



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Desarrollo de la competencia de lenguaje escrito en nivel preescolar

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en educación con acentuación en desarrollo cognitivo

presenta:

Irma Roldán Morales

Número de registro CONACYT

464822

Asesor tutor:

Mtro. José Francisco Zarate Ortiz

Asesor titular:

Dr. Armando Lozano Rodríguez

Desarrollo de la competencia de lenguaje escrito en nivel preescolar

Resumen

El lenguaje escrito es desarrollado en el preescolar a través de situaciones de aprendizaje. Sin embargo no siempre se obtienen los avances que les son solicitados a los alumnos una vez que inician el primer grado de primaria. El presente trabajo pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la competencia del lenguaje escrito en nivel preescolar? Esto a través de un estudio cualitativo, específicamente con un estudio de caso. Considerando que el trabajo se enfoca en el desarrollo de las competencias del lenguaje escrito fue preciso desarrollar brevemente el tema de las competencias, entendiendo el concepto desde el punto de vista de algunos autores como Laura Frade, Perrenoud y Delors. Así mismo, se revisaron los aportes de Emilia Ferreiro y Miriam Nemirovsky con respecto a la temática. El proyecto que se aplicó en un jardín de niños federal ubicado en una zona media- rural y de nivel socioeconómico bajo. El caso a estudiar fue un grupo de tercer grado de preescolar, se planeó observar y conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje de las competencias del lenguaje escrito, con el fin de dar cuenta sobre las competencias que faltan favorecer, qué habilidades pueden ser impulsadas desde el preescolar que les sean útiles a las maestras de primer grado de primaria y a los alumnos para que su proceso educativo tenga mayor vinculación. Se eligió a los participantes mediante una selección de variación máxima del grupo dividiéndolos en equipos de acuerdo a su desempeño educativo, contando con alumnos de desempeño bajo, favorable y bueno; de esta manera se pretendió tener una visión general del grupo. Se aplicaron los instrumentos entrevista y hoja de actividades a 14 alumnos, se realizaron entrevistas a 5 maestras de preescolar y a 5 maestros de primaria y guías de observación a 5 escuelas de preescolar y se presenta el análisis y la discusión de los resultados. Entre ellos debe mencionarse que aun cuando los programas educativos van encaminados a lograr un perfil de egreso, el trabajo educativo entre preescolar y primaria no ha logrado vincularse, hace falta trabajo colaborativo e interacción entre los docentes de ambos niveles.

Se concluye el estudio de caso realizando una triangulación de las fuentes de datos, se compararon las respuestas de maestras de preescolar y primaria con respecto a once categorías y se presentan las conclusiones en tres ejes temáticos que se replantearon durante el proceso de análisis: el preescolar desde la perspectiva de los maestros de primaria, el lenguaje escrito en preescolar y los niños preescolares y el lenguaje escrito. El tema del lenguaje escrito es amplio y abordarlo permitió saber sobre el trabajo que se desarrolla en primaria. Entre los principales hallazgos se puede mencionar que los maestros reconocen que la enseñanza de la lectura y escritura es un proceso que comienza desde el preescolar de manera no convencional y culmina en primaria de manera convencional. Sin embargo el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes esperados quedan sujetos a la práctica que cada docente desarrolle en su aula, los maestros planean las actividades escolares de acuerdo a los programas de preescolar y primaria pero su metodología varía y esto se refleja en los alumnos, en sus habilidades y conocimientos.

Índice

1. Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	6
1.1 Antecedentes.....	6
1.2 Pregunta de investigación.....	10
1.2.1 Preguntas subordinadas.....	10
1.3 Objetivos.....	11
1.3.1 Objetivo general.....	11
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
1.4 Justificación.....	11
1.5 Contexto.....	13
1.6 Límites y alcances.....	16
2. Capítulo 2. Marco Teórico.....	18
2.1 El trabajo por competencias en la educación preescolar.....	18
2.1.1 La evaluación de las competencias.....	23
2.1.2 Logros que un alumno debe mostrar al término del nivel preescolar.....	25
2.2 El lenguaje escrito en niños preescolares.....	27
2.3 La construcción del lenguaje escrito a partir de la interacción grupal.....	29
2.4 La importancia del ambiente alfabetizador y la alfabetización familiar.....	31
2.5 El rol del docente en el ambiente de enseñanza del lenguaje escrito.....	34
2.5.1 El uso de materiales en el ambiente alfabetizador.....	36
2.6 Las competencias del docente.....	38
2.7 ¿Cómo favorecer el lenguaje escrito?.....	41
2.8 Las expectativas del primer grado de primaria.....	44
2.9 El desarrollo de competencias a través del diseño de situaciones didácticas, proyectos o talleres.....	48
2.10 Estudios relacionados.....	52
3. Capítulo 3. Metodología.....	60
3.1 Participantes.....	62
3.2 Instrumentos.....	65
3.2.1 La entrevista.....	66
3.2.2 La observación.....	66
3.3 Procedimientos.....	68
3.4 Análisis de datos.....	69
4. Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....	72
4.1 Análisis de la entrevista a alumnos.....	72
4.1.1 Análisis de la hoja de actividades.....	74
4.2 Análisis de la entrevista a las maestras de preescolar.....	78
4.2.1 Análisis del formulario de observación de aula y escuela.....	86
4.3 Análisis de la entrevista a maestras de primaria.....	92
4.4 Triangulación de la información.....	99
4.4.1 Conclusiones a partir de la triangulación.....	101

4.4.1.1 El preescolar desde la perspectiva de los maestros de primaria.....	101
4.4.1.2 El lenguaje escrito en preescolar.....	103
4.4.1.3 Los niños preescolares y el lenguaje escrito.....	104
4.5 Respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el lenguaje escrito en nivel preescolar?.....	105
5. Capítulo 5. Conclusiones.....	110
6. Referencias.....	115
7. Apéndices.....	117
8. Curriculum Vitae.....	140

Índice de figuras y tablas

1. Figura 1. Resultados sobre la apreciación de los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel de preescolar.....	77
2. Figura 2. Resultados sobre la apreciación de los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel de preescolar.....	78
3. Figura 3. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas	83
4. Figura 4. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas.....	84
5. Figura 5. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas.....	85
6. Figura 6. Resultados de observaciones realizadas en las aulas de las maestras de nivel preescolar.....	87
7. Figura 7. Resultados de observaciones realizadas en las aulas de las maestras de nivel preescolar.....	88
8. Figura 8. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas y aulas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.....	89
9. Figura 9. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.....	90
10. Figura 10. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.....	91
11. Figura 11. Respuestas de los 5 maestros de primaria entrevistado.....	94
12. Figura 12. Respuestas de los 5 maestros de primaria entrevistados.....	96
13. Tabla 1. Triangulación de la información.....	99

Capítulo 1 Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

Los programas educativos que rigen actualmente la educación básica en México enmarcados por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se enfocan en el desarrollo de competencias. A nivel preescolar el programa de estudio 2011, contempla 41 competencias organizadas en 6 campos formativos, que son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas. A su vez cada competencia tiene entre 2 y 13 aprendizajes esperados, conceptualizados como indicadores de logro que definen lo que se espera del alumno en relación a determinada competencia, y los cuáles son el eje central a lograr en el plan de estudios (SEP, 2011).

Además, los tres primeros campos formativos cuentan con estándares curriculares que describen los logros que cada alumno debe demostrar en Español, Matemáticas y Ciencias al concluir un periodo escolar y son comparables con estándares internacionales en momentos de evaluación; en este caso el primer periodo es el tercer grado de preescolar y continúan cada tres años hasta el nivel de secundaria.

Considerando que la materia de Español equivale al campo formativo de lenguaje y comunicación en preescolar; el presente trabajo se centra en la competencia de lenguaje escrito, importante a desarrollar en los alumnos de tercer año de preescolar que están próximos a cursar la primaria porque forma parte de la transversalidad del mapa curricular de la educación básica y ello conlleva a impulsar y fortalecer sus competencias de manera que pueda lograrse una verdadera

vinculación con el trabajo que será desarrollado en el siguiente nivel educativo en relación al aprendizaje de la lectura y escritura.

El lenguaje escrito es abordado como uno más de los aspectos a trabajar en el nivel preescolar, sin embargo, la libertad del programa para crear situaciones de aprendizaje que lo desarrollen no siempre logran avances coherentes a la realidad próxima a la que los alumnos de entre 5 y 6 años se enfrentan al ingresar a la primaria.

En algunas escuelas primarias federales (sin mencionar el caso de las escuelas particulares) se aplica un examen para ingresar y una vez iniciado el curso escolar los maestros de la primaria aplican un examen de diagnóstico para saber los conocimientos que tienen los alumnos. Estos exámenes incluyen habilidades de escritura y en ocasiones de lectura, que en muchos casos aún son desconocidas por los alumnos porque en su educación preescolar no se desarrollaron al grado que les son requeridos.

Esta situación ha sido parte del tema educativo entre el nivel preescolar y primaria, de saber a quién corresponde enseñar a leer y escribir. Los programas son claros, los docentes tienen diferentes opiniones y estilos pero simplemente la realidad es muy variable, sobre todo para los alumnos.

El programa de preescolar (SEP, 2011) establece a los profesores favorecer la aproximación al lenguaje escrito y menciona que si en ese tiempo el alumno logra empezar a leer y escribir será reconocido como un logro importante, sin embargo no es responsabilidad de las educadoras enseñar estas habilidades cognitivas.

La problemática está en que no siempre las competencias de lenguaje escrito son favorecidas de la misma manera por todas las educadoras, ellas atienden el

carácter flexible del programa y a la libertad de crear situaciones de aprendizaje para acercar a los niños a la lectura y escritura pero las formas de enseñanza varían, son distintas entre sí; las maestras de cierta forma son libres de trabajar las competencias con la modalidad que gusten pero en esa libertad se cae en que no todas las competencias son abarcadas de la misma forma. Algunas maestras le dan preferencia al lenguaje oral, al pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, etc; o a cualquier otro campo formativo, porque hay diferentes formas de pensar y planear las actividades.

Cada educadora sabe que el niño debe desarrollarse integralmente, pero consciente o inconscientemente muchas veces se le da prioridad a ciertos contenidos, a desarrollar ciertas competencias y es entonces cuando la diversidad y la libertad no permiten analizar y verificar el grado en el que una competencia, en este caso de lenguaje escrito es lograda o favorecida o no lo es.

Esta diversidad se ve reflejada una vez que los alumnos ingresan a la primaria y se enfrentan a los nuevos contenidos y a las nuevas formas de enseñar, situación que impacta a los alumnos de tal forma que en los primeros meses del primer ciclo escolar de primaria algunos comienzan a aprender a leer y escribir pero a otros se les dificulta y les toma más tiempo.

Algunos estudios confirman “que niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización” (Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García, 2007, p. 412). Al respecto, algunos padres de familia muestran preocupación y lo expresan desde el nivel preescolar, saben la realidad que sus hijos van a vivir y estimulan a sus hijos en casa de manera particular, enseñando con la forma que los familiares aprendieron o bien basándose

en algún libro de lectoescritura que los prepare para la primaria y en muchas ocasiones esta situación también se contrapone a la forma en que la maestra de primer grado les va a enseñar, logrando solo conflictuar al niño ya que aún no se sabe con qué método aprenderá a leer por ejemplo.

También los padres de familia en ocasiones, tratan de persuadir a las educadoras para que comiencen a enseñarles a sus hijos sobre el abecedario, el sonido de las consonantes y las vocales, les piden que usen libreta para que los niños vayan aprendiendo a utilizarla, a seguir el orden de las páginas, a hacer uso de los renglones y a escribir; actividades que no son permitidas en los jardines de niños federales , sobre todo por las autoridades inmediatas del nivel preescolar, ya que en el programa no se prohíbe de manera literal pero en la práctica educativa es considerado que el uso de la libreta se inicia en el nivel primaria federal.

Por otro lado, debemos mencionar los casos en que los padres de familia no llevan a los niños a cursar los tres grados de preescolar, solamente los inscriben para cursar un año y no estimulan a sus hijos o no hay un buen trabajo coordinado entre el jardín y el hogar, lo cual normalmente sucede con niños que tienen un bajo desempeño académico y es entonces que las consecuencias empeoran, porque estos alumnos son quienes no salen adelante, no aprueban el primer grado o simplemente desertan de la escuela primaria. Al respecto Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) mencionan que aquellos niños que cursaron jardín de niños muestran un mejor desempeño en la lectura y escritura que aquellos que no asistieron y finalmente al término del primer grado de primaria éstos muestran un desempeño más bajo.

La problemática se presenta en muchas escuelas, sin embargo la idea de trabajar el lenguaje escrito en un proyecto de tesis surge a partir de lo que en la

comunidad laboral cercana se está observando. Los padres de familia preocupados por los resultados que están teniendo sus hijos de la generación anterior del jardín de niños que ahora cursan primer grado de primaria, y después de haber comparado las formas de trabajar de las educadoras que se han desempeñado en esta escuela anteriormente, expresaron su sentir y pidieron que los niños que actualmente cursan tercer grado de preescolar hagan uso de la libreta, que conozcan sobre el abecedario y la escritura para que no se les dificulte desarrollar estas habilidades al ingresar a la primaria el próximo ciclo escolar.

Esta problemática expuesta ha impulsado el deseo de investigar sobre la importancia de favorecer el lenguaje escrito atendiendo a las necesidades próximas de los alumnos a ingresar al nivel primaria y al mismo tiempo de aportar ideas y estrategias que desarrollen y favorezcan estas competencias.

1.2 Pregunta de investigación

Es así como el presente trabajo pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la competencia del lenguaje escrito en nivel preescolar?

1.2.1 Preguntas subordinadas.

¿Cuál es la perspectiva de los maestros de nivel primaria sobre la educación preescolar?

¿En qué grado se logra desarrollar el lenguaje escrito en los alumnos de tercer grado de preescolar?

¿Qué intereses tienen los alumnos de tercero de preescolar sobre el lenguaje escrito?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

- Identificar cómo se desarrolla la competencia de lenguaje escrito.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Investigar qué intereses y necesidades tienen los alumnos con respecto al lenguaje escrito.
- Analizar las estrategias que se implementan para favorecer el lenguaje escrito en las aulas.
- Conocer las expectativas de maestras de primer grado de primaria sobre los alumnos que egresan del preescolar y el desarrollo de sus competencias sobre el lenguaje escrito.
- Evaluar a los alumnos de tercer grado de preescolar para obtener un parámetro sobre los logros que alcanzan en el lenguaje escrito en el nivel preescolar.

1.4 Justificación

Con la presente investigación se pretende conocer sobre la importancia que se le da al campo de lenguaje y comunicación en especial al lenguaje escrito, así mismo analizar las formas de enseñanza que aplican para desarrollar estas competencias en el aula y tener conocimiento sobre qué aspectos se están desarrollando y logrando en los alumnos y si éstos son coherentes con las necesidades e intereses de los niños, tomando en cuenta su edad y el grado de madurez de los alumnos. Todo ello con el fin de dar cuenta sobre las competencias que faltan favorecer, qué habilidades pueden ser impulsadas desde el preescolar que les sean útiles a las maestras de primer grado de primaria y a los alumnos, cómo

pueden apoyar las maestras de preescolar y la familia a los alumnos para que su proceso de enseñanza- aprendizaje este más vinculado y al mismo tiempo le sea significativo, cómo despertar el interés en los niños sobre la lectoescritura y qué actividades pueden ser implementadas en el preescolar sobre todo en tercer grado.

La importancia de potenciar las competencias del lenguaje escrito en la escuela desde el preescolar, se debe a que los conocimientos, habilidades y hábitos que se desarrollan llevan un proceso que es guiado por personas profesionales y dedicadas a la educación, con el fin de que cada área se desarrolle lo mejor posible y con diferentes grados de dificultad correspondientes a las características de los alumnos. Es así como “la escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal” (Montealegre y Forero, 2009, p. 30).

Así mismo, fortalecer el lenguaje escrito es fundamental, ya que es una habilidad que los niños comienzan a explorar, el saber sobre números y letras llama su atención y es parte de sus intereses, los niños quieren saber cómo se escribe su nombre y el de otros compañeros, con qué letra inicia, qué dice en los letreros o anuncios, etc., esto indica un momento propicio para motivar estos aprendizajes y mantener estos recursos (la escritura y lectura) como parte de la cultura de las personas y no solo considerarlos como parte de las actividades de la escuela o de un programa escolar, porque finalmente son habilidades básicas a desarrollar en un individuo (Flores, Arias y Guzmán, 2009).

Al desarrollar este proyecto también se considera el impacto que tendrá en los padres de familia, sobre todo en quiénes se preocupan pero no se ocupan por que sus hijos aprendan sobre la escritura y el uso del alfabeto, pues ellos son parte

fundamental de este proceso, su motivación y trabajo coordinado con la escuela promueve el desarrollo de más aprendizajes. Según Pérez Y. (2012) el papel de la familia es muy importante, su función en la formación es insustituible.

Además de conocer las experiencias de las educadoras, es necesario saber qué piensan las maestras de primer grado de primaria, qué expectativas tienen de los alumnos que egresan del preescolar, qué conocimientos y habilidades, en relación al lenguaje creen que los niños de 5 y 6 años deberían saber al iniciar el primer grado, qué fortalezas y dificultades han observado que muestran los alumnos con mayor frecuencia y qué les gustaría que se potenciara en preescolar en cuanto a lenguaje escrito para que los niños logaran más avances al leer y escribir. Así mismo se pretende atender parte de las demandas educativas que requiere el nivel de la primaria, lograr un trabajo vinculado, una transversalidad en los doce grados que abarca la educación básica, y así coadyuvar al logro del perfil de egreso, la cual es una tarea compartida expresada en el Plan de Estudios 2011 y que se conseguirá siempre y cuando los docentes trabajen para los mismos fines y logrando los contenidos formativos de cada uno de los niveles, como son: preescolar, primaria y secundaria (Plan de Estudios, 2011).

1.5 Contexto

La escuela considerada para la realización de este proyecto es un jardín de niños federal del estado de Morelos, México. La localidad es una zona media-rural y su nivel socioeconómico es bajo, considerando las entrevistas aplicadas a los padres de familia de la comunidad escolar, realizadas como parte de la documentación requerida para los expedientes de los alumnos.

A partir de las entrevistas puede observarse que los padres se dedican al campo, otros son empleados o choferes del transporte de la localidad y las mujeres en su mayoría se dedican al hogar, solo algunas trabajan como empleadas domésticas o en talleres de costura; hay algunos casos de madres solteras que trabajan y algunas otras que solo son apoyadas económicamente por sus familiares. Esto provoca que la situación económica en ocasiones afecte la educación y las actividades escolares, comenzando porque los padres de familia no llevan a sus hijos a cursar preescolar los tres años, algunos cursan segundo y tercero, y otros solo tercero, lo cual se refleja en el nivel educativo de los alumnos. A la mayoría de los niños que solo están cursando tercero no los estimulan en casa, son niños que iniciaron el ciclo escolar sin saber colorear, recortar, trabajar con limpieza y orden, con falta de hábitos de higiene y de respeto de reglas; etc. Es decir sus habilidades y conocimientos no son equiparables con los niños que ya han asistido al preescolar uno o dos años.

Aunado a ello, en algunos casos los padres de familia muestran desinterés y despreocupación por los avances de sus hijos lo cual perjudica aún más a estos niños, quiénes son los que más requieren de apoyo en el hogar para lograr sus competencias básicas y tratar de alcanzar el nivel y ritmo educativo que tienen sus compañeros.

La situación económica también ha provocado, que no todos los padres de familia apoyen de la misma manera al realizar acciones o eventos que mejoren las instalaciones del plantel educativo o bien, que no se integren para convivir y trabajar de manera grupal, no logran unirse y esto lo demuestran en la disposición que tienen al cooperar con su trabajo en las diferentes actividades. Su actitud y ánimo no siempre es el más propositivo y provechoso, se dividen en grupos y es difícil llegar a acuerdos que cumplan con los deseos de las personas que tienen más

posibilidades y con las características económicas de la mayoría de los padres de familia. Aunque las actividades escolares implementadas dentro y fuera de la escuela no siempre han sido atendidas idóneamente por todos, se ha platicado mucho con quiénes necesitan más orientación y compromiso con sus hijos y se ha tratado de involucrarlos más en el proceso de aprendizaje de ellos pretendiendo potenciar los espacios de aprendizaje en el hogar y así reforzar las competencias, sobre todo de aquellas que les serán necesarias y requeridas en la primaria.

Los alumnos que serán considerados para la implementación del presente proyecto son alumnos que cursan el tercer grado de preescolar, de entre 5 y 6 años de edad, la mayoría del grupo cursó segundo año pero hay un porcentaje que el tercer grado es su primer ciclo escolar y por lo tanto son quiénes demuestran tener sus competencias menos desarrolladas. Aunque es importante mencionar que la mayoría de los alumnos del grupo, hayan cursado otro año escolar o no, muestran interés por aprender sobre el abecedario, cómo suenan las letras, cómo se escriben, etc. Esto es importante porque el aprendizaje depende de ellos, el programa educativo permite desarrollar el lenguaje escrito y oral y las estrategias pueden responder a esta demanda educativa y detonar las potencialidades de los alumnos, respetándose siempre sus ritmos de aprendizaje e intereses.

