el Programa de Educación Preescolar 2011 y el verdadero hacer de las educadoras en las aulas. De igual manera para comprender sus prácticas áulicas fue necesario realizar un análisis del discurso docente con base a los planteamientos teóricos en la enseñanza de la escritura. Este apartado comienza con las experiencias de formación docente de las educadoras bajo el programa de Estudios de 1999.

2.1 Plan de Estudios 1999: experiencias de las educadoras.

De manera general se puede decir que el Plan de Estudios de 1999 se comenzó a gestar a partir de 1992 con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, en el que se empieza hablar por primera vez del término *competencia*. El plan de estudios de 1999 para la formación inicial de maestras y maestros de educación preescolar fue un compromiso que se postuló en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, que tenía como meta hacer frente a los desafíos que imponía el acelerado desarrollo tecnológico en el ámbito laboral.

El primer apartado del plan de estudios detallaba los rasgos deseables del futuro maestro de educación preescolar –perfil de egreso– que constituía el referente principal para la elaboración del plan de estudios.

Desde el enfoque de este Plan ya se perfilaba el trabajo que agrupaba cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En relación a los contenidos, podemos especificar que los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación preescolar, lo cual se puede interpretar que la formación continua se desarrolla con el trabajo en el aula de clases.

Entre las asignaturas que las estudiantes¹¹ cursaban, la de mayor importancia de análisis para este estudio es la de “Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II” que fueron cursadas durante dos semestres. En relación a estas asignaturas se puede destacar que desde el plan de estudios se proponía que durante el segundo curso las estudiantes adquirirían elementos para lograr la familiarización de los niños con la palabra escrita, y se mencionaba lo siguiente:

No se trata, hay que aclararlo, de iniciar prematuramente el aprendizaje sistemático de la lectoescritura, sino de que los alumnos de preescolar adquieran las nociones primarias de la “prelectura”: que los signos escritos expresan significados con sentido, que los signos captan y registran la expresión oral, que lo que se lee es comprensible, interesante y divertido. Por ello, los normalistas deben aprender a usar la lectura en voz alta, con diversas actividades de participación del grupo; a recoger y trabajar con el dictado que hacen los niños; a estimular la expresión a partir de imágenes; a manipular y usar libros y otros materiales impresos adecuados. (SEP, 1999:54)

De ahí, se puede inferir que se tiene una perspectiva similar al fundamento del Programa de Educación Preescolar 2011 e incluso desde 1949 hasta el 2004, sin embargo, las educadoras entrevistadas comparten la idea que fueron fundamentos no comprendidos o abordados directamente por ellas o de manera superficial, una de ellas comenta el vago recuerdo que tiene sobre los conocimientos adquiridos en estas asignaturas

Yo me acuerdo vagamente de las estrategias para trabajar lectura y escritura; las habilidades que tienen los seres humanos de leer, escuchar, escribir y no me acuerdo de la otra; o de las estrategias para poder dar lectura de los cuentos por ejemplo: “te equivocaste”, “tiempo de compartir”; yo nada más me acuerdo de eso, y unas lecturas sobre la enseñanza de la lectura, para empezar la lectura con los niños pero pues hasta ahí, fue muy corto. (CSI, 2013:35)

¹¹ En referencia a “las estudiantes” en género femenino, se debe a que la mayoría de aspirantes a la docencia en preescolar son mujeres, y los sujetos de investigación son mujeres.

De acuerdo a sus opiniones la carencia normalista, en relación a esta asignatura, fue el hecho de que no les enseñaran la didáctica adecuada para enseñar a leer y escribir a niños de preescolar, a pesar de darse cuenta de esta restricción las docentes continúan con la idea de alfabetizar, entonces, nos preguntamos es una carencia de la Escuela Normal o la falta de análisis y comprensión de textos teóricos que permitiera tanto a los docentes de la Escuela Normal y las alumnas actualmente educadoras, llegar a una reflexión y puesta en práctica la enseñanza de la escritura de manera pertinente es decir, basada su práctica realmente en el enfoque teórico de la adquisición del lenguaje escrito que se enmarca en el Programa de Educación Preescolar y en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

A partir de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación, las estudiantes al hacerse cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un tutor, adquirieron conocimientos sobre la formalización del lenguaje escrito ya que desde la perspectiva como practicantes, pudieron aprender y observar como las educadoras titulares, que se suponía enseñarían a las alumnas, convencionalizaban la escritura, haciendo lo opuesto a lo establecido en el Programa de Educación Preescolar.

De acuerdo a las entrevistas y observaciones realizadas en el Jardín de Niños “Juana de Arco” la forma de enseñar a escribir y leer, fue aprendida por las docentes desde su experiencia en su formación personal y profesional.

Las educadoras entrevistadas son egresadas de una Escuela Normal ubicadas en diferentes partes del Estado de Hidalgo, en específico, de las siguientes escuelas:

- Normal de las Huastecas, ubicada en Huejutla de Reyes Hidalgo.
- Normal “Sierra Hidalguense” ubicada en Tianguistengo Hidalgo.
- Normal Rural “Luis Villarreal” antiguamente ubicada en Mexe Hidalgo.

- Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” ubicada en Pachuca de Soto Hgo.

Ellas, las educadoras, oscilan entre los 25 y 30 años de edad, fueron formadas bajo el mismo Plan de Estudios 1999 e ingresaron a la normal en el año 2004 justo cuando se modifica el Programa de Educación Preescolar de 1992 por el 2004. La importancia de los criterios de selección sobre las educadoras se basa en el interés de conocer y describir la formación de las actuales educadoras, otorgando validez a sus opiniones a través de sus semejanzas y diferencias en experiencias acerca de su formación normalista.

En el 2004, año que las educadoras ingresan como estudiantes a la Escuela Normal, el Programa de Educación Preescolar que rige en los jardines de niños en México se modificó y se comienza a trabajar bajo un enfoque por competencias, pero por otro lado, el Plan de Estudios de la Normal de 1999 que las alumnas estudiaron tenía otra dinámica que consistía en la relación del desarrollo integral de niños bajo otras denominaciones como el desarrollo cognitivo, social, cultural, etcétera, haciendo énfasis en la Escuela Normal sobre un enfoque de trabajo bajo proyectos en los jardines de niños, el cual comenzaba a dejar de ser oficialmente vigente en los preescolares de México, aunque ya se perfilaba al nuevo docente a que coadyudara en imprimir los rasgos deseables que el alumno desarrollaría, como habilidades, conocimientos, actitudes y valores; cuestión que se relaciona con las competencias. Las clases de las escuelas normales se dirigían al enfoque por proyectos repetidamente mencionado. Por lo anterior las educadoras opinan:

Había incongruencia porque nos cambiaron el Programa de Educación Preescolar 2004 y el Plan de estudios de la normal seguían con el mismo, lo mismo que está pasando en los niveles básicos en la educación superior, entonces como pides que la generación que vaya a salir vaya de acuerdo al programa si las estas formando con programas anteriores. (CSI - A, 2013:35)

En la dinámica de un plan de estudios de 1999 y el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004 los formadores de maestros se enfrentan al desafío de enseñar a sus alumnas los contenidos bajo el intercambio de ideas entre un enfoque por competencias y un enfoque por proyectos, Giroux nos dice que “Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares.” (Giroux, 2014:399), esto quiere decir que no se toman en cuenta las necesidades de los alumnos y el contexto que lo rodea.

Con las entrevistas realizadas se llegó al análisis de que las alumnas normalistas visualizaron a la Educación Preescolar desde las ideas de los formadores de docentes sobre el Programa de Educación Preescolar 2004, regidos bajo un Plan de Estudios de la Normal de 1999 y de esta manera el reto fue conjugar el plan de estudios de 1999 con el Programa de Educación Preescolar 2004.

Las políticas educativas se han convertido en un eslabón en las prácticas docentes que a partir de cada una de las experiencias que las educadoras van adquiriendo, van formando sus propias ideas y creencias sobre la enseñanza, siendo una situación delicada ya que se carece de un fundamento basándose únicamente en la experiencia.

Entre la década de 1990 al 2000 nacen las modificaciones y pilotajes de diversos programas de educación básica del cual han subyacido los actuales planteamientos como la RIEB¹², para ejemplificar con mayor claridad y enfocado al tema del lenguaje escrito en preescolar podemos decir que en 1992 justo con el ANMEB¹³, se orientaron programas externos en relación a la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar, se introdujo a manera de pilotaje el método Hidalgo¹⁴, ajeno al Programa de Educación Preescolar de 1992 que se relacionaban directamente con la enseñanza de la escritura

¹² Reforma Integral de Educación Básica, que tuvo sus orígenes en el 2004, en realizar nuevos planteamientos bajo un enfoque por competencias.

¹³ Ver capítulo I

¹⁴ Es un método que propone la enseñanza de la lectura y la escritura de manera silábica.

convencional, programa de pilotaje que no era iniciativa del currículum oficial nacional y que termino siendo eliminaron de los Programas de Educación Preescolar 2004 ya que se plantea para este año que en preescolar no es necesidad ni obligatoriedad enseñar a leer y escribir de manera convencional, sin embargo, estos programas de pilotaje tuvieron gran influencia en las educadoras, porque en la actualidad aún se practican estrategias para la convencionalización de la escritura relacionado con el método Hidalgo que como característica principal es la enseñanza de la lectura y escritura a través de sonidos y sílabas, acciones entre las educadoras que se van transmitiendo de generación en generación, comenzando esta transmisión de las educadoras titulares de los jardines de niños a las estudiantes normalistas quienes observan a las docentes para aprender de ellas. De tal forma:

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes, métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del -cómo enseñar- , -con qué libros- hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos (Giroux, 2014: 399)

A partir de esto podemos decir que en el cuerpo de conocimientos de la formación de las estudiantes con el plan de estudios de 1999 y el Programa de educación preescolar de los Jardines de Niños en el 2004 las actuales docentes entrevistadas se enfrentaron a los desafíos de la inserción laboral que tuvo origen en el 2008, en el que se generaron problemáticas en relación a la enseñanza de la escritura en Preescolar que enseguida describiremos.

Los formadores de docentes, las alumnas normalistas, y las educadoras titulares de ese momento se enfrentaban a un cambio en el sistema, ya que de trabajar bajo un programa enfocado en una metodología por proyectos, áreas temáticas y bajo la visión de considerar el desarrollo infantil como un proceso integral que se constituye a través de procesos afectivos, motrices, cognitivos y sociales se enfrentaron a un nuevo Programa de Educación Preescolar bajo un enfoque por competencias, cabe aclarar

que en relación al enfoque del lenguaje escrito seguía fundamentándose de la misma forma hasta la actualidad.

La relación entre los Planes de Estudio de la Normal y el Programa de Preescolar no tuvieron la misma congruencia en el año 2004, periodo en el que las educadoras iniciaron sus estudios en la Escuela Normal; su formación se basó en el Plan de Estudios de 1999, y se enfrentaban en sus prácticas con un Programa de Educación Preescolar 2004, que no coincidía con su plan de estudios. Por tanto cuando las estudiantes realizaban sus prácticas en diferentes Jardines de Niños en Hidalgo se encontraban en una situación que las ponía en conflicto, ya que sus creencias y concepciones que habían interiorizado en la normal eran movilizadas por las educadoras titulares que comenzaban a familiarizarse con un nuevo Programa de Educación Preescolar, por tanto, en cuanto al uso del programa se veían en la misma situación que las estudiantes. ¿Cómo planear situaciones didácticas para los alumnos a través del Programa de Educación Preescolar 2004?

En ese caso también fue la confusión de nuestros formadores porque ellos venían trabajando con proyecto y para ellos era más importante el tema para favorecer las competencias, yo creo que no tenían competencias, nosotros cuando nos formamos en la Escuela Normal entramos con el Programa 2004 y fue diferente y muy contradictorio porque las docentes que nos estaban formando tampoco sabían cómo como trabajarlo, las maestras encargadas de orientarnos en la prácticas no sabían cómo manejar el programa 2004. (CSI- A, 2013: 35)

Es entonces cuando este tipo de situaciones, como la planeación, se desvinculaban entre el propósito de la Educación Preescolar y la Educación Normal, la idea de vincularse una de la otra no presentaba congruencia en el enfoque por competencias, aunque cabe mencionar que el proyecto de la vinculación y congruencia entre ellos se empezaba a gestar. Y también sería cuestión de otro análisis o investigación analizar la relación de los Planes de la Escuela Normal con el Programa de Educación Preescolar. Vale la pena preguntarse ¿Cómo las estudiantes se enfrentaban a un Plan de Estudios en la Licenciatura de Educación Preescolar de 1999 que no estaba vinculado al nuevo Programa de Educación Preescolar 2004? ¿De qué manera se enfrentaban las

estudiantes normalistas con los formadores de docentes que si bien ya tenían el conocimiento del cambio, aún no tenían consolidado el conocimiento del uso del programa? ¿Se concretaba la relación entre el Plan de estudios 1999 y el Programa de Educación Preescolar 2004? Y ¿Cómo la relación del lenguaje escrito en preescolar se modificaba en relación al Programa de Educación Preescolar 2004 o bien se continuaba bajo el mismo enfoque?

Algunas de las situaciones a las que se enfrentaban las actuales docentes cuando eran estudiantes, de las entrevistadas, era que en cada semestre tenían que realizar determinada cantidad de observaciones en una aula de un Jardín de Niños y posterior a la observación planear actividades para poner en práctica en los Jardines de Niños observados; se les pedía que después de las observaciones planearan en un documento las actividades que el docente encargado de la materia de “Observación y Práctica Docente” revisaría cuidadosamente, muchas de esas planeaciones eran rechazadas sin justificación. Según las estudiantes, estaban completamente a disposición de los asesores, que se involucraban más en la revisión de materiales didácticos o formatos de planeación, que del contenido de ella, olvidando que, como lo menciona Honoré:

[...] son las actitudes, el modo de pensar del formador los que deben ser diferentes para dar de él una imagen distinta de la del maestro sabio de distribuidor, especialista, juez y referencia. Este camino no puede hacerse más que por su propia formación en un campo de interexperiencia donde se puede descubrir que la relación formado – formador tiene un dinamismo tal que los dos miembros son a la vez formador y formado, responsables, uno y otro, de lo que ellos hacen en su encuentro. (Honoré 1980: 123)

Por tanto, se puede deducir que el aprendizaje y entendimiento de nuevos enfoques se dio a partir de un proceso dialéctico entre el pensar del formador y formado en un continuo aprendizaje para su propia formación.

A partir de los hechos anteriores las actuales educadoras que en ese entonces eran estudiantes se fueron formando como docentes a partir de los cambios del Programa de

Educación Preescolar de 1992 al 2004. Lo antes descrito fue en un momento histórico no estudiado a profundidad debido, tal vez, a que tiene escaso tiempo de haber transcurrido, sin embargo, fue un momento indiscutible que ha repercutido en la formación de los docentes y las concepciones que actualmente se tienen respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, esto se explica debido a que las maestras de las normales en los primeros semestres bajo el plan de estudios de 1999 no se priorizaban ampliamente los temas de lenguaje y comunicación, es hasta los semestres intermedios de la carrera que las estudiantes profundizan en los temas de lenguaje y comunicación y en donde se fundamenta que en preescolar no se enseña a leer y escribir de manera convencional. Estas ideas que los formadores de docentes transmitían a las alumnas normalistas fueron apropiadas a partir de la fundamentación del Programa de Educación Preescolar 2004 reflejo de que ya había interés de mostrar a las alumnas el PEP´04¹⁵, sin embargo la explicación acerca de la escritura convencional no se abordó a profundidad, por tanto, las educadoras iban creando sus propias inferencias acerca de cómo enseñar el lenguaje en preescolar, a partir de las experiencias, que tenían como practicantes de Jardines de Niños, sin fundamento científico y de las enseñanzas de sus maestros normalistas.

Cuando las educadoras realizaban sus prácticas de observación, notaban que las docentes titulares enseñaban a escribir de manera convencional, cuestión que difería de lo aprendido de sus maestros en la escuela normal y de los planteamientos estipulados en el Programa de Educación Preescolar, con base a esta la educadora Matilde menciona “Cuando yo iba a practicar en la normal decían no hagan plana, pero practicando en el último semestre nos dábamos cuenta que las maestras trabajaban con planas.” (MBE, 2013: 5)

Actualmente las educadoras, de acuerdo a las observaciones manifiestan haber heredado en algún sentido las prácticas de las docentes frente a grupo tal como dice el dicho “el consejo te mueve, pero el ejemplo te arrastra” dejando a un lado el

¹⁵ Programa de Educación Preescolar 2004

razonamiento como profesional. Al ser más significativa la observación, las nuevas educadoras adoptaron prácticas sobre la enseñanza de la escritura tales como la repetición, memorización y copia de letras, actividades que se describirán en el siguiente capítulo. Las educadoras entrevistadas notaron que en la Escuela Normal les enseñaban lo contrario a lo que miraban en sus prácticas, por tal cuestión, les pareció más “útil” apropiarse del ejemplo de las docentes en práctica que guiarse por la teoría de las enseñanzas de los asesores de la normal, una de ellas menciona [...]” hay aspectos que te da la experiencia y eso es lo que más te enriquece de los dos últimos semestres de la normal, donde ponen en práctica la teoría y muchas veces la teoría se queda descontextualizada en el lugar donde tu estas.”(CSI - A, 2013: 35)

Esta confusión que surge entre educadoras se da por las nuevas implementaciones teóricas de ese momento y que se encontraban en una fase de encuentro con una teoría lingüística, por lo que podemos encontrar confusiones desde el ámbito escolar de las actuales educadoras y desde la práctica con las educadoras titulares, pero es importante reconocer y comprender lo siguiente, según Hargreaves:

Hasta qué punto resulta complicado asimilar los cambios educativos que tienen lugar en la actualidad desde esta óptica profesional. Los profesores no pueden alterar (y de hecho no lo hacen) su práctica por el simple hecho de que ha llegado una normativa nueva y se sienten obligados a cumplirla. No pueden sacarse de la manga los nuevos métodos ni transportarlos directamente de los libros a las aulas. (Hargreaves, 2014: 409)

Como lo menciona Hargreaves no por el hecho de que surjan nuevos planteamientos educativos, las maneras, formas de ser y enseñar en las escuelas se modifican, son los mismos profesores quienes pueden alterar un cambio educativo desde sus concepciones, tal sucede en la innovación, es el maestro quien la gestiona y por realizarlo no quiere decir que va a surgir un cambio de mejora.

Actualmente el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar se ha modificado, fue hasta el año 2012 que se transformó el Plan de Estudios de 1999

articulándolo con el Programa de Educación Preescolar 2011. En la actualidad, el Plan de Estudios de la Normal y el Programa de Educación Preescolar se rigen bajo el mismo enfoque por competencias, sin embargo, “frente a la tendencia a la homogenización que borra las diferencias, se requiere de procesos de individualización, es decir procesos en los que cada uno delimita fronteras identitarias que los separan de otros, con los que en ciertos aspectos hay equivalencia”. (Yurén 2005: 84) Es decir, que a pesar de que existía un programa “subliminalmente” de homogenización, de acuerdo a la interiorización de las experiencias de las educadoras en la práctica se delimitan fronteras identitarias que los separan de los otros y muestran un lado individualizante; las actuales docentes a partir de la observación aprendieron y transmitieron modos de enseñar a leer y escribir en preescolar, por tanto, a pesar de las nuevas tendencias en la enseñanza del lenguaje, existe una herencia cultural en el aprendizaje de ciertos contenidos que se van modificando de acuerdo a las experiencias de las educadoras.

Con lo antes mencionado se pretende mostrar cómo la formación docente ha influido en las enseñanzas de las educadoras respecto al lenguaje escrito, tal como lo plantea Clark en la siguiente cita

Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente e inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones. (Clark, 1986:66)

Es decir que la formación de las educadoras entendida como “un conjunto de actividades y estrategias educativas que se orientan a la formación de quienes realizarán actividades y estrategias educativas” (Yurén, 2005: 88) van guiadas por la interacción de experiencias y creencias que las docentes van asimilando. Entonces, la toma de decisiones, al ser una de las habilidades fundamentales del docente, hace suya las acciones que otros han creado, de ahí tomar una decisión en el acto de enseñar.

2.1.1 Experiencias: prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo.

La educadora Alma narra su experiencia como estudiante normalista comenta que: “yo recuerdo mis prácticas a la perfección y yo creo que de allí saqué la mayor parte de los elementos, [...] mis elementos sí los he adquirido en la práctica y observación.” (AGC, 2013: 16), la maestra considera que los elementos que le han permitido formarse como educadora los ha asimilado en los momentos en los que realizaba sus prácticas en la Normal, refiriéndose a temporadas en las que las estudiantes asistían a un Jardín de Niños y ponían en práctica algunas actividades propuestas por la educadora titular, ella tenía que diseñar una planeación, preparar material didáctico y ser observada por las titulares de grupo para brindarle consejos y pudiera la estudiante mejorar en su forma de enseñar; son experiencias que le permitieron comprender que “es durante las prácticas de enseñanza cuando los futuros profesores empiezan a conocer la “cultura escolar” (García, 2008:185), conocer parte de la cultura escolar le permitió a las alumnas normalistas enfrentarse a un grupo de alumnos de preescolar como docentes titulares con mayor seguridad y con las herramientas necesarias para atender y enseñar a los niños de preescolar. La educadora concluye diciendo:

[...] sinceramente la normal me sirvió para conocer muy buenas amigas, sacar mi título y para aprender sobre mundo natural. Y ya, realmente siento que lo que aprendí que realmente me ha servido en la práctica fueron las prácticas, observaciones, lo que yo veía de las maestras ¡esto sí, esto no! y mi servicio. (sic.) (AGC, 2013:19)

La función de la Normal en la vida profesional de la educadora fue conocer buenas amigas, obtener un título, y repite por tercera vez que ella a través de las prácticas de observación que realizaba iba discriminando lo que para ella era correcto o no para su formación profesional.

En relación a los aprendizajes en la escuela normal la profesora Arely comenta sus experiencias:

Lo que más me marcó fue, que siempre me decía “¡no vas a enseñar a leer y escribir en preescolar!” (lo repite de nuevo), porque llegas¹⁶ y esperan de ti los papás que enseñes eso,(sic) pero a ti no te formaron para eso, la verdad a mi no me enseñaron ni métodos, ni que el método Hidalgo,(sic) ni el silábico, yo si salí en ese aspecto con muchos vacios de información porque ellos estaban enfocados en que tú no enseñaras a leer y escribir en preescolar, y no te enseñaban ni estrategias de cómo no caer en eso para favorecer en los niños, bueno para mí fue lo que más recuerdo en ese aspecto, igual algunas estrategias sobre los niveles de lenguaje de los niños. (AED, 2013: 36)

La maestra recuerda las recomendaciones de su profesores de la normal en la insistencia en que en preescolar no se enseña a leer y a escribir, argumenta que ella salió con pocos elementos para estos contenidos, para ella sí era necesario conocer más acerca del campo formativo de lenguaje y comunicación, ya que sólo le advertían en la Normal lo que no se debía hacer, pero no se le explicaban el por qué y el cómo enseñar el lenguaje escrito; de tal manera que la maestra Marisol coincide en algunas cuestiones con la educadora anterior cuando explica: “cuando yo iba a practicar en la Normal decían no hagan planas, pero ya practicando en el último semestre nos dábamos cuenta que las maestras hacían lo mismo, trabajaban con planas y nos decían en la Normal que no, y en la práctica lo hacían.” (MBE, 2013: 5) La educadora hace énfasis en que difieren mucho las enseñanzas de sus maestros con lo que realmente observan en los jardines de niños cuando van a practicar, cuando concluyen la Normal y se convierte en docente titular que es “el periodo de inserción profesional que se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor” (García, 2008:184), siendo titular de grupo retoma algunas actividades principalmente de las que observó con otros docentes de preescolar de cuando era estudiante, y los consejos de los formadores de docentes han sido menormente tomados en cuenta ya que sólo se les dice lo que “no deben hacer” pero no se les hace ninguna propuesta para mejorar en ciertos aspectos de su práctica, esto puede surgir a partir de la falta de

¹⁶ Refiriéndose a la inserción a un centro escolar

comunicación entre los niveles educativos, pero me inclino más hacia la historia cultural sobre la enseñanza pedagógica de los niveles, Judy Randy explica que:

Generalmente, los modelos, y los ejemplos presentados en las sesiones de formación – seminarios – demostraban el uso de la estrategia (conocimiento procedimental) pero raramente se veía acompañado por una instrucción explícita sobre cuándo y porqué implementar la estrategia (conocimiento condicional) (Randy, 2014:438)

Y es por esto que podemos afirmar que los docentes viven en constantes desencuentros en aprender cómo enseñar a escribir, desde su formación inicial, su inserción a la docencia y su continuo aprender a ser y hacer dentro del aula.

Con las entrevistas realizadas a las educadoras podemos recordar a Simon Veenman citado por García cuando menciona el “choque con la realidad” refiriéndose a las situaciones por las que los docentes se enfrentan en sus primeros años de inserción:

[...] los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. (García, 2005: 184)

Los aprendizajes, las transiciones, los descubrimientos que las educadoras adquieren no sólo en el primer año de inserción sino antes y después, van conformando sus propias teorías implícitas de las docentes, es decir, y de acuerdo con Clark que ha estudiado los procesos de pensamiento de los docentes, son sistemas de creencias, esto es que las docentes tienen un pensamiento complejo cuyos componentes se relacionan unos con otros en relación a su pensamiento conceptual y experimental, que se ha estructurado a través de su entorno, que va configurando un estado mental por el cual el sujeto considera verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de la enseñanza y que en diversas ocasiones se interioriza inconscientemente.

Para las docentes de educación preescolar es más significativo observar y vivir las experiencias de otras educadoras, que sólo escuchar las recomendaciones de los formadores de docentes, esto se debe a que la experiencia y las vivencias directas sobre cómo enseñar son interiorizadas rápidamente más allá del discurso fuera de campo de observación.

Es conveniente sugerir que las docentes se informen, se dirijan hacia la exploración de diversos textos que les permitan obtener herramientas, llevando a la práctica una docencia informada, adquiriendo el hábito de explorar artículos para obtener mayores elementos y así mejorar su práctica docente.

Hasta el momento se destacan algunos elementos importantes que han contribuido a la formación de las creencias de las educadoras e influido en su forma de pensar y enseñar como docentes, entre éstos el desajuste que vivieron las educadoras al ser formadas con un Plan de estudio de 1999 en la Escuela Normal, cuando la realidad era que en el nivel de preescolar se ponía en práctica un nuevo programa al que le denominaban *Programa de Educación Preescolar 2004* que era de carácter nacional; al ser formadas de esta manera las actuales educadoras se vieron en la necesidad de retomar sus experiencias, de manera limitada, desde el lado teórico (Escuela Normal) y desde el práctico (aprendizaje a través de la observación – prácticas en los Jardines de Niños-) este último con mayor influencia entre las docentes.