Cabe decir que la mayoría de las madres de familia de los alumnos que cursaron segundo son personas que se están preocupando y ocupando por el avance de sus hijos en la escuela, los motivan en casa, le dan un seguimiento a su trabajo en el jardín de niños, cumplen con las tareas y actividades que les son requeridas en la escuela y consideran que el aprendizaje de la lectura y escritura debe ser motivado desde el preescolar.

1.6 Límites y alcances

La investigación se llevará a cabo con un grupo de tercer año porque son alumnos que están próximos a egresar del preescolar y resulta importante identificar cómo se han desarrollado sus competencias del lenguaje escrito y conocer cuáles son los logros que ellos han alcanzado antes de ingresar a la primaria. Así también se pretende entrevistar a docentes frente a grupos de tercer año lo cual permitirá conocer cómo desarrollan el campo de lenguaje y comunicación en el preescolar, y a maestras de primer grado de primaria para saber qué piensan sobre la educación preescolar en cuanto a las habilidades y conocimientos que adquieren los niños en relación a la escritura.

Aunque el estudio sobre el campo formativo de lenguaje y comunicación implica el lenguaje oral, debe quedar asentado que esta investigación se centrará en el lenguaje escrito, sin excluir los datos que pudieran ser útiles, como los relacionados con la lectura y la expresión oral y que el lenguaje escrito pueda abordarlos implícita o explícitamente.

Con la implementación de este proyecto se pretende obtener información que sea de utilidad para las maestras, que les brinde un panorama sobre los alcances educativos que se están teniendo en cuanto al lenguaje escrito en niños de nivel preescolar y que ello permita difundir y desarrollar estrategias que impulsen este campo formativo para que los alumnos logren beneficiarse y sean capaces de atender las demandas educativas que se les presentan en primer grado de primaria, tomando en cuenta para ello el imprescindible apoyo de los padres de familia.

El estudio se llevará aproximadamente durante seis meses, para ello cabe mencionar que se mantiene una postura consciente sobre las limitantes que se pueden

presentar, sobre todo con la disposición de padres de familia y alumnos para la realización de entrevistas que se llevarán a cabo para recabar los datos necesarios y dar respuesta a la interrogante que se ha planteado.

Capítulo 2 Marco teórico

En el presente capítulo se abordan los temas relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito, partiendo de las bases que el programa de educación preescolar señala en cuanto al trabajo por competencias. Se presentan los aportes de autores que han desarrollado sobre esta teoría y el tema del lenguaje escrito en niños de edad preescolar.

2.1 El trabajo por competencias en la educación preescolar

El programa de estudios de educación básica se enfoca en el desarrollo de competencias ya que se considera que los niños ingresan a la escuela con algunos conocimientos y capacidades (competencias) que es importante seguir desarrollando y potenciando. El programa de estudio 2011, define la palabra competencia como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011, p.14). Estas competencias se manifiestan en diferentes campos formativos, como en el lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico, etc. De ahí la importancia de desarrollar cada campo y así contribuir a la formación integral del alumno. Tomando en cuenta que las competencias no se adquieren de manera definitiva y que se desarrollan durante toda la vida, es un propósito de los programas educativos trabajarlas desde el preescolar, la primaria y secundaria para poder cumplir con el perfil de egreso.

Los términos y definiciones utilizados en el programa de estudios están relacionados con las aportaciones que Frade (2009, p.82) ha realizado sobre este tema, la autora define una competencia como “una capacidad adaptativa, cognitivo-

conductual, específica que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico y cultural”. La importancia del trabajo por competencias radica en fomentar un proceso en el que logren adecuarse el sujeto que aprende, la demanda que exige el medio y las necesidades que se produzcan, de esta manera el individuo logrará tener sus competencias más desarrolladas, y por lo tanto será más competente (Frade, 2011).

Es preciso señalar que las competencias se desarrollan durante toda la vida, la escuela las favorece con el fin de que los niños las manifiesten, pero se reconoce que no se adquieren al término de la educación básica porque éstas se siguen desarrollando. Los programas educativos tratan de promover competencias que les sean útiles a los alumnos y en base a ello describe 5 competencias para la vida que contribuirán al logro del perfil de egreso, de las cuáles se despliegan las que aparecen en los diferentes programas de preescolar, primaria y secundaria. Estas son cinco (SEP, 2011): las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Las competencias para el aprendizaje permanente se refieren a la posibilidad de ser autodidactas, de asumir y dirigir el propio aprendizaje durante toda la vida, de adquirir y movilizar los diferentes saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para integrarse a la cultura y comprender la realidad en la que se vive.

Las competencias para el manejo de la información se relacionan con la búsqueda, la selección, la organización y el discernir entre la información positiva y negativa; con el desarrollo de capacidades como el pensar, reflexionar, argumentar,

analizar, sintetizar, utilizar, construir conocimiento y saber compartirlo en distintos escenarios y de diversas maneras. Sin embargo las competencias para el manejo de situaciones están vinculadas con la posibilidad de planear y llevar a cabo proyectos de vida, administrando el tiempo, considerando los cambios que implique asumir determinado proyecto, tomando las decisiones pertinentes y asumiendo las consecuencias que se presenten, sean positivas o negativas; los individuos deben ser capaces de resolver problemas y saber manejar el fracaso y la desilusión.

Las competencias para la convivencia se refieren a relacionarse con la naturaleza y otras personas y poder trabajar colaborativamente, comunicarse, tomar acuerdos, negociar, manejar relaciones personales y emocionales. Implica el desarrollo de la identidad personal y social, reconocer otras culturas, etnias y lenguas.

Las competencias para la vida en sociedad están relacionadas con la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico en base a los valores y normas sociales, a favor del respeto, democracia, libertad, paz y los derechos humanos, fomentando una conciencia de pertenencia a la cultura, a su país y al mundo, combatiendo la discriminación y el racismo.

A partir de las competencias para la vida se organiza el trabajo educativo que se lleva a cabo en los jardines de niños de nivel federal y toma en cuenta al mismo tiempo los pilares de la educación de Delors (1996), que son cuatro: aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir.

El aprender a conocer, se relaciona con que el niño se interese por aprender, por construir sus conocimientos, para lo cual debe ejercitarse la atención, la memoria y el pensamiento.

El aprender a ser, se refiere al conocimiento de sí mismo, a que el individuo se conciba como un ser libre de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y de imaginación; que puede relacionarse con los otros y asumir distintos roles en el transcurso de su vida, como individuo, miembro de una familia, ciudadano, productor, creador de sueños, etc.

El pilar aprender a hacer está vinculado con la formación profesional, que el alumno ponga en práctica los conocimientos que va adquiriendo; en la escuela los aprendizajes no sólo serán una transmisión de prácticas rutinarias sino un conjunto de competencias que le permitan tener un mejor desempeño.

Y por último el aprender a convivir, que se refiere a formar individuos con valores, y sobre todo con una actitud de empatía que les permita comunicarse, comprender, vivir en sociedad y desarrollar proyectos colaborativos de tipo escolar, social, deportivo, cultural, etc.; pero con objetivos comunes y positivos.

El fin de tomar en cuenta los pilares de la educación es que los alumnos poco a poco durante su vida pero comenzando por el nivel preescolar sean reflexivos, expresen sus hipótesis y pensamientos, puedan crear, diseñar y resolver situaciones en los diferentes escenarios que se les presenten, pero que sobre todo sean capaces de aplicar estos conocimientos en su quehacer cotidiano.

En ese sentido el programa de preescolar (SEP, 2011) aborda el lenguaje escrito, que se encuentra en el campo formativo de lenguaje y comunicación y pretende desarrollarlo a partir de cinco competencias, las cuales son:

- Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

- Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.
- Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características (SEP, 2011, p. 47).

Para el programa de preescolar el trabajo de estas competencias implica desarrollar 32 aprendizajes esperados que van encaminados a que los niños comiencen a participar en actos de lectura y escritura, sean capaces de explorar y conocer diversos portadores y tipos de texto, puedan diferenciar entre letras y números, sepan que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo, que conozcan las letras de su nombre y lo escriban, que identifiquen el sonido de algunas letras y lo relacionen con otras palabras y sobre todo que comprendan la función del lenguaje. Es importante mantener “el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades” (Goodman, 2005, pp. 145-146), como cuando se desarrolla el lenguaje oral. Hacer que el aprendizaje del lenguaje sea fácil porque tenga relevancia, propósito, significado, respeto (en el sentido de que la escuela respete los antecedentes y experiencias en el lenguaje de los alumnos) y poder (fomentando en los niños un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su lenguaje y aprendizaje de su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento); todo ello con el fin de crear conciencia sobre el poder potencial que poseen.

El desarrollo de competencias no va encaminado a enseñar a leer y escribir propiamente, el trabajo que las docentes realizan va dirigido a ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante el diseño de situaciones didácticas, proyectos o talleres que aproximen a los alumnos al lenguaje escrito.

El carácter abierto del programa permite que las docentes elijan las competencias a trabajar, cómo trabajarlas y hasta qué punto abordarlas,

considerando el diagnóstico que realizan a su grupo, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares que quieran favorecer en determinado momento, sin embargo no se pasa por alto que éstos mismos son evaluados, y que por lo tanto las docentes los favorecen y en ocasiones dan prioridad al trabajo de los estándares de español, matemáticas y ciencias.

2.1.1 La evaluación de las competencias. Aun cuando evaluar no es el objetivo principal en este proyecto, es importante hablar sobre el tema para tener conocimiento sobre cómo se está llevando a cabo en el nivel preescolar y para dar seguimiento a las propuestas o estrategias que puedan surgir para dar respuesta a la problemática que se ha planteado.

Frade (2009) hace mención de la necesidad de diseñar sistemas de evaluación que no solo se basen en instrumentos como los exámenes, sino que sea un proceso continuo a partir del cual se identifiquen los aciertos y errores y se mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje entre docente y alumnos. La autora señala la importancia de evaluar no sólo conocimientos, habilidades o destrezas sino cómo el alumno los pone en práctica y los muestra de manera general en su desempeño, término que define como “un proceso cognitivo-conductual que incluye de manera secuencial y simultánea la sensación, percepción, atención, memoria, pensamiento y actuación con miras a conseguir un objetivo” (p.297); concepto que ahora es considerado en el programa educativo de preescolar para el nuevo sistema de evaluación.

El programa educativo de preescolar establece que “la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 181). Para ello se determinan tres momentos a evaluar durante el ciclo escolar; la

evaluación diagnóstica, en la que a partir de la observación el docente conoce a sus alumnos, sus características, necesidades y capacidades que muestran al inicio del ciclo; la evaluación intermedia y final, la primera que es realizada a mediados del ciclo para analizar los resultados que se han obtenido hasta ese momento y poder compararlos con la evaluación inicial y la evaluación final que se lleva a cabo casi al finalizar el ciclo, contrastando los resultados con los aprendizajes esperados y estándares curriculares que se han planteado para el primer nivel educativo: el preescolar. El último momento de evaluación es la que se realiza de manera permanente, para identificar los aciertos o problemas que puedan presentar los alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, con el fin de hacer las modificaciones pertinentes en la planeación de actividades y mejorar el proceso educativo.

Aunado a ello, en algunas escuelas se comienza a aplicar la prueba Excale- 00- Preescolar (Examen de la Calidad y el Logro Educativo), cuyo propósito es “conocer la calidad del servicio educativo que ofrece el Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2011, p.181) en relación al campo formativo de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

Así mismo actualmente se está implementando otro recurso para llevar a cabo la evaluación en toda la educación básica, el instrumento que se manejará para dar seguimiento a las evaluaciones y dé conocimiento sobre ellas a los padres de familia es la Cartilla de Educación Básica, en sustitución de la boleta de calificaciones en primaria y del certificado de preescolar.

En la Cartilla de Educación Básica se deberá evaluar tres veces al año el nivel de desempeño del alumno considerando una visión cualitativa y cuantitativa (en

primaria), en preescolar se otorgará una A para el desempeño destacado (en primaria su referencia numérica es el 10), la B para el desempeño satisfactorio (en primaria equivale a un 8 ó 9), la letra C para el desempeño suficiente (en primaria equivale a un 6 ó 7) y la letra D para el desempeño insuficiente (equivalente a un 5 en primaria). Los maestros deberán además escribir los apoyos requeridos para favorecer el desempeño del alumno y hacer mención de las situaciones que interfieren en ello, con el fin de que los familiares se involucren y se ocupen del avance educativo de sus hijos.

Para la evaluación de los niños preescolares es necesario hacer uso de instrumentos para registrar la información que sirve para orientar la planificación. Entre ellos está el expediente personal de cada alumno en el cual se anexan entrevistas, registros de observaciones y sus documentos oficiales, otros instrumentos son el diario de trabajo (en donde se registran incidentes o aspectos relevantes que el alumno tuvo durante la mañana de trabajo), el portafolios (que integra dibujos, fotografías, reportes y notas de las actividades que los niños realizan en la escuela); y las listas de cotejo (opción en la que se puede evaluar los aprendizajes esperados de manera concreta) (SEP, 2011).

De ahí la importancia de tomar en cuenta los estándares curriculares y aprendizajes esperados al momento de planificar las actividades, pues son el eje del trabajo preescolar y las bases para la evaluación del primer periodo escolar a evaluar.

2.1.2 Logros que un alumno debe mostrar al término del nivel preescolar.

El programa de preescolar (SEP, 2011) presenta los estándares curriculares (descriptores de logro) que el alumno debe mostrar al término del primer periodo escolar. Los estándares correspondientes al campo formativo de lenguaje y

comunicación se presentan como los estándares de Español, considerando que en el nivel primaria se relaciona con esta asignatura.

Los estándares de Español se dividen en cinco componentes: 1) procesos de lectura, 2) producción de textos escritos, 3) participación en eventos comunicativos orales, 4) conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje y 5) actitudes hacia el lenguaje. Para el desarrollo del proyecto y considerando el programa de preescolar (SEP, 2011, pp. 28-29), sólo se tomarán en cuenta los siguientes:

En relación al componente de producción de textos escritos:

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

Del componente conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje:

- Entiende la utilidad de los textos escritos y orales para comunicar y organizar ideas, y para seguir aprendiendo.
- Recuerda eventos o hechos (individuales o sociales) en relación con el tiempo y el espacio.
- Sabe que hay personas que se comunican en otras lenguas o idiomas.
- Conoce y utiliza palabras de uso común en otras regiones del país, y reconoce su significado.

Y sobre el componente procesos de lectura, los siguientes:

- Identifica las diferentes partes de un libro; por ejemplo, la portada, el título, el subtítulo, la contraportada, las ilustraciones (imágenes), el índice y los números de página, y explica, con apoyo, qué información ofrecen.

- Identifica la escritura convencional de los números.

Los estándares del componente procesos de lectura mencionados, se han integrado porque al favorecerlos se contribuye al logro de los estándares que se refieren directamente al lenguaje escrito.

2.2 El lenguaje escrito en niños preescolares

Desde temprana edad los niños muestran prácticas de la escritura, el ambiente social en el que están inmersos es estimulante todo el tiempo y ello impulsa sus capacidades y habilidades desde que tienen 2 o 3 años. Aunque esto puede variar, dependiendo de las características de su contexto y ambiente familiar, es un proceso que todos los niños viven, porque así como aprenden a hablar hablando, aprenden a escribir escribiendo y también visualizando letras escritas y prácticas de escritura; la diferencia será el momento y la edad en el que cada niño comience este proceso.

El lenguaje escrito forma parte del desarrollo de todo ser humano, los niños están expuestos a esta habilidad cognitiva en todo momento y desde muy pequeños se dan cuenta que los lugares, objetos y personas tienen un nombre y que este puede aparecer de manera escrita en cualquier superficie, como letreros, espectaculares, anuncios, en libros, revistas, periódicos, etc. Además las prácticas que observan en su casa los comienzan a involucrar en el proceso de hablar y escribir, y por ejemplo ver a cualquier familiar escribir es una forma de aprender sobre el lenguaje escrito; una vez que ellos descubren estas situaciones parecerá que la escritura los rodea, y para ellos será más frecuente ver en la calle y aún más en la escuela elementos relacionados con este aprendizaje. Al respecto Ferreiro (1995), menciona que la organización de la escritura como objeto de conocimiento, tiene un origen que precede a las prácticas escolares.

El aprendizaje del lenguaje escrito se desarrolla aún más, una vez que los niños asisten a la escuela, en donde propiamente se guiará este proceso ofreciendo más oportunidades de aprender a escribir. El aula es un espacio que con un ambiente de aprendizaje adecuado los alumnos enriquecen su vocabulario, pueden vivenciar el intercambio del lenguaje oral y escrito y son libres de experimentar escribiendo, ya sea con dibujos, trazos o grafías. Al respecto cabe señalar que el desarrollo del lenguaje escrito pasa por diferentes niveles.

Según menciona Nemirovsky (2010), el primer nivel se caracteriza por la linealidad y la arbitrariedad en los trazos continuos; en el segundo nivel los niños muestran trazos discontinuos, que pueden ser símil-letras o letras, con exigencias cuantitativas, lo cual significa que realizan grafías en mayor o menor cantidad dependiendo la palabra que se esté escribiendo; y cualitativas, es decir que cada grafía es diferente porque el niño comienza a darse cuenta que todas las letras son diferentes. En el tercer nivel las grafías y los aspectos sonoros comienzan a relacionarse y se manifiestan en tres modos: la hipótesis silábica (se usa cualquier letra para representar cada sílaba), la silábico-alfabética (puede que escriba una letra para cada sílaba o una letra para cada sonido) y la alfabética (cada letra representa un sonido, sin seguir aún normas ortográficas).

Estos niveles pueden ser desarrollados por niños de diferentes edades, es decir no están relacionados con determinada edad cronológica, puede suceder que niños pequeños muestren una escritura de un nivel más avanzado del que se creería que posee, tomando en cuenta el punto de vista del sistema de escritura; o viceversa, que niños de mayor edad estén en un nivel más básico que los niños más pequeños. Esta situación reafirma que el avance en el lenguaje escrito está determinado por las

oportunidades que los alumnos experimenten en la escuela y en su contexto familiar; razón por la cual la escuela debe generar las situaciones necesarias para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito (Nemirovsky, 2010).

2.3 La construcción del lenguaje escrito a partir de la interacción grupal

Una vez que los niños comienzan su vida escolar, el intercambio lingüístico es totalmente enriquecedor tanto oralmente como de manera escrita, ya que al realizar las actividades logran aprender unos de otros mediante la socialización, a partir de la cual construyen sus conocimientos y ello les permite una inmediata retroalimentación de las tareas que desarrollan en común, experimentando y aprendiendo entre pares, siendo este un buen contexto en el que puede construirse la escritura.

En el salón de clases es donde se propicia más este tipo de interacción, los niños conviven, aprenden a entablar diálogos, respetar, colaborar, confrontar y trabajar con otros que se encuentran en su misma situación, que tienen intereses, conocimientos y necesidades en común que pueden compartir. Es la interacción grupal la que permite comenzar a desarrollar el lenguaje oral y escrito y hacia los 5 y 6 años los niños son capaces de “socializar” sus conocimientos y pueden aplicarlo a tareas con objetivos claros, como la construcción de escrituras (Teberosky, 1995). Al respecto es común observar en preescolar que los niños comiencen a escribir mensajes cortos a sus papás, maestra o a algún amigo, intenten escribir el nombre de sus compañeros o bien al jugar simbólicamente escriban recetas médicas, de cocina, cuentos, etc., dependiendo el rol que estén personificando.

Los alumnos suelen reconocer entre ellos mismos quiénes van aprendiendo más sobre las letras en su salón y en ocasiones les piden ayuda para poder resolver

sus actividades, es decir construyen sus conocimientos a partir de lo que observan en otros, aprendiendo así, con el apoyo de sus iguales, “se intercambian información con el fin de dar cierta “consistencia” a su escritura. Gracias a estos intercambios se pueden socializar conocimientos de quienes están trabajando con hipótesis más avanzadas” (Teberosky, 1995, p.170). Al pasar por distintos niveles los niños muestran diferencias pero al mismo tiempo se retroalimentan y es así como los alumnos pasan de un nivel de lenguaje escrito a otro, de dibujos y trazos a similitras y letras, ya que al darse cuenta cómo puede mejorar su escritura y que ésta puede transmitir la información de una manera más clara, los niños se motivan y sus trazos mejoran, logrando que su escritura sea más convencional.

Ahora bien si esta situación no es promovida, si no se propicia la interacción grupal encaminada al desarrollo del lenguaje, no se verán reflejados avances, ni resultados positivos. El contexto escolar y familiar que se construya alrededor de un alumno puede ser o no determinante para su aprendizaje, como menciona Downing (1995) la escuela puede influir favorable o desfavorablemente en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que mediante las actividades escolares se puede facilitar o impedir que los alumnos entiendan los conceptos formales y funcionales del lenguaje. Es por ello que es deber del docente desarrollar acciones encaminadas al desarrollo del lenguaje escrito, motivar y crear espacios de lectura y escritura que potencien el desarrollo de las competencias.

Así también involucrar a familiares, a otros grupos y docentes de la misma escuela en las actividades, enriquece el trabajo del aula y resulta más significativo, porque al interactuar con sujetos diferentes se favorece la comunicación, el trabajo

colaborativo y el aprendizaje entre unos y otros; coadyuvando al mismo tiempo a la integración de la comunidad educativa.

2.4 La importancia del ambiente alfabetizador y la alfabetización familiar

La creación de un ambiente alfabetizador es común en diversas escuelas, sin embargo la implementación de éstos no es obligatoria y finalmente depende de la docente. En la actualidad podemos encontrar aulas alfabetizadas y otras no, porque para algunas maestras las imágenes, textos y/o dibujos en el salón desvían la atención del alumno y no permiten que se concentren en la clase. A esto se le puede sumar que no se implementan actividades que estimulen el lenguaje escrito o el maestro no se muestra ante sus alumnos como un escritor o lector y es entonces que el proceso educativo no se favorece de ninguna manera, “sería utópico suponer que si dicho maestro lee y escribe escasamente y con desagrado, los niños podrán establecer un vínculo con la lectura y la escritura que sea sustancialmente diferente” (Nemirovsky, 2010, p.60). De ahí la importancia del rol del docente y de la incorporación de elementos gráficos (imágenes, textos y dibujos) como parte del ambiente de un aula porque promueven el aprendizaje, sobre todo de aquellos alumnos que aprenden de manera visual, característica que aún no es considerada en la educación, pero que es una realidad que indirectamente se podría apoyar. Finalmente, como menciona Cazden (1995) los logros que se pueden obtener en la lectoescritura no dependen tanto de la motivación inicial de los niños sino del esfuerzo que los docentes hagan para dirigir su energía y acrecentar la confianza en su capacidad para aprender.

El docente debe promover actividades individuales, en equipo y grupales en las que los alumnos hagan uso de su lenguaje oral y escrito, debe promover la lectura de cuentos y la interacción con materiales escritos, actividades que inviten al alumno a

expresarse, manipular, preguntar, escribir, leer imágenes y escuchar leer, etc.; haciendo partícipes de este proceso a otras personas de la comunidad, que enriquezcan estos espacios y actividades; y que reflejen la diversidad que el lenguaje escrito tiene y cómo cada persona accede a él de diferente forma, pero que finalmente logra transmitir un mensaje o difundir alguna información.

Es importante, como menciona Ramos (2001, p. 166), que:

Recrear en el aula un ambiente alfabetizador que ponga a disposición del alumnado diferentes tipos de textos escritos y el empleo sistemático, contextualizado y flexible de estrategias didácticas que hagan de la escritura una herramienta funcional que estimula la expresión y comunicación escrita de experiencias y sentimientos de manera gratificante tanto para el emisor como para el receptor.

Tomar la responsabilidad de crear un ambiente alfabetizador en el aula es una tarea indispensable y enriquecedora que el docente debe asumir; pero al mismo tiempo la familia debe contribuir poniendo en práctica la “alfabetización familiar”, término que surgió a partir de etnografías descriptivas y estudios sobre las interacciones alfabetizadoras que se daban en los entornos culturales de determinadas familias (Purcell, 2003).

La familia es parte fundamental del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización, de ellos es de quien depende que el contexto familiar en el que se desenvuelva cada niño sea estimulante o no. Los niños dan muestras del desarrollo de la escritura desde los primeros meses de vida, sus dibujos y primeros garabatos son el reflejo de su capacidad, y poco a poco van realizando marcas más controladas y con rasgos similares a letras, a las cuales les dan significado. Si estas características son potenciadas por los padres haciendo uso de materiales escritos, creando un entorno adecuado en el que le den valor y apoyo físico, emocional, social y cognitivo

a su esfuerzo por expresarse y comunicar, el niño mostrará estas conductas como parte de sus actividades infantiles habituales (Villalón, 2008).

Aun cuando el nivel educativo de los padres puede influir en el aprendizaje de un niño, en cuestión de la alfabetización, son las prácticas con la lectura y la escritura que realicen las familias lo que actúa como un factor determinante en el proceso de aprendizaje de los alumnos. “En ambos contextos, el familiar y el escolar, las prácticas alfabetizadoras que en ellos se desarrollan y las expectativas puestas en los niños y niñas por parte de familiares y profesorado, son factores clave de motivación hacia el aprendizaje” (Purcell, 2003, p.38). Entre más frecuentes sean las experiencias e intercambios con la lengua escrita, y tengan oportunidad de interactuar con material escrito, los niños aprenderán conceptos y vocabulario, desarrollarán más sus destrezas, actitudes y conductas relacionadas con ello y esto motivará su interés por seguir aprendiendo en su contexto escolar; de ahí la importancia de implementar estrategias y coordinar esfuerzos entre la escuela y el hogar que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita. Cabe mencionar los aportes que Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009), presentan sobre como el nivel social y educativo de los padres están asociados con el desarrollo emocional de los hijos y esto se refleja en el progreso del lenguaje de los niños. Los problemas emocionales en los niños pueden traer como consecuencia dificultades o retrasos en el desarrollo lingüístico, sobre todo en áreas de recepción auditiva y algunas habilidades para la lectura. A partir de esto puede recuperarse como el desarrollo emocional interviene en el aprendizaje y que el apoyo y motivación familiar es un recurso importante para la estabilidad emocional del alumno y para el logro de procesos educativos significativos.

2.5 El rol del docente en el ambiente de enseñanza del lenguaje escrito

El docente es el encargado del diseño de situaciones de aprendizaje y de la creación del ambiente alfabetizador que invite y estimule el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. El docente debe promover experiencias con la lectura y escritura considerando que los alumnos llegan a la escuela con expectativas y conocimientos diferentes; y a partir de estas características, adecuar e implementar estrategias que potencien sus competencias de lenguaje escrito. Debe reconocer que la alfabetización no solo implica enseñar y reconocer letras y sus sonidos, sino que va más allá, debe propiciar la interacción con los textos, motivar las prácticas del lenguaje y sobre todo resaltar su función que nos permite comunicar de distintas maneras y en todo momento.

El docente debe mostrarse como un lector y escritor dentro del aula y fuera de ella, debe comentar sobre las lecturas que realiza de libros, revistas o periódicos, en su casa, rumbo al trabajo, en la sala de espera, etc., expresar que su vínculo con la lectura es satisfactorio y le permite experimentar y compartir conocimientos, historias y sentimientos; estas acciones serán un ejemplo para los alumnos y darán prueba de que la lectura y escritura no sólo es un acto para la escuela y que solo lo vivirán mientras sean alumnos sino que es un hábito que podrán seguir practicando durante su vida y sobre todo disfrutarlo, por lo tanto “cualquier actitud que ponga en evidencia el placer que la lectura ejerce sobre el maestro redundará en beneficio del vínculo entre los niños y la lectura” (Nemirovsky, 2010, p.63).

Es importante que el docente se centre en las fortalezas de los alumnos y en el uso del lenguaje que tienen en su hogar, considerando las características de la cultura del alumno, con el fin de contextualizar la enseñanza de tal forma que sea

significativa. De esta manera el docente estará reconociendo la existencia de la diversidad de lenguas, si es que existen alumnos con otras lenguas o idiomas, y estará promoviendo la alfabetización bilingüe, además de fomentar el respeto hacia estas personas y su idioma (Jacobson, 2003).

Cabe mencionar que una de las facetas del profesor es precisamente ser comunicador, Lozano (2005) hace mención de las habilidades, conocimientos y actitudes que un profesor debe desarrollar para cumplir esta función en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El profesor debe ser un comunicador activo y efectivo, lo cual le implica emitir mensajes con lógica, verdad, honestidad, consecuencia, coherencia y orden; utilizando todos los recursos para comunicar, ya sean corporales (como el mover las manos naturalmente, tener una expresión facial amable, interacción mirada-mirada y una postura corporal natural y dinámica); o verbales (a través de mensajes, expresiones o palabras).

Además debe escuchar activamente a los alumnos y ser un comunicador en forma escrita, para lo cual necesita leer más, tener buena redacción y una adecuada ortografía y un comunicador en forma oral, para lo cual necesita tener un volumen adecuado, respirar, variar el tono de voz y evitar las muletillas.

El profesor deberá aprender permanentemente actualizando sus conocimientos sobre las herramientas de comunicación electrónica y el idioma inglés u otro; ser capaz de autorregular su discurso (el cual debe tener las ideas en orden y mantener interesados a los alumnos) y debe planear la comunicación con claridad, sin subestimar a los receptores y considerando que los ruidos (psicológicos, fisiológicos, semánticos, técnicos y ambientales) afectan la comunicación.

Crear un ambiente alfabetizador también implica el desarrollo de las competencias del docente, para favorecer las competencias de los alumnos el docente debe ser un lector y escritor competente y si no lo es, debe trabajar sobre sus propias competencias para desempeñarse mejor y guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad. El docente debe ocuparse de su responsabilidad, comprometerse con acciones, replantearse constantemente su práctica, formarse profesionalmente, actualizarse, cambiar e innovar; todo ello con el fin de atender las demandas que el mismo sistema educativo y su práctica docente le exigen día a día.

2.5.1 El uso de materiales en el ambiente alfabetizador. Hoy en día se cuenta con una gran diversidad de materiales que sirven para trabajar en el aula, para estimular y enriquecer el aprendizaje de los alumnos. Nemirovsky (2010, pp.97-98) hace mención de los materiales didácticos que son utilizados en la mayoría de las escuelas y acepta la idea de su uso si son entendidos como “objetos que se utilizan como apoyos para enseñar en la medida en que pueden contribuir al proceso de aprendizaje”. Ya que regularmente los materiales que son utilizados en la escuela no suelen encontrarse fuera de ella, no son del uso cotidiano de los niños ni de sus familiares, no forman parte de la vida social.

La autora presenta para organizar la enseñanza del lenguaje escrito una clasificación de tres tipos de materiales didácticos: los materiales lúdicos (como dominós, loterías, rompecabezas, piezas de ensartado, regletas, torres, bloques, etc.); sobre los cuales menciona que en el aula deberían incluirse los materiales de juego de uso social, con los que los niños y las personas que los rodean juegan, como el dominó y las cartas de verdad, posiblemente las damas y los palitos chinos o bien juegos de mesa de otras comunidades como el ajedrez; en vez de loterías, barajas o

dados que no son similares a los que se usan fuera de la escuela. Otro tipo de materiales, son los decorativos (imágenes de personajes, de dibujos, de las estaciones, o las realizadas por los maestros para decorar los pasillos y paredes), al respecto comenta que sería mejor usar didácticamente las paredes, sustituyendo las decoraciones elaboradas por los maestros por pinturas de personajes reconocidos, con el fin de crear espacios que propicien más conocimientos, aprendizajes y goce estético; y por último describe los materiales impresos (cartillas, libros de ejercicios, cuadernillos, cuadernos, libros de texto, etc.), centrándose primeramente en los libros de texto y textos instructivos que son comunes en algunas escuelas primarias, que indican a los alumnos qué hacer, sabiendo que en la cotidianeidad los únicos libros instructivos que se revisan (por necesidad) son las recetas de cocina, los instructivos o manuales; o bien son materiales que “enseñan a escribir” pero mediante la resolución de tareas y ejercicios, muchas veces mecanizados, y que no permiten al alumno expresarse, comunicar, transmitir o registrar para algún destinatario o para sí mismos por necesidad propia; pareciera que los materiales y las situaciones escolares, como menciona Nemirovsky (2010) conducen a que los alumnos desconozcan la principal función de la escritura como actividad humana y por el contrario sólo se limita a que sea utilizada para resolver tareas escolares sin sentido.

De ahí la necesidad de diversificar los materiales en el aula, de incorporar materiales escritos de uso social como cuentos, periódicos, postales, revistas, enciclopedias, folletos, anuncios, etc.; textos elaborados por los mismos alumnos y docentes, que inviten a investigar determinado tema no en un solo tipo de libro sino

en muchos. Así también proporcionar a los alumnos diferentes materiales para escribir, desde gises y lápices hasta el uso de la máquina de escribir y computadora.

Nemirovsky (2010) hace hincapié en hacer didácticos los objetos de uso social, pues un material es didáctico si contribuye al proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de darle un uso significativo a los objetos y materiales con los que se cuentan en casa y utilizarlos en la escuela.

Sin embargo en relación a ello es importante considerar que existen comunidades de contextos socioculturales de muy bajos recursos, que no cuentan con objetos (juguetes o juegos) en sus casas, la escuela es el espacio que muestra a los alumnos materiales que posiblemente nunca hayan visto y mucho menos manipulado por carencias económicas, educativas o culturales. Es por lo tanto que la cantidad y variedad de materiales didácticos, que se les ofrezca a los alumnos en estas condiciones, será muy significativa.

2.6 Las competencias del docente

El programa de estudio 2011 no menciona las competencias que un docente debe tener, sin embargo otros autores han desarrollado el tema y las han enunciado, como Philippe Perrenoud (2007) quien presenta diez nuevas competencias profesionales para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

De la misma manera Frade (2009, p.94), realiza sus aportes y menciona que “hablar de competencias docentes entraña observar el proceso educativo en el cual están inmersas y también el aspecto laboral dadas las condiciones sociohistóricas de la escuela como institución”. Por ello señalar una serie de competencias es una labor compleja ya que implica definir los criterios del mejor desempeño de un puesto determinado (en este caso el ser docente), observando las características que presenta el mejor empleado o el trabajador medio en base a variables como la calidad de enseñanza que imparte, su relación con los alumnos, los aprendizajes que favorece y que son observables de manera explícita e implícita. Para la autora poder precisar las competencias docentes requiere determinar las capacidades cognitivo- conductuales que respondan a las demandas que la educación exige actualmente; y con base en ello es que las define.

Desarrollar competencias en los alumnos invita a reflexionar sobre las propias competencias que como docentes tenemos y seguimos desarrollando, propicia cuestionarnos como profesionales e individuos, autoevaluar nuestra práctica y nuestro rol, y a partir de ello tratar de potenciar nuestras capacidades y habilidades, trabajar sobre la adquisición de más conocimientos, seguir aprendiendo para innovar y poder atender las nuevas demandas educativas y sobre todo a las nuevas generaciones, que son muy diferentes a las de algunos años atrás. Como menciona Frade (2009, p.94) “Si las competencias en educación establecen un nuevo paradigma de aprendizaje por parte del sujeto, también implican una forma distinta de trabajar para el docente, quien debe construir sus propias competencias docentes”. Si como docentes nos ocupamos de desarrollar competencias en los alumnos porque

no hacernos competentes en esa labor, profesionalizándonos a partir del desarrollo de las propias competencias.

Frade (2009) describe 8 competencias docentes: la competencia diagnóstica, competencia cognitiva, competencia ética, competencia lógica, competencia empática, competencia comunicativa, competencia lúdico-didáctica y la competencia metacognitiva de la educación. De éstas, nos centraremos en la competencia comunicativa, la cual se refiere a la relación de comunicación que el docente tiene con el alumno por diferentes vías y utilizando diferentes herramientas e instrumentos que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje.

Frade (2009, p.99) la describe más detalladamente y menciona que el docente debe:

- Establecer una comunicación efectiva con el educando al explicarse claramente y lograr que este último ejecute lo que se le solicita o bien participe activamente en el proceso.
- Escuchar atentamente los intereses y motivaciones de sus alumnos y los utiliza para mejorar sus habilidades comunicativas como educador.
- Recuperar las observaciones, conocimientos y antecedentes, así como la retroalimentación que emite el educando y los incorpora en los procesos que realiza.
- Evaluar su propia capacidad para comunicarse e identifica aciertos y errores con miras de superarlos.

Ser un docente competente al escribir, leer y hablar no sólo contribuye a tener un mejor modelo comunicativo, a demostrar no solo que podemos escribir, leer y hablar; sino proyectar, sobre todo a los alumnos, que vivimos inmersos en este proceso; que al comunicarnos de manera escrita u oral podemos expresar nuestras hipótesis, construir conocimientos y compartirlos, transmitirlos a otras generaciones o a otras comunidades; el lenguaje nos permite resolver dudas, compartir respuestas, equivocarnos, corregir y expresar nuevamente las ideas. El desarrollo de esta

competencia se reflejará no solo en el trato con los alumnos dentro y fuera del aula, también con los padres de familia y con los compañeros docentes, lo cual seguirá contribuyendo a desarrollar más esta competencia y a su vez servirá de ejemplo a los estudiantes, quienes serán testigos de los usos y prácticas del lenguaje escrito y también oral.

Tener conocimiento sobre las competencias docentes no quiere decir que solo podamos ser maestros si las tenemos, sino que nos propicia reflexionar y estar conscientes de lo que hemos desarrollado como individuos y profesionales, a tener en cuenta los procesos que están en desarrollo y sobre cuáles debemos trabajar más, es decir tener presente nuestra metacognición y continuar su desarrollo.

2.7 ¿Cómo favorecer el lenguaje escrito?

Para favorecer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito se necesita organizar y planificar actividades que integren las diferentes áreas de desarrollo que están relacionadas con este proceso, como el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el desarrollo social y emocional y el desarrollo del lenguaje (Burns, Griffin y Snow, 2002). Las experiencias, habilidades y conocimientos básicos que los niños tienen sobre el mundo que les rodea son la base a estimular en el contexto escolar pero se deben enriquecer y potenciar con diferentes tipos de actividades dentro y fuera del aula, de la escuela y si es posible del contexto social que los rodea, con apoyo de los padres de familia y demás miembros de la comunidad que puedan aportar al proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje.

Las primeras actividades que los estimulan son las conversaciones con los adultos y la lectura en voz alta, estas acciones enriquecen su vocabulario y se desarrolla su capacidad para comprender los relatos y explicaciones, habilidades que

influyen en el comienzo de la lectoescritura. La lectura de rimas, trabalenguas, canciones y cuentos es indispensable y se debe tomar en cuenta que al leerles se les debe mostrar cómo se va realizando la lectura, señalando el título, de dónde se comienza a leer (de izquierda a derecha) y cómo se continúa (de arriba hacia abajo), siguiendo las palabras y haciendo notar que hay espacios entre ellas, y que la lectura puede continuar en la siguiente página; de esta manera se darán cuenta que se pueden escribir frases cortas, enunciados, párrafos o textos y que hay diferencias con el uso de los números. Al interactuar con material escrito, los alumnos se dan cuenta que hay información impresa en todos sentidos y que está comunicando algo. Los dibujos, letras y números tendrán diferentes significados y utilidad conforme avancen en el proceso de la lectoescritura. Es cuando los roles de escritor y lector deben motivarse en todo momento y de elogiar cada avance que muestren, para ello maestros y padres de familia deberán mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje, darse tiempo para observar las actividades que los niños realizan, cuáles son sus avances y sus dificultades para así apoyarlos, ya que “los niños en cuyas familias se manifiesta aprecio por sus logros, tienden a mejorar” (Burns, Griffin y Snow, 2002, p.46).

Al leerles se debe hacer énfasis en las palabras que suenan parecido, que inician o terminan igual, para que los alumnos comiencen a discriminar los sonidos y a desarrollar una conciencia fonológica, es decir que sepan que las palabras tienen una estructura independiente del significado, esta conciencia les permitirá posteriormente ir distinguiendo de manera auditiva y escrita las palabras que riman, las sílabas, las letras de cada palabra y su sonido correspondiente. Para motivar la producción de textos será propicio partir de la escritura de su nombre, el marcar sus

objetos, dibujos y actividades con su propio nombre motiva el interés de los alumnos por aprender a escribir y es en su nombre donde comienzan a reconocer algunas letras del alfabeto y palabras escritas (Burns, Griffin y Snow, 2002).

Deberán planificarse actividades de juego en las que se fomenten otras habilidades pero que al mismo tiempo se favorezca el desarrollo del lenguaje en todos sus sentidos, incluso el corporal, como las actividades de actuación que son una oportunidad que propicia que los alumnos desarrollen sus habilidades de lenguaje y lectoescritura, ya que desarrollan y mejoran su capacidad para entender las narraciones y aprenden a adoptar posturas o reaccionar frente a las historias o cuentos que dramaticen (Burns, Griffin y Snow, 2002). De esta manera los alumnos utilizan su lenguaje al planear, negociar, construir y ejecutar las escenas del cuento u obra que vayan a representar. Con estas actividades se atienden las distintas áreas de desarrollo que se relacionan con este proceso de aprendizaje, como lo es también el desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

En el aprendizaje de la lectura y escritura pueden presentarse perturbaciones o problemas relativos a la estructuración espacio- temporal, noción base de la psicomotricidad, y que para solucionarla se depende de cómo evolucione el esquema corporal en el niño. “Las dificultades de orientación provocan en la lectura errores de inversión” (Fernández, 2000, p. 64) es decir invierten las letras de derecha a izquierda o de arriba a abajo, como *b-d, p-q o d-p, n-u*. Y en cuanto al sentido de la lectura y escritura se requiere habituar la orientación de izquierda a derecha. La educación psicomotriz ayuda a superar estas dificultades, pues se centra en el desarrollo de capacidades fundamentales como la estructuración del esquema corporal y la organización espacio- temporal que se basan en la atención, percepción

y la representación (Fernández, 2000). Es por ello que se debe considerar a la psicomotricidad parte fundamental de la educación, y por lo tanto debe practicarse desde temprana edad, con el fin de estimular no solo el desarrollo psicomotor, sino también el cognitivo. Al respecto López, Alva y Banda (2009) mencionan que la escritura moviliza uno o dos miembros superiores, y “requiere preparación manual y coordinación óculo- manual” (p. 3). Los niños controlan primero los movimientos del hombro y después los de la mano, de ahí la importancia de realizar movimientos generales, porque serán como ejercicios de pre-escritura que ayudan a afinar las sensaciones visuales; además, el dibujo, el modelado y la pintura preparan a las actividades gráficas; y es así como “el desarrollo de las destrezas motoras y las funciones cognoscitivas dependen de la maduración de la experiencia y de la interacción entre ambas” (p.4). Desarrollar estas actividades de manera lúdica en la escuela, dándole seguimiento y sistematización prepara a los niños para la lectoescritura, ya que para ingresar a primaria el niño debe tener maduración suficiente en el plano intelectual, lingüístico, motor y práxico.