Conocer acerca de la formación de las docentes permite comprender de manera reflexiva el actuar de las maestras ya que a través de sus experiencias podemos destacar que crean sus propias ideas sobre ciertos modos de enseñar dentro del aula; cabe insistir que las educadoras entrevistadas pertenecen a la generación 2004- 2008 de diferentes Normales del estado, pero actualmente laboran en un mismo jardín de niños. De acuerdo con el testimonio de las educadoras entrevistadas se puede concluir que las docentes entrevistadas se han formado más por las experiencias y observaciones de otras docentes quienes realizaron sus estudios en años anteriores, que de los contenidos de la escuela normal, por lo tanto al enfrentarse con alumnos del

mundo actual se enfrentan a la dinámica escolar que se ha transmitido de generación en generación, acomodando la práctica docente ante el dinamismo del actual siglo.

A partir de los encuentros y desencuentros en la formación de las docentes y algunas de sus experiencias en su formación profesional, a continuación se explican con mayor detalle las experiencias ya como titulares de un grupo en educación preescolar después de haber egresado de la Escuela Normal ya con seis años de experiencia. En el siguiente apartado, se abordará cómo las educadoras se enfrentan al actual Programa de Educación Preescolar en relación a la enseñanza de la escritura y el actor social (Padres de familia), es decir entre un deber ser y el hacer docente, así como, las expectativas de los padres de familia y las propias teorías implícitas que el docente va creando a partir de las situaciones que vive.

2.2 Entre el deber y el hacer en la enseñanza de la escritura.

Entre los programas de estudio de educación básica y la formación de las educadoras, se va ideando una práctica docente que implica un “deber ser”, pero el ideal docente se transforma o se modifica por la formación personal de las maestras, la historicidad del docente, los factores que afectan lo deseable en el plan de estudio y, por consecuencia, van influyendo en la forma de la enseñanza de la escritura en preescolar.

En el transcurso de las entrevistas realizadas se pudo obtener información que permitió determinar que entre docentes y asesores técnicos pedagógicos existe una variante, el docente en su aula muestra su práctica real e influenciada por situaciones alternas; el ATP (Asesor Técnico Pedagógico) se encuentra más comprometidas con el currículum del discurso oficial que involucra a los docentes al deber ser, o bien, al ideal docente. A las educadoras les es importante conocer el Programa de Educación para planear sus actividades dentro del aula, sin embargo, el programa no es el único eje rector que determina el tipo de actividades que realizarán respecto al desarrollo del lenguaje escrito, sino también en gran medida influyen los intereses de la sociedad y el contexto

en el que se inserta cada institución del que hablaremos más adelante, así como las propias teorías del docente antes mencionadas.

Por otra parte el asesor técnico pedagógico tiene muy presente en conocer y saber interpretar correctamente el Programa de Educación Preescolar porque le permite a la educadora realizar actividades con los alumnos, que realmente generen la obtención de aprendizajes significativos, por tanto, se puede determinar que el programa y la idea que discurre entre los asesores, que veremos más adelante, se determina por un “deber ser”, por eso en muchas ocasiones podemos “visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber–hacer o del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1999: 132), este “deber ser” se ve reflejado en el discurso de las educadoras y del Programa de Educación Preescolar 2011, que difiere de su verdadero hacer en el aula, ya que sus prácticas son diferentes a su discurso.

2.2.1 Programa de Educación Preescolar 2011: Lenguaje y comunicación

Es importante, antes de continuar con los testimonios de las educadoras, conocer las características más básicas del Programa de Educación Preescolar 2011 específicamente del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en el que se podrá conocer cuál es la intención y el propósito de este campo formativo hacia los alumnos de preescolar y por consiguiente el deber ser del docente.

El campo formativo de “Lenguaje y comunicación” es el primero que se enlista en el programa de los seis que se consideran, al inicio de éste se menciona la importancia de favorecer el lenguaje oral a través del habla y escucha, haciendo uso de la palabra con diversas intenciones: *narrar un suceso, conversar y dialogar, y explicar las ideas*; en un segundo momento sobre la información de las características generales de los procesos de desarrollo de aprendizaje de los niños de preescolar, se enfoca al lenguaje escrito en que se requiere favorecer la incorporación a la cultura escrita, a partir de

situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos, además, se precisa la importancia de no forzar los procesos de aprendizaje, y la forma en la que los niños aprenden. En síntesis, nos dice que antes de leer y escribir de manera convencional los niños y las niñas descubren el sistema de escritura, algunas formas en las que se organiza, y sus relaciones con el lenguaje oral; advierte que el proceso de escribir es *reflexivo, de organización, producción, y representación de ideas*, cabe aclarar que esto se establece institucionalmente. Destaca que no es la responsabilidad de enseñar a leer y escribir de las educadoras, pero sí que los alumnos tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos para que comprendan algunas características y funciones del lenguaje escrito. Al finalizar este apartado menciona que “el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en las niñas y los niños deben estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares.” (PEP, 2011: 47)

El campo se organiza en dos aspectos, el lenguaje oral y el escrito, en cada uno se presentan las competencias y aprendizajes esperados. En cuanto al lenguaje oral las competencias que se pretenden favorecer son:

- Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.

Respecto al lenguaje escrito se presentan las siguientes competencias:

- 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.
- Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

Estas competencias se presentan para trabajar los tres grados escolares que corresponden al nivel de preescolar, el programa menciona que la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad de acuerdo a los logros y potencialidades de aprendizaje de cada niño.

De acuerdo a la síntesis anterior de la estructura del programa específicamente del campo formativo de Lenguaje y Comunicación que nos atañe en esta investigación, nos ha brindado un panorama más amplio del deber ser de las docentes, esto nos permite comprender de manera más analítica el ser del docente en cuanto a la enseñanza de la escritura en preescolar, así como, el discurso de las educadoras frente a sus autoridades, sin embargo, lo que el campo de formación pretende pareciera ser muy ambicioso para las educadoras ya que sus prácticas difieren del discurso oficial, como se mostrará en el siguiente capítulo.

2.2.2 El hacer docente en el acto de enseñar la escritura.

La planificación que realizan las docentes que se entrevistaron se basa en el Programa de Educación Preescolar 2011, pero muchas veces como ha citado Clark “la planificación del docente, indica que los maestros recurran a la planificación como respuesta a las presiones en favor de la simplificación y de la administración eficaz del tiempo” (Clark, 1986:51), por esto se considera que el deber ser difiere del verdadero hacer de las docentes, influenciadas por diversos factores como: formación docente dentro de una escuela normal, su formación continua que implica poner en juego sus creencias e ideologías que van formando y creando su hacer en la enseñanza de la escritura, y que finalmente la enseñanza no es una cuestión aislada sino que es una enseñanza social e histórica, que no solo es una cuestión dialógica entre el alumno y el

docente, sino que involucra a los actores escolares, un ejemplo de esto es cuando los padres de familia se convierten en mediadores entre el deber ser (Programa de Educación Preescolar) y el hacer (Práctica Docente), es decir que el ideal del docente desde la visualización de la escuela es que se lleve al pie de la letra los contenidos establecidos en el currículum que establece el Estado.

En relación a los padres de familia la educadora Marisol comenta “aquí los padres de familia te exigen que enseñes a leer y escribir a los niños, aunque en un principio les mencionamos: no debemos enseñar a leer y escribir en preescolar.” (Matilde, 2013: 4) De acuerdo a las observaciones y las entrevistas realizadas se puede mencionar que los padres de familia son una figura que media en las decisiones que las educadoras toman acerca de la lectura y la escritura. Ellas comentan que al inicio de ciclo escolar los padres de familia desean que sus hijos terminen leyendo y escribiendo al egresar de preescolar, así como saber realizar operaciones básicas de matemáticas, para sanar la situación las docentes realizan platicas al inicio de ciclo escolar sobre el enfoque pedagógico del lenguaje y les muestran una explicación teórica a los padres de familia, sin embargo, al no estar convencidas ellas realmente de este enfoque, en el transcurso del ciclo escolar reflejan lo contrario a lo dicho. El prestigio de la educadora se ve sujeto a las concepciones de los padres de familia, si una educadora enseña a leer y a escribir es una “buena educadora”, pero esto sucede debido a que se les da poder pedagógico a los padres de familia en la toma de decisiones y entonces la educadora se convierte en un instrumento. Por otro lado se podría inferir que debido a que la educación preescolar fue obligatoria hasta el 2002, las educadoras han buscado ese reconocimiento social a través de la enseñanza de la escritura por demostrar que la Educación Preescolar si logra aprendizajes en los alumnos.

Un componente extra como es “la figura de los padres de familia” se convierte en un elemento de influencia en la enseñanza de la escritura convencional en preescolar, debido a que es para ellos de gran importancia que los niños aprendan a leer y escribir, para que sus hijos no tengan dificultad con los contenidos del nivel de primaria, pero como ya se había mencionado en párrafos anteriores, han sido las docentes quienes

han acostumbrado a los padres de familia a convencionalizar la escritura ya que el enfoque del campo formativo no menciona u obliga a las educadoras a convencionalizar la escritura, si las educadoras sienten la obligación de convencionalizar el lenguaje escrito es debido a que ellas mismas han generado esta situación en la escuela, por permitir que los padres de familia tomen decisiones en relación a los contenido, sin embargo queda claro que los especialistas son las docentes y son ellas quienes tienen que tener una firme decisiones en lo que enseña y no verse intimidada por los padres de familia.

Por tanto, “ciertas posiciones sociales–culturales de los padres causan (en virtud de su actitud negativa respecto de las docentes) malestares y ansiedades que determinan un círculo vicioso de tensiones, desconfianza y conflictos” (Abraham, 1986: 341), es decir que la posición social y cultural influye de alguna manera en las decisiones de los docentes, pero son ellos quienes a partir de las expectativas de los padres de familia ponen en juego sus creencias de cómo se debe enseñar a escribir en preescolar, dejando a un lado los niveles de desarrollo de los educandos, cayendo en un círculo vicioso de prácticas que se repiten de generación en generación.

Como ya se ha mencionada el discurso de las docentes frente a la enseñanza de la escritura difiere de su verdadera práctica en el aula, un ejemplo de las actividades que no coinciden con el enfoque teórico del campo son las actividades dirigidas a un descifrado de letras y no a la interpretación de la escritura, siendo el descifrado una forma rápida y concreta de enseñar a leer y a escribir, poniendo en juego el método silábico¹⁷ que se ha aplicado por años y que se ha convertido en un método tradicional en algunos jardines de niños, como lo menciona Rockwell:

Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, aunque también tienden a desalentar ciertas prácticas, sobre todo aquellas que afectan el funcionamiento general

¹⁷ El método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se van combinando con las vocales, formando sílabas y luego palabras.

de la escuela o de los intereses laborales del personal. Hay poco control sobre el trabajo en el aula; ni el director ni los maestros suelen asumir un papel de vigilancia pedagógica constante. La multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones. (Rockwell, 2002: 23 – 24)

Esto quiere decir que la tradición y la exigencia social (padres de familia) y la falta de vigilancia pedagógica que se hace como director, influyen en que las educadoras no experimenten con otro tipo de actividades para acceder a un lenguaje escrito convencional¹⁸ de manera interpretativa, reflexiva y comprensiva de lo que leen y escriben, esta multiplicidad de tradiciones pedagógicas tiene que ver en alguna medida en que los docentes toman decisiones interactivas que los llevan a modificar sus planes y su conducta en el aula, y aunque las docentes tienen conocimiento de las características del lenguaje escrito en el nivel de preescolar, sería necesaria que ellas realizaran una catarsis, es decir una purificación de su práctica docente en este caso sobre el lenguaje escrito.

En este sentido, la maestra Otilia tiene la certeza que

[...] cuando tú estás fuerte con tu equipo de trabajo en cuanto a lectura y escritura no hay enfrentamiento con los padres, porque tú puedes trabajar los programas con ellos, puedes rescatar con ellos la importancia de la lectura y la escritura en preescolar a partir de lo que tú sabes que sucede en preescolar, así no hay enfrentamiento con los padres. La colaboración con tu equipo que tú como tu escuela adoptan frente a la lectura y la escritura es básico para que no haya exigencias que no te permiten a ti hacer la parte que te toca y que no te desvíes a hacer otras cuestiones más formales del lenguaje; éstas dos son básicas como educadora. (OLB, 2013: 29)

La educadora Otilia, menciona dos aspectos importantes para hacer frente a las exigencias de los padres de familia hacia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; uno de estos aspectos es informar a los padres de familia la metodología, el trabajo que se debe y se realiza en educación preescolar respecto al lenguaje escrito;

¹⁸ Entendiéndose como lenguaje convencional, al lenguaje alfabético establecidos socialmente.

como segundo punto ella propone fortalecer el equipo de trabajo, que se bosqueje un mismo objetivo acerca de la enseñanza de la escritura en la escuela, de lo que le corresponde al docente hacer.

Esto quiere decir que la educadora está convencida de que a partir de la información que se les brinda a los padres ellos comprenderán la función de la educadora, lo cual permitirá mostrar que la formalización de un lenguaje escrito, es decir, que escriban de manera convencional no les asegura éxito a sus hijos, sin embargo, a la sociedad de padres de familia se les explica que la funcionalidad del lenguaje va mas allá del descifrado de símbolos. Además, con el fortalecimiento del equipo de trabajo se logrará tener una aceptación de actividades novedosas y creativas para los alumnos, de lo contrario, si este equipo de trabajo se fractura entonces los padres de familia se confundirán y exigirán el retorno de las antiguas formas de enseñanza.

La educadora, de acuerdo con la cita anterior, considera que el nivel de preescolar debe llevar un proceso que no limite, que no excluya y que no aburra, sino que debe ser un proceso vivo, que anima al otro a expresar, que tiene la necesidad de hablar, de plasmar sus pensamientos; de esta manera se comprenderá que no solo es realizar dibujos de letras sino transmitir ideas, pensamientos y creencias. He ahí cuando se trabajan con estos dos aspectos: comunicación con padres de familia y el equipo de trabajo, por ello, "...el papel de padres y maestros es guiar este proceso. La manera como los padres y maestros conciben este proceso matiza el conocimiento y actitudes respecto al lenguaje escrito que transmiten a los niños." (Vega, 2011: 22)

Estas interposiciones por parte de los padres de familia se incrementan cuando los alumnos ingresan a tercer año de preescolar, la siguiente educadora nos cuenta cuales son las preocupaciones de los padres de familia y algunas conversaciones con ellos:

Tienes tercer año, ¿qué es lo que más les interesa a los padres de familia que aprendan sus hijos?

- Que aprendan a leer y a escribir, sumas y restas, párale de contar. No les importa si respetan, si le pegan a un compañero, si se pican los ojos o lo que sea, con que sepan leer y escribir, sumas y restas, son felices (sic).

Eso te causa conflicto

- No porque hablé con ellos desde el principio, les dije a ver papás (sic) su prioridad es que sepan leer y escribir, a ver (sic) aquí en el programa dice que los niños no necesitan terminar el jardín de niños leyendo y escribiendo, les explico, así está la teoría. Pues les digo, por ejemplo, el hecho de que un niño salga leyendo y escribiendo entre comillas del jardín de niños depende de la motivación que ustedes le den en casa, de la estimulación que les den en casa, (sic) y del interés del niño, si al niño no le interesa leer y escribir, no va a aprender a leer y escribir; si al niño le interesa mucho, pero ustedes no hacen nada porque lea y escriba no la va a hacer (sic); de inicio de ciclo escolar les dije si ustedes quieren que sus niños avancen bien rápido en ese campo, yo voy a poner ese granito de arena. (AGC, 2013:16)

Con lo anterior podemos destacar, en primer lugar, que la educadora comunica a los padres de familia lo que el Programa de Educación Preescolar menciona acerca de la lectura y escritura; en segundo lugar explica la importancia de trabajar en equipo entre el maestro, alumno y padre de familia. Dos elementos importantes que se ponen en juego en los preescolares que contribuyen en la enseñanza de la lectura y la escritura, porque de acuerdo a la entrevista, los padres de familia interesados en la enseñanza de la escritura deben ayudar a los docentes a que este propósito se logre apoyando con tareas, con la lectura de cuentos en casa, entre otras sugerencias, debido a que la educadora por sí sola no podría lograr que los alumnos adquieran un lenguaje escrito convencionalmente establecido.

Después de haber realizado la entrevista se llevó a cabo la observación de algunas actividades en el aula, destacando que la influencia de los padres de familia, en algún sentido, tuvo mayor peso que el mismo Programa de Educación Preescolar, ya que las docentes insisten en convencionalizar el lenguaje escrito, esto quiere decir que “entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo

docente.” (Rockwell, 2002: 115) pero no se tendría que perder de vista la decisión profesional de la educadora porque quien opera el PEP es la docente y quien tiene la última decisión en lo que enseña son los maestros.

En una sesión observada con el grupo de tercero que es atendido por la educadora Anabel, se registraron algunas actividades que propone a sus alumnos y que coinciden con la realidad institucional expuesta en la cita anterior de Elsie Rockwell, por ejemplo, los niños tienen que localizar imágenes que coincidan con el sonido inicial de alguna sílaba, /fo/ de /foco/ (imagen), a través de este tipo de actividades la educadora se basa para formalizar la escritura convencional que difiere con lo estipulado en el programa y de la explicación que le dio a los padres de familia a inicio de ciclo escolar, el punto final de esta comparación entre lo que dice la educadora en la entrevista y lo que se observa es que el ámbito social influye en mayor medida en la educadora que un programa estipulado, por tanto, lleva a la educadora a proponer actividades que garanticen de manera rápida el acceso al código de escritura alfabética, esto alude a que:

Las prácticas docentes son generalmente contradictorias. Por un lado, tratan de formar estudiantes críticos, analíticos e innovadores, desde la perspectiva del plan de estudios; pero en el desarrollo cotidiano de la docencia, los profesores dan lineamientos para el pensar y el hacer (Ávila, :352)

Si bien la educadora intenta con cada una de las actividades realizadas hacer pensar y hacer a sus alumnos, también garantiza a los padres de familia contribuir en el desarrollo del lenguaje escrito y oral en sus hijos. Se observaron otras actividades como la escritura de cuentos a través de los propios códigos de los niños en el que se evitaba la copia o repetición de palabras.

Con las actividades observadas dentro del grupo del nivel de preescolar se observa que las educadoras retoman su programa de educación preescolar para realizar su planeación y ser evaluadas por sus supervisores, así como un mecanismo de defensa ante la evaluación docente.

Lo que implica que la educadora modifique ciertos ideales, o el “ser ideal” del programa de preescolar es la exigencia de los padres de familia ya que socialmente están acostumbrados a ver en las libretas de los niños ejercicios dirigidos a un lenguaje escrito convencional, sin embargo, también entran en juego las teorías de cómo enseñar a leer y escribir en educación preescolar que van enfocadas a su experiencia y creencias desde su formación personal y profesional. Por consiguiente son los docentes quienes tiene una gran tarea desacostumbrar a la sociedad a ver al lenguaje como una técnica, sino crear conciencia de la necesidad de que la lectura y la escritura sea analítica, consciente y creativa.

Por otro lado, la educadora crea un método ecléctico, ellas retoman ciertos criterios de diferentes métodos de escritura que conocen y el ideal de la enseñanza de la escritura de acuerdo al Programa de Educación Preescolar; este método ecléctico, al que así se denomina en este apartado, es un mecanismo de defensa, esto quiere decir que convencionalizan la escritura tomando en cuenta las expectativas de los padres de familia, pero también retoman aspectos del Programa de Educación Preescolar 2011, es decir, combinan las propuestas del actual programa y diversos métodos para la convencionalización de la escritura. De esta manera no pone en riesgo ni el prestigio con los padres, ni con sus directivos, ya que por un lado enseña a leer y escribir de acuerdo a un método y por otro lado introduce al niño al mundo del lenguaje a través de las propuestas pedagógicas del programa. Pero, se considera en este apartado que son las educadoras quienes asumen esa tarea aun no se les es asignada, son ellas quienes se adjudican la enseñanza de la escritura convencional escudándose ante las supuestas exigencias de los padres de familia.

Por último, una de las educadoras comenta “Siempre nos vamos a estar enfrentando a esa problemática con los padres a pesar de que les muestres el conocimiento sobre los programas, ellos están acostumbrados a que sus niños tienen que saber leer y escribir. (sic.)” (CSI, 2013: 32) Podemos inferir entonces, que la forma de la enseñanza de la lectura y la escritura de manera convencional en los niños de edad preescolar se ha convertido en un constructo social de las educadoras y los padres de familia.

Bajo el reinado de la creencia escolar (producida por el imaginario social y los fenómenos de alienación social) los grupos se convierten en espacios circulares donde sólo transita – a manera de oráculo revelado – el discurso y la verdad que profesores y alumnos quieren escuchar y creer”. (Zuñiga, 1993: 420)

Entonces, las creencias escolares que van desde el ámbito familiar e institucional influyen sobre las prácticas docentes y muchas veces sobre el discurso que queremos escuchar, pero ha consideración se tiene que evitar esos espacios circulares de los que nos limitan en nuestras enseñanzas, ir mas adelante y tener compromiso ético profesional de contribuir científicamente en las aulas.

En el diario de una educadora entrevistada se encontraron algunas de las opiniones que realizó de manera privada acerca de las ideas que tienen de los padres de familia respecto a la posición de la enseñanza de la escritura, ella escribe: “reforzando los conocimientos adquiridos sobre algunas características del sistema de escritura, me pude percatar que los padres de familia exigen a las educadoras iniciar en un proceso de escritura y lectura y todo lo dejan a las educadoras” (sic). (CSI, diario: 2014) De acuerdo a las citas anteriores nos podemos percatar que las educadoras coinciden en que el proceso de escritura es necesario que se dé a través de la cooperación entre el padre de familia y el docente para que el alumno logre apropiarse del lenguaje escrito, sin embargo, también es una muestra de que las educadoras se adjudican la tarea y se atreven a satisfacer a los padre de familia de que sus hijos aprendan a leer y escribir, sin embargo, los padres no siempre se muestran comprometidas con ello, precisamente porque quien debe ocupar el papel docente a través de sus conocimientos es la educadora, si bien los padres de familia le piden a la educadora que enseñe a leer y a escribir es la educadora quien decide cómo se debe introducir al niño al lenguaje respetando sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Entonces se puede decir que las educadoras entrevistadas hacen lo que no les corresponde curricularmente respecto al campo formativo de Lenguaje y Comunicación y lo hacen como ellas consideran y no bajo las orientaciones del PEP´11

Es curioso analizar este escrito de la educadora donde expresa que los padres de familia exigen a las educadoras iniciar con un proceso de escritura y lectura en los niños, en los que encuentra poco apoyo por parte de ellos cuando la educadora se decide en enseñar la escritura convencional, es decir que de acuerdo a las creencias e interpretaciones que la educadora realiza de cómo quieren los padres de familia que la educadora enseñe a leer y escribir a sus hijos pone en marcha sus enseñanzas para realizar ciertas actividades, al final se da cuenta de que no siempre después de algo que visualiza como exigencia da como resultado un apoyo por parte de los padres hacia sus hijos en el proceso.

A través de las entrevistas y observaciones que se realizaron a las educadoras se concluye que las maestras se inclinan hacia los anhelos de los padres de familia convencionalizando la escritura de los niños.

Sin embargo, hay educadoras quienes creen que ahora es mucho más fácil hacer que los padres de familia comprendan cual es el propósito de la educación preescolar en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito, no olvidemos que “la búsqueda de los valores, saber entre ellos, sea una sublimación y no una compulsión. Que el sueño de la completud no se convierta al despertar en la pesadilla escolar” (Zuñiga, 1992:422). Lo anterior es importante tenerlo presente ya que las decisiones que se toman respecto al lenguaje escrito en preescolar para que la enseñanza del lenguaje escrito sea una sublimación y no una pesadilla escolar, es decir, que esta enseñanza se convierta en una necesidad y alegría del alumno y no una exigencia de los padres y docente que los trauma y los marca al grado de rechazar la escritura y la lectura en la edad adulta.

Se puede decir que las docentes se enfrentan a diversas ideas que no ha concretado una sola en las que encuentran un pozo de conjeturas que van conformando sus creencias, formas de actuar y aplicar conocimientos en la enseñanza de la escritura, por tanto a partir de todas sus experiencias van creando sus propias estrategias y maneras de ver a la enseñanza; a partir de lo anterior se da pie a interpretar el discurso

de las educadoras de lo que ellas han formado, y conocen de los nuevos planteamientos acerca de la escritura.

2.3 El discurso docente en la construcción de la escritura del niño.

Las maestras que laboran en los jardines de niños comparten un lenguaje específico para señalar etapas transitorias de los alumnos de preescolar en la adquisición del lenguaje escrito: “el garabateo y el silabeo”, pero a ¿qué se refieren con estos términos? Suponiendo que esta terminología se basara de la teoría psicogenética de Emilia Ferreiro, no se nombraría como silabeo, sino como etapa silábica. De acuerdo a las observaciones e interpretaciones de las entrevistas, estas palabras se han convertido en una moda del lenguaje, ya que se han impuesto en los cursos de actualización enfocados al campo formativo de lenguaje y comunicación.

Los maestros formadores de docentes en muchas ocasiones utilizan estas frases como una forma de imponer a los docentes un lenguaje nuevo y comprensión del campo, sin embargo, quienes imparten estos cursos son docentes no especializados en el tema, que carecen de los elementos necesarios para explicar algo tan complejo como es el lenguaje ya que “juega un papel esencial en el pensamiento y en las interacciones humanas”(Chomsky, s/a:10), no obstante, siempre se imprime en ellos el entusiasmo por motivar a las educadoras y apropiarse de un lenguaje nuevo que permita modificar prácticas tradicionales por prácticas modernas yendo acorde a una reforma educativa. En muchas ocasiones el modificar prácticas a partir de un nuevo léxico es casi imposible pero las educadoras lo apropian aún no entendiendo los términos o no poniéndolos en práctica.

Cuando se habla de cómo los alumnos adquieren el lenguaje escrito en preescolar, las educadoras se focalizan a “procesos”, “etapas”, “niveles” por las que el niño tiene que pasar para adquirir una escritura convencional, los autores especializados en el tema nos hablan de que no se trata de un desarrollo de la escritura sino de la adquisición de un lenguaje escrito, tal como se explicaba en el primer capítulo, hablar de desarrollo en

ocasiones se confunde con etapas preestablecidas, pero cuando se plantea como la adquisición, se enfoca a la apropiación o empoderamiento de algo; la mayoría de las educadoras entrevistadas hablan sólo de dos etapas que de acuerdo a la teoría que consultan es el garabateo y el silabeo¹⁹ como si fueran las dos únicas propuestas por los autores del tema o como si fueran los parámetros de evaluación de la educadora para determinar en qué punto de desarrollo de escritura se encuentra el alumno, sin embargo:

Los aprendizajes sobre el lenguaje escrito que los niños realizarán en la etapa de educación infantil forman parte de un proceso a mucho más largo plazo que deberá convertirles en personas alfabetizadas, con todos los beneficios culturales y sociales que ello conlleva. Será un proceso largo, sin una fecha precisa para empezar ni para terminar; es decir, que no empieza con la enseñanza de las vocales ni termina, tampoco, cuando, alrededor de segundo curso de primaria los niños y las niñas ya saben leer y escribir en el sentido estricto de los términos. En realidad, empieza con los primeros contactos con lo escrito y es un aprendizaje que, para la mayoría de las personas dura siempre. (Bigas, s/a: 103)

Es interesante escuchar a las educadoras como estas etapas de la psicogénesis de la escritura entendiéndose como los procesos de escritura han sido impuestas simbólicamente ya que es parte del sustento teórico del Programa de Educación Preescolar 2011, por tanto es una guía aparente de cómo respetar las etapas del desarrollo de la escritura de los niños, ya que para planear una clase, llevar a cabo y afrontar situaciones inesperadas en el aula los profesores utilizan sus teorías implícitas acerca de la enseñanza. Esta perspectiva de los docentes, funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan las expectativas que están viviendo desde el cual actúan racionalmente (Clark y Peterson, 1990) .