2.8 Las expectativas del primer grado de primaria

Culminar el primer nivel educativo, el preescolar, supone para muchos maestros del nivel primaria, en especial de primer grado que los niños han adquirido aprendizajes y dominan habilidades que los llevarán muy pronto a saber leer y escribir en pocos meses; o en algunos casos esperan que ya lo hagan. Los programas educativos definen claramente qué es lo que se debe desarrollar en cada nivel, sin embargo la realidad es muy diferente y diversa, y muchas veces los alumnos no están suficientemente preparados o motivados para desarrollar éstas habilidades de lectura y escritura. Aunque debemos tomar en cuenta que “los niños necesitan entrar a

primer grado de primaria con buenos conocimientos y una buena actitud hacia el aprendizaje de la lectoescritura. De otra manera, es probable que la instrucción de primer grado se les haga más difícil” (Burns, Griffin y Snow, 2002, p. 67). Reconocer que el primer grado de primaria es un año importante es una demanda que se debe atender.

El programa educativo de nivel primaria, presenta los estándares curriculares correspondientes a la materia de español con el objetivo de lograrse durante el segundo periodo escolar, que concluye en tercer grado de primaria. A continuación se mencionaran sólo algunos considerando la temática de este proyecto.

El programa educativo del nivel primaria divide los estándares curriculares en cinco componentes: 1) procesos de lectura e interpretación de textos, 2) producción de textos escritos, 3) producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, 4) conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, y 5) actitudes hacia el lenguaje. De los cuales sólo se considerarán (SEP, 2011, pp. 18-20):

Del componente producción de textos escritos:

- Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.
- Entiende que los diferentes tipos de texto requieren formas particulares de escritura, por lo que adapta sus producciones al tipo de texto que elabora.
- Recupera información de diferentes fuentes y las emplea para desarrollar argumentos al redactar un texto.
- Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.
- Ordena las oraciones de un texto escrito de manera coherente.
- Escribe y considera al destinatario al producir sus textos.
- Valora la importancia de la revisión y corrección para mejorar los textos producidos y lograr su comprensión.
- Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico.
- Establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto.
- Emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y la puntuación en párrafos.

- Emplea juegos del lenguaje para introducir elementos de humor en textos escritos con dicho propósito.
- Completa formularios para realizar diversos trámites (préstamo bibliotecario y permisos de salida, entre otros).

Del componente conocimiento de las características, función y uso del lenguaje:

- Utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela.
- Conoce el uso de las letras mayúsculas al escribir nombres propios e identifica los párrafos a partir de marcadores textuales, como mayúsculas y punto final.
- Comprende la función de los textos instructivos al seguir instrucciones para resolver tareas cotidianas.

Y sobre el componente procesos de lectura e interpretación de textos:

- Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.

Aunado a ello en la guía para el maestro se presentan algunos ejemplos de actividades permanentes que deberán llevarse a cabo con el fin de que los alumnos adquieran la lengua escrita a través de la lectura y escritura de textos completos, no de letras y palabras aisladas), algunos ejemplos son la lectura de palabras, de los nombres de otros, de las actividades de la rutina diaria, lectura y escritura de nombres propios, de palabras y frases, juegos de mesa para anticipar lo que está escrito, formar palabras con letras justas, sobres de palabras, juegos para completar y anticipar la escritura de palabras (SEP, 2011, p. 31).

El programa, hace especial énfasis en el tema de la alfabetización, “una de las preocupaciones centrales de las maestras y los maestros del primer ciclo de educación primaria” (SEP, 2011, p. 41) y, reconoce diferentes etapas de desarrollo del lenguaje escrito, como previas al sistema convencional de escritura; resaltando que el tránsito por dichas etapas no tiene relación alguna con la edad de los niños y

que los avances y logros que muestren los alumnos dependen de la motivación que hayan experimentado para favorecer el lenguaje escrito y oral.

El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el primer ciclo de la educación primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional (SEP, 2011, p.44).

Lo cierto es que la mayoría de veces lo anterior no se lleva a cabo en la real práctica educativa, no se respeta el ritmo de aprendizaje y no consideran la estimulación que los alumnos hayan tenido al respecto, y desde los primeros meses el primer bloque marca actividades de lectura y escritura, que se entiende son con el fin de que los alumnos estén en contacto con los textos, pero son acciones que en muchas ocasiones provocan en los alumnos presión, frustración, diferencias en la capacidad de comprensión y adquisición de estos conocimientos.

Aunado a ello debe mencionarse que el ingresar a la primaria para muchos niños es un reto emocional y de adaptación que tienen que afrontar, porque la dinámica, la organización del aula, la importancia que se le da al juego es muy diferente a como se trabaja en el jardín de niños, acciones que también se deberían tomar en cuenta para además lograr una completa vinculación entre el preescolar y la primaria.

Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerío (2008) presentan un estudio sobre las habilidades de lectura en primer grado de alumnos de escuelas mexicanas de estrato sociocultural bajo, y en él se reconoce que el desarrollo del lenguaje oral es un factor importante para lograr el dominio de la lengua escrita, así como algunos conocimientos iniciales como qué es leer, para qué sirve, qué intereses tienen en leer y qué saben acerca de los libros, saber sobre las letras y que éstas

forman palabras y a su vez forman frases y oraciones con un significado; porque para muchos niños aprender a leer y escribir puede ser una difícil tarea que aunado a la falta de oportunidades que la familia o la escuela preescolar haya propiciado antes de su ingreso a la primaria, trae como consecuencia que existan diferencias entre los alumnos y que muestren pocas habilidades lingüísticas; lo cual tiene un impacto en el desarrollo de la alfabetización durante los siguientes años escolares. Aunque el estudio se centra en las habilidades lectoras es de importancia considerarlo ya que la lectura y escritura van asociadas.

El sistema educativo ha pasado por diversas reformas, implementando diferentes programas para enseñar a leer y escribir, cuestionarse ¿qué método es el mejor? o ¿cuál ha brindado mejores resultados? serán interrogantes que no podremos responder porque se debe reconocer que no hay una respuesta única, hay una diversidad de métodos que de una u otra forma han logrado que los niños aprendan. Las formas en qué los adultos aprendimos no son las mismas a las que ahora los pequeños alumnos se enfrentan, sin embargo leemos y escribimos. Al respecto se debe admitir que hay estrategias, acciones y actividades que los programas han mantenido y que son rasgos que se deben seguir promoviendo porque son imprescindibles e intrínsecos del proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje oral y escrito (Burns, Griffin y Snow, 2002), tanto en el nivel preescolar como en el nivel primaria; y es nuestro deber considerarlos e innovar.

2.9 El desarrollo de competencias a través del diseño de situaciones didácticas, proyectos o talleres

Para desarrollar competencias en los alumnos es necesario planificar las actividades. Al respecto el programa de educación preescolar (SEP, 2011, p.173) menciona que las situaciones de aprendizaje, definidas como “formas de

organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros” pueden realizarse a partir de proyectos, talleres, situaciones didácticas o alguna otra propuesta innovadora que la docente desee implementar.

La modalidad de trabajo denominada taller, es una forma organizada, flexible y lúdica que fomenta la participación activa del alumno, propicia que los niños aprendan en acción y de manera colaborativa. Las actividades son concretas y precisas para el trabajo, y comúnmente se organizan talleres sobre la carpintería, cocina, jardinería, dramatización, pintura, narraciones de cuentos, artesanías, escultura y periodismo, en donde se realizan actividades manuales. Una de sus principales características es que el espacio físico debe modificarse, recreando el taller a trabajar, con los utensilios necesarios para realizar las actividades.

La modalidad de proyectos, es una propuesta que promueve la colaboración de todos, alumnos y docente participan desde la planeación del proyecto, plasmando lo que saben y lo que necesitan saber sobre determinada situación (normalmente en un friso) y el proyecto queda abierto a las aportaciones que los niños deseen agregar para enriquecer el trabajo. Las actividades son coordinadas por el docente y su duración es variable, al finalizar el desarrollo del proyecto se evalúa con actividades en donde los alumnos demuestren los avances de sus aprendizajes.

Cabe mencionar que la propuesta más común en la práctica educativa del nivel preescolar es el diseño de situaciones didácticas, lo cual se relaciona con los aportes de Frade (2011), quien menciona que para desarrollar competencias se debe establecer una situación didáctica, que es la creación de un escenario de aprendizaje en el cual los alumnos deberán analizar y pensar para resolver el conflicto cognitivo

que se les presente, para lo cual tienen que construir conocimientos y saberlos usar; además de dar cuenta de cómo fue su proceso de aprendizaje, presentando productos que lo comprueben .

En el programa de preescolar no se precisa el desarrollo de una situación didáctica, sólo se indica que debe tener un nombre, y desarrollar su secuencia didáctica a través de 3 momentos: inicio, desarrollo y cierre. A diferencia de ello Frade (2011), puntualiza sus características, entre ellas señala que deben ser interesantes para los alumnos, incluir un escenario claro pero que plantee al alumno un conflicto cognitivo a resolver, describir los pasos que el alumno deberá seguir para construir su conocimiento, describir los productos que urgen del proceso de construcción del conocimiento, su adquisición y el uso que se les da, así como las características de los productos que se esperan de los alumnos, para que ellos guíen su trabajo hacia ese fin. Y al igual que en el programa de preescolar deben presentar tres momentos: inicio (que presente la situación o el conflicto cognitivo a resolver), desarrollo (tiempo para construir y adquirir los conocimientos que se usaran para la resolución del conflicto cognitivo) y cierre (momento en el que se demuestra la competencia que se ha adquirido).

Las situaciones didácticas deben llevar un nombre y desarrollarse mediante una secuencia didáctica, actividades que ayudarán a resolver el conflicto cognitivo (pregunta, reto o demanda) que se le plantee al estudiante. Además deben considerarse los productos que se obtendrán para evaluarlos y que sirvan como evidencia. Frade (2011) clasifica las situaciones didácticas de acuerdo al tipo de pensamiento que se desee utilizar para abordar el escenario educativo que se llegue a plantear, se dividen en analítico-sintéticas e inductivo-deductivas.

En las analítico- sintéticas el alumno analiza, separa las partes y luego las une en una síntesis, no se sabe nada sobre el resultado u objeto que se obtendrá pues se construye durante el proceso. Incluye actividades como el caso, el problema, juegos, dinámicas, visitas a museos o lugares arqueológicos o productos elaborados para analizarlos y saber de dónde provienen y cómo los hacen.

En las situaciones inductivo-deductivas el alumno parte de una meta ya consolidada y después se inducen las actividades para que él logre alcanzarla. Incluye actividades como el proyecto, la investigación, el experimento y los modelos o representación de algo de su realidad.

Las situaciones didácticas pueden enriquecerse con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) con el fin de utilizar las tecnologías como herramientas para aprender, de esta manera puede propiciarse que se incremente la dificultad del conflicto cognitivo que se plantee al grupo de alumnos y ello lo haga más interesante, y además los alumnos pueden aprender no sólo sobre el uso de la computadora sino de programas y aplicaciones, temas que en la actualidad son de suma importancia desarrollar educativamente. Con ello se contribuiría a lo que Villanueva y De La Luz Casas (2010) denominan como e-competencias (o competencias electrónicas), es decir que los alumnos adquieran y desarrollen conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que se relacionan con las nuevas tecnologías de la información para que sean e-competentes y sepan aplicar los conocimientos para resolver problemas, puedan aprovechar la información de cualquier forma que se les presente y sean capaces de aprender de distinta manera. Para ello debe considerarse que la práctica del docente debe modificarse, innovar su práctica educativa haciendo uso de la tecnología si es que

cuenta con ella en la escuela o incorporando actividades que potencien el desarrollo de estas competencias.

2.10 Estudios relacionados

A continuación se presentan dos estudios relacionados con la temática de este proyecto, el primero está titulado como: Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños y es una investigación realizada por Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) sobre las habilidades psicolingüísticas que los alumnos de preescolar muestran entre primer y tercer grado de preescolar, con el fin de saber si las deficiencias que los alumnos presentan en primer grado de primaria se dan desde el nivel anterior. El estudio de corte transversal se realizó a sesenta alumnos (treinta entre 3 y 4 años y otros treinta entre 5 y 6 años de edad), de diferentes jardines de niños de la zona metropolitana. El motivo principal que llevó a realizar el estudio es saber por qué los alumnos que cursan primer grado de primaria obtienen bajos resultados en las áreas de lectura y escritura, incluso en ocasiones no se obtienen los puntajes esperados al finalizar el ciclo escolar.

En el estudio se señalan varias de las causas que han influido en esta situación, como la influencia del tipo de crianza, la estimulación temprana que hayan recibido en su hogar y el nivel social y educativo de los padres, que a su vez se refleja en el desarrollo emocional de los niños, lo cual puede traer como consecuencias trastornos, dificultades o retrasos en el lenguaje.

Entre otra de las causas mencionan la desigualdad que se observa entre los niños que asistieron al preescolar y los que no, aun cuando la matrícula se ha incrementado comparada a otros años, aún existen casos de niños que sólo los

mandan a la escuela a partir de primer grado de primaria y las diferencias educativas que se dan entre ellos difícilmente se llegan a equiparar.

Al respecto Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) hacen mención de algunos conocimientos que los niños llegan a mostrar cuando asisten al preescolar, además de que poseen más vocabulario, muestran un desempeño mayor en las tareas de lectura y escritura que los niños que no cursaron el primer nivel educativo. Sin embargo los niveles en las habilidades que son consideradas prerrequisitos para la lectura son bajos tanto en alumnos con estudios preescolares o sin ellos (no hay diferencias significativas); sobre todo en la discriminación de sonidos, el análisis de palabras, comprensión de cuentos y la expresión espontánea, según los resultados evaluados a través del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura.

En base al análisis que las autoras realizan dan cuenta de que las habilidades relacionadas con la lectoescritura que se promueven desde el preescolar no corresponden a las que requieren en primaria, pues sus niveles siguen siendo bajos, sólo existe diferencia entre los alumnos que cursaron dos años en el preescolar (sin mencionar los casos que cursan los tres años), quienes demuestran un mejor desempeño. Es por lo tanto el preescolar el nivel en el que las competencias del lenguaje deben ser desarrolladas y ampliamente estimuladas.

El estudio se centró en reportar sobre el nivel de las habilidades implicadas en la lectoescritura, tomando en cuenta las que traen consigo cuando ingresan al jardín de niños y hasta qué punto logran desarrollarlas al término de la educación preescolar.

El método consistió en evaluar a sesenta niños, treinta de primer grado y treinta de tercer grado, cuyos padres tiene nivel educativo de secundaria y bachillerato; el

instrumento utilizado por Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) para evaluar fue el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TIAP) adaptado al español del *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* y fue aplicado de manera individual, el cual les permitió evaluar las aptitudes relacionadas con la adquisición y uso del lenguaje. El modelo considera las funciones psicológicas del individuo como la captación, interpretación o transmisión de mensajes; y propone tres dimensiones cognitivas: canales de comunicación (el visomotor y el auditivo vocal), los procesos psicolingüísticos (el receptivo, el de asociación y el expresivo) y los niveles de organización: el automático (que incluye pruebas de integración gramatical y visual, memoria secuencial auditiva y visomotora); y el representativo (pruebas de comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva y visual, y expresión oral y motora). También es considerado un test diagnóstico de aptitudes lingüísticas específicas y un test molar de aptitudes cognitivas y de inteligencia.

A partir de sus resultados presentan dos análisis, el primero sobre la relación entre la edad cronológica y la edad psicolingüística y el segundo sobre las discrepancias en las habilidades psicolingüísticas, en los cuales se presentan gráficas y comparaciones porcentuales que muestran que existe un gran déficit en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, y que las habilidades que muestran una relación igual o mayor a su edad son la expresión motora, expresión verbal, asociación visual, comprensión y memoria visual y la menos desarrollada es la asociación auditiva.

Los alumnos muestran avances conforme pasan de primer a tercer grado sin embargo al presenciar desigualdades entre ellos, puede reflejarse que las habilidades psicolingüísticas no son desarrolladas armónicamente en el preescolar. De ahí que

las autoras resalten la importancia de capacitar a las profesoras con respecto a la aplicación de evaluaciones y diagnósticos de las capacidades lingüísticas de sus alumnos; para que puedan realizar actividades que las favorezcan y desarrollen hábitos que puedan favorecer la memoria auditiva y el proceso de integración en su modalidad gramatical y visual. De esta manera los niños podrán estar mejor preparados para el primer grado de primaria y el proceso de adquisición de la lectoescritura.

El estudio expresa los estudios posteriores que podrían realizarse para enriquecer la investigación, para saber si las diferencias entre las edades de los niños y el desarrollo de sus habilidades son mayores considerando a hijos de padres de familia con un nivel educativo menor al que se tomó en cuenta en este trabajo.

El segundo estudio consultado es una tesis titulada: Uso de programas computacionales en el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito de los niños de tercer grado de preescolar, realizada por Espadas (2006); investigación que se realizó con el objetivo de saber si el empleo de programas educativos computacionales podían favorecer el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito de los niños de tercer grado de preescolar, con el fin de innovar la práctica educativa pero considerando el campo formativo de lenguaje y comunicación con la intención de que los alumnos desarrollaran conocimientos funcionales para el primer grado de primaria, además de dar cuenta de la capacidad de los niños para construir sus conocimientos; y comprobar si los preescolares debían salir dominando el nivel de hipótesis pre-silábica o si la influencia del docente y el medio que rodea al niño favorecía su capacidad de construcción de la escritura.

El desarrollo de la tesis hace mención de los programas de preescolar de 1992 y el del 2004, el cual apenas comenzaba a aplicarse y por ello el interés de la maestra por atender el desarrollo de competencias a través del empleo de nuevas modalidades y del uso de nuevas herramientas pues era una teoría que lo requería. El trabajo por competencias era una nueva forma de trabajo para la base docente, tomando en cuenta los programas educativos federales que se habían implementado hasta ese momento y es por ello que se centra en explicar las características del programa, sus fundamentos, propósitos, principios pedagógicos, los campos formativos y las competencias que lo conforman, la organización del trabajo docente y la forma de evaluar. Además desarrolla temas como el uso de la tecnología y el aprendizaje, el uso de programas computacionales en preescolar y diversos estudios sobre la génesis de la escritura.

La perspectiva teórica para su estudio es desde lo fenomenológico con un enfoque cualitativo y para la recolección de datos hace uso de la observación (mediante una guía y un registro), entrevistas dirigidas a la supervisora, directora, docentes y alumnos, un cuestionario para los padres de familia, obteniendo la respuesta de veinte padres de familia y una guía para analizar el programa de educación preescolar 2004, en base al campo formativo y las competencias relacionadas con el lenguaje escrito.

Para la realización de la investigación se seleccionó a un grupo de 30 niños de tercer grado de preescolar de una escuela pública de la ciudad de Cancún, Quintana Roo, de los cuales trece niñas y once niños fueron de reingreso y tres niños y dos niñas de nuevo ingreso. Se investigaron las situaciones didácticas diseñadas por la docente del grupo y llevadas a cabo en el contexto escolar y las actividades

desarrolladas en un *cyber* café cercano a la escuela, ya que no se contaba con el equipo necesario en las instalaciones del preescolar.

Las entrevistas se registraron en audio grabaciones pero las respuestas se presentan de manera escrita, no en gráficas. A partir de estas se presenta la interpretación y el análisis de los resultados, en los que se da a conocer que las docentes comparten opiniones sobre el proceso de la escritura y afirman que la escuela debe poseer un ambiente alfabetizador que logre enlazar los conocimientos previos de los alumnos con la nueva información que aprenderán. Además como docentes, conscientes de su papel en el aula subrayan la importancia de organizar actividades que contribuyan al proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito. Así mismo reconocen que muchos alumnos que egresan del preescolar van transitando en el nivel silábico- alfabético, incluso algunos leen y escriben antes de ingresar a la primaria; aunque al respecto no se especifica qué características rodean a estos alumnos o si se trata de algún caso que se haya presenciado directamente.