De acuerdo con las observaciones, en su mayoría de los docentes, para saber acerca del desarrollo psicogenético de la escritura de los niños se concretan en el Programa de Educación Preescolar 2011 y con menor frecuencia en los módulos que son libros que sustentan teóricamente el Programa de Preescolar, un gran porcentaje de las educadoras conocen estos términos a partir de videos, pláticas, conferencias, consejos

¹⁹ De acuerdo a la teoría psicogenética de la escritura se tendría que nombrar “silábica”

técnicos, e incluso pláticas entre las educadoras de las formas y procesos mediante los cuales los niños adquieren el conocimiento de la lengua escrita, bajo la teoría principalmente de la Dra. Emilia Ferreiro. Una educadora comenta acerca de los cursos de actualización que ha recibido

De cinco años que llevas siendo educadora, ¿Te han dado algún curso de actualización o taller que te hayan dado de lenguaje y comunicación?

- en algunos consejos técnicos de zona se han llegado a manejar. Propiamente el campo de lenguaje y comunicación nos basamos en el programa y en los bloques. En Zapata una asesora que tuvimos nos daba gráficas sobre los procesos de escritura de los niños y diferente bibliografía. (sic) (AGC, 2013: 14)

Con el comentario anterior se confirma como el sustento teórico de las actividades de las educadoras respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación únicamente se basa sobre el programa y los bloques.²⁰

Al realizar el análisis del Programa de Educación Preescolar en ningún momento plantea las etapas del desarrollo de la escritura en el nivel de preescolar, quienes se interesan más en este campo acuden al sustento teórico que son libros conocidos como: módulos, bloques o libro verde y rosa, sin embargo, el nombre real es “Curso de formación y actualización profesional”, pero aún entender la psicogénesis de la escritura desde los artículos que presentan estos libros queda muy ambiguo y poco explícito para las educadoras y esto se ve reflejado cuando en una entrevista, la educadora comenta su opinión acerca de la bibliografía que se le propone como sustento teórico a las actividades que realiza con sus alumnos:

²⁰ Se refiere a bloques cuando hacen referencia “Curso de formación y actualización profesional” que es un material para las educadoras que se distribuye a partir de la implementación de un nuevo programa educativo con la finalidad de que las educadoras cuenten con herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permitan comprender con mayor profundidad el nuevo programa, reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar para favorecer las potencialidades y competencias de los niños en los grupos que atienden. La estructura del curso es congruente con el Programa de Educación Preescolar 2004. Se organiza en dos volúmenes: el volumen I incluye cuatro módulos y el volumen II incluye tres. Además de las orientaciones generales para el trabajo en el curso, cada módulo contiene actividades de reflexión, análisis de casos, lectura de textos para profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de los campos formativos, discusión e intercambio de experiencias, así como sugerencias de situaciones didácticas para aplicarse con los niños pequeños y favorecer las competencias esperadas.

En el transcurso del tiempo, en el que has estado trabajando ¿cuáles han sido las dudas que te han surgido acerca del campo del lenguaje y comunicación?

- Algunas que me han surgido, que no he resuelto, hay algunas en bibliografía (sic) y en muchas personas que dicen que no les tienen que enseñar a los niños las letras, entonces mi duda es ¡ah caray! ¿no se las enseñan? entonces ¿de buenas a primeras las aprende? (risas) o ¿cómo? surge por espontaneidad o ¿qué carambas?, les surge la curiosidad a partir de su nombre ya estás viendo letras (sic), entonces no sé, mis dudas surgen desde el punto de vista de que la bibliografía una a la otra se contradicen (sic), no tienes que ponerles las letras, las palabras y eso (sic). (Anabel, 2013: 15)

Podemos deducir que la docente pone en juego sus teorías implícitas debido a la confusión que surge de cómo el alumno adquiere la escritura, es un error considerar que la adquisición de un lenguaje escrito convencional se da por espontaneidad como lo menciona la educadora, ya que es un largo proceso de adquisición y estimulación que permite al alumno acceder a un lenguaje alfabético, lo cual tendría que corresponder a la educadora autoformarse y consultar textos que le permitan comprender ampliamente sobre la enseñanza de la escritura, ya que el Programa de Educación Preescolar no permite alcanzar a las educadoras el conocimiento de la función o el propósito en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar o bien no se ha logrado que las educadoras analicen a profundidad los contenidos teóricos del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, por tanto la falta de un referente teórico de las educadoras limita sus enseñanzas en el aula, por ello es necesario conocer, analizar, interpretar los libros referente a este tema ser un docente buscador del conocimiento, de allí que a partir de las ideas, experiencias y los conocimientos adquiridos en la búsqueda del conocimiento nos llevará a tener una práctica docente más sólida.

Por otro lado, dentro de la cita podemos encontrar una frase que pudiera pasar desapercibida “muchas personas que dicen que no les tienen que enseñar a los niños las letras” esta frase la podemos interpretar como una forma de reconocer que las autoridades pedagógicas que rodean a las educadoras carecen de la misma interpretación e información del lenguaje escrito en el nivel de preescolar debido a que

se les impone simbólicamente a las educadoras lo que no se debe hacer, pero no se les muestran opciones diferentes de qué es el lenguaje escrito en preescolar, pero entonces el responsable de informarse recae nuevamente en el docente, porque es él quien está dentro del aula y se enfrenta a tales situaciones, es importante dejar en claro cuál es la idea pertinente en la concepción de la lectura y la escritura, García menciona:

De acuerdo con las nuevas concepciones acerca de la lectura y la escritura, no existe un momento en el cual se tiene que enseñar a leer y a escribir. Los niños no únicamente aprenden a leer y a escribir cuando asisten a la escuela, ellos inician su aprendizaje en los diferentes con – textos (sic) con lo que convive. (García, 2011: 165)

Sin embargo, las educadoras comienzan a configurar desde su bagaje de ideas de cómo trabajar dentro del aula el campo de Lenguaje y Comunicación, a partir de la terminología de moda, ellas crean sus propios significados, lenguajes, e intentan rescatar ideas principales de la teoría. También en las entrevistas impera la idea de que a los alumnos se les debe enseñar a leer y a escribir de manera convencional a pesar de que el programa de preescolar especifica claramente que:

[...] en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Aunque es posible que mediante el trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y escribir –lo cual representa un logro importante–, no significa que deba ser exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos. (SEP, 2011: 46)

Con lo anterior podemos rescatar una necesidad de interpretar el Programa de Educación Preescolar y hacer énfasis en favorecer en los alumnos un lenguaje escrito que sea significativo en su uso para los estudiantes, porque, “el problema de conseguir mejores logros en lecto – escritura no tiene tanto que ver con la motivación inicial de los niños, sino con nuestros esfuerzos para dirigir sus energías sin destruirlas, y para

acrecentar la confianza de los niños en su propia capacidad para aprender. (Cazden, 1982: 227)

La educadora Catalina, interpreta el proceso de escritura en el nivel de preescolar como la transición de una etapa a otra, por ejemplo, “[...] lo que es realmente la lectura y escritura de las palabras, yo me voy del garabateo para pasar al silábico” (CSI, 2013:37). Es difícil entender el mensaje de la educadora si no analizamos a que se refiere o cómo se entiende la etapa del “garabateo”, de acuerdo con Sinclair: “El dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto” (Sinclair, 1982: 96). Esto se relaciona cuando la educadora explica que la etapa del garabateo son “los procesos en que los niños apenas van dibujando, ya sea círculos, rayas que para ellos son como palabras, pero nada más manejan algunas líneas, círculos o en ocasiones hasta movimientos motrices como el zigzag”. (CSI, 2013: 64)

La educadora se acerca a la definición de Sinclair, sin embargo, la siguiente docente se aleja a lo mencionado, “[...] siempre vamos a empezar con los rayones, que es el garabateo, el primer nivel del niño” (CSI, 2013: 37), aclara que para ella la etapa de garabateo es el primer nivel o bien el comienzo de la psicogénesis de los niños, que son los rayones. En su diario personal retoma el principio silábico y nos muestra cómo entiende la etapa silábica de los alumnos:

Camila, Nazario, Isai, Juan Alberto aun la escritura de su nombre se manifiesta de manera silábica. Mientras que Edwin, Cristal, Eduardo, Ximena, Yaretzi, omiten algunas letras (sic), en el caso de Antonio y Adrey la direccionalidad de la escritura comienza de derecha a izquierda pero con el contenido correcto de su nombre, así como Naomi se inicia en la escritura de sus dos nombres y apellidos. (CSI, Agosto 2013: 10)

Se muestra como la etapa silábica para la educadora es el momento en el que los niños comienzan a escribir su nombre o palabras completas. Con esto se confirman las citas anteriores cuando la educadora nos dice que del garabateo pasa a una segunda etapa

que es la silábica, la cual refiere comienza cuando los infantes escriben las palabras de manera convencional.

De acuerdo a Ferreiro, lo que considera la educadora como etapa silábica la autora la denomina alfabética, que es cuando el niño adquiere el lenguaje escrito convencional que muchos logran a finales de preescolar, primero o hasta segundo grado de primaria. Sin embargo, la etapa a la que hace referencia la educadora se le denomina *escrituras silábico – alfabéticas* que “se caracteriza por el hecho de que algunas letras representan sílabas mientras otras representan fonemas. [...] este tipo de escritura ha sido tradicionalmente analizado como *omisión de letras*” (Ferreiro: 2011: 134) Por tanto, no se trata de decir que los alumnos o que las educadoras enseñan o no a escribir en preescolar sino de cómo se manifiesta la escritura en el nivel y cómo las educadoras lo interpretan teniendo en cuenta que las docentes simplifican la teoría psicogenética de la escritura en un principio y en un final omitiendo las construcciones subsecuentes a cada una.

Por lo anterior, se deja claro que las docentes no conozcan los procesos subsecuentes de la etapa del garabateo propuestas en la teoría psicogenética de Emilia Ferreiro y dan por hecho que sus alumnos han desarrollado un proceso psicogenético e infieren que se encuentran en la etapa silábica.

De acuerdo a la experiencia del docente en el aula, las etapas más representativas del desarrollo de la escritura en los niños son el garabateo y la etapa silábica. Emilia Ferreiro clasifica la etapa pre silábica en “cuatro sistemas ordenados de escritura: pre silábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético” (Ferreiro, 1997:137) lo cual muestra que “hay una amplia variedad – también psicogenéticamente ordenada – dentro de los sistemas pre – silábicos de escritura” (Ferreiro, 1997:137), sin embargo, cabe aclarar que la autora hace mención que sólo se denomina sistema pre silábico para ejemplificar esta variedad psicogenética de la escritura, lo cual alude y remarca que existe otra gama de variedad que antecede al sistema pre silábico.

A pesar de este gran desafío y confusión al que se enfrentan las educadoras sobre entender la propuesta y la investigación que realizó la Dra. Ferreiro, una de ellas reconoce:

No trabajamos de acuerdo con esas etapas, pero respetamos (sic) porque tal vez algunos niños empiecen, creo que a mí me pasó con uno de mis alumnos, yo le decía a Chelo (compañera docente del mismo centro educativo): creo que este niño no aprende, no avanzo nada con él y creo que estaba en un error porque su etapa de madurez era mucho menor que la de los demás , cuando los demás ya podían copiar en el pizarrón el hacia dos bolitas o tres bolitas, me di cuenta que su etapa era diferente a la de los demás, esas pautas, eso que estábamos comentando me sirven para eso, para respetar los niveles de cada quien, y ver que si está aprendiendo a su ritmo pero si están aprendiendo (sic). (AED, 2013: 43)

El marco teórico del nivel de preescolar les presenta a las educadoras una forma de reconocer el proceso psicogenético de la escritura en preescolar, sin embargo, la interpretación a estos planteamientos se da de manera superficial y rápida y en consecuencia no se da la interpretación necesaria para enriquecer la práctica docente, por ello las educadoras sólo retoman los términos de manera parecida, pero en realidad como se menciona en la cita anterior no los consideran para el trabajo en el aula.

Al realizar una interpretación minuciosa de las psicogénesis de la escritura, las educadoras tendrán una visión más razonada frente a la escritura de los niños. La confusión de la educadora antes citada tiene como consecuencia confundir los procesos que observan en sus alumnos en la realización de diversas actividades, sin embargo, a pesar de que las educadoras no conocen todas las etapas del proceso de la escritura ellas están conscientes, de alguna manera, en respetar ciertas etapas de desarrollo del niño, aún sin saber cuáles, ya que finalmente al observar los supuestos errores en los escritos de los niños pierden de vista que estos son construcciones que le permiten a los niños apoderarse de una escritura convencional . Entonces, es necesario que desde la responsabilidad docente se comience a interpretar, a través del conocimiento, la comprensión y el dominio teórico. Dando como resultado mejorar la práctica docente. Esto quiere decir que a través del **conocimiento** teórico, permitirá al

docente dar una **interpretación** a su actuar y así llegar a la **comprensión** científica que será el puente al **dominio y transformación** de la práctica docente.

Otro de los problemas que invade a la educación preescolar es que existe confusión en las educadoras, entre la teoría y la práctica, por ejemplo, cuando se les pregunta la opinión que tienen acerca de lo que dice la teoría y como se enfrentan a la práctica, la educadora Catalina menciona:

CSI- Yo siento que para mí me enreda bastante (sic), porque la teoría puede decir cómo realizarlos pero yo lo realizo distinto, a destiempo (sic), trabajo y me revuelvo en todo, pero siempre me enfoco en mi propósito y lo que quiero favorecer; es el proceso, como decía cuál es la inquietud que tenemos, si lo que enseñé primero es al final, yo lo enseñé a mi manera pero yo sé que mis niños van a tener algo rico que se van a llevar.

A - La mayoría de los textos que se analizan en el campo de lenguaje, son argentinos, vienen de Europa, yo creo que están bastantes descontextualizados porque si nos fijamos en el nivel educativo en esos países es muy diferente que el de nosotros, entonces nosotros queremos, trabajamos a la medida de nuestras posibilidades y aprovechando el contexto pero esta descontextualizado y aparte te presentan un ejemplo donde todo le sale bien a una maestra que todo le sale bien (sic) y no siempre te sale bien, no todo es color de rosa y resulta que cuando a esas maestras las fueron a observar los alumnos todos participaron y todos están en el mismo proceso y todo lo hicieron correctamente, entonces nosotras también aprendemos de nuestros errores y de los demás, yo creo que si esas lecturas fueran más realistas nos ayudarían mas. (CSI- A, 2013:44)

Este es un fragmento de una entrevista que se realizó en grupo, es decir que se entrevistó a dos educadoras al mismo tiempo, la primera educadora considera que la teoría que sustenta el Programa de Educación Preescolar la confunde y, hablando específicamente del lenguaje escrito, teme un mal resultado por considerar las etapas de la adquisición del lenguaje escrito de manera confusa, que deduciendo de citas anteriores su presentimiento no está en un error ya que desconocen ciertos aspectos sobre la teoría que les proponen oficialmente en los Plan y Programa de Educación Preescolar, hay una gran tendencia en confundir el proceso psicogenético de la escritura que muchas veces son considerados como cánones.

La segunda educadora comenta como enfrenta la teoría en la práctica. Ella realiza una crítica muy interesante al sistema educativo mexicano que se empeña en copiar métodos extranjeros que no se adecuan a las necesidades de la educación en México; es muy clara cuando platica acerca de la descontextualización, tomando en cuenta que trabaja en un medio urbano marginado en donde los niños tienen acceso muy limitado a los portadores de textos, padres de familia que en su mayoría tienen tiempo completo en su trabajo lo cual dificulta el apoyo de padres hacia hijos en la lecto–escritura. Lo que la educadora nos quiere dar a entender es que en muchas ocasiones la teoría extranjera que se llega a imponer en los cursos formativos no concuerda con las necesidades de las escuelas, situación que desde la creación de los primeros jardines de niños en México se presenta, ya que los principios pedagógicos en la educación infantil, hablando específicamente para educación preescolar, han tenido influencia del occidente Europeo, tal como se explicó en el capítulo I.

A partir de este texto pretendo concientizar a las docentes y directivos sobre una mejor interpretación (manejo, conocimiento, comprensión, dominio) de los textos y búsqueda de información, así como el análisis de los cursos de formación docente y de los materiales formativos, ya que vivimos en un México con bastantes necesidades económicas, sociales y culturales.

Sería interesante invertir en investigaciones educativas nacionales que concuerden con el contexto que rodea a las docentes mexicanas, sin embargo la responsabilidad de profesionalizarse no es materia exclusiva del Estado Mexicano sino del análisis docente porque:

Lo importante es que el maestro tenga un referencial teórico, que reflexione sobre su práctica para descubrir cuál es la teoría que está por detrás de esa práctica, para poder verificar hasta qué punto esa teoría le da un soporte suficiente para proseguir y preguntarse si debe cambiarla. La capacitación no puede centrarse en el “cómo hacer”, desgajado de una teoría. (Ferreiro, 2007: 51- 52)

Por tanto reflexionar en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito permitirá al docente poner en marcha la teoría más conveniente a sus necesidades escolares, lo fundamental es hacer evidente y reconocer lo que se hacemos en el aula, fundamentándolo a través de diversos conocimientos teóricos, para obtener un soporte válido y saber si es preciso continuar con las mismas prácticas o modificarlas haciendo uso de la razón y la lógica docente, a través de una catarsis individual, reconociendo las habilidades docentes en el propio uso del lenguaje, el de los niños y justificando cada una de las prácticas docente dando validez a través de cuerpo conceptual, teórico y científico, permitiendo llegar al contexto social y cultural de la escuela.

Este capítulo termina con la esperanza de haber cumplido con el propósito inicial que fue mostrar distintas experiencias de las educadoras que influyen en la práctica docente en la enseñanza de la escritura, así como la conformación de las creencias a partir de la interpretación que las educadoras realizan durante su labor profesional.

A partir de las situaciones ya mencionadas se genera la práctica docente y como consecuencia su didáctica en la enseñanza de la escritura, esto me permite dar continuidad al siguiente capítulo que tiene como propósito describir las didácticas más significativas y recurrentes de la escritura en las aulas de preescolar, pero ya con la visión de que las educadoras crean sus propias teorías de cómo enseñar.

CAPÍTULO III. EL TRABAJO COTIDIANO DE LAS EDUCADORAS EN RELACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO CONVENCIONAL EN PREESCOLAR.

El objetivo de este capítulo es mostrar las actividades más frecuentes que realizan las docentes entrevistadas y observadas para la enseñanza del lenguaje escrito convencional, con la finalidad de hacer evidente estas prácticas que en algún sentido se han convertido en constructos sociales y que se han transmitido de generación en generación entre educadoras. Antes de describir estas actividades, se comenzará con un primer apartado sobre el método que utilizan las educadoras para la enseñanza del lenguaje escrito, no designado para la educación preescolar, sin embargo se utilizan algunos elementos de este método en las prácticas de las docentes para la tarea que se han apropiado.

3.1 Método tradicional que moviliza las actuales prácticas docentes dirigidas a la enseñanza de la escritura.

Oficialmente en los jardines de niños no se implementa un método específico para la enseñanza de la escritura y no forma parte de los propósitos del plan de estudios y programa de educación preescolar 2011 el que los alumnos egresen de preescolar leyendo y escribiendo de manera convencional, pero tampoco es un impedimento. El Programa de Educación Preescolar queda exento de algún método de escritura, pero las educadoras implementan el método al que denominan “carretillas” refiriéndose a las técnicas utilizadas para enseñar a sus alumnos a partir de una unidad de aprendizaje mínima que es la vocal, sílabas y palabras, que es equivalente al método silábico mencionado en el capítulo anterior. Con algunas observaciones se ha podido detectar cómo las educadoras enseñan a los niños a leer y a escribir.

Ahorita a la maestra Tere le pregunté cómo había enseñado a sus alumnos, en cuanto a lectura, ella me dijo que les pone, por decir, les va pronunciando (sic) la sílaba y al último le pone un dibujito, por ejemplo: “laaaaaa... (imagen) bota, laaaaa...(imagen) bota”. Empieza por silabas. (MBE, 2013: 4)

Con lo anterior, la educadora comenta como su compañera de trabajo realiza una de las actividades dirigidas a la lectura en el que invierte tiempo a la escritura, la maestra comienza con una unidad silábica, es decir combina una consonante con una vocal formando artículos, enseguida al artículo le coloca una imagen, se puede inferir que la intención de la actividad es que el alumno observe la formación de sílabas que le permitirán posteriormente realizar combinaciones para formar palabras a partir de ellas; otra de las intenciones es que la educadora intenta mostrar a su alumnos que se leen las letras y no las imágenes, de acuerdo a esta actividad la manera de enseñar a leer y, por tanto de escribir, es a través de la formación de sílabas, de acuerdo con la estructura de nuestro lenguaje. Son maneras de enseñar que difieren de la propuesta del Programa de Educación Preescolar 2011. El testimonio anterior se asemeja a la opinión de la maestra Adela.

[..] por ejemplo yo que tengo muchas dudas con la lecto-escritura me he apoyado con algunos libros que empiezan, ¿no sé si los has visto?, son métodos pasados, libros grandes que son de imágenes y llevan una secuencia es como empezar a leer a escribir con los niños por ejemplo: viene un triangulo rojo, amarillo, verde, entonces tu vas siguiendo la fecha y ellos tienen que ir diciendo qué colores van viendo y ellos saben direccionalidad y que se lee y se escribe, hay nivel uno, dos y tres, esos libros son los que ahorita estoy utilizando con mis alumnos, primer vienen colores, luego objetos bicicleta, pelota y niño y ellos tienen que ir leyendo las imágenes y después ya van con palabras con sílabas y palabras. (AED, 2013: 38)

Ella explica la forma de cómo su directora le muestra material y ejemplos para enseñar a leer y escribir en preescolar de manera convencional.

Los materiales utilizados por la educadora son libros elaborados por la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo en 1995 en la coordinación del profesor Miguel Ángel Cuatepotzo Costeira, han pasado 16 años y aún siguen vigentes entre las educadoras a pesar de que ha surgido una nueva Reforma Educativa, sin embargo, las actividades que propone este libro se asemeja a un procedimiento de enseñanza de la escritura y la lectura a través de sílabas o como lo conocen las educadoras, carretillas, haciendo alusión al método silábico, es llamado de carretillas, porque para enseñar a leer y

escribir las educadoras utilizan las sílabas por ejemplo, pa, pe, pi, po, pu; éstas se van agrupando y se crean palabras es por ello que le denominan carretillas.

La enseñanza de la escritura a partir de las sílabas es toda una tradición, cuestión que se relaciona porque nuestro lenguaje es silábico, lo que se ha puesto en duda es si realmente este tipo de métodos sea funcional en relación a la reflexividad en el ser humano, sin embargo, es muy cuestionable ya que la mayoría de las personas actualmente adultas aprendieron a leer y escribir a partir de este método y muchos de ellos son muy buenos lectores y escritores, sin embargo las estadísticas han mostrado que existe un gran índice de analfabetismo no solo entendiéndolo como el que no sabe descifrar un código, sino mas bien que no comprende lo que lee y no es razonable en muchas de sus decisiones, en los últimos años ha sido un método muy cuestionable ya que la idea de las propuestas actuales es que los alumnos comprendan el sistema de escritura pero razonando y comprendiendo sus lecturas y siendo coherentes en sus escritos, pero esto aun sigue en boga de discusión entre que métodos o formas de enseñanzas son las más apropiadas.

A continuación se muestran algunas imágenes de algunas actividades que las educadoras del Jardín de Niños “Juana de Arco” realizan a partir de las propuestas del libro aún no estando vigente dentro de la Secretaria de Educación Pública.

Estos materiales que nacieron en 1995 surgen como una propuesta para la enseñanza de la escritura y la lectura en preescolar, se introdujo a las escuelas de educación preescolar como programa piloto, es decir que se puso a prueba su funcionamiento en las escuelas, a pesar de que fue un programa piloto, se siguen manejando estos materiales en la escuela y con algunas educadoras de manera no oficial, otras maestras no utilizan estos libros, pero sí actividades similares a la propuesta didáctica de 1995.

Estos materiales se dividen en tres niveles, el primero hace referencia a la ubicación espacial de la escritura, el segundo nivel se relaciona con las sílabas, y el tercer nivel enunciados completos.

Se puede observar como el nivel 1 se enfoca a la direccionalidad de la escritura y la relación entre artículo e imagen.



Imagen1. Se muestra las actividades de seguimiento en el nivel 1, que le da la prioridad a que se lee de izquierda a derecha y que una sílaba se puede relacionar con una imagen.

En relación con la imagen anterior, a continuación se muestra una comparación de algunas educadoras que no utilizan este libro, sin embargo llevan una relación en la enseñanza de la escritura muy similar a la propuesta del libro presentado del Nivel 1.



Imagen 2. Se muestra la intención de que el alumno conozca la direccionalidad de la escritura y palabras que inicien con la letra inicial de su nombre

En esta imagen podemos observar que similar a los libros propuestos en 1995 sobre el nivel uno es que los alumnos conozcan la direccionalidad de la escritura, por tanto podemos observar una similitud de las actividades propuestas en los libros con las actuales actividades cotidianas en el aula.

En cuanto al nivel dos y tres se muestran ejercicios de las docentes similares a la propuesta de estos materiales, las coincidencias son mas exactas porque dentro del jardín donde se realizaron las observaciones en las aulas sólo atienden a grupo de segundo y tercer grado escolar, por tanto el ejemplificarlos con los ejercicios que los niños realizan en el aula en su libreta y compararlos con los materiales elaborados en 1995 tuvo mayor precisión y encontrar coincidencias entre el pasado y el presente .