En cuanto a los programas computacionales se menciona que es una estrategia utilizada frecuentemente y que por lo tanto se encuentran discos aplicados al aprendizaje de la escritura. La estrategia fue de interés para los alumnos a quienes no debe subestimarse para aprender mediante esta herramienta y se considera necesario enseñar y hacer uso de ellas desde los primeros niveles educativos, porque se provee a los alumnos de muchos conocimientos y se motivan sus estilos de aprendizaje. Entre sus desventajas se señala el abuso que se puede hacer de estas herramientas, la incapacidad del sistema público para dotar de este recurso a los jardines de niños y la posible limitación al espacio de acción sobre los objetos.

En relación a las entrevistas dirigidas a los padres de familia se comenta que la mitad del grupo tenía computadora en casa aunque no se le dedicaba tiempo a este tipo de aprendizaje, aunque sí reconocían la influencia que tiene en el desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices y formativas de sus hijos; y estaban de acuerdo en la implementación dentro del contexto escolar. En el estudio se plantea que es necesario motivar la responsabilidad de los padres con la educación de sus hijos.

Los resultados obtenidos de las actividades realizadas con los alumnos mostraron que los programas computacionales les resultan atractivos y ello se reflejó en los avances que mostraron en la escritura, así como su interés por seguir aprendiendo a través de ellas, sobre los números, canciones y la naturaleza. Las competencias de lenguaje escrito fueron promovidas en todo momento, con las actividades planeadas específicamente y con las actividades permanentes como el saludo, lectura, registro de la fecha, etc., promoviendo así la función social del uso de la escritura.

En las conclusiones del trabajo de Espadas (2006) se comparte información de los programas que fueron implementados, se reconoce que es posible favorecer el lenguaje escrito a través de la implementación de los programas computacionales pues se desarrollan sus habilidades lingüísticas, sin olvidar que el lenguaje es un sistema complejo que cada niño aprenderá pasando por diversas etapas, que se logra cuando hay interacción social entre la lectura y escritura, cuando se provee de un ambiente alfabetizado y se planean actividades encaminadas a ello.

La revisión y análisis de este trabajo de tesis lleva a considerar el uso de las tecnologías como una estrategia para favorecer el desarrollo de las competencias además de que la información recabada es de utilidad para tener conocimiento sobre

los estudios que se han realizado sobre esta temática, sus alcances y los aportes que se pueden generar.

Capítulo 3 Metodología

En este capítulo se presenta la planeación de la fase de aplicación del proyecto de investigación, se define la metodología a seguir, los participantes e instrumentos a utilizar para recabar los datos; así mismo se describe el proceso a seguir para la implementación y se establece el cómo serán analizados los resultados posteriormente.

Para investigar sobre ¿cómo se desarrolla la competencia del lenguaje escrito en nivel preescolar? se utilizó el método cualitativo, específicamente el estudio de caso. La metodología de investigación cualitativa está caracterizada por ser descriptiva, en el estudio de casos el objetivo es poder realizarla con claridad y de manera fundamentada. Presentar una o más interpretaciones permite visualizar las diferentes realidades y visiones que rodean el caso, aún cuando las interpretaciones sean contradictorias, esto coadyuva a entender el caso en su totalidad. A partir de las observaciones y análisis de datos el investigador presenta sus conclusiones, conocidas también como asertos, proceso que implica un proceso de interpretación y en algunas ocasiones reglas o acreditación de pruebas (Stake, 2010). Abordar el proyecto desde la metodología cualitativa es con el fin de describir la situación del proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito en preescolar, interpretando al mismo tiempo lo que se observe, considerando los puntos de vista de los actores educativos que intervienen en esta temática y analizando los datos que se recaben; todo ello con el fin de conocer el caso en su totalidad.

El tema de educación es amplio y complejo, implica conocer sobre política, reformas, programación, planeación, metodología, evaluación, etc; el presente proyecto se centra en el desarrollo de competencias del lenguaje escrito y por lo tanto

se considera como un caso del tema educativo, pero que a su vez se delimita ya que la temática que parte de la realidad educativa precisa investigarse de manera específica y personal.

El grupo escolar de tercer año de preescolar fue el caso a estudiar porque se considera que a partir de este método se puede visualizar, describir, analizar e interpretar el tema de las competencias de lenguaje escrito, su desarrollo en tercer grado de preescolar y qué importancia adquieren en primer grado de primaria.

Stake (2010) considera que la estructura conceptual del caso debe basarse en la utilización de temas y preguntas temáticas para poder saber sobre la complejidad y contextualidad de éste. Los temas permiten detectar los problemas implícitos, las actitudes conflictivas, las preocupaciones humanas y la perspectiva histórica del caso. De ahí la importancia de desglosar la extensión y complejidad del desarrollo de la competencia del lenguaje escrito en el nivel preescolar, y definir de mejor manera los estudios a realizar.

Las preguntas temáticas surgen de los temas del estudio y sirven para organizarlo; conforme avanza la investigación puede suceder que las preguntas se confirmen y por lo tanto se podrán replantear para hacerse más específicas y significativas, de esta manera evolucionan; momento en el cual deberá centrarse la atención ya que cada tema puede convertirse en el centro del trabajo y no el estudio del caso y el factor tiempo puede impedir que se aborden con la importancia que requieren ambos (temas y el caso en sí mismo).

Un estudio de caso debe realizarse con paciencia, reflexión, con empatía y con respeto de tal manera que no sea intervencionista; debe vivirse en el contexto, no perderse del desarrollo de los acontecimientos que van sucediendo para reorientar el

trabajo si es necesario, y dar continuidad a los temas que van surgiendo, se deben realizar observaciones con sentido y análisis, pero sobre todo se debe estar consciente del papel que como investigador se tiene y que la función de interpretar constantemente es muy importante. Razón por la cual fue elegido para investigar sobre el lenguaje escrito en preescolar, ya que mediante el estudio de caso, se pudo observar, conversar y entrevistar a los participantes de tal manera que se recabó información sobre el tema; a partir de la observación y trato con los participantes se logró analizar la realidad educativa que los rodea, comprender su contexto, su realidad educativa y las actitudes que influyen en el caso y saber qué factores positivos o negativos lo determinan.

3.1 Participantes

Los participantes a considerar para la realización de este proyecto fueron 28 alumnos del tercer año de preescolar, a quienes de manera general se observó, especialmente, su desarrollo como grupo en el proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito.

Sin embargo se consideró necesario dividir al grupo en tres equipos, porque desde el comienzo de ciclo escolar a partir de la evaluación diagnóstica se detectaron de manera general tres niveles de desempeño en el grupo y esta división permitió que se brindara una atención más especializada de acuerdo a las características y capacidades que los alumnos demostraban al realizar las actividades escolares.

Los alumnos fueron elegidos mediante una selección de variación máxima, tomando en cuenta su desempeño educativo dentro de la escuela, por lo que el número de sus integrantes no fue el mismo, y se identificaron por tres colores, el rojo, amarillo y verde, los cuales tienen los siguientes significados: el rojo para los

niños con desempeño bajo, amarillo para los niños con desempeño favorable y verde para los de desempeño bueno. Esta división se realizó para explicar posteriormente que factores influían en su desempeño educativo que se reflejaban en el desarrollo del lenguaje escrito. Posteriormente de estos tres equipos se seleccionaron algunos alumnos para dar un seguimiento más cercano, para entrevistar a alumnos que representaban ese determinado equipo, de acuerdo a ello quedaron distribuidos de la siguiente manera:

- Del equipo rojo fueron seleccionados 4 de 8 niños.
- Del equipo amarillo 4 de 8 niños.
- Del equipo verde 6 de 12 niños.

Dando un total de 14 (la mitad del grupo escolar), alumnos que fueron seleccionados considerando otros aspectos para tomar en cuenta la diversidad del grupo y todos los factores que pueden influir en su desarrollo educativo. Los aspectos para seleccionar a los alumnos de cada equipo fueron los siguientes:

- Fecha de ingreso al preescolar
- Frecuencia de asistencia al jardín de niños
- Sexo
- Nivel socioeconómico
- Frecuencia de integración y participación en las actividades escolares de los tutores de los alumnos elegidos.

El motivo principal para entrevistar este número de alumnos fue conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje de las competencias de lenguaje escrito dentro y fuera de la escuela.

Los alumnos elegidos para ser entrevistados fueron considerados por ciertas características que a continuación se explican:

Los alumnos de bajo desempeño entrevistados fueron 4 (alumno L, alumno M, alumno N y alumno P), tres de ellos son alumnos que no asistieron a segundo de preescolar, solo cursaron tercero. Este grupo se caracterizó porque además, durante el ciclo escolar recibieron muy poco apoyo familiar para favorecer su desempeño. La participación de sus padres de familia era escasa, sus mamás no asistían a la escuela por ellos diariamente, mandaban a sus hermanos quienes no preguntaban por sus avances o dificultades escolares y aun cuando se les notificara a sus mamás por algún medio, ellas no mostraron interés y por lo tanto no hubo cambios notorios en los alumnos. Su asistencia al preescolar fue inconstante, presentaron bastantes faltas, más que la mayoría de los alumnos.

Los alumnos de mediano desempeño entrevistados fueron 4 (alumno G, alumno H, alumno J, y alumno K), este grupo de alumnos cursó segundo y tercero, su asistencia fue constante presentando pocas faltas, la participación de sus familias era frecuente, realizaban tareas y participaban en las actividades escolares pero se pudo notar una característica en especial, los alumnos eran de los más pequeños del salón, cumplían años entre octubre y diciembre, a diferencia del grupo de alumnos de buen desempeño quienes nacieron entre enero y mayo, aspecto que se puede relacionar con la madurez de los alumnos y que puede mencionarse como el único factor que marcaba una diferencia entre el avance de los alumnos de buen y mediano desempeño.

Los alumnos de buen desempeño entrevistados fueron 6 (alumno A, alumno B, alumno C, alumno D, alumno E y alumno F), cuatro de los seis alumnos cursaron

segundo y tercero de preescolar, los otros dos alumnos fueron estimulados constantemente antes de asistir a la escuela, refirieron las madres de familia al ser entrevistadas como parte de un requisito escolar. En cuanto a la asistencia al preescolar de este grupo de alumnos debe mencionarse que fue constante, presentando escasas faltas. Las familias mantuvieron una comunicación con la escuela, preguntaban sobre el avance o dificultades de sus hijos, realizaban tareas y asistían a reuniones o eventos escolares.

Otros de los participantes fueron diez maestros, cinco educadoras y cinco de nivel primaria (un hombre y cuatro mujeres), quiénes fueron elegidos por conveniencia, maestros que laboran en distintas escuelas federales y que tienen entre 3 y 27 años de experiencia frente a grupo. Se determinó entrevistar este número de docentes con el fin de conocer más sobre el desarrollo de las competencias de lenguaje escrito en escuelas federales y la práctica docente de maestros de diferentes edades.

3.2 Instrumentos

Recoger datos para un estudio de caso puede iniciar en cualquier momento, toda la experiencia que se tiene sobre el tema es útil, incluso antes de que sea planteado como un estudio de caso.

Plantear los ejes temáticos sirvió para guiar el proyecto, por lo que a continuación se presentan:

- 1.- El proceso de enseñanza- aprendizaje de las competencias de lenguaje escrito en el nivel preescolar.
- 2.- La vinculación entre el trabajo desarrollado entre el preescolar y el primer grado de primaria en cuanto al aspecto de lenguaje escrito.

3.- El objetivo de desarrollar las competencias de lenguaje escrito en tercer grado de preescolar.

Los instrumentos que se utilizaron para recoger datos son la observación y la entrevista, esenciales para este tipo de estudio. Las preguntas informativas generales son características en un estudio de caso porque a partir de ellas se obtienen datos y en esta ocasión se aplicaron a través de una entrevista.

3.2.1 La entrevista. La entrevista es un instrumento que permite recabar datos que no pudieron ser adquiridos mediante la observación, según Valenzuela y Flores (2011) la entrevista puede ser totalmente estructurada, parcialmente estructurada o no estructurada. En esta ocasión se considera necesario hacer una guía de entrevista parcialmente estructurada (Ver Anexo A).

Mediante la entrevista se recabaron datos, descripciones e interpretaciones de diferentes alumnos, lo cual enriquece el estudio. De ahí la importancia de elegir a los alumnos que serán entrevistados, de tener un plan detallado y el instrumento elaborado con las mismas preguntas para todos, pero con opción a modificar y formular nuevas preguntas para así obtener descripciones, explicaciones e interpretaciones significativas y diversas. A partir de su aplicación se pretendió saber cómo es desarrollado el lenguaje escrito a partir del trabajo por competencias, qué estrategias se implementan en el aula, cómo es favorecido desde el hogar, si consideran que hay vinculación entre el trabajo desarrollado en preescolar con el de primer grado de primaria, qué influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos y qué conocimientos logran desarrollar.

3.2.2 La observación. La observación conduce a una mejor comprensión del caso, como investigador es necesario observar lo que sucede en el contexto del caso

a estudiar, conocer las instalaciones, las personas que viven o laboran en determinado lugar, observar su comportamiento, etc; observaciones pertinentes que mejoren la comprensión del caso. Para ello fue necesario planear la observación, se centró la atención en niños cuyo desempeño era variable entre sí, para así obtener resultados no sólo de alumnos cuyo desempeño es bueno y son permanentemente motivados fuera de la escuela sino que se trató de observar y estudiar a los alumnos de nuevo ingreso, de bajo desempeño, que son apoyados mínimamente en su hogar, etc; con el fin de tener un panorama general y real de un salón de clases de nivel preescolar federal. Se consideraron principalmente los momentos de clase en el que directamente era abordado el lenguaje escrito, pero además aquellos momentos clave en el que los alumnos hacen uso de su lenguaje y demuestran lo que han aprendido sin notar la presencia del observador.

Según Stake (2010) al realizar las observaciones el investigador cualitativo debe elaborar un plan de recogida de datos, por ello se presentó el procedimiento a seguir para realizar el estudio de caso del grupo de tercer grado de preescolar. Se realizaron dos formularios de observación para recoger algunos datos sobre las aulas y la escuela en general. Para ofrecer una descripción sobre los acontecimientos observados y realizar el análisis e informe final, además de los instrumentos se tomó en cuenta el diario de la educadora, en donde es registrada la práctica diaria educativa y se realizaron anotaciones a partir de lo que se observó al realizar las entrevistas.

Con la observación se esperaba recabar datos relacionados con el lenguaje escrito, saber qué importancia se le da a este campo formativo en la escuela, con qué frecuencia es abordado en las actividades escolares, investigar si hay actividades

planeadas encaminadas directamente a favorecer este campo, o si es favorecido de manera indirecta a partir de cualquier actividad o no es favorecido de ninguna forma. Mostrar si en la escuela y aulas hay un ambiente alfabetizador o motivante del desarrollo del lenguaje oral y escrito, y si se realizan actividades lúdicas y de desarrollo físico que lo favorezcan. En la sección de anexos se presentan los formularios de observación a utilizar (Ver anexo B).

3.3 Procedimientos

Para continuar con la investigación es conveniente llevar a cabo la fase de aplicación, la cual se presenta a través de tres etapas.

Etapa inicial

- Dar a conocer a la educadora encargada de la escuela sobre la investigación que se está desarrollando como parte de los estudios de maestría y pedir su autorización por escrito para realizar observaciones y entrevistas en el jardín de niños (Ver anexo D).
- Programar y aplicar los instrumentos a educadoras y maestros de primaria seleccionados para la recolección de datos, que en este caso son guías de observación y entrevistas parcialmente estructuradas, aplicadas, de manera flexible, dando oportunidad al entrevistado que exprese su experiencia y su sentir respecto al tema de estudio (Ver anexos A y B).
- Organizar una reunión con los padres de familia de los niños participantes para explicarles sobre el estudio e informarles de las actividades que se realizarán.
- Aplicar la hoja de actividades a los alumnos participantes, para tener un referente sobre sus conocimientos sobre el lenguaje escrito (Ver anexo C).

Etapa intermedia

- Observar el desempeño en las actividades de los alumnos del propio salón y registrar los cambios que puedan presentarse.
- Involucrar a los padres de familia en tareas fuera de la escuela que favorezcan el lenguaje escrito, observar los cambios y registrarlos.
- Redefinir los temas que se han planteado para reorientar la recogida de datos.
- Seleccionar los ejemplos y testimonios especiales.

Etapa final (evaluación)

- Revisar los datos obtenidos a partir de las observaciones y entrevistas realizadas
- Analizar, relacionar y comparar la información para realizar la triangulación metodológica y de las fuentes de datos.
- Sacar conclusiones y organizar la información de acuerdo a los temas planteados.
- Estructurar el informe final.

3.4 Análisis de datos

Para interpretar los datos en un estudio de casos, Stake (2010) menciona que se utilizan dos estrategias: la suma categórica y la interpretación directa. Sin embargo dependiendo la naturaleza de estudio de caso que se esté realizando, el objetivo de las preguntas, la curiosidad del investigador puede determinar el uso exclusivo de alguna de ellas. La suma categórica y la interpretación directa dependen de la búsqueda de modelos, los cuales pueden surgir del análisis. En un estudio intrínseco se dedicará más tiempo a la interpretación directa y en un estudio instrumental se

necesitan más datos y mediciones por lo que la suma categórica es más adecuada, hacer uso de ambas supone un gran reto.

La interpretación directa se refiere a sacar conclusiones a partir de los ejemplos individuales que se presentan sobre el caso y la suma categórica es “la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (Stake, 2010, p.69) y puede crearse un instrumento con categorías o variables de clasificación a partir de los resultados de las observaciones.

Al realizar las observaciones y entrevistas se deben seleccionar las más importantes y útiles para el estudio, extraer los principales datos y prescindir de las que no sean necesarias.

Después para validar el estudio se realizó una triangulación para darle precisión y una explicación de mayor valor a la intuición e intención que caracterizan a los estudios cualitativos. Para este proyecto se empleó la triangulación de las fuentes de datos.

Para realizar la triangulación de las fuentes de datos se observó la evolución que presentaron los alumnos durante el ciclo escolar, analizando si persiste o se modifica su desempeño y actitud escolar en determinados momentos o espacios, así mismo su comportamiento o acciones que pudieron interferir con el caso; para así informar si aquello que se observó y describió al inicio del estudio de caso no se ha modificado y se mantiene igual o lo contrario.

Se realizó una comparación de las actitudes y acciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito que tuvieron los alumnos del grupo de tercer grado mostradas al inicio y final del ciclo escolar de preescolar para describir el proceso grupal y el de algunos niños seleccionados en el proceso de enseñanza- aprendizaje

del lenguaje escrito, los cambios que presentaron, retrocesos o avances durante el tercer grado de preescolar, tomando en cuenta el apoyo y estimulación que se les brindó en la escuela y en el hogar, la participación de los tutores y el desarrollo de actividades que se implementaron.

La triangulación se llevó a cabo a partir de las entrevistas y observaciones que se realizaron en los jardines de niños; y a partir de la información recabada se realizó una comparación, señalando principalmente qué conocimientos se desarrollan en el preescolar y con cuales egresan los alumnos, las percepciones de las maestras de preescolar y primaria sobre este tema, lo que los programas educativos establecen y la realidad educativa en las escuelas.

Capítulo 4 Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos. Con base en el análisis se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo se desarrolla la competencia del lenguaje escrito en nivel preescolar? y atender los objetivos que se han planteado.

Para recabar los datos se aplicó una entrevista, una hoja de actividades y una guía de observación a distintos actores educativos (maestras de nivel preescolar y primaria, y a un grupo de alumnos de tercer grado de preescolar), a continuación se presentan los resultados obtenidos. Los 14 alumnos elegidos fueron de desempeño escolar variable con el fin de considerar la diversidad de alumnos de un salón de clases.

Se muestra el análisis de los resultados de los instrumentos a través de gráficas, se mencionan las categorías encontradas y se presenta la triangulación de la información.

4.1 Análisis de la entrevista a alumnos.

Al grupo de 14 alumnos se les aplicó la entrevista y la hoja de actividades, y a continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos con estos instrumentos. Debe mencionarse que durante el proceso de aplicación de los instrumentos de investigación los alumnos se mostraron en confianza, se aplicaron de manera individual después del horario de clase lo cual permitió que el alumno estuviera concentrado. La entrevista la respondieron sin problema, se mostraban un poco a la expectativa pero contestaban y cuando se aplicó la hoja de actividades algunos alumnos se mostraron nerviosos al pedirles que escribieran libremente,

algunos preguntaban qué letras poner o si podían copiar las palabras, finalmente todos accedieron y resolvieron la hoja.

Entre los resultados podemos encontrar que la mayoría de los alumnos de preescolar reconocen que no saben leer pero sí saben escribir. De acuerdo a la entrevista realizada, a continuación se presenta el análisis de algunas de sus respuestas.

En cuanto al cuestionamiento ¿ lees en el salón?, la mayoría respondió que no, sobre todo aquellos alumnos que muestran un mejor desempeño académico. A partir de sus respuestas se puede decir que entre mayor conocimiento tenían de las letras y palabras se percataban que no leían de manera formal. Se puede considerar que la lectura de cuentos (a partir de imágenes) no la consideran como una actividad de lectura. Sus conocimientos sobre algunas letras y sus sonidos les permitió darse cuenta que aún no pueden leer de manera convencional, las letras en conjunto forman palabras y enunciados que aún no pueden descifrar.

En cambio alumnos de mediano y bajo desempeño respondieron que sí leían en el salón, y que el uso de cuentos y la lectura de imágenes son actividades de lectura para ellos.

En cuanto al cuestionamiento ¿sabes escribir? La mayoría respondió que sí, y 3 alumnas de buen desempeño académico respondieron que no, estas alumnas relacionan la lectura con la escritura y reconocen que aún no saben escribir por sí solas.

Sin embargo al realizar el siguiente cuestionamiento: ¿escribes en el salón?, todos los alumnos respondieron que sí y mencionaron varias de las actividades que se realizan en el aula, al cuestionarlos ¿qué escribes? respondieron: “lo que está en el

pizarrón” (alumna C, buen desempeño), “libros, cuentos” (alumna J, mediano desempeño), “cosas que nos ponen en el pizarrón, palabras”(alumna G, mediano desempeño), “ en las hojas mi nombre, apellidos, dibujos” (alumno L, bajo desempeño).

La mayoría no reconocen la diferencia entre copiar palabras y escribir a partir de un dictado (actividad que les resulta más difícil), para ellos poder copiar palabras, su nombre, cuentos, etc., significa escribir aunque aún no puedan realizarlo formalmente vinculando las acciones de escuchar y escribir lo que escuchan. Confirmando lo que Nemirovsky (2010, p.24) menciona sobre las producciones que los alumnos escriben, que pueden corresponder a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura ya que “quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya sabe escribir y lo hace bien”.

Muy pocos alumnos de bajo desempeño aún no diferencian entre el dibujar y escribir, esta actitud es más notoria en alumnos de segundo grado de preescolar.

Con respecto al cuestionamiento: ¿En el jardín de niños te enseñan a leer y escribir? La mayoría respondió que sí, solo dos alumnos respondieron que no y otros dos alumnos explicaron mejor su respuesta al mencionar que sí se les enseña a escribir pero a leer no.

4.1.1 Análisis de la hoja de actividades.

Al aplicar la hoja de actividades, en cuanto a la actividad uno: escribe tu nombre, se pudo percibir que los niños de mediano y buen desempeño escriben su nombre de memoria, usan letra mayúscula al inicio y minúsculas, su trazo es más preciso y el tamaño de la letra adecuado al espacio proporcionado.

En cambio los alumnos de bajo desempeño no consiguieron escribir su nombre completo, solo trazaron algunas letras, para ellos resultó más fácil copiarlo, lo cual por esta vez no se les permitió y los alumnos no lograron recordarlo. El alumno M combinó mayúsculas y minúsculas, su trazo fue inseguro y el tamaño de sus letras desigual y desproporcionado en comparación al trabajo de sus compañeros.

En relación a la actividad dos: copia el nombre de las siguientes figuras (círculo y cuadrado), con los alumnos de buen desempeño se intentó dictarles las palabras, y al respecto cuatro alumnos escribieron guiándose por el sonido de las letras, cuestionaron sobre el sonido y mencionaban la letra que era o la que por su sonido se le parecía más, como el caso de la alumna E, quien escribió “sirculo” en vez de “círculo” porque para ella el sonido de la “s” y “c” es el mismo y aún no conoce reglas de ortografía. El resto de los niños lograron escribir algunas letras, sobre todo aquellas cuyos sonidos son más fáciles de distinguir, como la “s”, “c”, “i”, “r”, “u” y “o” (para la palabra círculo) y “u”, “a”, “d” y “o” (para la palabra cuadrado). En cuanto a los alumnos de bajo desempeño prefirieron copiar las palabras y algunos de manera incompleta.

Con respecto a la actividad cuatro que consistió en leerles un cuento e invitarlos a escribir el título del libro, se pudo notar que la mayoría de los niños de mediano y buen desempeño, 7 de los 14 alumnos en total, intentaron escribirlo a partir de que se les dictaba, usaron letras minúsculas y algunos letra inicial mayúscula, su escritura se relaciona con el tercer nivel que Nemirovsky (2010) menciona, la hipótesis silábico- alfabética un periodo de transición en el que se oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. En cambio los alumnos

de bajo desempeño pidieron el libro para copiar el título y usaron letras mayúsculas como se mostraba en el cuento.

En cuanto a la actividad cinco en la que se invitaba a escribir un mensaje a algún amigo o familiar, la mayoría de alumnos mostró en su comportamiento cierta incertidumbre y dificultad para comenzar a escribir, animarse a expresarse de manera escrita. Sus escritos fueron frases muy breves y se caracterizaron por escribir letras cuyo sonido ya reconocen, y algunos alumnos de buen desempeño preguntaban o corroboraban la letra que escribían. Algunos ejemplos de sus mensajes son:

- *maa tqieo muho* (Mamá te quiero mucho), frase de la alumna B, de buen desempeño.
- *pptq* (papá te quiero), frase de la alumna E, de buen desempeño
- *Tao* (Te amo), frase del alumno D, de buen desempeño
- *mia te-tierom* (Te quiero mucho), frase del alumno A, de buen desempeño.

Posteriormente se cuestionó al grupo si les agradaba realizar tareas relacionadas con la lectura y escritura y todos respondieron que sí. De la misma manera mostraron interés por jugar con las letras del alfabeto, a partir de las cuales comenzaron a formar palabras y no solo a copiarlas.

A continuación se presentan gráficas sobre estas respuestas, considerando a los tres grupos de alumnos, de bajo, mediano y buen desempeño.

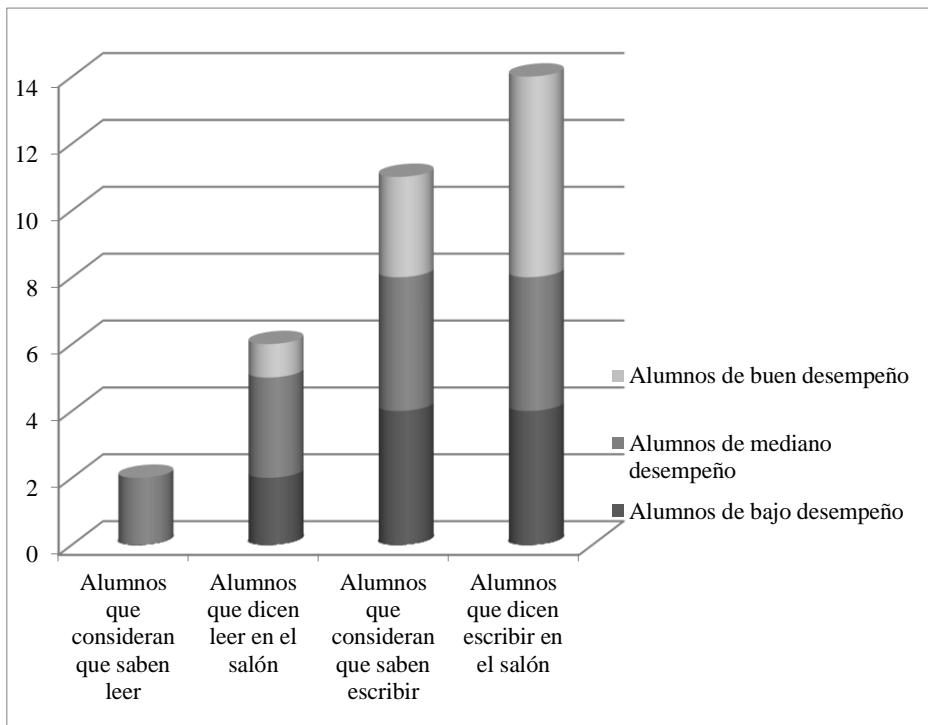


Figura 1. Resultados sobre la apreciación de los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel de preescolar.

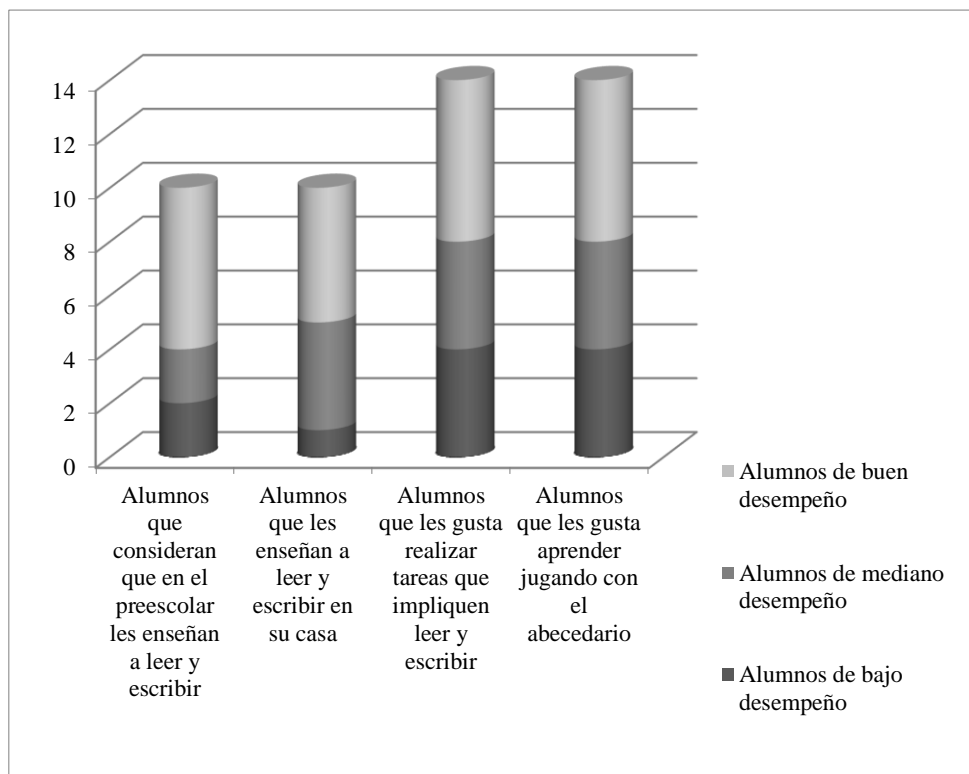


Figura 2. Resultados sobre la apreciación de los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel de preescolar.

4.2 Análisis de la entrevista a las maestras de preescolar.

A las maestras de preescolar se les aplicó una entrevista y también se observaron las aulas y escuelas en donde trabajan. Durante el proceso de aplicación de instrumentos las educadoras mostraron disposición, aunque algunas tardaron en aceptar ser entrevistadas finalmente accedieron, el tema les pareció interesante porque ha sido expuesto en reuniones de consejo, cursos, etc.; por lo tanto la mayoría se mostró expresiva y dieron su punto de vista sin ningún problema.

Los resultados de las entrevistas nos indican que la mayoría de las educadoras señalan a los maestros de primaria como los responsables de enseñar a leer y escribir

y algunas mencionaron que en nivel preescolar se debe brindar las bases para que se logre ese aprendizaje de manera convencional en primer grado de primaria.

En relación al cuestionamiento ¿Ha tenido alumnos que han aprendido a leer y escribir en tercer grado de preescolar?, 2 de 5 maestras respondieron que sí y otras 2 respondieron que no logran leer de manera convencional, solamente lectura de palabras sencillas e imágenes. Las educadoras piensan que si este aprendizaje se da en el preescolar es correcto, siempre y cuando el alumno muestre interés en el tema, su ritmo de aprendizaje sea favorable y haya motivación por parte de su familia. Lo cual está relacionado con el desarrollo de competencias, Frade (2009) menciona que una competencia es el potencial de una persona, una capacidad cognitiva- conductual que se desarrolla de diferente manera en cada individuo, dependiendo de los estímulos y la habilidad propia del individuo para aprender. Aunado a ello Nemirovsky (2010, p.23) expresa que los niveles del proceso de aprendizaje de la escritura no necesariamente se relacionan con la edad cronológica del alumno ya que puede haber niños más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas, “la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional”.

Dos de las cinco educadoras entrevistadas mencionaron las dificultades que han presentado al tener alumnos que leen, como son: “graduar actividades y buscar estrategias para él y buscar estrategias para integrarlo sin que se estancara o fuera algo negativo para él o el grupo” respuesta de la educadora C.

En relación a los cuestionamientos ¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito? y ¿Cómo desarrolla el lenguaje escrito en su aula?, las respuestas están

relacionadas y se perciben coincidencias en 4 de 5 educadoras (que tienen entre 3 y 7 años de experiencia), quienes se centran en la enseñanza del lenguaje escrito a partir del conocimiento del nombre propio, identificando las letras (vocales y consonantes), la funcionalidad de la escritura, los usos y las características del lenguaje escrito en la vida cotidiana, etc. Lo cual se relaciona con lo señalado en el programa de educación preescolar. En cambio la educadora A, que tiene 18 años de experiencia, se centró en el aprendizaje de la escritura como una actividad más de tipo motriz y le da más importancia a las actividades motrices gruesas y finas, ejercicios de instrucción según las flechas, el reconocimiento de líneas y de lateralidad.

Con respecto a la pregunta ¿Qué demandas de aprendizaje ha tenido por parte de los padres de familia?, las cinco educadoras refieren el interés de los padres de familia porque los alumnos aprendan a leer y escribir de manera convencional, en que se realicen trabajos relacionados con la escritura que estén encaminados a lo que en el nivel de primaria se les exigirá a los alumnos. Esto influye en la práctica docente porque se adquiere como un reto y se complace en cierta manera ya que estos contenidos se trabajan en la escuela de alguna u otra forma. Ante la pregunta ¿Cómo influye en su práctica docente las demandas de aprendizaje realizadas por parte de los padres de familia?, algunas respuestas fueron: “de manera considerable porque al querer que se les enseñe a leer y escribir de manera convencional reclaman el uso de una libreta con ejercicios y hay quienes consideran que si la maestra no lo hace es porque no sabe enseñar” Educadora E. “sí conflictúan, porque aunque les expliques no entienden, ellos quieren ver trabajos escritos plasmados” (educadora B).

Sobre la pregunta ¿Qué determinan sus autoridades educativas inmediatas en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito? La mayoría respondió que las

autoridades educativas inmediatas como directora están de acuerdo al desarrollo de competencias de lenguaje escrito como señala el programa, pero no al aprendizaje de manera convencional. Sobre las demás autoridades (supervisora y jefa de sector) la educadora C mencionó “en cuanto a las demás autoridades se ve frenado ya que se llega a satanizar este tema”.

En el cuestionamiento ¿Considera que en el nivel preescolar es atendido eficazmente el lenguaje oral y escrito? 4 de 5 educadoras contestaron afirmativamente, mencionando que tanto el lenguaje oral como el escrito son importantes y se desarrollan a la par; la educadora C, respondió “no es atendido eficazmente ya que hay quienes solo lo ven superficialmente y quienes caen en prácticas tradicionales”. Aunque esta respuesta fue de una sola maestra, en muchas ocasiones se ha podido presenciar lo que menciona y forma parte de la realidad educativa.

En relación al cuestionamiento ¿Qué otros campos formativos favorecen indirectamente el desarrollo del lenguaje escrito?, tres educadoras mencionaron los campos formativos que a su parecer favorecen indirectamente el lenguaje escrito, como el pensamiento matemático, expresión y apreciación artísticas y desarrollo personal y social, y 3 de 5 educadoras contestaron que todos están vinculados y encaminados a una formación integral y que por lo tanto aportan al lenguaje y escritura.

Y sobre la pregunta ¿Existe alguna relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el desarrollo del lenguaje escrito? Todas las educadoras contestaron afirmativamente, demostrando tener conocimiento del tema, algunas respuestas son: “sí porque el niño necesita coordinación fina para realizar grafías y

movimientos finos, así como coordinación gruesa para emplear su lateralidad y ubicación espacial” (educadora D); “Sí, porque en la medida en que los pequeños hayan desarrollado sus capacidades motrices básicas como lateralidad, espacialidad, motricidad fina les va ser posible comenzar a hacer trazos y comprende algunos aspectos convencionales de la escritura por ejemplo que se escribe de izquierda a derecha, de arriba abajo, que pueda tomar un lápiz, que sus trazos ya no sean sólo garabatos, entre otros” (educadora E).

A continuación se presentan de manera gráfica las respuestas a los cuestionamientos que las educadoras podían responder de manera concreta (con un “sí” o “no”) y a manera de texto se presentan las respuestas al resto de las preguntas.

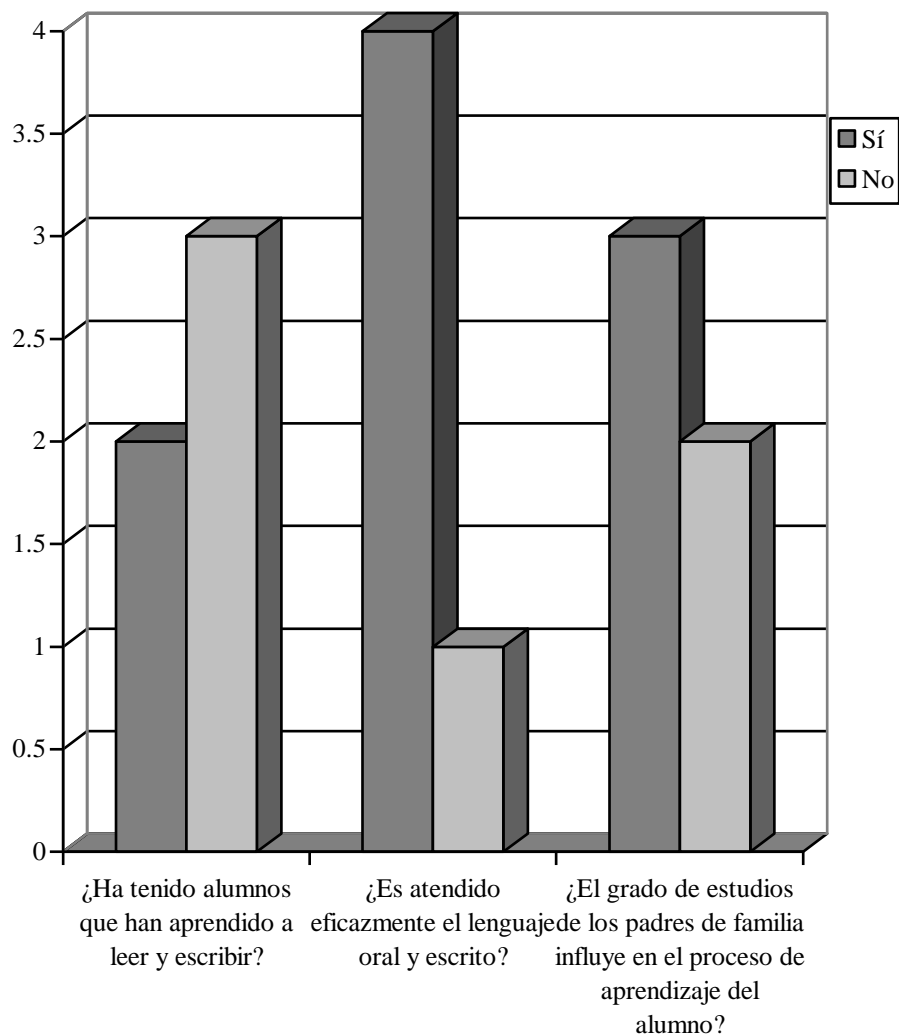


Figura 3. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas

Con respecto al cuestionamiento ¿Considera que el grado de estudios de los padres de familia influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno?, se puede ver en la gráfica que 3 maestras de 5 contestaron que sí influye, algunas de sus respuestas fueron: “Si, porque hay papás que no saben leer y escribir, las tareas en casa no las hacen, no los ayudan, no los motivan, influyen mucho los papás” (educadora B). La educadora A respondió “Definitivamente sí, porque puede influir de manera directa en el interés del alumno”.

En cuanto a la pregunta: ¿Es adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje escrito?, las educadoras coincidieron y respondieron afirmativamente mencionando que el programa es adecuado y flexible, las competencias permiten desarrollar actividades de manera más práctica. Y da libertad a la educadora para trabajar con la metodología que considere más apropiada para lograr las competencias, como el desarrollo de proyectos y talleres, además de que da una referencia de los aprendizajes que los alumnos pueden lograr durante los tres grados de preescolar.