En las siguientes imágenes se destaca de acuerdo al libro del nivel 2, que los alumnos tiene que empezar a identificar sílabas de menor dificultad como la combinación entre la “m”, “p”, “s” y otras, con las vocales “a”, “e”, “i”, “o”, “u”

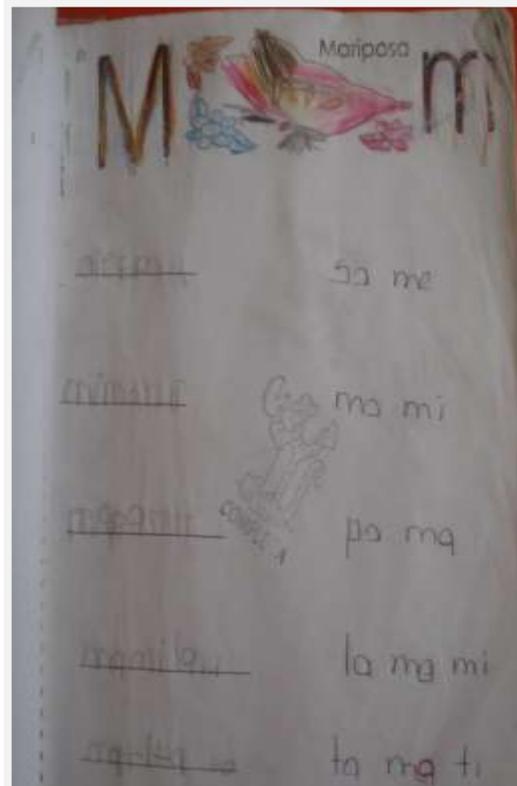


Imagen. 3 Comparación entre la propuesta del nivel II de 1995, con los ejercicios que actualmente realizan los niños en clase.

Podemos observar con la imagen anterior que desde hace unas décadas la enseñanza de la escritura en el nivel de preescolar ha priorizado en la convencionalización y por tanto a pesar de los años aun se sigue priorizando.

En la imagen 3 podemos observar que anteriormente se enseñaba a escribir a partir de un método silábico por ejemplo la palabra tuna se divide en dos sílabas, tu – na, y tal se muestra la libreta de los alumnos las maestras priorizan el acomodo de la silabas para darle sentido a las palabras o bien formar una de ellas.

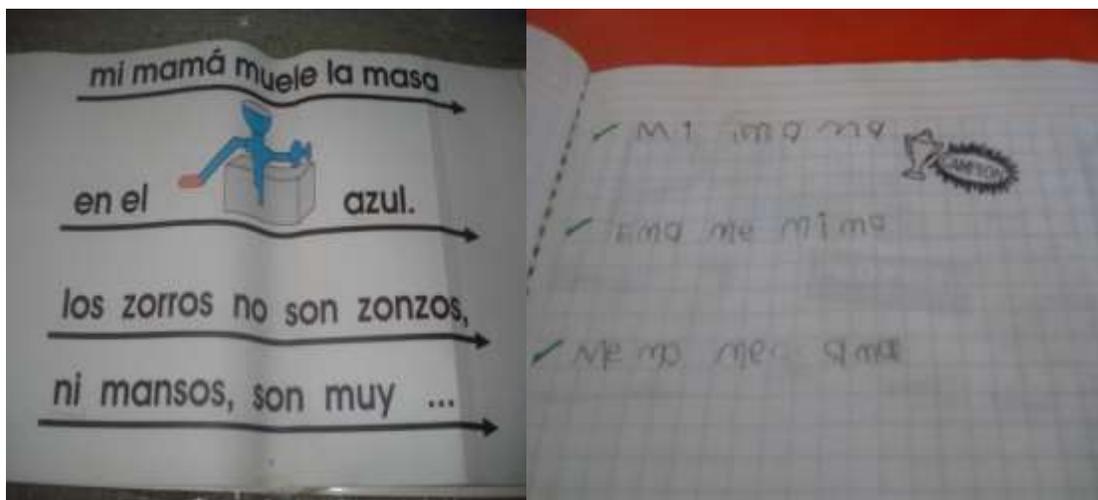


Imagen 4. Muestra como el nivel III, llega a un grado de complejidad que los alumnos tienen que saber formar enunciados completos.

Esta imagen que se muestra es para expresar el trabajo de los alumnos cuando cursan el tercer grado de preescolar ya son capaces de elaborar enunciados completos, lo cual se presentaba en el nivel 3, las actividades que se proponen a los alumnos no ha cambiado del todo, ya que como evidencia se muestra una de las libretas de una alumna que elabora enunciados completos, probablemente a través de la copia.

A través de las imágenes anteriores podemos destacar cómo los niveles de enseñanza de la escritura propuestos en los materiales de apoyo para las educadoras en 1995 se relacionan con los ejercicios que actualmente las educadoras proponen a sus alumnos, en el que existe cierta relación entre los ejercicios de escritura de los niveles propuestos anteriormente y las actividades que realizan en un grupo del jardín de niños observado. Ferreiro menciona que

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ello, sucintándose así una polémica en torno a

dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores. (Ferreiro, 2007: 17)

Con la cita anterior podemos decir que aún siguen vigentes las actividades guiadas por una tradición del sistema escolar que ahora reproduce la educadora, es claro percibir como la forma en la que una época o un hecho histórico interviene en las prácticas docentes actuales, si bien para muchos este tipo de actividades las conocen como tradicionales aún son vigentes, siguen vivas dentro de las actividades que proponen las educadoras en los jardines de niño, y se repite de manera frecuente en las aulas del Jardín de Niños “Juana de Arco”.

Podemos mencionar diversos tipos de métodos que se han inventado para la enseñanza de la escritura, que viene de la mano con la lectura, como el método global, método fonético, método alfabético y método silábico, todos ellos con ventajas y desventajas en su aplicación, cuestión de análisis para otra ocasión. Sin embargo, este tipo de métodos han sido diseñados para niños de edad de seis años en adelante en México, que quiere decir que son aplicaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de primaria; el nivel de preescolar no propone alguno en específico para esta enseñanza sino que depende del conocimiento y la creatividad de la educadora brindarle a sus alumnos experiencias formadoras para producir interés en el niño acerca del sistema de escritura.

De acuerdo a las experiencias que las educadoras han compartido, utilizan estrategias y actividades de diversos métodos que les sirven de apoyo para la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar, que comúnmente lo denominan ecléctico que se refiere a la puesta en práctica de diversas actividades de diferentes métodos, es decir que se apoyan de todos.

En la búsqueda del mejor método y más eficaz, el que permea en el Jardín de Niños es la enseñanza que va de lo particular a lo general, es decir comienzan con la ubicación de la direccionalidad que se escribe de izquierda a derecha utilizando series de figuras

y colores, posteriormente introducen actividades para que los niños reconozcan silabas como: /ma/, /me/, /mi/, /mo/, /mu/ proponiendo actividades relacionando dibujos - silaba por ejemplo: /ma/ y el dibujo de una manzana, el niño tiene que identificar que silaba corresponde a la palabra (imagen). Pero estas son sólo algunas de las acciones que realizan sobre la escritura tomando en cuenta que

La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a re aprender a producir sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en un sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua. El primer supuesto es falso, porque si el niño, en el curso del aprendizaje de la lengua oral, no hubiera sido capaz de distinguir los fonemas entre sí, tampoco sería capaz a los 6 años distinguir oralmente pares de palabras tales como “palo/malo”, cosa que obviamente sabe hacer. El segundo supuesto también es falso, en vista del hecho de que ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral. (Ferreiro, 2007: 25 – 26)

En este continuo reaprendizaje de producción de sonidos del habla en primer grado y principios del segundo de preescolar, las docentes introducen la enseñanza de las vocales para que los alumnos de segundo y tercer grado escolar puedan memorizar las silabas. Para que los alumnos reconozcan las vocales, las educadoras dibujan en las libretas distintas imágenes en el que el nombre inicie con algunas de las vocales “a, e, i, o, u” el niño tendrá que descifrar de manera sonora con que letra empieza el dibujo que realizó la maestra por ejemplo: “a” con árbol, “e” con elote; una vez que los alumnos reconocen las letras las educadoras comienzan a enseñar silabas con las siguientes consonantes: “m” “s” “p” “t” “l” ya que para ellas son las consonantes con menor grado de dificultad que pueden utilizar los alumnos como iniciación a la lecto- escritura; algunas otras educadoras comienzan a enseñar a leer y escribir conforme al abecedario por ejemplo “b” “c” “d” “f” omitiendo las vocales porque son las que conformaran las silabas y es entonces que a partir de las dos propuestas anteriores las educadoras organizan las sílabas quedando de la siguiente manera: “ma, me, mi, mo, mu” o bien “ba, be bi, bo, bu” relacionándolo siempre con una imagen; sin embargo, como lo menciona Rockwell “Casi todos los métodos implican una selectividad en el tipo de letra

y en la secuencia fonológica y léxica, bajo el supuesto de que se aprende procediendo de lo “fácil” a lo “difícil”. Casi todo define como problema central la relación fonema/grafía.” (Rockwell, 1982: 300) coincidiendo en la investigación es que se enseña de lo particular a lo general.

El método silábico que consiste en el análisis de las palabras hasta llegar a las sílabas, se relaciona con las actividades que realizan las educadoras antes descritas, fue utilizado en 1980 para el nivel de primaria, actualmente para el nivel de preescolar al no tener un método propuesto las docentes de preescolar lo han apropiado.

Al observar este tipo de actividades con las educadoras, se percibe que las enseñanzas de las sílabas son dirigidas mayoritariamente a la memorización de los sonidos y de la grafía, por tanto “la lectura y la escritura se enseña como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cual se aproxima en forma inteligente” (Avendaño, 2000:96) de manera que muy pocos alumnos logran entender el sentido y la funcionalidad de la escritura, los efectos que esto trae como consecuencia es en el futuro, ya que se podría percibir un rechazo a los texto.

La educadora Marisol comenta “Cuando tengo tercero, les enseño por sílabas y lo que es el abecedario por decir la /pe/ lo vemos con cada vocal, en cada letra del abecedario le pongo una vocal, la ce y una vocal y también como se pronuncia.” (MB, 2013: 4)

Describe como enseña a escribir y leer cuando imparte un tercer grado, comienza enseñando sílabas en orden alfabético, dentro de la enseñanza de las sílabas la educadora destaca que es necesario enseñar a los alumnos la pronunciación, testimonio que va de la mano con los anteriores.

Es importante destacar que las educadoras han recibido cursos, se aconsejan entre compañeras y directoras en los que se han apoyado para cubrir sus dudas en la

enseñanza de la escritura, la misma educadora explica como la directora le hace un llamado a la forma de enseñanza de escritura:

[...] que ya no trabajemos por planas y que enseñemos por sílabas, no letra por letra sino por sílabas, por ejemplo “luuuu”, y luego “nees”, por sílabas porque antes si me acuerdo que yo les enseñaba: la //, la /u/, la /n/; ellos se confundían porque en el curso pasado si le leían, //,/u/,/n/, /e/, /s/, sabían el nombre de las letras pero no las sabían leer, y ahorita sí les recomendaría que lo hicieran por sílabas porque al menos a mí me ha funcionado. (MBE, 2013:6)

La maestra menciona que anteriormente enseñaba a sus alumnos a leer letra por letra, explica que enseñaba a sus alumnos el nombre y sonido de las letras, pero esta actividad no le funcionaba por completo ya que según la educadora los alumnos al realizar la lectura de algunas palabras sólo mencionaban el sonido o el nombre de las letras, para ella eso no era leer; actualmente la educadora prefiere enseñar por sílabas juntando una consonante con una vocal para unir sonidos y así los alumnos aprendan con mayor rapidez a leer, estas actividades están enfocadas al cien por ciento a la enseñanza de la escritura convencional, omitiendo o brincando la propuesta de educación preescolar que se trata de brindarle al niño oportunidades de relacionarse con el sistema alfabético a través de portadores de texto, es decir primero se comprende para que sirve el dibujo de signos (letras) y después las apropio, pensando que actualmente se trabaja de manera inversa o simultánea.

También se puede rescatar en la cita anterior, que los conocimientos entre las educadoras acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura se van transmitiendo o se van apropiando a partir de sugerencias que se dan entre ellas, y de acuerdo con Ferreiro:

“Lo importante es que el maestro tenga un referencial teórico, que reflexione sobre su práctica para descubrir cuál es la teoría que está por detrás de esa práctica, para poder verificar hasta qué punto esa teoría le da un soporte suficiente para proseguir y preguntarse si debe cambiarla. La capacitación no puede centrarse en el “cómo hacer”, desgajado de una teoría. (Ferreiro, 2007: 51- 52)

Por ello a través de la experiencia y socialización que se da entre las educadoras ha determinado como enseñar en preescolar a leer y escribir, siempre con el propósito de mejora, ya que esto les permite abrir un panorama sobre un referencial teórico o bien lo que existe detrás de la práctica, lo que les permitirá comprender a través de la socialización el actuar del niño ante sus propuestas escolares.

La educadora Catalina acepta que se da a la tarea de enseñar a leer y escribir en preescolar explicando

[...] por qué no enseñarles un poco de eso, yo me doy a la tarea de enseñarles a mis niños porque tampoco voy a decir no lo hago porque si me gusta, me gusta que mis niños sepan leer y escribir antes de salir de preescolar y me enfoco no tanto de ser tan tradicionalista pero si tener un poco de esa iniciativa para mis niños, pero sin olvidar tampoco el estar forzando ese nivel cognitivo de mis niños, siempre a su nivel, siempre enseñarles esa función y las características que tiene el sistema de escritura y para que les va a servir, pero si soy una maestra o docente que si enseña a leer y escribir a mis niños. (CSI, 2013:36)

Con lo anterior se muestran las ideas principales de una maestra que por gusto enseña enseñar a leer y escribir en el nivel de preescolar de manera convencional; para la educadora no es un impedimento que los alumnos adquieran un lenguaje escrito convencional, siempre y cuando se les explique o involucre a los niños en actividades en la que ellos mismo puedan comprender la importancia de la escritura y su funcionalidad. Ella cree que no es una educadora tradicionalista pero que si le gusta que sus alumnos lean y escriban antes de salir del preescolar, sin embargo el no basarse en las nuevas actualizaciones, si la convierte en una maestra tradicional en la enseñanza del lenguaje escrito, por tanto aparentemente aquí podemos observar el otro lado de la moneda e incluso me podría atrever a mencionar que en realidad esto en promedio es lo que sucede en los jardines de niños, las docentes enseñan a escribir de manera convencional asumiéndolo como “compromiso” que después genera obligación en las educadoras por parte de la sociedad (padres de familia).

La educadora Adela cuenta su experiencia cuando decidió no introducir a los alumnos a un lenguaje convencional de manera directa, evitando la escritura a través de carretillas, realizando un intento de innovación que al parecer no resultó como ella lo pretendía

[...] traté de no poner ningún método de esos, yo traté de que ellos ubicaran a través de imágenes y palabras, por palabra completa, pero la verdad fue muy retador y para mis niños fue muy cansado porque no todos tenían ese nivel para llegar a eso, según lo que he observado y lo que he visto con compañeras y a donde he ido a practicar, el método que mas resultados te da si quieres enseñar de concreto leer y escribir sería el silábico. (AED, 2013: 38)

Adela considera de acuerdo a su experiencia, que al modificar las prácticas en la enseñanza de la escritura y la lectura le resulta un tanto difícil no solo para ella sino para los alumnos que no llevan una etapa de desarrollo al promedio de los alumnos, ella intentó enseñar a leer a partir de palabras concretas identificándola con una imagen como símbolo, sin fragmentar la palabra en sílabas, sin embargo considera que este tipo de actividades muestra cansancio y fastidio a los alumnos por lo que considera que de enseñar a leer y escribir de manera convencional se trata, el método factible sería continuar con el uso de la enseñanza de la escritura a través de sílabas. Por tanto el que la docente no haya visto resultados inmediatos en el proceso de escritura convencional es debido a que este tipo de acciones aparentemente lleva más tiempo que el alumno se apropie de la convencionalización, sin embargo, teóricamente se ha demostrado que es un proceso lento pero que asegura a los alumnos que no sólo lean los códigos alfabéticos sino que los comprendan, por tanto al ver la educadora que no le daba resultados inmediatos mostró desesperación que transmitió a sus alumnos, ya que lo que se trata con el intento que realizó es tener paciencia y generar gusto a los niños por la lectura y escritura, sin embargo siguen enfrascada con la idea de convencionalizar la escritura en el nivel de preescolar. Dowling ha escrito que

Los métodos en la práctica son sólo uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que la forma como el niño se acerca al lenguaje escrito en el

contexto de un aula es un proceso mucho más complejo que el que se puede preestablecer a partir de un método. (Dowing, 1983: 234)

De acuerdo con Dowling se considera que los métodos son mediaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que los niños más que técnicas involucran pensamientos complejos que le permiten construir el lenguaje, apropiarse de ideas que le permite ir perfeccionando su escritura y oralidad en un determinado tiempo.

Para las docentes es difícil desprenderse de un método que forma parte de una cultura escolar, la utilización de un método bien o mal les ha funcionado, para ellas si de manera concreta quieren enseñar a leer y escribir, según las experiencias de las maestras sería utilizar un método silábico mostrando a los alumnos la funcionalidad que tiene la escritura y lectura en preescolar para la vida cotidiana de los alumnos. También, de acuerdo al fragmento de la entrevista el método que utilizan las educadoras para ellas es un método eficaz de observación de resultados sobre descifrados inmediatos del sistema de escritura, de acuerdo con Giancarlo, “Los métodos tradicionales no le dan al aspecto funcional la importancia que merece, ya que llevan al adiestramiento en cuanto que privilegian el desciframiento y los ejercicios sistemáticos en el aspecto de la ejecución.” (Giancarlo, 1999: 113)

En la práctica de las docentes difiere esta idea ya que con los testimonios antes mencionados las docentes emplean un método en relación a las técnicas, no utilizándolo como adiestramiento sino con la idea presente de que el alumno comprenda la funcionalidad de un sistema alfabético. Las maestras creen tener la necesidad de enseñar a leer y a escribir en el nivel de preescolar de manera convencional por no tener una plataforma firme de los aspectos principales de la enseñanza del lenguaje y se ha transmitido de generación en generación, así como una exigencia social que las propias docentes han provoca y principalmente por sus teorías implícitas que docentes van adoptando a través de los años tal como se ha mencionado en el capítulo II, y se continua convencionalizando la escritura en preescolar a pesar de que no es obligatorio para las docentes realizar este tipo de actividades, sin embargo

ellas no quedan exentas de bríndales a los alumnos un cúmulo de experiencias que permitan a los alumnos acceder a una escritura convencional, e incluso es un deber que las docentes permitan a los alumnos conocer una gran variedad de texto que tenga como función que el alumno conozca, comprenda y se cree la necesidad de saber qué dice y cómo se escribe.

3.2 Trabajo en el salón de clase

3.2.1 Ejercicios motrices, imprescindibles para el desarrollo de la escritura.

Los ejercicios motrices son actividades de tradición dentro de las aulas de algunos Jardines de niños, consiste en estimular el movimiento fino de la mano con la creencia que a partir de estos ejercicios el alumno aprenderá o se iniciará en un proceso en el aprendizaje de la escritura.

[...] los ejercicios musculares se ocupaban en años anteriores para apoyar al niño en cuanto a lo que es lo motriz, se hacían antes técnicas de boleado, esparcido, de diferentes técnicas que de alguna manera ayudaban al niño, se creía pero ahorita de acuerdo al programa 2004 no es necesario llegar a esa actividad o esas técnicas que se ocupaban antes, porque de acuerdo al desarrollo físico y salud ahí viene una explicación sobre esas actividades que se manejaban con apoyo de la educadora. (RCE, 2014: 65)

La educadora considera que en años anteriores a la Reforma Integral de la Educación Básica, los ejercicios musculares permitían desarrollar la motricidad fina del alumno, es decir que el movimiento de la mano madurara para realizar trazos escritos con mayor precisión, para la maestra estas actividades han quedado en el pasado porque el Programa de Educación Preescolar 2011 explica la funcionalidad de manera clara de las actividades motrices finas, por tanto la educadora considera importante retomar las ideas del programa de educación preescolar dentro de su planeación ya que oficialmente se dice que:

El progreso de las competencias motrices está ligado a la posibilidad de que los niños se mantengan en actividad física, sobre todo mediante el juego. Cuando se considera que los alumnos logran más rápido la coordinación motriz fina al repasar contornos de figuras preelaboradas o llenarlas con pasta para sopa, semillas o papel, lo que en realidad ocurre es que se invierte mucho tiempo, se impide el movimiento libre y las niñas y los niños se cansan; resulta más productivo armar y desarmar rompecabezas o construir un juguete con piezas pequeñas, porque en actividades como éstas se ponen en práctica el intelecto, el movimiento y la comunicación, si lo hacen entre pares. (SEP, 2011: 69)

En relación a la opinión de la educadora y la propuesta de educación preescolar coinciden en que actualmente ya no es necesario involucrar a niños en la repetición de palabras, o actividades motrices, como el boleado con papel china, para ejercitar la escritura en el niño, esto se debe a que se han encontrado mayores beneficios en los niños cuando desarrollan su motricidad fina a través del armado de rompecabezas, la construcción de juguetes, entre otras actividades.

Sin embargo, al realizar algunas observaciones en el aula de la maestra Rita se observó que la docente no utiliza actividades como las antes mencionadas pero si algo muy similar a la ejercitación de la motricidad fina a partir de diversos trazos que tienen que ver con la repetición de palabras en la libreta del alumno, por ejemplo la educadora coloca la palabra sol y el alumno tiene que copiar y repetir la palabra en varias ocasiones escrita en su libreta

Las actividades como la repetición de palabras, el boleado o esparcido son diferentes, en técnica, pero en intención son iguales, según los supuestos de las educadoras, el propósito de estas acciones es que el alumno, desarrolle un buen movimiento muscular fino. Sin embargo, teóricamente se dice que no se necesita de esas actividades para que los alumnos desarrollen su motricidad fina.²¹ La maestra realiza la repetición de palabras para que el alumno desarrolle la escritura que es muy semejante a los ejercicios de caligrafía.

²¹ El control de la motricidad fina es la coordinación de músculos, huesos y nervios para producir movimientos pequeños y precisos. Un ejemplo de control de la motricidad fina es recoger un pequeño elemento con el dedo índice y el pulgar.

Catalina quien labora en el mismo Jardín de Niños expresa que

“Los ejercicios motrices sirven para desarrollar las capacidades (sic) que tiene la mano para poder realizar ejercicios, yo en este momento, en tercero, ya casi no los utilizo porque en segundo los favoreció la maestra que los tuvo con trazos en espacios más amplios, haciendo zigzag, curva, pintar de izquierda a derecha para que los niños tengan el espacio y los niños puedan tener mayor madurez” (CSI, 2014: 63)

Con el dato anterior podemos determinar que este tipo de actividades tienen un tiempo y un determinado grado de dificultad conforme los niños van avanzando de grado escolar, por lo que es la educadora quien decide que actividades proponer de acuerdo a “su” diagnóstico sobre el campo formativo Lenguaje y Comunicación; el jardín de niños observado sólo cuenta con los grados de segundo y tercero, entonces ella al mencionar que la etapa en la que se proponen con mayor cantidad este tipo de actividades es en segundo ya que con estas actividades, para la docente permitirá que los niños en tercero ya tengan mayor madurez para realizar trazos de escritura convencional.

La educadora comenta que los niños que cursan segundo grado escolar realizan actividades motrices que se relacionan con trazos grandes, es decir que en un papel amplio los alumnos realizan trazos a su gusto o bien propuestos por la educadora, como remarcar varias veces una línea ya sea curva o zigzag, realizan líneas de arriba hacia abajo con alguna crayola de manera repetitiva y rápida, o con una línea marcada por la educadora los alumnos pintan de izquierda a derecha y así sucesivamente, esto con la intención de que al niño no se le dificulte graficar letras y adquirir mayor madurez motriz para una buena escritura (ciertamente esto solo se basa en el aspecto de técnica, dejando a un lado es intelectual), sin embargo, algunos estudios definen a la educación psicomotriz como:

El conjunto de actividades y ejercicios encaminados a promover un desarrollo adecuado y armónico de la psicomotricidad del niño en cada periodo evolutivo.

Se han revisado las obras de diferentes autores que han trabajado en educación psicomotriz proponiendo estrategias de prevención y/o tratamiento para el desarrollo psicomotor. Todos ellos parten de la idea de

que la maduración psicomotriz es la base del aprendizaje, generando programas psicomotrices encaminados a la prevención de las alteraciones, a la identificación temprana de retrasos psicomotores, y a la recuperación de los mismos (Maganto, 2004: 15-16)

Cuando la educadora comenta que ella no utiliza ejercicios musculares frecuentemente en tercer año, se observa que en las libretas utiliza algunos ejercicios pero ya reducidos de un papel grande a un papel de libreta, lo cual habla que el niño está apto de acuerdo a las creencias de las educadoras para realizar ejercicios musculares más pequeños porque ya se favorecieron en segundo. Aún quedan algunas dudas si las educadoras en tercero ya no utilizan de manera frecuente los ejercicios musculares, pero se podría considerar que la copia de una palabra se asemeja a los ejercicios motrices debido a la repetición de las palabras.

Para la educadora Adela, los ejercicios motrices son "los que ayudarán a los niños a la maduración de sus habilidades, en especial el movimiento de la muñeca, para empezar con actividades de escritura, como de expresión escrita por medio del dibujo" (CSI, A, 2013:67)

De acuerdo a la cita anterior las actividades de maduración son ejercicios motrices que permiten ejercitar y fortalecer los movimientos de las manos del alumno, a partir de ejercicios motrices que los niños realizan en sus libretas como actividades de caligrafía, este tipo de actividades ayudarán a que ellos desarrollen una motricidad fina que les permitirá realizar actividades de escritura, la educadora coincide con la idea de Jena Le Boulch quien menciona la importancia de la educación motriz

[...] esta educación ayuda al desarrollo de la persona y sirve como punto de partida de todos los aprendizajes. A partir de este proceso se educan las capacidades sensitivas, donde se profundiza en el desarrollo de las sensaciones; las capacidades perceptivas, que ayudan al desarrollo de las percepciones; y las capacidades representativas, que inician en el desarrollo de las funciones abstractas y simbólicas. La educación psicomotriz se sitúa en la educación vivenciada de Lapierre y Aucouturier, quienes consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil, idea que continuó Jean Le Boulch con el método de la psicokinética o educación por el movimiento. (Gallo, 2007: 4)

Entre la docente y la cita anterior existe la coincidencia de considerar de importancia la educación motriz como una ayuda que sirva de partida a los aprendizajes de los alumnos, en este caso el movimiento motriz que la educadora ejercita es para ser punto de partida en el alumno para el aprendizaje de la escritura convencional.

La educadora Marisol comenta que los ejercicios motrices “[...] sirven para desarrollar más la habilidad de escritura” (MBE, 2013:20). Las educadoras de jardín de niños coinciden que los ejercicios motrices son un estímulo necesario para que los niños desarrollen su motricidad fina y que en especial les servirá para acceder a un proceso de escritura en la edad infantil.