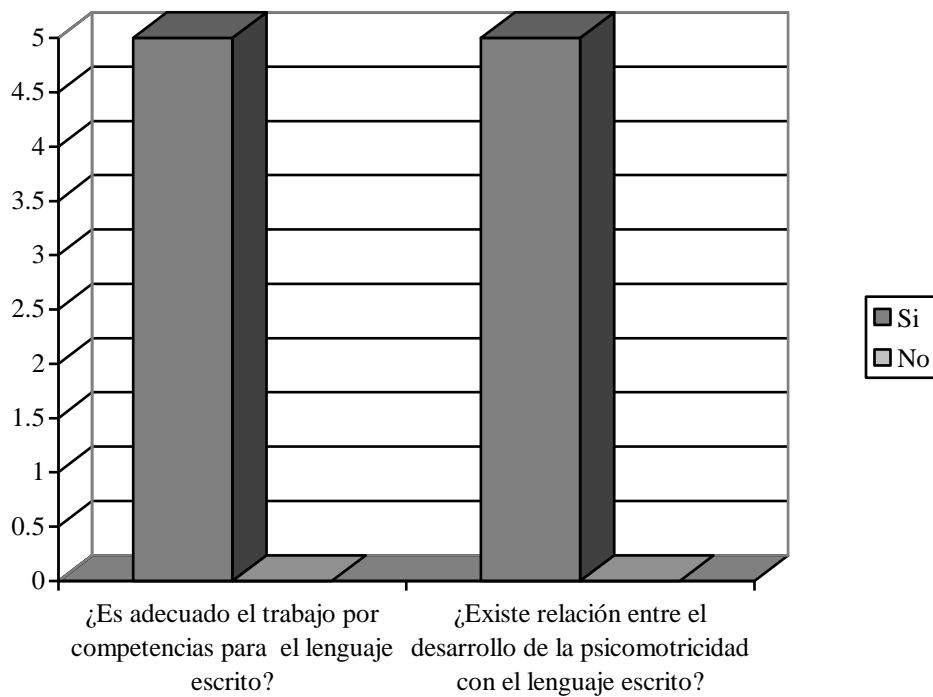


Figura 4. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas

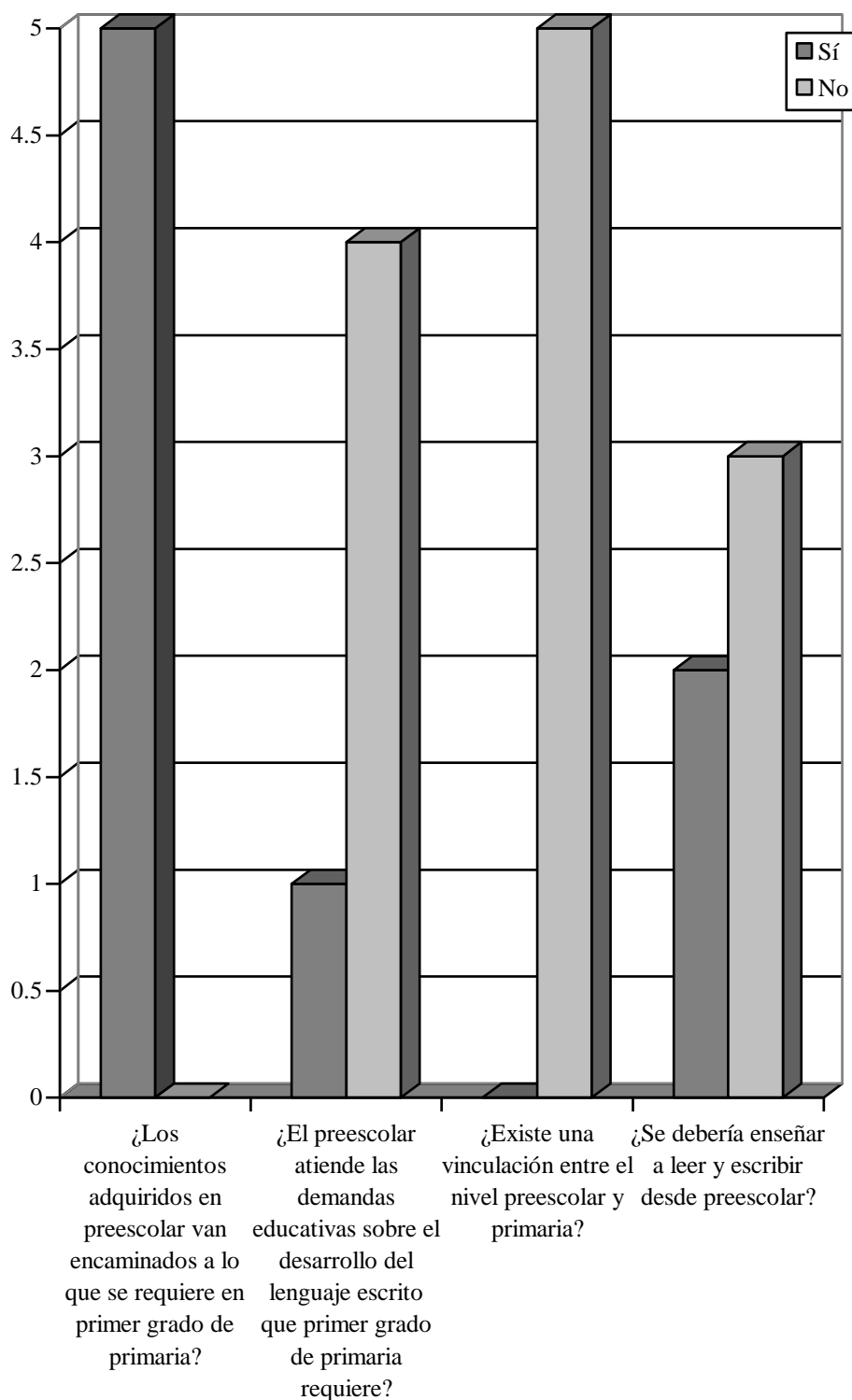


Figura 5. Respuestas de las 5 educadoras entrevistadas.

A partir de esta gráfica se pueden ver cómo las respuestas de las educadoras cambian, todas consideran que los conocimientos que los alumnos adquieren en el preescolar van encaminados a lo que se requiere en primer grado de primaria y al

respecto mencionan que en el preescolar se les dan las bases del lenguaje escrito, se brinda un acercamiento que les permita comprender las características gráficas de las palabras y que ello responde a lo que señala el programa de educación preescolar. En cambio cuando se realiza el cuestionamiento: ¿El nivel preescolar atiende las demandas educativas en relación al desarrollo del lenguaje escrito que el primer grado de primaria requiere?, la mayoría responde negativamente y algunas de sus respuestas son: “no el que los maestros quisieran porque para ellos sería más fácil que en lugar de que el pequeño conozca características gráficas y haga la lectura de imágenes, ya supiera leer y escribir de manera convencional” (educadora E). Y con respecto a la pregunta: ¿Se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria?, expresaron: “no se ha logrado, aunque se les envíe un diagnóstico, no le dan importancia, no lo leen” (educadora B), y la educadora D mencionó “Desde lo teórico se dice que si pero en lo práctico no se ha dado esa vinculación que mucha falta hace para trabajar con una mejor dirección en pro de la educación”. Con estas respuestas se puede decir que las educadoras están conscientes de su tarea, defienden su trabajo y expresan lo que los alumnos deben aprender antes de ingresar a la primaria, dejando claro que la lectura y escritura convencional es un proceso que se da en primaria y por lo tanto esta demanda no es atendida como tal en el nivel preescolar, mencionan que los alumnos que lo llegan a desarrollar antes es por su propio interés, la motivación que pueda tener en su casa y el apoyo que se les pueda ofrecer en la escuela, dependiendo la labor de la educadora.

4.2.1 Análisis del formulario de observación de aula y escuela.

A continuación se presentan los resultados de las observaciones de aula y escuelas de nivel preescolar.

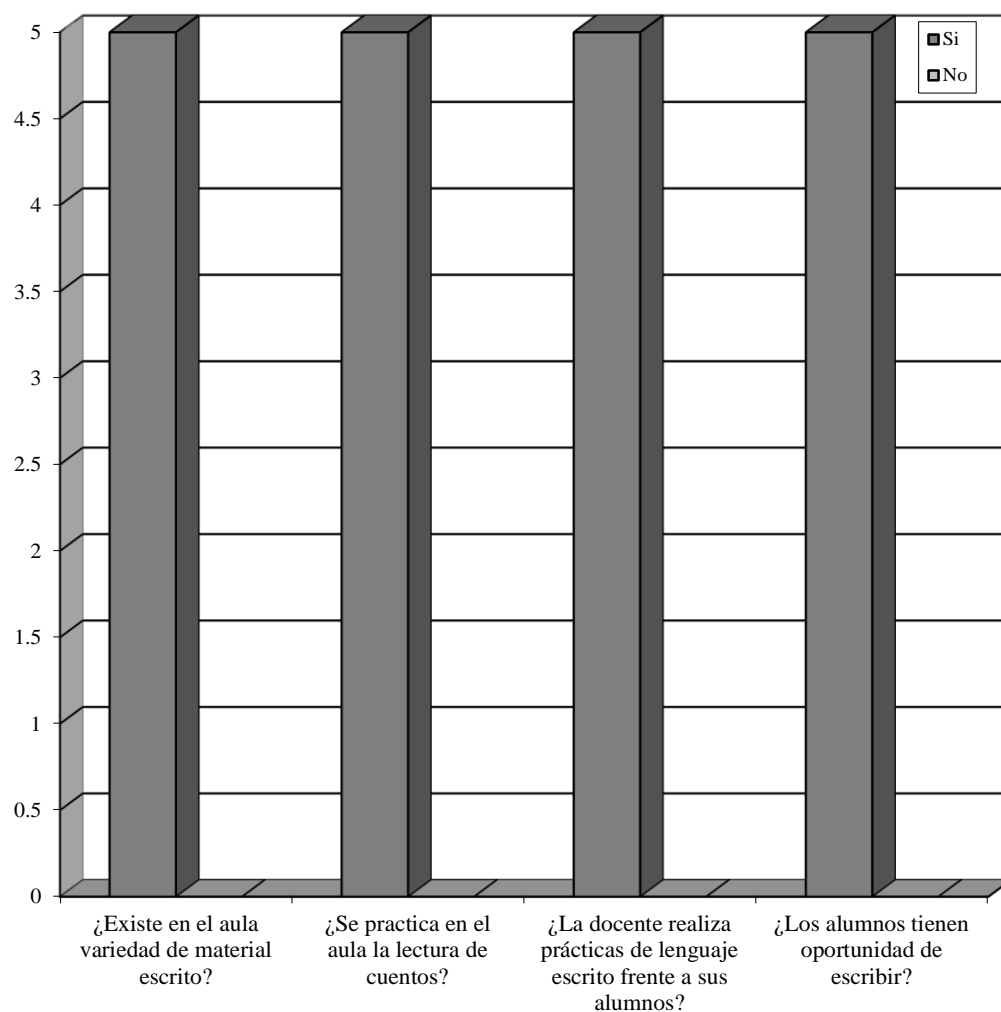


Figura 6. Resultados de observaciones realizadas en las aulas de las maestras de nivel preescolar.

Se pudo observar que el lenguaje escrito está inmerso en las actividades que se realizan en el aula, se motiva de manera indirecta y directa, los alumnos tienen oportunidad de escribir y regularmente se les narran cuentos. Leerles otro tipo de textos como revistas, libros informativos y periódicos es una práctica esporádica, solo cuando realizan alguna investigación de manera grupal.

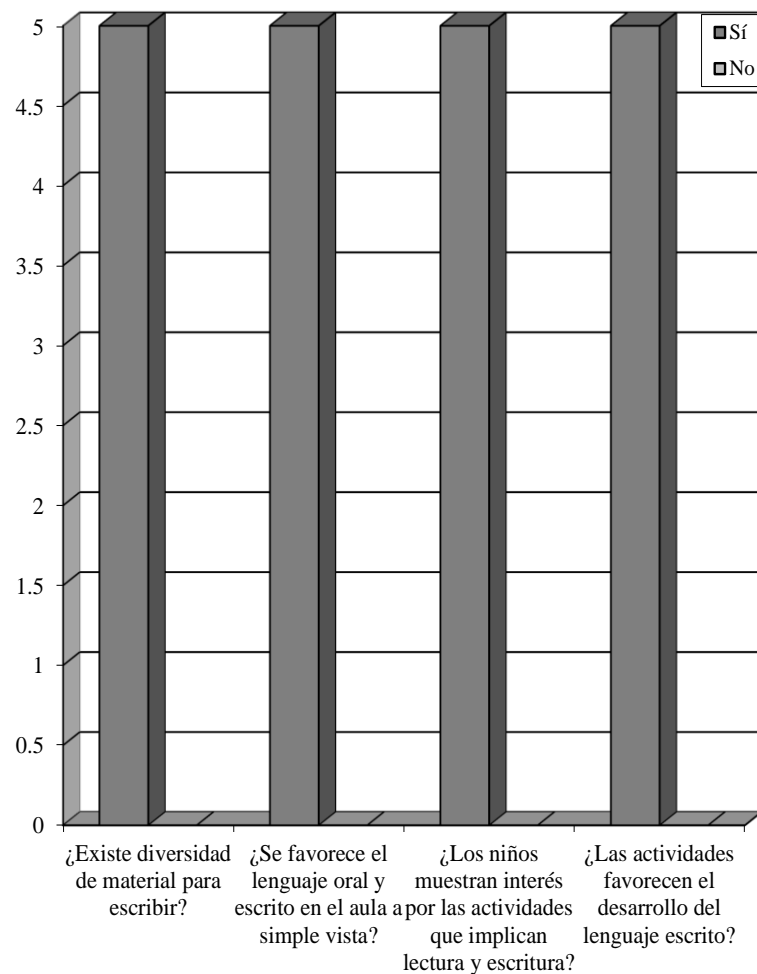


Figura 7. Resultados de observaciones realizadas en las aulas de las maestras de nivel preescolar.

Las prácticas de lenguaje escrito varía en los grupos dependiendo el grado, niños de tercer año muestran más interés por realizar actividades que impliquen escribir y leer que los niños de segundo y primero a quienes les llama más la atención que les lean algún cuento; el lenguaje oral y escrito es desarrollado considerándose la edad de los alumnos.

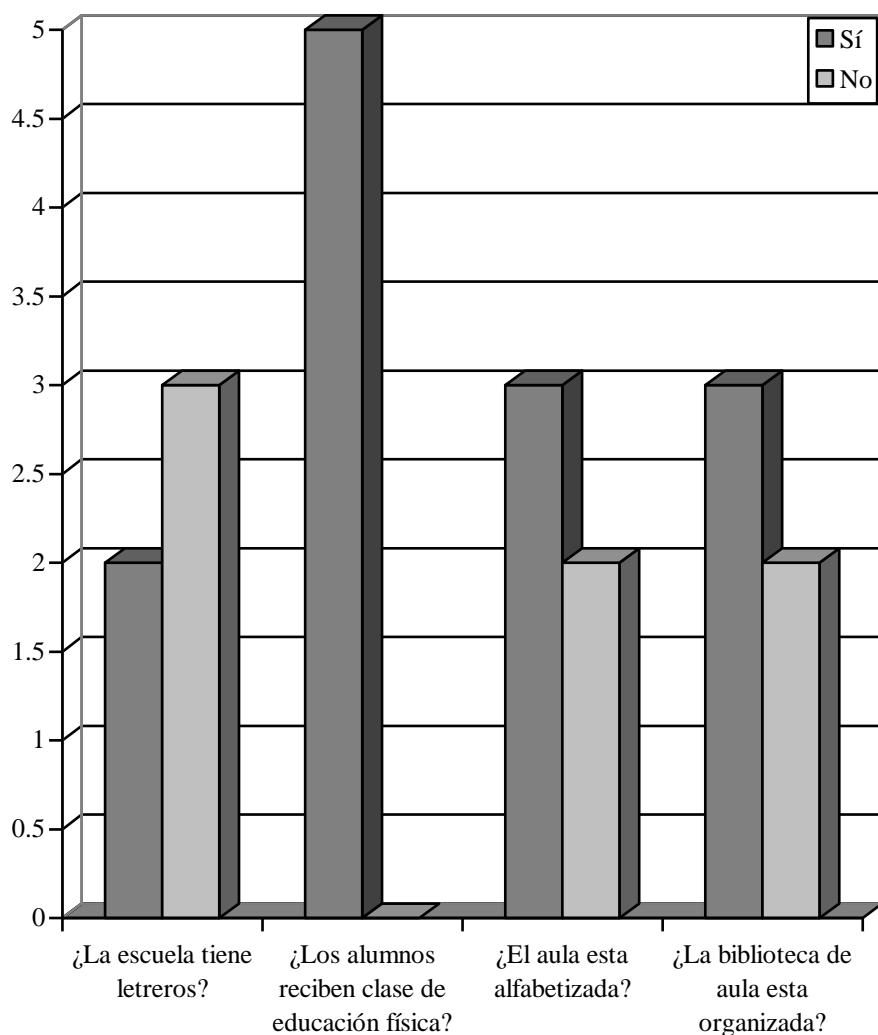


Figura 8. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas y aulas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.

Las escuelas y aulas de preescolar cuentan con algunos letreros y se observó que los salones de tercer grado son los que lo tienen más alfabetizado, hacen uso más frecuente del abecedario y material escrito y por lo tanto las aulas lo reflejan.

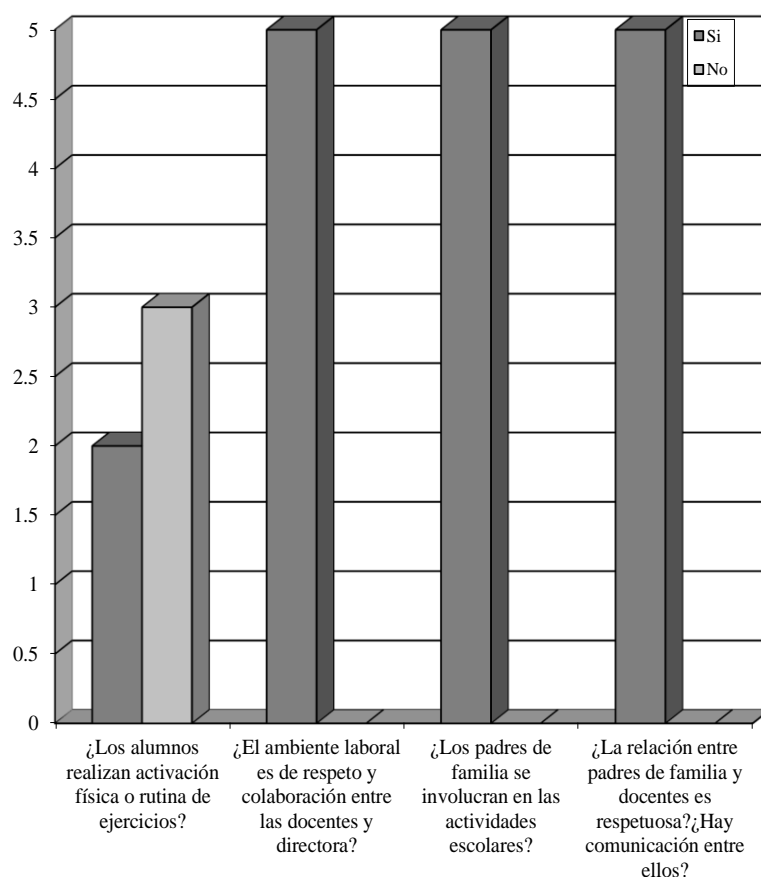


Figura 9. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.

El ambiente laboral en las escuelas es de respeto, cabe mencionar que la colaboración entre las docentes y directora a veces varía, no siempre están de acuerdo en las actividades que se planean para la escuela sin embargo logran organizarse y realizar el trabajo escolar. Se observó comunicación entre padres de familia y docentes, el trato entre ellos es de respeto y la mayoría se acerca a las educadoras a preguntar sobre las tareas escolares de sus hijos.

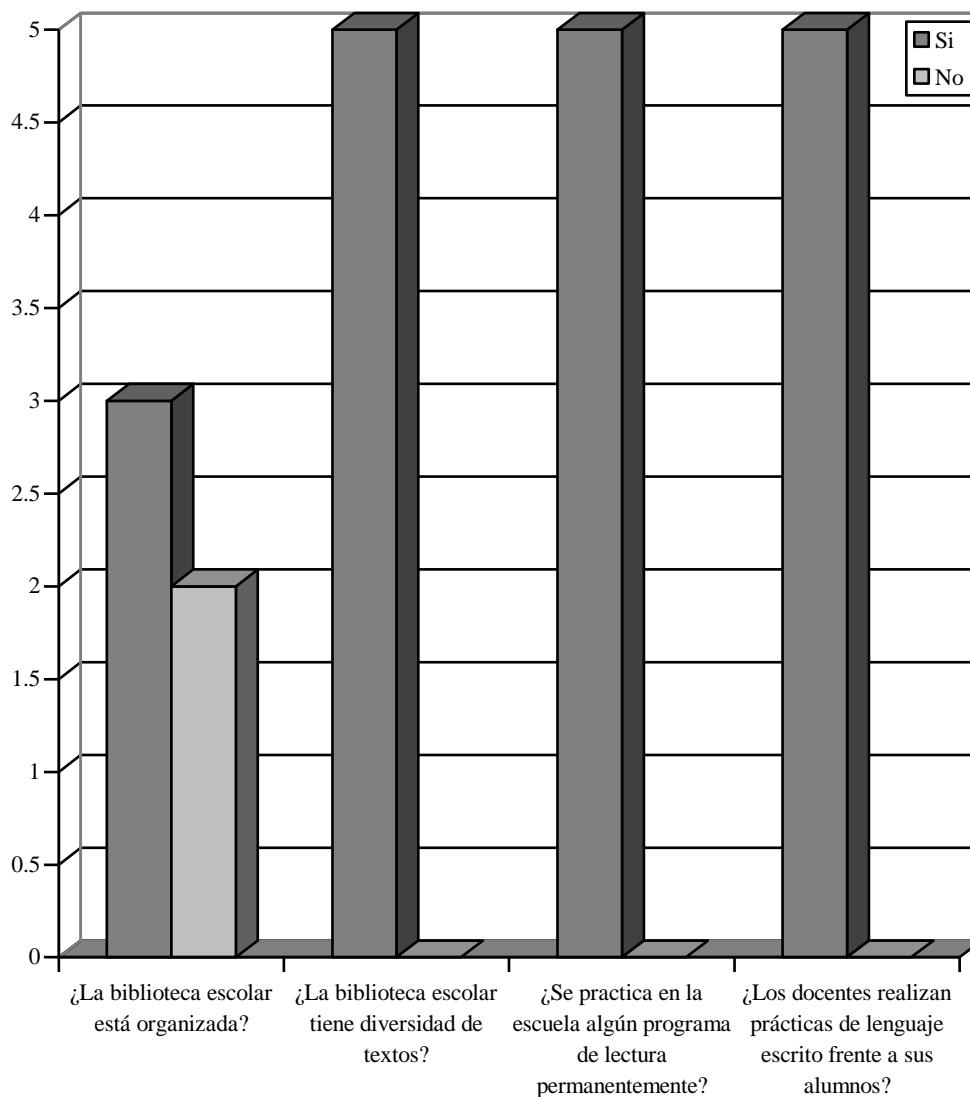


Figura 10. Resultados de observaciones realizadas a las escuelas de las maestras de nivel preescolar que fueron entrevistadas.