A pesar de que se ha expresado en diferentes cursos de formación docente el lado perverso de las actividades dirigidas el desarrollo de la motricidad fina las educadoras las siguen trabajando, por tanto se puede expresar que existe una falta de comprensión en los textos, tal como lo menciona Alma

[...] y aunque no sé si estoy bien o mal porque sinceramente no encuentro bibliografía que diga que este bien o mal, de tarea les dejo ejercicio motrices, en su libreta y toda la hoja con un círculo y hasta que te canses y hasta que este gordo no lo separes, y lo más rápido que puedas, y las líneas, esto y otro, y eso. A los niños que iban mal, les ayudo, otros con la plastilina, con el hecho de poner su nombre con gis grandote su nombre en el patio, papel bond, cartulina y todo eso pues eso siento que les ha ido ayudando por lo menos eso fue lo que hice y les ayudó (risa) no me gusta dejar planas, soy enemiga de las planas, porque yo llegué a odiarlas como no tienes idea (AGC, 2013:15)

La educadora enlista una serie de actividades que reflejan las acciones respecto al desarrollo de la motricidad fina, entre ellas menciona:

- Remarcar círculos en la libreta con crayón
- Remarcar líneas con colores
- El manejo de la plastilina
- La escritura de su nombre con gis en el patio cívico

Estas actividades que refleja en ocasiones la duda entre lo correcto y no en la enseñanza de la escritura han permitido de acuerdo a la experiencia de ellas que los alumnos mejoren sus movimientos motrices finos.

Se podría entender que las educadoras consideran útiles estas actividades porque no existe para ellas un documento donde les argumente el motivo de la pertinencia o no de la aplicación de dichas actividades, sin embargo, el Programa de Educación Preescolar si hace alusión y propone actividades diferentes para el desarrollo de la motricidad fina como el armado de rompecabezas, pero no está relacionado con el perfeccionamiento de la escritura; por otro lado es importante reconocer, de acuerdo con Maganton que

El desarrollo motor de los niños depende principalmente de la maduración global física, del desarrollo esquelético y neuromuscular. Los logros motores que los niños van realizando son muy importantes en el desarrollo debido a que las sucesivas habilidades motoras que se van a ir adquiriendo hacen posible un mayor dominio del cuerpo y el entorno. Estos logros de los niños tienen una influencia importante en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juego se incrementan cuando los niños se mueven independientemente y buscan a los padres para intercambiar saludos, abrazos y entretenimiento.

En el desarrollo motor pueden establecerse dos grandes categorías: 1) motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), y 2) motricidad fina (prensión). El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre acciones musculares más globales, como gatear, levantarse y andar. Las habilidades motoras finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, asir, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, virar, abrir, torcer, garabatear. Por lo que las habilidades motoras finas incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños y entre ojo y mano. Al ir desarrollando el control de los músculos pequeños, los niños ganan en competencia e independencia porque pueden hacer muchas cosas por sí mismos. (Maganto, 2004: 6)

El autor menciona tres cuestiones importantes, en primer lugar el desarrollo físico del niño que tiene relación con las relaciones sociales, es decir con la convivencia del sujeto con el mundo que lo rodea; en segundo lugar la cita hace mención que el desarrollo motor se establece en dos categorías: en motricidad gruesa y fina, en esta

última clasifica actividades que propone para su desarrollo diferentes a las propuestas de las educadoras, tales como:

- Alcanzar
- Asir
- Manipular
- Hacer movimientos con tenazas
- Aplaudir
- Abrir
- Torcer
- Garabatear

Estas diversas acciones involucran una coordinación entre los músculos del ojo y la mano, cuando las docentes trabajan en estos aspectos ganan en la independencia de los alumnos porque comienzan a realizar acciones de manera autónoma, por lo que coincide con los datos anteriores cuando una de ellas comenta que en realidad no sabe si está bien o mal en desarrollar la motricidad fina de sus alumnos, pero siempre le han servido para que sus alumnos tengan un buen desarrollo físico.

Con relación a la escritura y el desarrollo motriz, las educadoras coinciden en su práctica en que antes de que los niños escriban necesitan de un desarrollo de la motricidad fina, una de ellas comenta [...] realmente siempre empiezo con el cuadro alemán y los trazos gráficos para que puedan tomar el lápiz; [...] lo trabajé al principio con su libreta grande, formas caligráficas y lo empezamos a disminuir. (CSI, 2013: 37)

Se puede advertir nuevamente que los ejercicios motrices también llamados de caligrafía para una educadora se trabajan de manera gradual para que los niños aprendan a tomar el lápiz y no se le dificulte el trazo de las letras cuando comiencen a escribir sus primeras palabras; Carmen Maganto permite recordar la importancia de hacer un alto ante las actividades que se proponen a los niños respecto al desarrollo psicomotor ya que se sabe que:

La composición ósea experimenta un endurecimiento progresivo en función de la edad, aunque no todas las partes del esqueleto crecen y maduran al mismo ritmo. Las partes que antes maduran son el cráneo y las manos, mientras que las piernas no finalizan su crecimiento hasta el final de la adolescencia. La edad ósea es un criterio diferencial para discriminar entre los niños de talla baja y los niños con un ritmo de crecimiento lento. El desarrollo físico está condicionado por el desarrollo muscular, siguiendo las leyes céfalocaudal y próximodistal previamente citadas, de tal forma que los músculos de cabeza y cuello maduran antes que los del tronco y las extremidades. La maduración del tejido muscular es muy gradual durante la niñez y se acelera al inicio de la adolescencia, cambiando asimismo la proporción de músculo/grasa. (Maganto, 2004: 6)

Por tanto el reconocimiento de la maduración del tejido muscular es una pauta importante para considerar pertinente o no las actividades de maduración motriz fina, ya que de acuerdo al autor no todas las partes del cuerpo crecen y maduran al mismo tiempo, pero si las manos y el cráneo son de las primeras en madurar, por ende se ha realizado y se le ha dado énfasis al buen desarrollo motriz en los preescolares.

Desde la perspectiva de un padre de familia comenta “la maestra le ponía las bolitas y que su nombre lo repitieran, que rayaran muchas veces su nombre para que se les pueda quedar” (MFA, 2013: 51), que el alumno repita en varias ocasiones su nombre más que aprenderse el nombre son actividades que van encaminadas al reconocimiento del nombre del alumno, pero recae en la repetición y al remarcado de una grafía similar a los ejercicios motrices, con lo cual coincide que la mayoría de las docentes entrevistadas hacen uso de los ejercicios motrices como una “idea” que ellas tienen para desarrollar la escritura.

El asesor técnico pedagógico regional comenta su punto de vista acerca de acciones que realizan las docentes para el desarrollo de la motricidad fina

[...] tú no tienes por qué hacer ejercicios específicos para que el niño escriba de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, porque la misma relación que el niño que va a tener con la producción de textos le va a dar la idea de que efectivamente se escribe de izquierda a derecha de arriba – abajo, que hay espaciamiento entre las palabras, que hay ciertas pausas que se ocupan que tiene que ver con puntos ortográficos, vamos hay cuestiones que no tendrían por qué estar enseñando de manera aislada, aquí te

habla de que a la hora de que el niño escribe, reflexiona, organiza, produce textos, esos elementos que sería como los elementos técnicos se van dando, los niños se van dando cuenta de que no está organizado de la misma manera un artículo de revista que una receta, visualmente el se va dando cuenta de que hay elementos diferenciados. (OLB, 2013: 28)

La asesora técnica opina acerca de los ejercicios motrices en el que ella impera en no realizar este tipo de actividades dirigidas a que los alumnos reconozcan los símbolos de la escritura o la direccionalidad, es decir si se escribe de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, ya que son actividades que carecen de sentido, ella considera que conforme se pongan en contacto con la producción de textos los niños se darán cuenta de cómo se organiza el sistema de escritura sin necesidad de mecanizar a los alumnos.

Con algunas observaciones realizadas dentro de las aulas se percató que las actividades vinculadas con los ejercicios motrices también funcionan de entretenimiento y relleno de la planeación cuando las educadoras necesitan realizar actividades en dirección o decoración del aula, colocan algún ejercicio como los ya mencionados o la repetición de palabras o ejercicios de caligrafía para entretener a los alumnos y mantenerlos en control mientras ellas están fuera del aula; otra forma es cuando a la educadora a pesar de tener programadas sus actividades para terminar en determinado tiempo si le llega a sobrar algunos minutos antes de salir al recreo o después le colocan estos ejercicios de caligrafía para que los alumnos lo remarquen en lo que se alcanza la hora del recreo o la salida.

Pareciera que este tipo de actividades ya no se retoman en algunos Jardines de Niños, sin embargo, es una de las actividades predilectas para introducir a los alumnos, según, las educadoras a la escritura, en el que ahora se convierte de moda adquirir sellos de caligrafía; y es por lo anterior que “[...] bien o mal de tarea les dejo ejercicios motrices” (AGC, 2013: 15) es decir, que no importa qué tipo de actividades se realicen para desarrollar la motricidad del alumno, lo importante es que los niños desarrollen su motricidad fina que les servirá de acuerdo a las educadoras entrevistadas a desarrollar una escritura convencional.

3.2.2 El uso del copiado para la enseñanza de la escritura.

Una de las actividades que también se presenta con mayor frecuencia en los Jardines de Niños es el copiado como una forma o estrategia para la enseñanza de la escritura a niños de edad preescolar.

[...] no me gusta dejar planas soy enemiga de las planas porque yo llegue a odiarlas como no tienes idea, por ejemplo, jamás les dejo una plana de la “be” ¡no! por ejemplo, cinco palabras con “be” son diferentes, las terminas copiando sí, pero ellos tienen que saber que dicen sus palabras porque luego me las van a decir, el copiar las palabras de los cuentos, si es copiado, si es ejercicio motriz a fuerza en la libreta sino no veo como. (AGC, 15: 2013)

Las educadoras proponen diferentes actividades que han sustituido a las planas, que eran ejercicios de repetición de algunas palabras o letras para la memorización de las mismas. En la actualidad, utilizan como ejercicio de identificación de las sílabas actividades como la escritura de palabras que comienzan con alguna sílaba por ejemplo “be” de bebé, es decir que ya no utilizan las repeticiones de sílabas sino la escritura de las sílabas identificándolas con algunas palabras o el copiado de palabras completas extraídas de un cuento o escritas en el pizarrón por la maestra; lo que diferencia entre planas y copiado es una línea muy tenue ya que tienen en realidad la misma finalidad de hacer que el alumno memorice las letras, las planas es la repetición de una misma palabra en la hoja de la libreta del alumno y el copiado es la escritura de diferentes palabras en la libreta. La educadora comenta que el uso del copiado es una actividad diferente, un tanto innovadora, ya que los alumnos no realizan la copia por sí solos sino que hacen uso del copiado dirigido por los padres de familia o de la educadora ya que considera que con el apoyo de un adulto los niños comprenderán que lo que copiaron tiene un significado sonoro de las palabras, ya que el adulto lee a los niños las palabras que transcribieron; para la docente esta actividad en conjunto adulto – alumno hace la diferencia que si solo fuera realizar el copiado de manera aislada; otras de las actividades que se proponen es que realicen el copiado de palabras que encuentran en cuentos, de acuerdo a la consigna de la maestra: “busquen palabras que inicien con...”.

Considera que el copiado es una forma similar a ejercicios motrices. Ella comenta que no encuentran otra opción diferente al copiado que ayude a que los niños logren conocer y escribir la grafía de las palabras sin necesidad de transcribir, entonces las educadoras primero se basan en el descifrado y posteriormente a la reflexión de lo que descubren sobre la escritura, por tanto los alumnos con el paso de los años se posiciona en la lectura y escritura a través del descifrado dejando a un lado la comprensión de textos. En muchas ocasiones consideran las maestras que el alumno comienza a escribir de manera convencional cuando el estudiante deja de copiar

¿En qué momento detectas que un alumno ya empezó a escribir?

- En sus trabajos, me doy cuenta en sus trabajos, al escribir su nombre, ellos lo copian, al principio era copiar su nombre, pero ya después con sus tarjetas de su nombre ellos solitos empiezan a recordarlo y empiezan solitos y en cada trabajo, en cada actividad que realizo en la libreta ellos van, van poniendo van poniendo, poniendo su nombre, primero empecé con el copiado, y después a lo mejor se fueron memorizando las letras de su nombre, no identifica las letras que integran su nombre pero si escriben su nombre ya saben cómo se escribe. Escriben pero sin conocer las letras pero si conocen y cuando empiezan a escribirlas, cuando ya conocen las letras pues ya empiezan a formar palabras. (MBE, 2013: 6)

Con la cita anterior la educadora determina que el alumno empieza a escribir de manera convencional cuándo escribe su nombre sin necesidad de copiarlo de un modelo escrito en una tarjeta o gafete, el aprendizaje del lenguaje escrito convencional, en este caso, se logra con la copia frecuente de la escrituras de su nombre sobre sus trabajos o libretas, la educadora Marisol menciona que a través de esta repetición de copia de su nombre, los niños van a recordar cómo se escribe su nombre y de esa forma memorizan las grafías que lo integran que permitirá el abandono de la copia, ella explica que los niños después de memorizar las grafías de su nombre realizan la escritura de éste sin necesidad de copiarlo, sin embargo los alumnos lo realizan de manera automatizada ya que la docente menciona que no reconocen el sonido de las letras de su nombre pero conforme el tiempo transcurre y con el apoyo de otras actividades o estrategias para la enseñanza de la escritura el alumno comienza a reconocer las letras y su sonido a partir de la segmentación e inicia la conformación de

sus primeras palabras, por tanto en el transitar de un lenguaje escrito no convencional al convencional, la educadora hace uso del copiado como estrategia y el objetivo es que el alumno identifique letras y después sonidos para acceder a un sistema alfabético.

Otra función del copiado lo expone la educadora Catalina cuando explica: “Pues yo empiezo con el copiado, para darme cuenta primero en qué nivel está el niño.” (CSI, 2013:36) De acuerdo a este testimonio, el copiado también es visto como un diagnóstico, le parece importante comenzar con el copiado, para darse cuenta en qué nivel de escritura se encuentran sus alumnos y proponer actividades de acuerdo a su desarrollo. Al igual que la maestra Marisol la educadora Adela coincide cuando expresa:

[...] yo empecé con unas hojas de una libreta grande de la mitad de papel bond y entonces ahí ellos empanzaron, yo les ponía líneas y ellos trabajaban con crayola primero para que trabajaran su motricidad, porque su madurez no les permitía hacer trazos más específicos o más pequeños, entonces ya cuando vi que los niños se ubicaban más o menos porque de hecho hasta te das cuenta de que algunos no hacían las líneas sino que coloreaban, empezaban a colorear ni si quiera tenían el sentido que tu les pusieras la flecha de direccionalidad o como iban a enseñar, tomar el lápiz, la crayola, tienes que empezar desde su nivel, algunos ya vienen más avanzados que otros y hay algunos que tienes que empezar desde cero, después de eso te pasa bueno yo utilice el cuadro alemán me sirvió para que lo niños se empezaran todavía estoy trabajando con eso, empezaron a ubicarse para emplear las líneas, que empezaran a dejar espacios y entonces todo eso quieras o no va induciendo a la escritura y entonteces ya ahorita por ejemplo ya empiezan a copiar palabras y logran escribir en su libreta, palabras que ellos mismos expresan , entonces ya para que continuamente más adelante empecemos con un poquito avanzando pero también hay que respetar los niveles de escritura de los demás. (A, 2013: 36)

Con lo anterior la educadora determina que una vez de que los alumnos desarrollan su motricidad fina a través de ejercicios motrices, lo cual ya se expuso en apartados anteriores, los niños empiezan a copiar palabras y las logran escribir en su libreta a lo que denominaremos para este documento escritura - copia, en algunas ocasiones son palabras que los mismos alumnos dictan a la educadora para que ella las escriba en el pizarrón y los niños lo copien en su libreta considerando la maestra el dictado como una actividad creativa en el que los alumnos son los que proponen, de acuerdo a estos

testimonios a través de estas actividades citadas los alumnos avanzarán en el aprendizaje de la escritura convencional. Por tanto se puede determinar que las docentes se enfocan en la enseñanza de lenguaje a través de una técnica y de la construcción del lenguaje escrito.

Después de que los alumnos logran escribir palabras a través de la técnica de la copia, pasan a un segundo momento que es el copiado de enunciados que constan de artículo sujeto y verbo, por ejemplo: “la araña pica”, cuando logran escribir enunciados completos están aptos para pasar a un tercer momento que es el copiado de algunos poemas, rimas, cuentos, adivinanzas, recetas de cocina, cartas o instructivos; las maestras introducen y explican a los alumnos la funcionalidad de dichos portadores de texto; para pasar a un siguiente momento y como parte y complemento del copiado se comienza con el dictado de palabras y después de enunciados cada vez más complejos.

Con las acciones antes descritas, se puede decir que las docentes trabajan el lenguaje de lo particular a lo general, esto quiere decir que de acuerdo a sus conocimientos y creencias, antes de formar palabras el alumno tiene que conocer las letras y las sílabas, una vez memorizadas las letras y su sonido, proceden a juntar sílabas que conforman palabras, que les abre el camino para socializar portadores de texto para la comprensión de la escritura y de la lectura. Actualmente la idea sobre la enseñanza de la escritura oficialmente se propone se presente de manera inversa que se comprenda la utilidad de la escritura y posteriormente se apropien de los símbolos y sonidos del alfabeto.

Emilia Ferreiro explica que “es conveniente una apropiación de conocimiento, y no aprendizaje de una técnica.” (Ferreiro, 2007: 354) es decir que la escritura va mas allá de un proceso de copia ya que la escritura de los niños consiste en “un largo camino, y ha explorado varias hipótesis de escritura. La distancia que media entre la escritura – copia y la escritura tal como el niño la entiende es tan grande como la que media entre el dibujo – copia y el dibujo tal como el niño lo entiende” (Ferreiro, 2007: 353) se puede determinar que el uso del copiado como una estrategia tiene mayor peso sobre la

automatización de la escritura, por tanto se muestran fisuras en el aprendizaje de la escritura impidiendo que el alumno logre elaborar sus propias hipótesis de escritura que le permitan comprender el sistema de escritura convencional, sin embargo, la educadora Rocío platica que de acuerdo con su experiencia con los niños, observa que a ellos les interesa realizar actividades de copiado y se convierte dentro de su aula en una actividad rutinaria, principalmente se dedica al copiado de algunas palabras que inicien con el nombre de algunos de sus compañeros de cinco a diez minutos al día, actualmente las docentes continúan fortaleciendo actividades de escritura como técnica y no como conocimiento.

Tere, Asesor Técnica de la zona 66 a la que pertenece la escuela en la que se realizó la investigación menciona que

El copiado sirve mucho, si tiene que estar, finalmente los niños tienen que escribir de manera convencional pero no le puedes pedir a un niño "copia" sin saber qué es lo que está escribiendo o para qué, si tu quieres que copie una fecha explícale para qué sirve, porque desde que el niño llega a ver qué día es hoy, a cómo estamos, en qué mes y todo eso y sobre todo si quieres que lo copie ¿para qué le va a servir a él escribir un fecha? O ¿para qué le va servir escribir? ¿Para qué le va a servir que copie todo esto? desde que quieras que haga la letra como dice ahí, y está bien, o sea finalmente, la escritura tiene que ser convencional al final de cuentas, pero explícaselo al niño para qué le va a servir que se esté cansando su manita y sí, sirve el copiado, claro que sirve. (TTP, 2013:57)

Para Tere como la conocen de cariño, le parece que el copiado es una actividad útil, ella insiste que cuando se realicen estas actividades se les explique a los alumnos cuál es la función del copiado que están realizando, también considera que finalmente los niños van a escribir de manera convencional por lo que es una actividad que no se puede descartar dentro de las aulas de preescolar, la maestra retoma que si el alumno ve un símbolo (letra) en el pizarrón, le pidan que copie la fecha, su nombre, o cualquier escrito, como educadoras se pregunten ¿Qué función tiene que los alumnos realicen las actividades? ¿Para qué le va servir al alumno realizar el copiado? y finalmente explicar al alumno porque para qué les sirve el copiado que realizan. La educadora muestra seguridad ante las situaciones de copia, ya que se ha convertido en los

jardines de niños en una actividad rutinaria que antecede a la escritura alfabética del niño.

Es posible que la educadora que tiene la función de Asesor Técnico Pedagógico tenga similitudes con algunos autores:

Tanto C Chomsky como Ch. Read indican, implícitamente, que no hay que identificar escritura con copia de un modelo externo (salvo en lo que se refiere a las letras mismas). Pero ambos estudian la escritura que antecede casi inmediatamente a la escritura correcta (es decir, acorde con los principios de una escritura alfabética). (Ferreiro, 2007: 353)

Es decir que la escritura no es una copia, sino simplemente un dibujo de las letras, pero cuando se escribe de manera aislada en un modelo externo como lo realizan las educadoras se convierte en la copia de las letras mismas y en un simple ejercicio motriz, pero la docente considera que cuando se le explica al alumno la funcionalidad que la educadora le antepone puede lograr que la escritura copia se convierta en principios de una escritura alfabética.

Algunas educadoras que trabajan en el nivel de preescolar consideran que los alumnos comienzan a aprender a escribir cuando comienzan a copiar de manera autónoma que difiere con Ferreiro cuando expone que la copia no es escritura sino el dibujo de las letras.

Se observó y analizó un ejercicio de copia que la docente propuso a sus alumnos realizaran en su libreta, como primera consigna fue que los alumnos dictaban a la educadora enunciados, la maestra los iba escribiendo en el pizarrón y al mismo tiempo los leía para el grupo, posteriormente, la educadora pidió que abrieran su libreta y los copiaran en ella. Durante la actividad la docente revisaba las libretas de los alumnos para verificar que estuvieran copiando correctamente, se observó que la docente realiza correcciones a la actividad de copia de los alumnos.

Esta actividad ponen en juego la técnica de la copia, los alumnos de tercer grado le dictaron a la educadora los enunciados que se muestran en el pizarrón en la imagen siguiente, la consigna de la educadora era que copiaran en su libreta los enunciados que estaban escritos en el pizarrón, se observó a una alumna realizando su ejercicio; en la parte izquierda de la imagen se muestra la escritura – copia de la alumna sin revisión de la educadora, la alumna copia el enunciado con la direccionalidad inversa de derecha a izquierda lo que significaría para algunas personas que la alumna tiene una escritura de espejo o rotación de la escritura y en casos extremos podrían considerarla como si la alumna tuviera algún problema de dislexia.

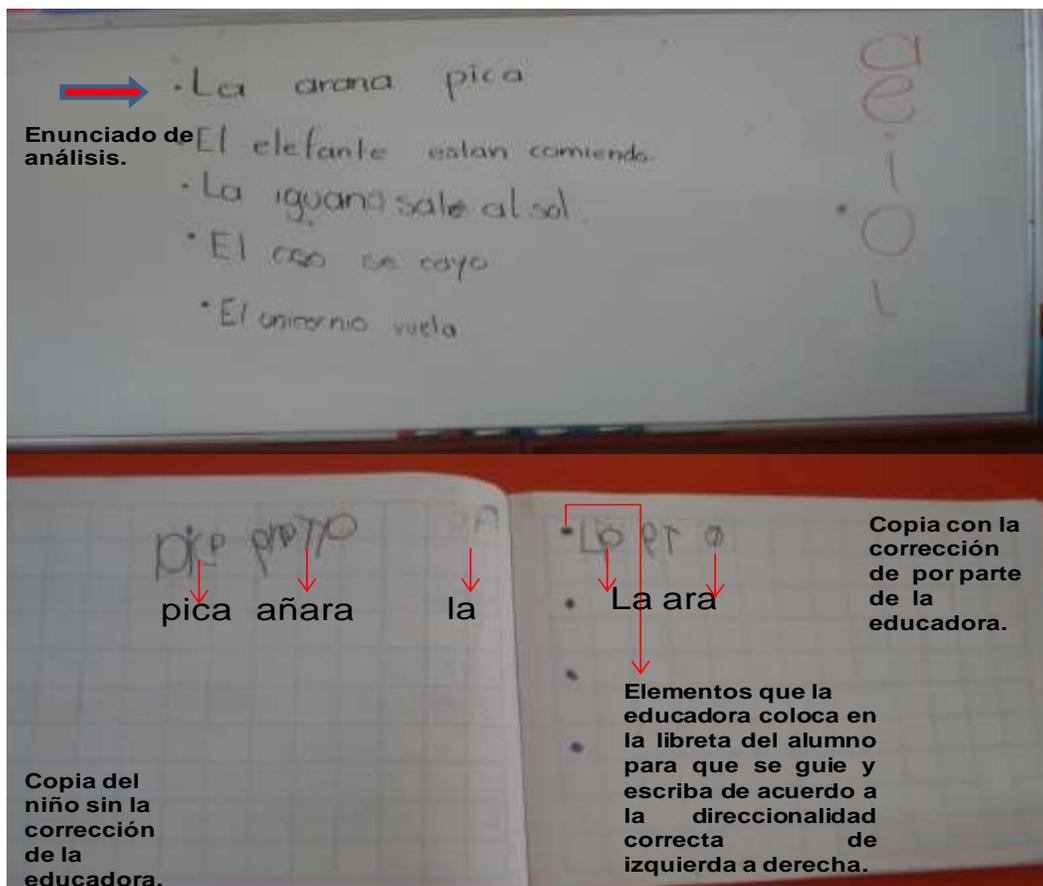


Imagen 5. Ejemplo del proceso de copia de una alumna de 5 años y la corrección del docente a la escritura - copia que realiza la alumna.

Sin embargo no es el caso de la educadora aunque sí ha llegado a considerar que sus alumnos tienen escritura de espejo:

¿Cómo es la escritura de espejo?

- Que me escriben al revés las letras y me escriben de derecha a izquierda le pones un espejo y se ven bien las letras, entonces para mí, es que el niño está escribiendo a su manera pero como le dices ¡qué!, como le explicas que tiene que hacerlo de una manera diferente, por ejemplo utilizamos el recreo para comentar, yo tengo este caso como le harías tu. (AED, 2013: 40)

La escritura de espejo es tal como se muestra en el ejemplo del copiado de la niña sin corrección, sin embargo, la educadora en algún momento de su vida profesional pensó que era una problemática que los alumnos tuvieran escritura de espejo es decir que escribirán al revés las letras o con dirección inversa, pero actualmente la educadora no lo considera un problema sino un proceso por el que los niños atraviesan en el reconocimiento de la escritura alfabética, realizando la segmentación de las palabras.

Continuando con la descripción de la imagen anterior, en la actividad expuesta la docente muestra interés a la libreta de la niña y en la siguiente hoja de la libreta de la alumna que se puede observar en la imagen del lado derecho, que la educadora coloca tres elementos (puntos) de manera vertical para que le permitan a la alumna identificar que en cada punto tendría que copiar un enunciado del pizarrón y al mismo tiempo la niña se ubicaría en el espacio de su libreta para copiar los enunciados de izquierda a derecha. La educadora dio un tiempo de treinta minutos para terminar, el trabajo de la alumna quedó inconcluso.

Algunas otras correcciones en las escrituras- copias de los alumnos se muestra cuando omiten letras al copiar enunciados o palabras lo cual les pide a sus alumnos que lo revisen comparando lo que está escrito en el pizarrón con lo que copiaron en la libreta, también la educadora llega a pedir al alumno que intenten leer lo que copiaron como si los alumnos pudieran leer de manera alfabética; y por último la educadora también realiza correcciones en las posiciones de la libreta ya que la posición de la libreta influye en la direccionalidad de la escritura. Con lo anterior se dice que:

Cuando corregimos su escritura – copia en términos de relaciones espaciales (barra a la izquierda, dos barras en lugar de tres, curva cerrada, etc.) o en términos de letras “de más” o “de menos” dejamos de lado lo esencial del texto: lo que se quiere representar, y la manera en que se le presenta. (Ferreiro, 2007: 353)

Se considera que la intención última de la educadora es dejar de lado lo esencial de texto lo que quiere representar o la manera que lo presenta, ya que la intención misma de las correcciones que realizó la educadora fue para mostrar al niño una correcta escritura convencional.

La educadora Catalina no concuerda con la autora ya que para ella es importante que a los niños si se les corrijan sus trabajos comentando lo siguiente

[...] Teníamos un conflicto en un consejo técnico de particulares con las públicas, se cuestionaba si es importante que los niños de preescolar aprendan leer y escribir, y que como docentes le ayudemos, y yo deje si, si porque, decía una maestra si un niño escribe con mayúsculas y minúsculas no lo voy a corregir, yo muy particular yo si lo corregiría porque entonces el niño cuando vaya a la primaria ¿cómo va a poder realizar un texto con minúsculas y mayúsculas? y esta es una pauta para que el niño sepa la funcionalidad y las características del sistema de escritura. (CSI, 2013: 36, 37)

Entre el conflicto de que si se les enseña o no a leer a los alumnos nace nuevamente la idea de la corrección de las escrituras de los niños, lo cual para la educadora es importante realizarlas ya que es la única forma de hacerle ver al alumno que lo que está escrito convencionalmente por ellos, no es correcto, lo que permitirá al alumno tener mejor habilidad para la escritura en años escolares subsecuentes. Lo que se podría creer es que la intención docente es orientar al alumno sobre las maneras de escritura, que muchas ocasiones este tipo de orientaciones recae en la manera de percibir las producciones de los alumnos como errores y no como acierto.

Esta confusión de la corrección de la escritura copia de los alumnos y de la enseñanza de la escritura convencional en preescolar surge debido a que el docente no ha recibido la información pertinente para tener un sustento teórico que le permita elegir de manera

autónoma y reflexiva para que las docentes realicen acciones para favorecer el desarrollo de un lenguaje escrito en preescolar, para esto Ferreiro menciona que:

La defensa de C. Chomsky, con la que estamos de acuerdo se sitúa al nivel de la ortografía: dejamos al niño escribir “según al sonido”. Pero nuestra defensa va más lejos aún: dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras.(Ferreiro, 2007: 352)

De acuerdo con lo anterior es cierto que si bien para las educadoras es de suma importancia corregir la copia – escritura de los alumnos para la autora, no le parece tan importante ya que a través del contacto que el alumno tenga con diversos portadores de textos el alumno descubrirá nuestro sistema de escritura, que surgirá a partir de las hipótesis que el propio alumno va infiriendo.

Con los datos anteriores de las educadoras en el que expresan que en muchas ocasiones existe la duda que si se debe enseñar a leer y escribir en preescolar o no la autora Emilia Ferreiro menciona que:

La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. [...] es una pregunta mal planteada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa. Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va iniciar ese aprendizaje. (Ferreiro, 2011:119, 121)

Sin embargo, esta idea de la educadora de preguntarse o confundirse con la pregunta “se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños” supone que existe una confusión en la forma de plantearles a las educadoras la forma de la enseñanza de la escritura en preescolar ya que para Ferreiro la idea de esta pregunta sería mejor si se planteara de la siguiente manera:

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

graficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural. (Ferreiro, 2011:122)

Por tanto, lo que Ferreiro propone difiere a las creencias que tienen las educadoras acerca de la enseñanza de la escritura en preescolar ya que las educadoras se preguntan de manera frecuente si se les debe enseñar letras o no a los alumnos, se puede decir que la idea de enseñar o no letras se relaciona con ¿debemos o no enseñar a leer y escribir? la preocupación de este tipo de enseñanza es mayor y la escritura al convertirse en un contenido educativo se convierte en la idea de que el docente necesita enseñar a escribir, lo que para Ferreiro no sería conveniente ya que el adulto sería el que decidiera cómo y cuándo se enseñara el lenguaje escrito en preescolar, cuestión de la difiero ya que es el niño el que debe descubrir y apropiarse del lenguaje.

Con lo anterior podemos finalizar que el uso del copiado en los preescolares es una de las actividades que se presenta con mayor frecuencia con la creencia que este tipo de actividades favorece el desarrollo y aprendizaje de un lenguaje escrito convencional y que difiere de las últimas tendencias en la enseñanza de la escritura, a partir de esta cuestión no podemos olvidar que se trata de favorece la “apropiación de conocimiento y no aprendizaje de una técnica” (Ferreiro, 2013: 354) por lo que tendremos que revalorar la tendencia de esta técnica en la enseñanza de la escritura en alumnos de edad preescolar.

Hasta este momento hemos descrito dos actividades que las educadoras realizan en las aulas relacionando una con otra, sin embargo para el análisis de estas actividades fue necesaria analizarlas y describirlas por separado ya que las educadoras consideran que antes de que los alumnos se inicien como escritores primero se tiene que desarrollar a los alumnos su motricidad fina y posteriormente se les introduce sustituyendo los ejercicios de caligrafía con el uso del copiado. A continuación se presenta otra actividad frecuente para la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar: el uso de los cuentos.

3.2.3 El cuento como una estrategia en la enseñanza de la lectura y escritura.

La enseñanza de la lectura y escritura a través de cuentos se ha visto implicada como una estrategia que incita a este aprendizaje. Las docentes realizan actividades a través de los cuentos con diferentes propósitos:

1. Para la enseñanza de la lectura.
2. Para la enseñanza de la escritura
3. Y para la relajación después del recreo de los alumnos.

Cabe destacar que y de acuerdo con la siguiente autora:

La lectura de cuentos se considera “la actividad por excelencia” para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los años preescolares. Ellos se deben a que cuando leemos cuentos a los pequeños, estamos promoviendo no sólo la comprensión y expresión del lenguaje oral, sino también el conocimiento de las características del lenguaje escrito. (Vega, 2011: 27)

Una de las actividades que se destacan en este capítulo es la enseñanza de la escritura y la lectura a través de los cuentos, es una de las acciones que se presentan en los jardines de niños como actividad primordial.

En cuanto a la *enseñanza de la lectura* dice una educadora “[...] estoy enseñando la lectura de cuentos, que ellos solitos exploren los cuentos, los observen y los manipulen.” (MBE, 2013:68) La maestra comenta que enseña a los alumnos a que exploren los libros, que los observen y los manipulen, cuestión que me hace pensar que el manejo de los libros del rincón²² permitirá a los alumnos acceder a la lectura de cuentos de manera autónoma.

²² Es un compendio de libros expedidos por la Secretaría de Educación Pública con el propósito de contribuir de manera significativa a la formación de lectores en la escuela.

El segundo propósito de esta estrategia es dirigido hacia *la escritura*, para esta cuestión la maestra Adela dice: “Es una estrategia que les ayuda para acercar a los niños a la lecto - escritura porque a través de ellos los niños empiezan a tener curiosidad para saber cómo se escriben unas palabras o como se escribe.” (CSI, A: 2013)

La dinámica de la lectura de cuentos dirigida hacia el desarrollo de la escritura según la entrevistada, permite que los niños tengan curiosidad por explorar en ellos las formas de escritura convencional y esto les permite ir apropiándose de las características del sistema de escritura que pueden utilizar en la producción de textos del alumno.

La docente Rita, menciona diversas actividades que los alumnos desarrollan para adquirir un lenguaje escrito convencional haciendo uso de los cuentos

A los niños les cuesta demasiado el poder observar, el poder describir, los niños poco a poco se van a ir interesando en que es lo que quiere decir de lo que nosotros les leemos así lo niños podrán diferenciar donde hay imágenes, texto, cuales letras se pueden escribir su nombre, es poco a poco con la práctica de lectura de cuento para favorecer la escucha, la atención y después ampliar ese apoyo del cuento con otras técnicas cambiar diferentes ordenes en la secuencia temporal de un cuento, final. Todo eso te va apoyando a la creatividad del niño. (RCE, 2014: 65)

A pesar de que la lectura de cuentos en muchas ocasiones se entiende como una estrategia para desarrollar un lenguaje oral, las docentes y como lo dice específicamente la maestra Rita se apoya de la lectura de cuentos para desarrollar un lenguaje escrito convencional. La educadora considera que la lectura y exploración de los cuentos por parte de los niños permite que diferencien las imágenes del texto, descubrir que encuentran las letras de su nombre en otros textos; y a través de estas actividades los niños accederán a otras habilidades como la escucha, la atención, ubicarse temporalmente y la creatividad de niño.

A partir de la puesta en práctica de la “Estrategia 11+5”²³ creada por la Secretaría de Educación Pública las educadoras han distinguido diversas estrategias para el manejo de libros dentro del aula, por ejemplo una maestra cuenta alguna de sus actividades favoritas para trabajar con los niños la escritura a través de cuentos:

Me gusta que mis niños, realicen una actividad de los cuentos, leí el cuento de trucas, ese cuento no tiene letras puras imágenes, entonces lo niños se expresaron, y les dije que ellos dibujaran y pueden dibujar con letras o dibujos y una niña me sorprendió porque lo hizo con letras, trato de escribir y también lo hizo con imágenes, eso me gusta más, que los niños se expresen, es lo que más me gusta del cuento. (MBE, 2013: 4)

Platica como los niños a través de los cuentos dibujaron y escribieron lo que más les interesó del cuento de “Trucas”; la educadora se sorprende cuando observa que sus alumnos no solo dibujan sino marcan sus imágenes con grafías convencionales atribuyendo este tipo de actividades facilitadoras de expresividad, es decir y de acuerdo con la autora

La rutina de leer cuentos a los niños les permite, desarrollar su conocimiento del lenguaje escrito, a través de entre otros, los siguientes aspectos:

- La familiaridad con el vocabulario, sintaxis y estructura de los libros.
- El desarrollo de vocabulario receptivo y expresivo.
- El desarrollo del conocimiento de las funciones, formas y convenciones del texto impreso. (Vega, 2011: 27 -28)

Entonces en la actualidad y de acuerdo con la experiencia de las educadoras la lectura de cuentos es una estrategia o actividad que posibilita a los alumnos acceder a un lenguaje convencional ya sea escrito u oral que permite a los alumnos, entre lo ya mencionado, ampliar el vocabulario del alumno, desarrollar su conocimiento sobre la escritura convencional y sus características entre otras cuestiones.

²³ La *Estrategia 11+5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2013*, se caracteriza por señalar las responsabilidades de cada una de las figuras educativas para garantizar la instalación y uso de la biblioteca escolar; la integración, registro y funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca; así como, la promoción de las 5 *Actividades Permanentes en el Aula* mínimas que debe garantizar el docente frente a grupo. (SEP- PNL, 2011: 3)

La educadora Adela considera que muchas de las actividades que se proponen en las aulas del Jardín de Niños permiten favorecer la lectoescritura por ejemplo:

[...] cuando les cuentas cuentos que diferencien donde hay letras, imágenes, hacia donde lees, identificar palabras, identificar palabras que conocer, con que letras se escriben, cuales palabras de las que están ahí se componen con las letras de su nombre, son aspectos que no planeas tan concreto pero si puede favorecer en ellos. (CSI, A, 2013: 36)

Se puede destacar que las actividades que se relacionan con los cuentos son muy frecuentes en las aulas, entre éstas se observa que los cuentos son un apoyo para que los alumnos identifiquen palabras, letras que componen su nombre, que diferencien entre palabras e imágenes, enseñar al alumno la direccionalidad de la lectura y escritura, es decir que se lee de izquierda a derecha, así como la escritura de cuentos creados por el propio alumno. Estas actividades para la educadora se convierten en muy significativas para los alumnos cuando se realiza la lectura de cuentos, ella comenta que muchas veces esas actividades no son planeadas intencionalmente pero que surgen cuando se vive la experiencia de la lectura de cuentos con los alumnos.

Otra de las actividades observadas son actividades como el seguimiento de un “Diario de Lectura”, al inicio del día la docente les cuenta un cuento siempre interrogando a los niños acerca de lo que se imaginan que pasará con los personajes del cuento, cuál creen que es el final del cuento o bien de qué creen que trata.

Al finalizar el cuento los alumnos toman su cuaderno y la docente les escribe el título de la narración y en su “Diario de lectura”²⁴ los alumnos tienen que inventar el final del cuento ya sea dibujado o con marcas que se asemejan a la escritura convencional.

Otra actividad que se presenta es cuando los niños crean los cuentos pero de forma grupal, es decir los niños le van dictando a la educadora el cuento a través de las imágenes y la maestra va escribiendo en el pizarrón el cuento, al finalizar la

²⁴ Es un cuaderno realizado por las educadoras para, elaborar reportes de lectura con los alumnos.

participación de los alumnos y la escritura del cuento en el pizarrón los alumnos prosiguen a copiar en su libreta.

De acuerdo a la investigación realizada se ha destacado que existen dos maneras en que el alumno puede concebir estas actividades que proponen las educadoras al utilizar el cuento como una estrategia de aprendizaje:

- la primera es que se utiliza el cuento como una estrategia para que los niños identifiquen únicamente letras o palabras y que en algún momento se corra el riesgo de descontextualizar las palabras y pierda significado para los niños.
- O bien desde que los alumnos se vuelva individuos creativos y reflexivos al crear sus propios cuentos o imaginar los sucesos de la lectura que está realizando la maestra y que a partir de ello vayan adquiriendo un lenguaje escrito convencional.

El uso de los cuentos en las escuelas ha mejorado de manera considerable, cada día las educadoras implementan diversas estrategias como la lectura de cuentos en el recreo, representaciones entre otras que les han permitido favorecer en los alumnos la lectura y la escritura, al mismo tiempo trabajan con la necesidad y el ímpetu en desarrollar la creatividad, la escucha y la comprensión en los alumnos hacia los textos escritos, un ejemplo de concebir la enseñanza de la escritura es como lo realiza el siguiente autor

Nadie trataría de enseñarle a jugar fútbol a niños que nunca antes hayan jugado con pelotas de goma, blandas y de otros tipos. El aprendizaje de la escritura es un *game* que debe ser parecido de un *playing*, que consiste en leerles libros en voz alta. (García 2008:22)

Otras estrategias que se han implementado en la escuela donde se realizó la investigación en el que se pone en juego el *game* del que menciona el autor para el fortalecimiento y desarrollo de la lectura y escritura son: la invitación de cuenteros

especializados, involucrar a padres de familia para que les lean a los alumnos y la escenificación de los cuentos por parte de las educadoras.

Las actividades en el que se pone en juego el uso de cuentos da la posibilidad a los alumnos “una manera de comenzar su formación como ciudadanos que harán uso de la palabra de maneras distintas a las generaciones que nos han precedido y también les ayudará a convertirse en padres o madres de familia con actitudes distintas a las de nuestra generación.” (Mata, 2008: 104) Por tanto el involucrar a los alumnos en estrategias como el uso del cuento para desarrollar un lenguaje escrito convencional le abre las puertas a los niños para expresar sus ideas y por tanto convertirse en personas con mayor facilidad de expresión que ayudara a convertirse en ciudadanos más reflexivos.

Por último, describiremos y analizaremos el uso del nombre propio como otra de las estrategias más recurrentes en el preescolar que facilita a las educadoras que los alumnos accedan a un lenguaje escrito convencional o bien se comiencen a familiarizar con las características del lenguaje.

3.2.4 Uso del nombre propio.

El uso del “nombre propio” es una cuestión sumamente relevante e importante para las educadoras, se presenta de manera general como sustancial hacia el desarrollo de una escritura convencional ¿cuál es la función del uso y el reconocimiento del nombre propio en edad preescolar? ¿Cuál es la relevancia para las educadoras el trabajo con el nombre propio? ¿Por qué se considera relevante al inicio de ciclo escolar? ¿Qué importancia tiene para los niños que cursan el nivel preescolar? La última pregunta es la más importante, porque son niños que se encuentran en el esplendor infantil y cada pieza tan mínima que parezca es el logro o el retroceso de un genio de la sociedad.

Los niños en edad preescolar se encuentran en la etapa más fértil de cualquier ser humano en el que al introducir nuevos conceptos y aspectos a su vida cotidiana serán

los eslabones en la construcción como sujetos de una sociedad, por consiguiente, al observar recurrencias en el uso del nombre propio como estrategia en las aulas y convertirse en un hacer cotidiano se presenta un fenómeno interesante a estudiar.

Con los datos recabados dentro de la investigación, se ha encontrado que dentro de las aulas de preescolar las educadoras consideran que el uso del nombre propio es de gran relevancia para enseñarles a leer y escribir a sus alumnos de manera convencional, como lo menciona Hermine Sinclair:

Tanto Hildreth como Ferreiro consideraron que el nombre propio del niño tiene una posición muy especial en el desarrollo que conduce a la escritura alfabética. En nuestros datos todavía escasos referentes a la escritura espontánea de los niños pequeños, hay muy pocos ejemplos de garabatos con significado de palabra ligados a ellos, antes de la edad de cuatro años. Como sucede, todos los ejemplos son de niños que han marcado un dibujo o una pintura con su propio nombre. (Ferreiro, 1982: 101, 102)

Esta posición de relevancia entre los teóricos y los prácticos es confusa ya que definir el “uso del nombre propio” se mira de diferentes ángulos y perspectivas, tomando en cuenta que el nombre propio no es sólo el que designa a las personas, sino también nombra a las ciudades, obras literarias, obras de arte, países. Para el uso que se le da dentro de los jardines de niños es exclusivo y dirigido hacia el nombre del niño (Helena, Luis, Juan, Pedro, María, Citlali, Itzel, Deni) Cada uno de estos nombres se conforman de letras y cada letra tiene un fonema que los niños aún no logran identificar.

El significado del nombre perteneciente al niño es relevante para las educadoras, se presenta como una de las acciones primordiales de inicio de ciclo escolar, con actividades donde se marca la silla del alumno, se colocan gafetes, se realizan recortes de las letras del nombre del alumno, se remarca el nombre en las libretas, en cada trabajo y tarea se les piden que coloquen su nombre, la creación del nombre a través de moldeados con diversos materiales como plastilina, la identificación del nombre a través del abecedario, listas de los nombres de los niños entre otras., esto para que se

lo memorice y que posteriormente sin necesidad del copiado puedan escribir su nombre. La educadora Catalina de la misma escuela antes mencionada comenta:

Una parte importante es iniciar con el nombre del niño porque son características, porque su nombre está compuesto por letras y el niño va identificando qué letras forman su nombre, qué letras tiene sus compañeros, ahí se va dando uno de los principios para que los niños empiecen a ver la función que tienen las letras que es formar palabras y aparte otra de las funciones para la lecto-escritura son los portadores de textos porque se van enfrascando o empapando de esa información... (CSI, 2013:36)

Una de las funciones del trabajo con el nombre propio es que los niños conozcan las características del sistema de escritura convencional, donde utilizarán las letras de su nombre como alfabeto para crear un conjunto de palabras de la propia creación del niño a partir de las letras que contiene su nombre; a través del nombre del alumno va ir descubriendo que el nombre de sus compañeros también se forma a partir de letras y que en muchas ocasiones coinciden con las letras del nombre del otro alumno. Una de las funciones que también la docente le da al uso del nombre propio es que a partir de éste, los niños reconocen la función de las letras que posteriormente va dar paso a que los niños escriban y descubran palabras, que posteriormente le permitirá al alumno reconocer que los portadores de texto usan letras similares a las de su nombre y que expresan diversas situaciones; y de acuerdo con Emilia en el video conferencia “Los significados del nombre propio en la evolución preescolar” destaca aún una doble función:

“El Afectivo – El nombre propio escrito, permite una ampliación de la propia identidad “ser uno mismo”, también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes”. También me concierne. Tanta es la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura diciendo “Esa soy yo”.

Significado afectivo y cognitivo – Escribir el nombre propio, es apropiarse de formas-letras que “me pertenecen”, eso ayuda a establecer un primer repertorio de formas. Un primer repertorio de formas, y un orden específico de esas formas. (La primera... la última). No se entiende por qué esas letras en ese orden, pero el reconocimiento del orden es ya de por sí importante. En algunos casos ese primer repertorio sirve de abecedario básico para escribir otros nombres.” (Ferreiro, 2004: video)

La parte afectiva y la cognitiva son dos aspectos que es necesario tomar en cuenta al utilizar el nombre propio como una estrategia para los procesos de apropiación de la escritura, sin embargo no debemos olvidar que la escritura del nombre propio no es una cuestión mecánica sino una gama de posibilidades que permite al niño conocer a través de su nombre las funciones de la escritura en el contexto real, así como diferentes combinaciones para expresar diferentes palabras; aún en el siglo XXI podemos encontrar la mecanización dentro de las aulas por parte de las educadoras en el trabajo con los niños ya que se cree que la apropiación del nombre propio es la repetición de éste a través de ejercicio, por ejemplo la educadora Matilde comenta el momento en el que ella detecta que sus alumnos ya empezaron a escribir:

En sus trabajos me doy cuenta al escribir su nombre, ellos lo copian, al principio era copiar su nombre, pero ya después con sus tarjetas de su nombre ellos solitos empiezan a recordarlo y empiezan solitos y en cada trabajo en cada actividad que realizo en la libreta ellos van, van poniendo, van poniendo, poniendo su nombre; primero empecé con el copiado, y después a lo mejor se fueron memorizando las letras de su nombre, no identifica las letras que integran su nombre pero si escriben su nombre ya saben cómo se escribe. Escriben pero sin conocer las letras pero si conocen y cuando empiezan a escribirlas, cuando ya conocen las letras pues ya empiezan a formar palabras. (MBE, 2013:6)

El momento en el que la educadora descubre que sus alumnos ya escriben de manera autónoma es cuando el alumno, de acuerdo a las interpretaciones de la docente, escribe su nombre sin necesidad de copiarlo, y realiza diversas palabras que surgen a partir de las letras de su nombre, sin embargo, para que el alumno llegue a esta etapa que la docente considera de consolidación, pasó antes por una etapa de reconocimiento de su nombre, de la copia continua de su nombre, de la memorización, de la escritura de su nombre sin la identificación del sonido de las letras, hasta que posteriormente logran formar sus primeras palabras.

No se trata de decir a los niños para que sirve su nombre, sino que por sí solos reconozcan que aprender el nombre propio es la posibilidad de contar con una identidad personal y social, así como el acceso a nuevas formas de expresarse.

Si bien el apropiarse de un nombre es tan importante que lo escuchamos desde el momento en el que nacemos, escribirlo es la fase de descubrimiento que se hace al encontrar una forma de plasmar tu nombre en pertenencias, hacerte notar a través del nombre, pero sobre todo identificarte como un actor de la sociedad y que a partir de este el niño pueda experimentar actividades de escritura como los adultos. El nombre propio forma parte de la identidad del alumno, perspectiva similar a la que tiene la profesora Anabel cuando nos habla de la importancia del nombre propio

Yo le encuentro la importancia al nombre, al principio, el que reconozcan su nombre y sepan escribir su nombre, este es mío, porque este es mi nombre, te ubico ahí la importancia, llegan mucho niños con apodos desde junior, monines, cosas que no tienen que ver con su nombre y muchos niños aunque parezca mentira llegan confundidos, por ejemplo tenía un niño ¡Andrés! ¿Andrés no vino? No ¡ahí está! ¡Andrés te estoy hablando! ¡ yo no soy Andrés, soy junior! Tu acta de nacimiento dice Andrés así que aquí eres Andrés, yo creo que ahí viene la importancia del nombre, este es mi nombre, esto es mío y si esto es mío lo puedo marcar con mi nombre y ubicar que es mío y, sí, ahí dice Andrés esto es mío, para mi gusto esto es la importancia de mi nombre. (AGC, 2013:19)

La importancia de trabajar el nombre propio para la educadora Alma es que lo niños puedan aprender a escribir su nombre para que reconozcan sus pertenencias, también evitar la confusión de los niños con sus apodos, ya que la maestra comenta que esta situación provoca en los alumnos confusión y no permitiría interactuar con sus pertenencias porque no identifica su nombre. Principalmente la educadora da énfasis a la enseñanza del nombre propio para que el niño reconozca lo que le pertenece al reconocer su nombre.

La maestra Tere como ya mencionaba en apartados anteriores es asesora pedagógica de la zona 66 de Tulancingo, comenta

Pero si las educadoras vieran que estamos trabajando con niños pequeños no con niños con baja estatura nuestras actividades serian diferentes, son bebés todavía, estamos trabajando con bebés, son niños que acaban de dejar a su mamá y que si desde un principio les empiezas a atiborrar de un montón de cosas que van a tener seis años después para darse topes en la pared, jueguen con ellos, hazlos que gocen esta etapa, para que toda su vida se acuerden de que ellos aprendieron a leer y escribir porque en

preescolar los dejaron jugar, finalmente esa es nuestra función nada mas, nadie nos dijo que teníamos que enseñarles a leer y a escribir de manera convencional. (TTP, 2013: 59)

Precisamente reconocer que los niños se encuentran en una etapa de transición entre el hogar y la escuela es un punto primordial que se toma en cuenta, la maestra Tere hace énfasis en que no se le debería a los niños querer introducir a la escritura formal sin antes tener un proceso lúdico con ellos ya que los alumnos de preescolar a pesar de que han pasado por la etapa de bebé ella los considera como tal, unos bebés que tienen una vida por delante para descubrir el sistema de escritura convencional, considera prioritario que los niños aprendan a escribir a través del juego, para que posteriormente el alumno recuerde momentos significativos de sus enseñanzas, la escritura y lectura convencional no debería ser una prioridad de las educadoras ya que ningún documento oficial lo menciona como un deber, pero no dejar de lado las múltiples posibilidades que les puedes brindar a los alumnos para que descubran que existe un sistema alfabético que permite la comunicación entre las personas.

Nuestro deber, como psicólogos, es tratar de comprenderlos; el deber de los pedagogos es tomarlos en consideración, y no ponerlos en la bolsa de indiferenciada de los errores en general. Tratar de identificar tal tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura será uno de los objetivos de nuestro trabajo. Pero lograr hacer aceptar en la práctica pedagógica – que tradicionalmente tiene horror al error – la necesidad de permitirle al sujeto pasar por periodos de error constructivo, es una tarea de largo alineamiento, que demandará otra clase de esfuerzos. (Ferreiro, 2007: 35)

En muchas ocasiones los errores que los docentes consideran que los alumnos tuvieron en las escrituras que muestran los niños en sus libretas, para los psicólogos se transforman en maneras en las que los niños descubren el sistema convencional, por tanto tarea de los psicólogos es ayudar a comprender a los docentes que los errores que consideran son el descubrimiento de la escritura fuente de nuevos aprendizajes de los alumnos.

Hablar de una zona urbana marginada no es tarea fácil, los niños cuentan con pocas herramientas brindadas por los padres de familia para adquirir conocimientos más profundos sobre la escritura y es por ello que la educadora está en un constante compromiso de que la escritura del nombre es el descubrimiento de nuevos símbolos que lo representan y que sustituye en algunas ocasiones el dibujo, de la misma forma es la manera en la que el niño marca su presencia ante su creatividad, no mecanizar ayuda a los niños a expresarse libremente a través de las letras de su nombre ya que “pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación” (Ferreiro, 2007: 271). Por tanto los docentes conviene estar preparados para afrontar el deseo y la necesidad que tienen los niños por conocer su nombre.

El nombre propio, como dijimos pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Sospechamos – aunque no haya datos precisos al respecto – que una pauta cultural típica de clase media consiste en proveer a los niños de ocasiones tempranas para tal aprendizaje. Ya sea porque los padre marcan con nombre y fecha las reproducciones graficas de sus niños (dibujos o pinturas), o porque marcan la ropa del niño. (Ferreiro, 2007: 272)

Cuando se trabaja con personas de escasos recursos económicos aumenta la posibilidad de atender a niños con pocas experiencias en el lenguaje escrito, es por ello, que es tan importante que las educadoras revaloricen y creen situaciones cognitivas que permitan a los estudiantes ser “un sujeto activo que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc.; en acción interiorizada (pensamiento) o en acción afectiva (según su nivel de desarrollo)” (Ferreiro, 2007:32,33)

Es muy frecuente expresar la insatisfacción por los errores de los alumnos, cuando realmente son procesamientos que transitan los niños para comprender el lenguaje, es la construcción y la reconstrucción de sus pensamientos.

La relevancia de la escritura no convencional comienza cuando el niño lo reconoce de manera afectiva, cuando ama su escritura, su nombre, se apropia de ella, cuando sin

necesidad de una consigna etiqueta sus trabajos, sus pertenencias, sin necesidad de repetir patrones una y otra vez; la escritura en los seres humanos no es una obligación sino el amor a expresar ideas, pensamientos que generan cambios en la sociedad. Ver escritos de los niños a partir de sus propias invenciones gráficas es conocer la verdadera esencia humana, observar como adquieren el reconocimiento de las grafías de su nombre es algo inaudito; no necesitamos nombres forzados, necesitamos que el alumno no pierda su creatividad, que produzca sus propios escritos.

La escritura de nombres comunes a través de las grafías del nombre propio, así como las combinaciones que realizan para escribir nombres comunes, son operaciones complejas que realizan; cuando reconozcamos estas acciones como relevantes, así como, las actividades de pertenencia, es cuando nos daremos cuenta que la escritura no solo es aprenderse y memorizarse la grafía de su nombre, sino es un aspecto de mayor profundidad, complejidad, y sobre todo creatividad en la forma de expresar lo que sientes y deseas.

Para finalizar, es importante mencionar que el esfuerzo de la educadora siempre se ha reconocido, sin embargo, su práctica se ve influenciada a través de lo que conoce, estudia e incluso de lo que desconoce y la propuesta curricular. El Programa de Educación Preescolar 2011 cuenta con escasas recomendaciones acerca del trabajo con el nombre propio; de la misma forma es poca la teoría que se refiere específicamente sobre esta categoría, en consecuencia la forma y la estrategia que se recomienda a los docentes es que reconozcan la importancia de los procesos cognitivos y afectivos de los niños, que serán pautas ingeniosas que les permitirán hacer propuestas acordes a las necesidades de los alumnos de preescolar, y tener presente que nuestra función es “evitar que el sistema escolar siga produciendo futuros analfabetas.” (Ferreiro, 2007:37) Hagamos un esfuerzo extra para que nuestros futuros escritores sean exitosos, seamos el andamio privilegiado para contribuir en procesos realmente fructíferos a partir de conocimiento y propuestas bien sustentadas y menos mecanizadas.

Conclusiones

A partir del recuento histórico descrito en el primer capítulo podemos concluir que la creación y desarrollo de los Jardines de Niños en México a influido en gran medida en las actuales prácticas docentes en relación al lenguaje escrito, por ejemplo en un inicio los parvularios no fueron creados con la finalidad de introducirlos al lenguaje escrito al contrario la prioridad fue que el niño se convirtiera en un observador de la naturaleza, y desarrollara su sistema motor, este último se sigue retomando en los Jardines de Niños dando prioridad al desarrollo motriz fino para la enseñanza de la escritura, después de denominarle parvulario para pasar a kindergarden, posteriormente Jardín de Niños, la idea de las enseñanzas se fueron modificando conservando tintes del pasados.

En relación a la enseñanza del lenguaje se destacó que en la etapa presidencial de Luis Echevarría se comenzó a enfatizar la importancia de la enseñanza del lenguaje en preescolar, se decía que el alumno en preescolar necesitaba desarrollar un lenguaje oral para poder expresarse de manera clara y coherente; conforme se fueron creando nuevas reformas educativas se comienza a mirar a la educación desde una etapa de modernización que surge con el ANMEB en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari y que posteriormente le da vida a la RIEB, dos etapas históricas que han trascendido tanto en la formación docente y las prácticas en los jardines de niños. A partir de estas reformas educativas se han visto implicadas en sucesos económicos a lo que dan vida nuevos ideales y visiones de ver a la educación, por tanto con esta idea de modernización en el mundo capitalista surge la preocupación social sobre los nuevos contenidos que los alumnos tienen que saber para desarrollarse en un mundo globalizado. Sin embargo fue para esta investigación importante reconocer que el enfoque sobre la enseñanza del lenguaje desde los primeros inicios de preescolar nunca ha sido una prioridad convencionalizar la escritura en preescolar, pese a las múltiples reformas educativas a las que se han enfrentado los docentes, por ello nos preguntamos durante toda la tesis ¿Por qué las docentes de algunos Jardines de Niños, actualmente, y a pesar del enfoque en preescolar sobre el lenguaje escrito, que menciona que las educadoras no son las responsables de formalizar el lenguaje escrito

pero sí deberán favorecer durante este trayecto formativo que los alumnos tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura, insisten en alfabetizar al alumno a partir de técnicas y memorización de sonidos y letra? Entre los factores que dan respuesta a esta pregunta, han sido los programas externos al currículum nacional, como por ejemplo el programa piloto que se implementó en 1995 a nivel estatal, es decir únicamente para Hidalgo, se introdujeron materiales a las escuelas del nivel de preescolar para que las docentes tuvieran herramientas para enseñar a leer y escribir de manera convencional, pese a que no iba acorde al enfoque de la enseñanza del lenguaje, tuvo poca vigencia y fueron eliminados de las escuelas, pero muchas de las actividades que se proponía siguen permeando en las actividades de las docentes y las van transmitiendo de generación en generación, debido a una falta de aceptación y conocimiento en los procesos de escritura de los niños.

El cambio social, político y económico son pautas para las decisiones de las políticas educativas que se van determinando en el país. Conocer sobre el desarrollo de los programas y bajo que situaciones políticas- económicas del país que fueron creados permite generar una opinión acerca del entonces quehacer docente; de igual modo permite reconocer como las reformas educativas finalmente son los eslabones para la creación de nuevas reformas educativas, sin embargo y de acuerdo con Díaz Barriga, estas tan mencionadas reformas en muchas ocasiones no generan cambios en las prácticas educativas porque omiten considerar las opiniones docentes y se enfocan a las cuestiones políticas y económicas del país y es ahí cuando se fractura el ímpetu del docente al cambio. Estipular nuevos lineamientos educativos no nos asegura que los y las docentes puedan generar un cambio de mejora en su práctica, al contrario se necesita más allá de una reforma educativa para ello, de la que se hablo de manera más profunda en el capítulo II.

De acuerdo con la investigación realizada a través de las entrevistas actualmente los docentes denominan **práctica docente** como: *poner en juego los conocimientos*

*adquiridos en la Escuela Normal o cualquier otra institución formadora de docentes que te permitan favorecer competencias en los alumnos, a través, de actividades que generen retos cognitivos, esto a partir de una planeación y planificación de las actividades que se aplican dentro del aula generando ambientes de trabajo.*²⁵

La práctica docente actualmente es considerada cómo la aplicación de actividades dentro del aula dirigidas a los alumnos basadas en una planeación fundamentada en el Programa de Educación Preescolar, coincide en Díaz cuando plantea que es un proceso escolar cotidiano basado en la realización de actividades de aprendizajes, sin embargo muchas de esas actividades recaen en formas de transmisión, reproducción y resistencia de saber ya que con frecuencia los contenidos en las aulas de preescolar se repiten de generación en generación, debido a la falta de consolidación de conocimientos teóricos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la cultura escolar.

A través del paso de los años hasta nuestros días se concibe al **lenguaje** como *el medio por el que las personas se pueden comunicar y éste se puede expresar de una manera gestual, actitudinal o verbal*. Pues las educadoras consideran que el lenguaje escrito *es una forma de expresar lo que queremos comunicar de manera convencional, ya que es el medio por el cual podemos comunicar ideas, sentimientos y deseos*. En preescolar el **lenguaje escrito** *es una escritura no convencional caracterizada por distintos niveles de escritura, proceso que les permite conocer las características del sistema de escritura para que posteriormente pueda concretarlas en su medio social*.

De acuerdo a lo anterior, las educadoras en su discurso se inclinan por concebir el lenguaje escrito como un lenguaje estructurado en su uso y determinan que existen dos formas de lenguaje escrito, el convencional y el no convencional; manifiestan que se

²⁵ Es importante aclarar que en este apartado de conclusiones, los párrafos colocados en cursiva, son definiciones que dieron las educadoras en las entrevistas, cuando se les pregunto específicamente que era para ellas la práctica docente, lenguaje, lenguaje escrito, procesos de escritura, métodos entre otras, la intención fue reconocer sus significados, y realizar durante la tesis el análisis entre su discurso y su práctica, ya que en muchos de su significados difieren de las observaciones realizadas.

pueden expresar sentimientos y deseos a partir de una escritura no convencional siendo el promotor para el conocimiento de las características del sistema de escritura, en éste pensar de las educadoras coincide con Bigas ya que visualiza a la lengua escrita para referirse a las producciones realizadas a través de un sistema de signos gráficos, lo cual difiere de García ya que para él, escribir es un proceso que va mas allá de poner letras y signos sobre un papel en blanco, pero cabe aclarar que en las actividades observadas durante la investigación las docentes se inclinan por el lenguaje convencional, sin darle la importancia necesaria a la escritura no convencional.

De acuerdo a lo anterior y a las experiencias de las docentes ellas definen **lenguaje escrito** a *la interacción con diversos portadores de texto que permite a los niños identificar las características del sistema escrito convencional. El lenguaje escrito se adquiere cuando los alumnos empiezan a conocer la funcionalidad y la forma de uso y se va alcanzando a través de la estimulación para que transiten de una escritura no convencional a una convencional a través de diferentes momentos de escritura, pero podemos afirmar que el lenguaje escrito es un sistema de símbolos que permite al otro comunicarse a través de un lenguaje común la palabra escrita, cabe mencionar a en los resultados obtenidos, el lenguaje escrito en preescolar es visto por algunas educadoras como un sistema simples letras que deben aprender a dibujarse correctamente y en acciones sobre la técnica dejando a un lado la interpretación de textos.*

Las educadoras enfatizan que los niños adquieren el lenguaje escrito cuando los alumnos reconocen su funcionalidad. Sin embargo, para lograr que los niños accedan a un lenguaje escrito convencional ellos experimentan diversas situaciones que les permite llegar a una escritura convencional es decir alfabética. Coincidiendo con Ballés define que la adquisición es la acción de apropiarse o apoderarse; debido a los pocos artículos que definen a la adquisición del lenguaje escrito convencional me atrevo, hacer por este medio, su conceptualización, la adquisición del **lenguaje escrito convencional**, tomando en consideración los aportes de las educadoras, es aquel lenguaje que el sistema social reconoce como único de manera tradicional como un convenio social.

Es interesante ver cómo las prácticas docentes en relación al lenguaje escrito se movilizan a través de la formación docente y las experiencias que las docentes van adquiriendo a través de los años, elementos que permiten adquirir nuevos conocimientos pedagógicos.

Las educadoras definen su formación docente en relación a los conocimientos que han adquirido en el transcurso de una licenciatura, así como la constante actualización para desarrollar competencias y aprendizajes esperados en el aula. Las docentes entrevistadas consideran que el inicio de la formación docente comienza en los estudios profesionales, que continúa con los cursos de formación continua, sin embargo coincide con Ferreiro que el maestro no se formó solamente en la Escuela normal, sino que ha ido incorporando nuevos conocimientos a lo largo de su vida. Por tanto cuando enseña a leer y escribir retoman aspectos de manera inconsciente sobre sus experiencias con estas habilidades.

La formación de las educadoras es continua en relación a que los diversos contactos institucionales con diferentes actores escolares les permiten aprender y apropiarse de nuevos conocimientos, un ejemplo en particular es la forma en cómo su práctica docente se ve mediada por los **padres de familia** quienes son considerados como un *conjunto de personas que la escuela considera de gran importancia para el apoyo del trabajo de la educadora y en la enseñanza de los niños*. La enseñanza de la escritura en preescolar es mediada por los padres de familia, para ellos es importante ya que entre más rápido aprendan a leer y escribir sus hijos, mayores oportunidades tendrán de apropiarse de otros conocimientos que les permitirá a los niños tener una mejor vida social y económica. Sin embargo, en el segundo capítulo pudimos destacar que la docente necesita reconsiderarse como la especialista en el tema y tendría que ser la que determina lo pertinente en sus enseñanzas; la insistencia de los padres de familia en convencionalizar la escritura de su hijo se debe a que las mismas docentes han sido las responsables de acostumbrar a diversas actividades que convencionalizan la escritura de los niños omitiendo y saltando acciones previas a la escritura alfabética, lo cual en un tiempo generaría poco interés a los niños por la lectura y la escritura; con lo

anterior no se dice que los niños no pueden aprender en preescolar a leer y escribir de manera convencional ni que si deben aprender, sino que es necesario que los actores involucrados conozcan sobre el desarrollo cognitivos de los niños para reconocer cada una de sus acciones dentro de las escuelas, y entonces a partir de un **conocimiento** teórico, la **interpretación** y **comprensión** de este, permitirá a las docentes un **dominio** de los contenidos, de su enseñanza y de esta manera fundamentar las prácticas, sustituyendo el “horror por el error”, por “errores” que construyen.

Por lo anterior, los padres de familia son mediadores entre las prácticas docentes y lo que estipula el Programa de Educación Preescolar, en este último estipulando el ideal de enseñar a escribir en el nivel, que difiere de la enseñanza de la escritura convencional, por tanto las docentes modifican sus prácticas a partir de un ideal institucional marcado en el programa de educación preescolar 2011 y el pensar de los padres de familia, esto se debe a su rol docente y su plataforma de conocimientos teóricos, ya que solo se basan en gran medida de la experiencia.

Dadas estas circunstancias, el docente teóricamente va conformando su propia conceptualización de la enseñanza de la escritura en preescolar, por ejemplo está en boga entre las educadoras entrevistadas hablar de la enseñanza de la escritura en relación a la etapas de desarrollo, el respeto a las etapas o desarrollo de la escritura de los niños e incluso ocupan términos de la teoría psicogenética de la escritura en los niños de una manera diferente a la propuesta, de la cual desconocen y no identifican en la práctica.

Los términos que las educadoras se van apropiando es una muestra de que el tema está en desarrollo entre las educadoras, pero la teoría fue expuesta desde los años ochenta y entre algunas docentes no se ha consolidado el conocimiento por completo.

Es importante reiterar que la utilización de términos de una teoría psicogenética se está convirtiendo en cánones a seguir e incluso se llega a confundir con un método o propuesta didáctica lo cual difiere con los gestores de esta teoría, me arriesgo a decir

que esta teoría psicogenética de la escritura al basarse en principios Piagetianos recaer en la misma confusión de los estadios de Piaget que se ha considerado por muchos años como etapas de desarrollo, Ferreiro explica, que hasta:

Se creyó que la teoría de Piaget era la clave de todos los problemas de aprendizaje en la escuela, que bastaba con inspirarse en los temas estudiados por Piaget para decidir el currículum escolar, o que había que considerar las edades medias del desarrollo cognitivo para decidir en qué momento enseñar tal o cual contenido (Ferreiro, 2004:26)

Con lo anterior se puede determinar que existe una situación similar a la actual situación de enseñanza en las escuelas, un ejemplo muy claro es en relación a la enseñanza de la escritura que por el hecho de que el marco teórico en relación al lenguaje escrito en preescolar se fundamenta en Emilia Ferreriro a pesar de ser una postura epistemológica se retoma como clave para todos los problemas de aprendizaje e incluso al igual que la teoría psicogenética de Piaget la aplicación de Ferreiro a la educación “pasa, generalmente, por ciertas versiones de “divulgación” de la teoría que reduce la psicogénesis a una secuencia cronológica, y la noción de “estadio” a un catálogo de nociones” (Ferreiro, 2004:85)

Por tanto, debe aclararse que la psicogénesis “no es una secuencia cronológica (por lo mismo, la psicología genética no es simplemente una psicología evolutiva” (Ferreiro, 2004:85), los cambios no se dan por el cúmulo de información sino a la construcción de un sistema de un objeto conceptual. Sin embargo, las docentes de preescolar viven en este nuevo entramado conceptual como etapas que los alumnos van transitando para lograr una escritura convencional.

Las educadoras en el desconocimiento de este entramado conceptual, consideran que los **Procesos de escritura** *son niveles o etapas de maduración del niño que se desarrollan en la escuela y permiten llegar a los alumnos de edad preescolar a escribir de manera convencional.* Las etapas que mas significan a las maestras es el **garabateo** que es considerado como el *primer proceso, y una de las primeras formas de expresión*

*escrita de los niños que puede tener para ellos varios significados, se distingue por identificar escrituras en forma de bolitas y palitos; así como el **silabeo** aludiendo a que se refieren a la **etapa silábica** que para ellas es una *período en el que los niños reconocen o memorizan sílabas y comienzan a identificar la escritura convencional dándole sentido a las palabras.**

Las educadoras quienes fueron entrevistadas consideran que los procesos de escritura son etapas que van surgiendo de manera gradual y que permitirán desarrollar en los niños una escritura convencional. Las educadoras delimitan este proceso por dos etapas de desarrollo psicogenético de la escritura: el garabateo que lo consideran como un proceso y la primera forma de expresión escrita de los niños y el silabeo (etapa silábica) que lo definen como el momento en el que los niños identifican la escritura convencional y le comienzan a dar sentido a las palabras.

Lo anterior son ideas conceptuales que las educadoras han extraído de la teoría psicogenética de la escritura creada por Emilia Ferreiro interpretaciones que difieren de la propuesta teórica, sin embargo considero que esta apropiación de lenguaje técnico acerca de la adquisición de la escritura que usan las educadoras se ha derivado de una exigencia institucional por nombrar teóricamente algunos términos aún no coincidiendo la definición de la teoría propuesta, en muchos de los casos estas palabras que suelen usar las educadoras derivan del uso de nuevos vocablos que se convierten en moda y que tiene sus orígenes en la reforma educativa que comenzó a gestarse en el 2004 en preescolar con un enfoque por competencias, en el que se le exige a la educadora la profesionalización docente, sin embargo esta teoría fue expuesta ya hace mas de 20 años.

El trabajo cotidiano en las aulas se refleja en la simultaneidad de la existencia de factores que ha influido en la didáctica que las educadoras implementan en el aula, dos de estos son: el **dato histórico** que va repercutiendo, moldeando y transformando prácticas docentes; y el **satisfacer a los padres** de familia en la exigencia que los

niños aprendan a leer de manera convencional, cuestión que se presenta por la falta de una firme plataforma de conocimientos científicos de las docentes.

Por lo anterior las educadoras reflejan en las aulas actividades dirigidas a la escritura en la que se practica el uso de un método al que se le denomina carretillas, tan nombrado por las educadoras, finalmente esta exigencia social y cultural a la que se enfrentan las educadoras así como su formación docente las han llevado a practicar un método al que denominan, también, silábico que para ellas es una forma de enseñar a leer y escribir que consiste en proponer técnicas o actividades para desfragmentar las palabras en sílabas; es un método eficaz para leer de manera memorística, no comprensiva; se utilizan con mayor frecuencia en tercer grado de preescolar de preescolar y primaria.

El método utilizado por las educadoras entrevistadas lo han aprendido, a través de su **formación docente** normalista. Comentan que en la Escuela Normal se les reiteraba que en preescolar no se le debe enseñar a leer y escribir, pero cuando ellas realizaban sus prácticas como estudiantes en los preescolares de la región donde se ubicaba la Escuela Normal donde estudiaron ellas podían percatarse que las educadoras si enseñaban en preescolar a escribir convencionalmente, por tanto ellas decidieron tomar el camino de la realidad en los preescolares dejando de lado las enseñanzas de la normal que se limitaba a decir lo que no se podía y no se les mencionaba la forma de introducir al alumno al lenguaje escrito.

Finalmente las alumnas al convertirse en educadoras comienzan a retomar sus experiencias para esta enseñanza y a implementar el método silábico basándose en los libros propuestos en 1992 por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo que aún quedan reservas en los jardines de niños de estos libros que se propusieron como pilotaje en los preescolares en el Estado de Hidalgo.

Un reflejo de cómo se conserva la propuesta de 1992 es a partir de los ejercicios que se presentaban ya que se siguen conservando en las libretas de los alumnos al observar

ejercicios similares a los propuestos en estos libros, pudiendo definir que actualmente se le da prioridad a la adquisición de una técnica para transcribir la oralidad, sin embargo estamos en tiempo en el que se está construyendo y redefiniendo un nuevo objeto: la lengua escrita.

Algunas de las actividades frecuentes que las docentes proponen están relacionadas con el uso de los **ejercicios motrices** quienes consideran que *son actividades y técnicas que sirven para desarrollar una maduración motriz ayudando a los niños a desarrollar habilidades para comenzar a desarrollar las primeras habilidades de escritura en los niños*; estos ejercicios tuvieron su mayor auge en el siglo XX e incluso anterior a este.

Los ejercicios motrices que realizan las educadoras son actividades y técnicas que tienen como propósito ayudar al alumno a desarrollar su motricidad fina que le permitirá acceder a actividades de escritura, estos ejercicios motrices dirigidos a la enseñanza de la escritura tienen una tradición histórica encarnada en la alfabetización del nivel del preescolar, que difícilmente se podría desprender del pasado aún transcurriendo varias reformas educativas

Otra de las actividades que se proponen es el uso de **copiado** para facilitar a los alumnos el acceso a una escritura convencional, para las docentes entrevistadas se entiende el uso del copiado en el jardín de niños como *una forma de observar, transcribir, memorizar y recibir información para que los niños puedan identificar las letras o palabras de manera convencional para poderlas reproducir del pizarrón a una hoja de papel*.

De acuerdo con el significado del copiado para las educadoras, difiere completamente de Carvajal cuando impera en que no debemos ver la escritura como una actividad motriz ya que lo que se pretende es producir texto y no trazar letras, sin embargo, las educadoras hacen uso del copiado como una actividad motórica, que de acuerdo a la interpretación de las docentes, los alumnos después de una actividad motora prosigue

a la producción de textos a partir de la transcripción y memorización de letras o palabras, de lo cual difieren de muchas teorías.

Actualmente los textos que se les presentan a las educadoras en relación a la didáctica les proponen el uso del nombre propio y el cuento como una estrategia para la enseñanzas del lenguaje escrito, sin embargo estas actividades se han visto impregnadas de herencias tradicionales ya que el uso nombre propio recae en actividades motoras al enseñarlo a través de la repetición, es decir que los alumnos tienen que copiar y transcribir en repetidas ocasiones su nombre en la libreta; y en relación a la lectura de cuentos es lo que más se acerca a las nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza de la escritura, que tiene como propósito que el alumno se familiarice con el lenguaje alfabético.

Por tanto para las educadoras la **enseñanza de la escritura a través de los cuentos** *es una estrategia que favorece la escucha y permite formalizar a los niños la lectura y la escritura a través de la exploración, observación y manipulación de los cuentos.* Se ha considerado que la lectura es un generador primordial en el desarrollo de la escritura en los seres humanos, es una de las estrategias que implementan en las aulas no como una actividad que permita desarrollar el lenguaje escrito sino que permite desarrollar un lenguaje oral primordialmente, sin embargo, en la práctica educativa se muestra cómo los docentes utilizan los cuentos a fin de que sirvan de modelos para que los alumnos copien palabras que les permitirá favorecer el conocimiento de diferentes letras, por lo anterior coincido con García que la lectura de cuentos es un proveedor de desarrollo del lenguaje oral y por consiguiente de la escritura; las docentes nos se han percatado que la lectura de cuentos favorece a la escritura sin necesidad de recurrir a la copia y transcripción de palabras.

Finalmente el uso del **nombre propio** es considerado como *el nombre que los niños portan y que identifica a cada persona, ya que forma parte de la identidad personal.* Su uso como estrategia en los jardines de niños deriva de que los alumnos reconozcan que tienen un nombre que se puede leer y escribir.

Por último, recordar que a partir de ANMEB se ha vivido una constante transformación de la práctica docente, en relación a la enseñanza de la escritura de preescolar fue un momento crucial en preescolar ya que surge una intensa movilización en cuanto a las enseñanzas de la escritura porque el contexto social y cultural lo demandó, esto por el intento de mejorar la situación socio- económica y cultural de país que se refleja en los primeros niveles de la educación en México.

Los padres de familia como parte de la sociedad y la preocupación de los educadores de ser mejores cada día en su práctica las ha orillado a contribuir a la enseñanza de la escritura de manera convencional en preescolar debido a la preocupación de que sus alumnos no tengan dificultades académicas en los siguientes niveles educativos, sin embargo la falta de conocimientos sobre el lenguaje escrito las ha orillado a contribuir en esta enseñanza de manera errónea.

Su intención es contribuir en el bienestar común²⁶, sin embargo es un deber como docente informarse para contribuir en el bien común de manera pertinente a las necesidades de los alumnos del nivel de preescolar, que aún pareciera tan lejos es la futura generación que representaran nuestra ciudadanía y por supuesto que a lo que se pretende y quiere llegar es que los alumnos aprendan a ser personas informadas, y que conozcan las diversas formas de expresión de manera justa, coherente, y respetuosa ante las situaciones a los que se vean involucrados.

Para finalizar, es interesante dejar abierta esta investigación ya que a partir de las dificultades que se presentaron durante el estudio se pueden generar nuevos conocimientos, entre estas podemos mencionar la posibilidad de continuar con el análisis de los procesos psicogenéticos de escritura de los niños en edad preescolar,

²⁶ En la tradición clásica o aristotélica – tomista, la noción de bien común relaciona el bien de las personas, en cuanto forman parte de una comunidad, y el bien de la comunidad, en cuanto orientada a las personas que la forman. Para Aristóteles, la formación de cualquier comunidad requiere un bien común (1984a VII. 8, 1328a) porque - el fin de la ciudad es el de vivir bien... Hay que suponer, en consecuencia, que la comunidad política tiene por objeto las buenas acciones, y no solo la vida en común- (1984 a III. 9. 1280b – 1281 a). Por eso el bien común está constituido primeramente por la virtud, es decir, por aquello que desarrolla de manera positiva y estable al ser humano de acuerdo con su naturaleza profunda. (Argandoña, 2011:4)

realizar estudios de vida de las docentes de educación preescolar para reconocer a mayor profundidad su práctica; la realización de un análisis a mayor profundidad de los enfoques pedagógicos en relación al lenguaje escrito en México, del mismo modo, sería interesante un estudio sobre el desarrollo de los Programas de la Educación Normal y su implicación a partir de los testimonios de estudiantes y catedrático.

Bibliografía

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1992
- Argandoña Antonio. El bien común. IESE Business School – Universidad de Navarra, Madrid España, Julio 2011. Pág. 4
- Arnaut, Alberto. “Recuento y reflexiones sobre una larga historia” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, 2013, pág. 40
- Avendaño Fernando “Las investigaciones acerca de la psicogénesis de escritura en el niño: aportes para una nueva didáctica de la lectura y la escritura” en Avendaño Fernando – Báez Mónica (Comp.) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2000. Pág. 96
- Baez Mónica “El descubrimiento del niño como escritor a partir de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (los poderosos lentes de una teoría)” en Avendaño Fernando – Báez Mónica (Comp.) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2000. Pág. 110
- Bellés Rosa Maria “¿Qué saben niñas y los niños pequeños de la escritura?” en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?* Ed. M.C.E.P. España, Sevilla, 1999. Pág. 73, 88 – 89
- Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica, analogía y derechos humanos*. 1ª ed., Ed. CENEJUS, México, 2010.
- Bigas Montserrat “El lenguaje escrito” en Bigas Montserrat y Correig Montserrat, *Didáctica de la lengua en la educación Infantil*. Ed. Síntesis Educación, España. Pág. 103

- Bolívar Antonio (2001) “Las narrativas biográficas” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, 2013, pág. 14, 21, 60
- Busquets María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, 1ª ed., 2007 reimp., PAIDÓS, México, 2007.
- Campos Alba, Lucila Elida, “Federico Froebel y la Educación en México” en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación / Ponencia*. México, DF. Pág. 7
- Carvajal Francisco y Ramos García (1999) *¿Enseñar O Aprender A Escribir Y Leer?* Ed. M.C.E.P. España, Sevilla, 1999. Pág. 10 ,12
- Carvajal Pérez Paco y Ramos García Joaquín “La alfabetización como medio para recrear la cultura” en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?* Ed. M.C.E.P.– Sevilla. España, Sevilla, 1999. Pág. 53
- Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín “¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?” en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?* Ed. M.C.E.P.–Sevilla. España, Sevilla, 1999. Pág. 23, 27
- Castorina Antonio, Goldín Daniel, y otros, *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pág. 162
- Cazden B. Courtney. “La lengua escrita en contextos escolares” en Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México, 1982. Pág. 226, 227
- Chomsky Noam, “Prefacio a la medición aumentada” en Chomsky Noam *El lenguaje y el entendimiento*, Planeta – Agostini, Barcelona 1992. Pág. 10
- Chomsky, Noam, *El lenguaje y el entendimiento*. España: Seix Barral. 1968, Pág. 171
- Clark, Ch (1986) “Procesos de pensamiento de los docentes” en Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo (2010) *Tendencias en el análisis de la práctica*

- *docente*, Antología, Línea Práctica Educativa, tercer semestre, Pachuca, UPN – Hidalgo.
- Correig Montserrat “¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?” en Bigas Montserrat y Correig Montserrat, *Didáctica de la lengua en la educación Infantil*. Ed. Síntesis Educación, España. Pág. 146
- Díaz Barriga Ángel e Inclán Espinosa Catalina, El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Ibero Americana, Número 25, Enero 2001. Pág. 34
- Díaz Orozco María Elena y Gallegos Valdés Rodrigo en *Formación y práctica docente en el medio rural*, Plaza y Valdés, México DF, 2002.
- Dowing John “La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura” en Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México DF, 1982. Pág.234, 239
- Dubet, Françoise (2006) “Sociología de la experiencia escolar” En COMIE Octavo Congreso de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, 2006, México, pág. 51 - 58.
- Ferreiro Emilia “Formación de maestros” en Ferreiro Emilia (coord.) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América latina*. Ed. Siglo XXI, México, 9ª edición 2007. Pág. 49 , 51, 52, 55, 57.
- Ferreiro Emilia y Teberosky Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, 23ª edición, México, 2007, pág. 271, 353 , 354
- Ferreiro Emilia, “Procesos de adquisición de la lenguaje escrito dentro del contexto escolar” en Ferreiro Emilia *Alfabetización, Teoría y Práctica*, Siglo XXI, México, 2011, pág 134
- Ferreiro Emilia, “Situación en América Latina” en Ferreiro Emilia y Teberosky Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI, 23ª edición, México, 2007, págs. 17, 25, 26, 37
- Ferreiro Emilia, *Vigencia de Jean Piaget*, 7ª ed. Siglo XXI., México 2004, pág. 85.
- Ferreiro, Emilia “Resumen de la discusión” En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México DF. 1982, Pág. 101, 102, 352.

- Ferreiro, Emilia, “Los significados del nombre propio” Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, septiembre 2004. <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- Ferry, G. 1990 “La tarea de formarse” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2013) *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 132,134
- Fons Montserrat “Aprender a leer y a escribir” en Bigas Montserrat y Correig Montserrat, *Didáctica de la lengua en la educación Infantil*. Ed. Síntesis Educación, España. Pág. 172 - 173
- Gallo Cadavid, Luz Helena “cuatro hermenéuticas de la educación física en colombia” en Chaverra Fernández Beatriz Elena y Uribe Pareja Iván Darío, *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas en la educación física. Un campo en construcción*, Ed. Funámbulos, Colombia 2007.
- Galvan, Lafarga, “De las escuelas de Párvulos al preescolar. Una historia por contar” en Diccionario de Historia de la Educación, México, D.F.
- García Adelaida y Trelles Conde “Seminario internacional “Primera infancia y lectura”: una presentación”, en Cero en conducta, Publicación cuatrimestral de Educación y Cambio A.C, Año 23, núm. 56, 2008, pág. 22
- García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” en Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo (2010) *Tendencias en el análisis de la práctica docente*, Antología, Línea Práctica Educativa, tercer semestre, Pachuca, UPN – Hidalgo.
- García Mata Gladys E. y Vega Pérez Lizbeth O. “La escritura en el preescolar: ¿Cómo pueden los padres promover esta habilidad en sus hijos?” en Vega Pérez Lizbeth O. *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares* .Ed. UNAM, México, 2011. Pág. 164, 165
- García, Marcelo (2008) “Políticas a la inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” en Universidad

- Pedagógica Nacional-Hidalgo (2013) *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 184 – 185
- Giancario Cavinato y Vretenar Nerina "Hacia una nueva alfabetización" en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?* Ed.M.C.E.P –Sevilla. España, Sevilla, 1999. Pág. 113
- Giroux, Henry "Los profesores como intelectuales transformativos", en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2014) *Innovación Educativa*, Antología, Línea Práctica Educativa, cuarto semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 399
- Gómez Palacios Margarita, "Concepciones y experiencias de escritura", en Gómez Palacios Margarita, *La producción de textos en la escuela*. Ed.SEP, México, 1995. Pág.17
- Goodman Yetta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo veintiuno editores, México, 1982. Pág.110, 116
- Guevara María del Refugio y González Laura Elena, *Reporte sobre la Situación de México* Versión en español, OCDE, Mayo 2004.<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Hammersley, Martyn y Atkinson Paul, *Etnografía: métodos de investigación*, PAIDOS IBERICA. Barcelona, 1994.
- Hargreaves, Andy et. Al. (2001) "El trabajo intelectual del cambio", en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2014) *Innovación Educativa*, Antología, Línea Práctica Educativa, cuarto semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 409
- Hernando, L. *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Editorial Verbum. España, Madrid, 1995.

- Honoré G. (1980) “Para una problemática de la formación” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2013) *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 123
- Husén, Torsten 1988 “Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión” en *Introducción a la Investigación Educativa*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Pág. 142
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de Amércia (IEESA), *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, México.
<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Kuhn, Thomas S. (1991) “El camino hacia la ciencia normal” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2012) *Introducción a la Investigación Educativa*, Antología, Línea de Investigación Educativa, Primer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 13
- Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 16ª. Edición., Porrúa, México, 1981.
- Latapí, Pablo, 2012 “La reforma educativa” en *Políticas educativas en México*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, p.294-308.
- Latapí, Pablo. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992 - 2004)*, FCE, México, 2004. Pág. 51
- Maganto Carmen y Cruz Soledad, “Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil” en María Paz Bermúdez Sánchez, Ana María Bermúdez Sánchez (coords.), *Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*, Ed. Biblioteca Nueva, España 2004, págs. 6, 8, 15, 16
- Mata Evangelista Arturo “Dar de leer”, en *Cero en conducta*, Publicación cuatrimestral de Educación y Cambio A.C, Año 23, núm. 56, 2008, pág. 104
- Moreno Sánchez, Eva 2005 “¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?” en *Cero en conducta, por la reforma de la escuela*, México, año 20, no. 51, abril, p.7-32.

- Moreno y Kalbtk, Salvador 1981 “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)” en Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes; Raúl Bolaños Martínez (coordinadores), *Historia de la educación pública en México 1876-1976*, México, Fondo de Cultura Económica, p.41-82.
- Muñoz Justicia, Juan. Análisis Cualitativos de datos textuales con ATLAS/ti. Ed. Universidad Autónoma de España, Mayo 2003. Pág. 2
- Nicol Eduardo, “Como expresa. El ser simbólico” en *Metafísica de la Expresión*, FCE, México DF, 1957. Pág. 349, 350, 351.
- Pacheco, M. Teresa (2000) “La investigación social en educación. Consideraciones metodológicas” en *Introducción a la Investigación Educativa*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Pág. 170
- Pardinás Felipa. *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*, Siglo XXI, México DF 2012. Pág. 71
- Pentón Hernández, Belkis, *La motricidad fina en la etapa infantil*, Portal Deportivo.CI, Fomento y Difusión de la Actividad Física y Deporte, Cuba, 2007, pág. 4
- Piña Juan Manuel y Pontón Claudia Beatriz (Coords.) *Cultura y Procesos Educativos*, UNAM, México 2002. Pág. 352
- Piña Juan Manuel y Pontón Claudia Beatriz (Coords.) *Cultura y Procesos Educativos*, UNAM, México 2002. Pág. 352
- Quintanilla, Susana (2012) “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940” en *Políticas educativas en México*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, p.155-166.
- Randy Judy (2000) “Los profesores como innovadores”, en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2014) *Innovación Educativa*, Antología, Línea Práctica Educativa, cuarto semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 438
- Ricoeur Paul, *Discurso y excedente de sentido*, 6ª ed. Siglo XXI, México, 2006.
- Rockwell Elsie, Mercado Ruth, “Dimensión de la experiencia escolar”, en Rockwell Elsie, Mercado Ruth, *La escuela, lugar del trabajo docente*, *Descripciones y debates*. Ed. CINVESTAV, México D.F., 2002. Págs. 20, 23 y 24

- Rockwell Elsie, Mercado Ruth, “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell Elsie, Mercado Ruth, *La escuela, lugar del trabajo docente, Descripciones y debates*. Ed. CINVESTAV, México D.F., 2002. Págs. 115, 117 ,118
- Rockwell Elsie. “Los usos escolares de la lengua escrita” en Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo veintiuno editores, México, 1982. Pág. 296, 300
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio, o de la educación*, Ed. Universidad Veracruzana, Xalapa Ver. México 2008. Pág. 35
- Secretaría de Educación Pública 1941, *La educación pública en México, desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, México, Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaria de Educación Pública, *Programa de Educación. Preescolar 2011*, México 2011. Pág. 12, 40, 41, 46, 47
- SEP, *Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Preescolar*. Secretaria de Educación Pública, 2012.
- SEP, *La Educación Pública en México. Desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1949*, México, Poder Ejecutivo Federal. Tomo II
- SEP, *Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 1999, Documentos Básicos*. Secretaria de Educación Pública, México 2004.
- SEP, *Plan de estudios 2011*. Secretaria de Educación Pública, México, 2012.
- SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004*. Secretaria de Educación Pública, México D.F, 2004.
- SEP, *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. Secretaria de Educación Pública, 2011.
- SEP. *Programa de Educación Preescolar 2004 “Lenguaje y comunicación” en Programa de Educación Preescolar*, México, pág. 61
- Sinclair Hermine. “El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas” en Ferreiro Emilia y Gómez Palacio Margarita *Nuevas perspectivas*

- *sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo veintiuno editores, México, 1982. Pág. 96
- Solana, Erich; Cardiel Raúl, Bolaños Raúl (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, FCE, México, 1981.
- Suárez, María del Carmen, “Interpretación de Prácticas académicas de profesores formadores de docentes”, en Piña, Juan Manuel y Pontón Claudia Beatriz (Coords.), *Cultura y Procesos Educativos*, Ed. UNAM, México D.F., 2002. Pág. 351
- Teberosky Ana “Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” en Avendaño Fernando – Báez Mónica (Comp.) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2000. Pág. 33
- Tenti, Emilio (1998) “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis” en *Introducción a la Investigación Educativa*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Pág. 161
- Valenzuela Jaime Ricardo, Flores M “Capítulo 6. El cómo de la investigación: propuesta metodológica” en *Fundamentos de la investigación metodológica*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey, 2012. Pág. 99, 104
- Vega Pérez Lizbeth O. “Desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares” en Vega Pérez Lizbeth O. *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Ed. UNAM, México, 2011. Pág. 22, 27, 28, 31
- Weiss, Eduardo (2006) “El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento” en *Introducción a la Investigación Educativa*, Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Pág. 101
- Woods, Claire (1982) “La lecto- escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social” En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México DF. Pág. 331 y 333.
- Yurén, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2013) *Tendencias de la*

formación docente, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 84, 87, 88,99

- Zuñiga, Rosa María (1993) “Un imaginario alienante: la formación de maestros” en Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2013) *Tendencias de la formación docente*, Antología, Línea Histórico Social, tercer semestre, Pachuca, UPN- H, pág. 420, 422

Fuentes primarias

- MBE. Entrevista realizada el 15 de abril de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía. **EN,NMP150413_1**
- AGC. Entrevista realizada el 17 de abril de 2013 en la ciudad de Pachuca de Soto Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP170413_2**
- OLB. Entrevista realizada el 19 de abril de 2013 en la ciudad de Pachuca de Soto Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP190413_3**
- CSI - A. Entrevista grupal realizada el 22 de abril de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP220413_4**
- RCE. Entrevista realizada el 23 de abril de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP230413_5**
- NRE. Entrevista realizada el 25 de abril de 2013 en la ciudad de Pachuca de Soto Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP250413_6**
- MFA. Entrevista realizada el 3 de mayo de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP030513_7**

- TTP. Entrevista realizada el 3 de mayo de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP030513_8**
- Entrevista realizada el 8 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP081013_9**
- MBE. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP081013_9**
- DIR. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP081013_9**
- CSI. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP081013_9**
- CSI. Entrevista realizada el 14 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP141013_10**
- RCE. Entrevista realizada el 14 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP141013_11**
- AED. Entrevista realizada el 14 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP141013_12**
- MBE. Entrevista realizada el 14 de octubre de 2013 en la ciudad de Tulancingo de Bravo Hgo. Entrevistador: Nathalie Mota Perusquía **EN,NMP141013_13**

- CSI, “Diario de la Educadora”, Ciclo Escolar 2012 -203. Tulancingo de Bravo, Hgo., México.
- MBE, “Diario de la Educadora”, Ciclo Escolar 2012 -203. Tulancingo de Bravo, Hgo., México.
- AGC, “Diario de la Educadora”, Ciclo Escolar 2012 -203. Tulancingo de Bravo, Hgo., México.

Anexos

Anexo 1

Entrevista realizada a educadoras del Jardín de Niños

Nombre: Edad: Años de servicio: Escolaridad:

1. ¿A qué edad comenzó a trabajar y dónde?
2. ¿Cuál es su función como educadora?
3. ¿En qué documento se basan para planear sus actividades con los niños?
4. ¿Cuántos campos formativos tienen que desarrollar en el transcurso del ciclo escolar?
5. ¿Cuál es el campo que considera usted más importante de los que propone el Programa de Preescolar?
6. ¿Qué opinión tiene acerca del Programa?
7. ¿Qué documentos tiene que tener siempre en el aula para comenzar sus actividades del día?
8. ¿Quiénes la supervisan? Y ¿Cuántas veces al año?
9. ¿Qué es lo que revisan cuando la supervisan?
10. ¿Qué opina de las supervisiones?
11. ¿Qué documentación es necesaria tener a la hora de que la supervisan.
12. Cuando tiene alguna duda en cómo enseñarle a los alumnos algún contenido ¿A quién se dirige?
13. ¿Qué opina de las asesorías que le brinda la ATP?
14. ¿Cuántas veces ha recurrido a la asesora de la zona para pedirle apoyo en aspectos educativos con los niños?
15. ¿Cuál cree usted que es la función de las ATP?
16. ¿Cuál cree que es la función de la directora?
17. De qué manera la directora las apoya en cuestiones pedagógicas.
18. ¿Qué opina de los cursos de actualización y de los asesores que lo reproducen?
19. ¿Qué modificaría de los cursos de actualización?
20. ¿Cuánto tiempo le dedica al campo formativo de Lenguaje y Comunicación al día?
21. ¿En el transcurso del tiempo cuáles son algunas de las dudas que le van surgiendo del campo?
22. ¿Cuál es su opinión acerca de la escritura de los alumnos?
23. ¿Qué comentarios ha escuchado acerca de cómo se trabaja el lenguaje escrito en preescolar?
24. ¿Cuáles son algunas de sus actividades preferidas para la enseñanza de la escritura?
25. ¿Cuáles son algunos de los consejos que su directora o compañeras le dan para trabajar la escritura con sus alumnos?
26. ¿Qué es lo que el Programa de Preescolar 2011 menciona acerca del lenguaje escrito?
27. ¿Conoce los fundamentos teóricos del campo formativo?
28. ¿Conoce el Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar (Módulo 1 y 2) y cómo se maneja dentro del jardín de niños.
29. ¿Ha leído el Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar (Módulo 1 y 2) ¿En dónde? ¿Con quién? Y ¿Para qué?
30. ¿Qué es lo que dice acerca del lenguaje escrito?
31. ¿Qué opina usted acerca de lo que dice la teoría y a lo que se enfrenta a la práctica?
32. ¿Cuáles son sus recuerdos acerca de las enseñanzas del catedrático de la normal que impartía la materia de Adquisición y Desarrollo del lenguaje I y II.
33. ¿Cree que haya salido con los suficientes elementos para enfrentarse al aula en específico con el desarrollo de lenguaje oral y escrito en los niños de preescolar.
34. ¿Qué temas le recomendaría a su maestro de la normal abordar dentro del aula con las alumnas, futuras maestras.
35. ¿Qué libros le recomienda a las educadoras leer para conocer más acerca de la escritura de los niños de preescolar?
36. ¿Cuáles son las principales exigencias a las que se enfrenta como docente de los padres de familia.
37. ¿Cómo les enseña a sus alumnos a leer y escribir?
38. ¿En qué momento usted detecta que sus alumnos comienzan los alumnos a escribir?
39. ¿Qué podría recomendarle a las maestras acerca de la enseñanza de la lectura y escritura de acuerdo a su experiencia?

Anexo 2

Análisis de la información obtenida a través de las entrevistas y observaciones: categorías rudimentarias (Ejemplo)

CATEGORÍAS SOCIALES (Fragmentos empíricos)	CATEGORÍAS RUDIMENTARIA (Códigos – lo que me dijeron los sujetos)	FOLIO
<p>1. Actividades de escritura (21)</p> <p>2. Copiado (26)</p> <p>3. Exposición (4)</p> <p>4. Ejercicios misceláneos (16)</p> <p>5. Enseñanza de la lectura y la escritura a través del cuento. (9)</p> <p>6. Formación docente para atender el campo formativo del lenguaje y comunicación. (12)</p> <p>7. Letra mejor de las palabras (44)</p> <p>8. Método de escritura utilizada por las educadoras. (44)</p> <p>9. Método efectivo (4)</p> <p>10. Necesidades educativas de lenguaje (44)</p> <p>11. Palabra imagen (4)</p> <p>12. Repetición de letras (5)</p> <p>13. Palabras de familia. (4)</p> <p>14. Procesos de escritura confusión. (34)</p> <p>15. Programa de educación preescolar. (10)</p> <p>16. Qué piensan o hacen los niños de letras y de (4)</p> <p>17. Relación entre lectura y escritura (4)</p> <p>18. Uso de la fecha (5)</p> <p>19. Uso de mayúsculas y minúsculas (5)</p> <p>20. Uso del nombre propio. (22)</p>	<p>Copiado (26)</p> <p>ENTREVISTAS</p> <p>AGC- cinco palabras con las son diferentes, las terminas copiando a, pero ellos tienen que saber que dicen sus palabras. (5)</p> <p>MB- ellos lo copian al principio era copiar su nombre, pero ya después con sus tarjetas de su nombre ellos solitos empezaban a recordarlo. 6</p> <p>CSI- yo empezaba así como con el copiado 37</p> <p>A- ahorita por ejemplo ya empezaban a copiar palabras y logran escribir en su libreta</p> <p>A- ¡Sí! De hecho la mayoría de mis niños ya logran copiar la palabra que tú pongas en el pizarrón.</p> <p>CSI - Copiado y ahorita estoy con el dictado</p> <p>RC - a los niños les gusta el copiado no es que yo se los ponga como algo domado sino ellos lo ven como algo normal.</p> <p>RC- solamente lo escribo 5 o 10 min a copiado de algunas palabras con tarjetas dependiendo con la línea de nombre de algunos de sus compañeros.</p> <p>F- El copiado sirve mucho pero si tiene que estar</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Después de que terminaron de leer las palabras les repartí una hoja blanca y le pidió que sacaran su lápiz y copiaran cinco palabras</p> <p>La educadora pidió que en su libreta de cuadro copiaran los enunciados</p> <p>para que copiaran los enunciados y ellos me contestaron que: "para hacer tarea, para leer y escribir"</p> <p>para que copiaran los enunciados y ellos me contestaron que: "para hacer tarea, para leer y escribir"</p> <p>"es el que ya está aprendiendo a leer, el termina pronto, escribe sus dos nombres, sabe copiar muy bien y solito</p> <p>me contesto que estaban escribiendo los pasos para recortar hojas de papel y hacer nuevas, y le pregunté que si los niños lo habían escrito y me dijo que si pero copiándolo del pizarrón</p>	<p>Pág. 15</p> <p>Pág. 6</p> <p>Pág. 37</p> <p>Pág. 37</p> <p>Pág. 43</p> <p>Pág. 43</p> <p>Pág. 47</p> <p>Pág. 47</p> <p>Pág. 3</p> <p>Pág. 1</p> <p>Pág. 1</p> <p>Pág. 8</p> <p>Pág. 8</p> <p>Pág. 10</p>

Anexo 3

Ejemplo de elementos teórico que sustentan la interpretación de la investigación.

Categoría de análisis	Actividades que se proponen en las escuelas del nivel de preescolar dirigidas a la adquisición del lenguaje escrito convencional.	
1. Copiado (26)	De la misma manera pensamos que la evolución de la escritura que nosotros hemos puesto de manifiesto no depende de la mayor o menor destreza gráfica del niño, de su mayor o menor posibilidad de dibujar letras como las nuestras, sino de lo que hemos llamado su nivel de conceptualización sobre la escritura, es decir, el conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto. Impidiéndole escribir (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazo de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo. Cuando corregimos su escritura – copia en términos de relaciones espaciales (barra a la izquierda, dos barras en lugar de tres, curva cerrada, etc.) o en términos de letras de más” o “de menos” dejamos de lado lo esencial del texto: lo que se quiere representar, y la manera en que se lo representa. Aunque la caligrafía haya dejado de ser una disciplina escolar, el espíritu que preside a la escritura es el mismo: una copia fiel de un modelo inmutable, simplemente con un mayor margen de tolerancia para aceptar la fidelidad de la copia. 353 – 354	Emilia y Teberosky Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo Veintiuno Editores, 23ª edición, México, 2007, pág. 353 - 354
	Decimos apropiación de conocimiento, y no aprendizaje de una técnica. 354	
	Sin embargo, en la práctica escolar se han establecido, sea cual sea el método utilizado, ciertas formas de enseñanza y ciertos supuestos implícitos acerca del sistema de escritura. Predomina la copia para enseñar a “escribir” y el descifrado, es decir la “lectura oral”, para enseñar a “leer” 300	Rockwell, Elsie. “Los usos escolares de la lengua escrita” en Ferreiro Emilia y Gomez Palacio Margarita Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo veintiuno editores, México, 1982. Pág. 300
	Tampoco podemos identificar escritura con copia de un modelo externo porque no buscamos escribas sino escritores, no podemos reducir a una actividad motriz porque no se trata de trazar sino de producir textos. Entonces, escribir, como actividad cognitiva, es producir un texto con una finalidad y un destinatario, según la capacidad de producción de cada uno (cada vez mejor). 23	Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín “¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?” en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? Ed.M.C.E.P. –Sevilla. España, Sevilla, 1999. Pág. 23
	En la medida en que persiste la práctica de copiar y descifrar con su supuesto de base de la importancia primaria de la correspondencia fonema/grafía, queda poco espacio en las actividades de enseñanza para el desarrollo de todos los conocimientos que requiere la lectura y la escritura. 53	Carvajal Pérez Paco y Ramos García Joaquín, “La alfabetización como medio para recrear la cultura” en Carvajal Pérez y Ramos García Joaquín ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? Ed.M.C.E.P. –Sevilla. España, Sevilla, 1999. Pág. 53
	“La defensa de C. Chomsky, con la que estamos de acuerdo se sitúa al nivel de la ontografía: dejamos al niño escribir “según al sonido”. Pero nuestra defensa va más lejos aún: dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se liviente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras.” (Ferreiro 2007 : 352)	Ferreiro Emilia y Teberosky Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo Veintiuno Editores, 23ª edición, México, 2007, pág. 352

Anexo 4

Herramienta informática (ATLAS/ti) que se utilizó para organizar la información cualitativa de la investigación.