A partir de las observaciones que se realizaron puede mencionarse que todas las escuelas cuentan con una biblioteca escolar y bibliotecas de aula, existe diversidad de textos y se pueden encontrar cuentos, libros informativos, de experimentos, etc. Las bibliotecas escolares están organizadas y bibliotecas de aula se encontraron solamente 2 de 5 que no estaban organizadas. En todos los jardines de niños se practica el Programa Nacional de Lectura llamado “11 + 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores”, aunque la variedad de actividades y

la frecuencia queda sujeta al trabajo de cada docente en su aula. En cuanto a la alfabetización de escuela y aulas debe mencionarse que si existen letreros, pero muy pocos. Las prácticas de lenguaje escrito frente a los alumnos sí se realizan, cuando se está abordando directamente este campo formativo en la planeación, esta práctica es con mayor frecuencia. Y cuando se trabajan otros campos se atiende de manera indirecta, por ejemplo cuando los niños escriben su nombre a su trabajo, cuando se escribe la fecha, algún recado o tarea, etc. La práctica más común es la lectura de cuentos, algunas maestras la realizan diariamente o cada tercer día, así como el préstamo a domicilio.

En cuanto a si los alumnos reciben clase de educación física y/o activación física se pudo observar que los alumnos reciben entre 1 y 2 veces a la semana la clase de educación física y la rutina de ejercicios solo la realizaban 2 de los 5 jardines. Al respecto debe mencionarse que en algunas escuelas no todos los salones reciben clase de educación física, y esto se debe a que no cuentan con maestra (o) especializada y son muy pocas educadoras las que por ellas mismas dan la clase a sus alumnos, a veces es solo una vez a la quincena y en otros casos tardan más tiempo. Estas observaciones fueron realizadas con el fin de saber sobre la importancia que se le da al desarrollo de la motricidad.

4.3 Análisis de la entrevista a maestras de primaria.

A los maestros de primaria se les realizó una entrevista. El proceso de aplicación llevó tiempo porque varios de los maestros considerados para ser entrevistados no mostraron disposición, fue difícil agendar una entrevista con ellos y de algunos nunca se tuvo una respuesta por lo que se buscó a otros maestros hasta que finalmente accedieron. La actitud de los maestros entrevistados fue diferente a la

de las educadoras, dos maestras se mostraron más expresivas, los demás maestros respondieron de manera muy concreta y se limitaron a ello, no expresaron algo más sobre el tema, se les veía a la expectativa y no mostraron tener confianza. Cuatro de los maestros entrevistados tienen entre 6 y 11 años de experiencia y la otra maestra cuenta con 27 años de servicio, todos de escuelas federales.

Las respuestas de los maestros de primaria indican que ellos consideran que la enseñanza de la lectura y escritura corresponde al nivel primaria, aunque mencionan que los niños desde preescolar deben presenciar actos de lectura, darle significado a los dibujos y letras. Además de que consideran que el trabajo con padres de familia es fundamental para guiar a los niños en estos aprendizajes.

Con respecto al cuestionamiento ¿En qué tiempo aproximadamente aprenden a leer sus alumnos?, 3 de 5 maestros contestaron que los alumnos aprenden a leer entre 6 y 8 meses, mencionando que hay diferencias entre los alumnos dependiendo de varios factores, principalmente: el apoyo de la familia, la motivación que hayan tenido en el nivel preescolar y la madurez del alumno. Así también se les preguntó: Según estudios realizados en primer grado los alumnos tienen dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros meses, incluso algunos reprueban este grado ¿cuáles considera que son los factores de esta situación?, al respecto todos los maestros coincidieron en que la falta de apoyo y compromiso por parte de los padres o bien que se adelanten al proceso y le enseñen a sus hijos mediante métodos o formas que son diferentes a como aprenderán en primer grado, y determinan que “el éxito para aprender a leer y escribir pronto es favorecido principalmente por el apoyo del tutor que se haga responsable de su aprendizaje” respuesta de la maestra D.

A continuación se presentan de manera gráfica las respuestas a los cuestionamientos que los maestros de primaria podían responder de manera concreta (con un “sí” o “no”) y a manera de texto se presentan las respuestas al resto de las preguntas.

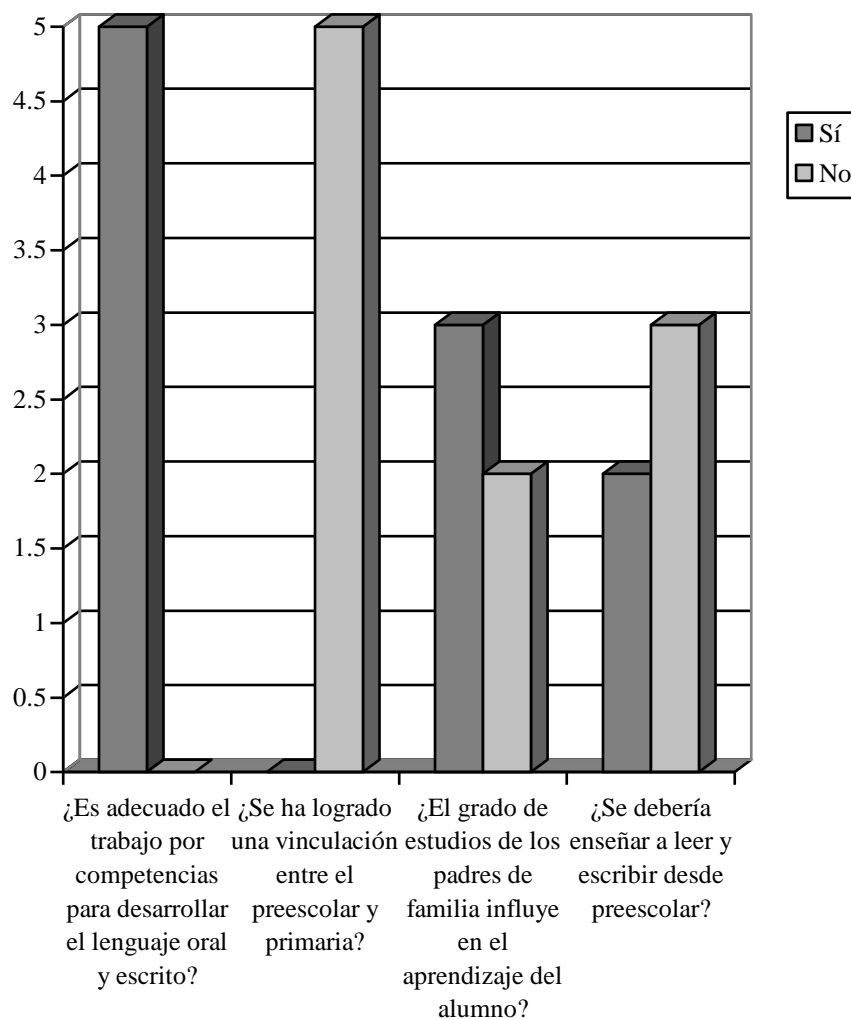


Figura 11. Respuestas de los 5 maestros de primaria entrevistados.

A partir de las respuestas presentadas en la gráfica puede mencionarse que todos los maestros de primaria consideran que es adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje oral y escrito. 3 de 5 maestros consideran que el grado de estudios de los padres de familia si influye en el aprendizaje de los alumnos y los otros dos maestros respondieron que no siempre, que hay niños que

sin ayuda aprenden, la maestra B comenta “algunas veces, en ocasiones pese a los estudios de los padres, no apoyan”.

Los maestros coincidieron en que no se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria, expresaron que la manera de trabajar y los libros están desfasados, que constantemente los maestros de primaria se quejan de preescolar y los maestros de secundaria de nivel primaria. Al cuestionarlos si ¿Hay un seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos entre estos grados?, la maestra D expresó “no, ya que nos “echamos” la culpa entre educadoras y maestras de primaria para que se lleve un seguimiento de lo que se debe tratar entre cada nivel”.

En cuanto a la pregunta ¿se debería enseñar a leer y escribir desde preescolar?, 3 maestros respondieron que no, que los alumnos aún no tienen la edad, la madurez, ni el interés. Dos maestros mencionaron que sí es posible siempre y cuando el alumno muestre interés.

En la siguiente gráfica se observa que todos los maestros respondieron de manera afirmativa al preguntarles si había relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el lenguaje escrito, entre sus respuestas mencionaron que se refleja en la forma de la escritura ya que se desarrolla la ubicación espacial y lateralidad. Y con respecto al cuestionamiento: ¿Debería haber un método para enseñar a leer y escribir a todos los alumnos? todos respondieron que no, consideran que cada niño es diferente y por lo tanto su estilo de aprendizaje puede variar, por lo que se pueden utilizar métodos analíticos o sintéticos para que los alumnos aprendan.

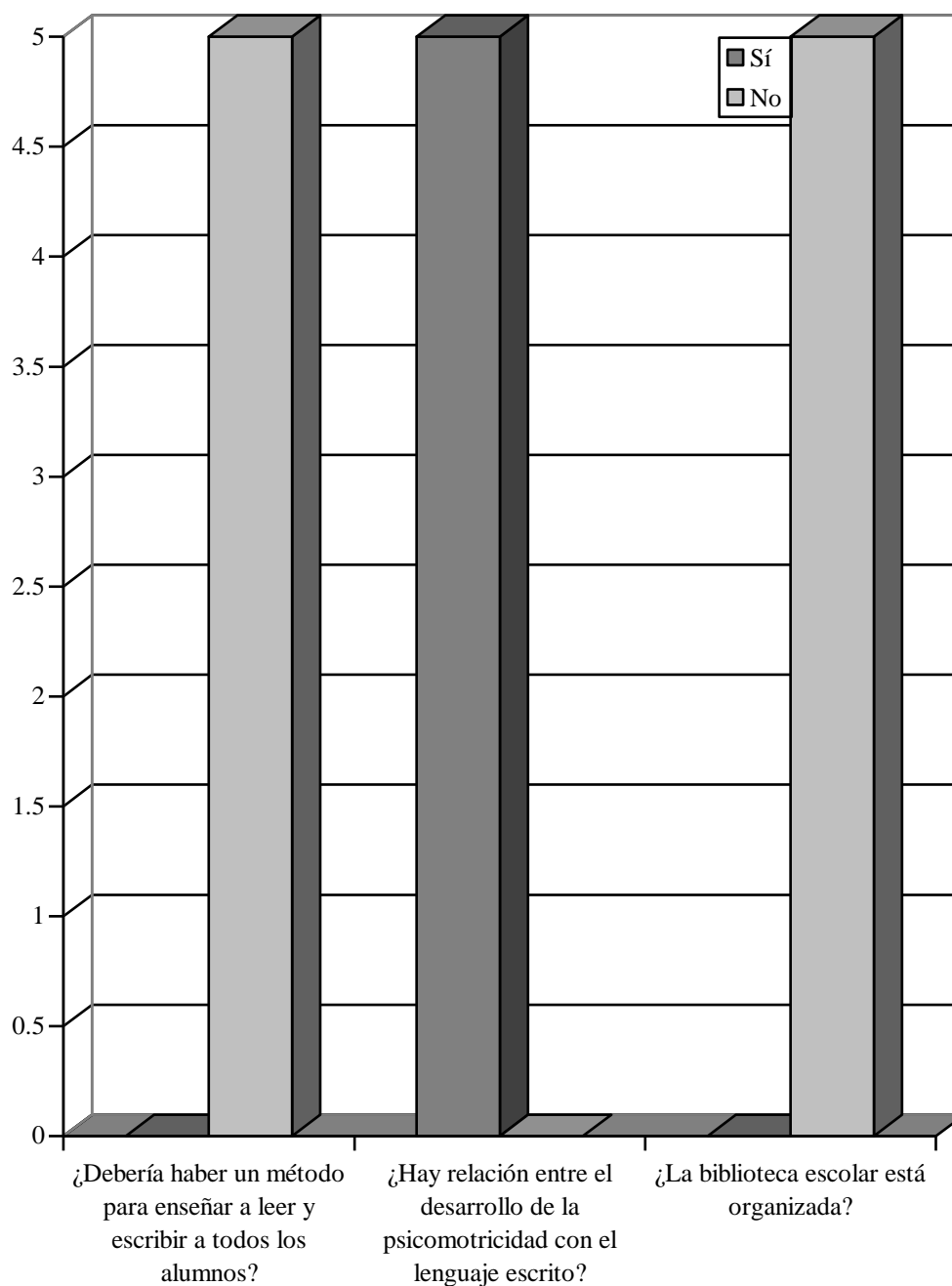


Figura 12. Respuestas de los 5 maestros de primaria entrevistados.

En las escuelas de nivel primaria cuentan con biblioteca escolar pero no están organizadas, dos maestras mencionaron que en las primarias donde laboran hay libros pero no tienen algún espacio contemplado para colocarlos y que estén al alcance de los alumnos, en las otras escuelas tienen libros pero no están ordenados ni llevan un registro. Se investigó el motivo y esto se debe a que la organización de la

biblioteca escolar depende del maestro que tenga la comisión de biblioteca. Las aulas cuentan con diversos tipos de textos y 3 de 5 maestras mencionaron que su biblioteca estaba organizada y también comentaron que no todos los libros son del nivel lector correspondiente al grado. Algunas maestras expresaron que el salón de primero si está alfabetizado y que principalmente cuentan con letreros, nombres de los alumnos e imágenes con texto.

En cuanto a la comunicación entre maestros y padres de familia mencionaron que si existe aunque no todos los padres van diariamente y se interesan por el avance de sus hijos, son pocos los que regularmente a la hora de salida se acercan a los maestros para dialogar.

A continuación se presenta un análisis de las respuestas de los maestros de primaria a tres cuestionamientos que se consideran centrales en el tema del lenguaje escrito entre los niveles de preescolar y primer grado de primaria. Se consideran centrales porque fueron preguntas sobre la experiencia y expectativas que los maestros de primaria tienen sobre el trabajo que se desarrolla en el jardín de niños y que en el nivel preescolar es importante saber para valorar la práctica educativa que se desarrolla durante todo el ciclo escolar:

¿Qué características presentan los alumnos recién egresados de preescolar cuando llegan a primer grado?

¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito?

¿Qué puede hacerse desde el tercer grado de preescolar para fortalecer las competencias de lenguaje escrito y que los alumnos tengan menos dificultades al ingresar a primer grado de primaria?

Los maestros de primaria mencionaron diversas características que los niños recién egresados presentan, y describen desde alumnos que no saben agarrar el lápiz hasta algunos que incluso ya escriben y leen, que a la mayoría le hace falta trabajar la lectoescritura de manera formal, en general conocen su nombre pero no siempre lo escriben adecuadamente pues utilizan mayúsculas y minúsculas, conocen algunas letras o el alfabeto completo y no todos saben su lateralidad (izquierda-derecha). A partir de esto, los maestros coincidieron en la siguiente pregunta y mencionan que en preescolar se debería trabajar la ubicación espacial, direccionalidad, su motricidad gruesa y fina, que los niños puedan ubicarse en un renglón al escribir, sepan tomar el lápiz como se debe y que logren identificar su nombre, como se puede observar son habilidades encaminadas a la escritura. Para fortalecer las competencias de lenguaje escrito expresaron: “acercarlos a diversidad de textos y despertar su interés por escribir” maestra E y el maestro C comentó “poner el ejemplo en lectura y escritura y animarlos a escribir sin corregirlos de manera convencional”. Lo que pudo observarse es que hubo maestros que no les gusta que les enseñen a los niños el abecedario antes de ir a la primaria y otros mencionaron que se les enseñen en preescolar las vocales y consonantes relacionando imagen- texto y los sonidos de las letras, por lo que puede mencionarse que esto depende de su forma de enseñar, aun cuando la mayoría dijo que enseña apoyándose del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) hay quienes aún se inclinan por el método onomatopéyico (apoyado en sonidos), solo dos maestros mencionaron durante la entrevista que se inclinan por métodos analíticos (que va de lo general a lo particular) pero que en ocasiones es considerable tomar en cuenta los métodos sintéticos, dependiendo las características del alumno.

4.4 Triangulación de la información.

A continuación se presenta la triangulación de la información recabada de maestras de preescolar y primaria. Se presenta en 11 categorías en donde se comparan las respuestas de los maestros sobre el tema de lenguaje escrito.

Tabla 1. Triangulación de la información de las entrevistas a las maestras de preescolar y primaria.

Resultados de observaciones y entrevistas			
Categoría	Maestras de preescolar (educadoras)	Maestros de primaria	Comentarios
Responsabilidad de la enseñanza a leer y escribir	-3 educadoras señalan que corresponde a primer grado de primaria. -2 educadoras mencionaron que el nivel preescolar debe brindar herramientas necesarias para que los niños desarrollen esa habilidad y el aprendizaje de manera convencional corresponde a nivel primaria	-Los maestros de primaria asumen que en primer grado de primaria se enseña a leer y escribir, algunos además mencionaron a los padres de familia y 3 de 5 expresaron que en preescolar se debe motivar el desarrollo del lenguaje escrito.	
Conocimientos y habilidades que deben desarrollar los alumnos de preescolar con respecto al lenguaje escrito	Las educadoras mencionaron: -Identificar usos y características del lenguaje escrito en la vida cotidiana -Identificar vocales y consonantes -La función de la escritura -La identificación y utilización de grafías de su nombre. -Lectura de textos con ayuda de la educadora Solo la educadora con más años de experiencia se centró en el desarrollo de ejercicios motrices gruesos y finos.	Los maestros mencionaron: -Que sepan ubicarse en el renglón, escribir letras claramente -Desarrollar su motricidad fina, direccionalidad y ubicación espacial -Conocimiento del abecedario y su sonido -Identificar su nombre -Saber tomar el lápiz de forma adecuada para escribir.	La educadora con más años de experiencia concibe más el desarrollo del lenguaje escrito como una actividad motora que cognitiva. Los maestros de primaria centraron sus respuestas en el desarrollo del lenguaje escrito como una actividad motora.
Porcentaje de desarrollo del lenguaje escrito en preescolar	-Las educadoras respondieron que entre 70% y 80%	-Tres maestros mencionaron que el 60%. -Dos contestaron que no sabían, que era variable dependiendo la perspectiva de la educadora.	
Expectativas de los maestros de primaria de los alumnos que egresan del preescolar	Las educadoras comentaron que los maestros de primaria esperan que los alumnos: -Que lean y escriban de forma convencional -Que conozcan y logren		Algunas educadoras comentaron que nunca han platicado con algún maestro de primaria y todas desconocen el

	diferenciar las letras -Que estén interesados en la lectura y escritura		método que utilizan para enseñar a leer y escribir.
Alumnos que aprenden a leer y escribir pronto	Las educadoras consideran: -Alumnos rodeados de familiares profesionistas -Alumnos que en su ambiente familiar tienen la oportunidad de presenciar y participar en situaciones de lectura y escritura. -Alumnos que son apoyados por sus padres de familia.	Las maestras de primaria respondieron: -El apoyo de la familia -Tener alfabetizado el salón - Crear ambientes de aprendizaje - Realizar análisis constante de oraciones -La forma en cómo se motive y trabaje con el alumno	
La vinculación entre preescolar y primaria	Las educadoras coincidieron en que no hay vinculación entre el nivel preescolar y primaria	Todos los maestros respondieron que no hay vinculación entre el nivel preescolar y primaria.	
El grado de estudios de los padres de familia de los alumnos.	-3 educadoras respondieron que el grado de estudios de los padres de familia si influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno -2 educadoras respondieron que no	-3 maestros respondieron que si influye el grado de estudios de los padres. -2 maestros dijeron que no siempre influye.	
Lo que se debe fortalecer desde el preescolar para disminuir las dificultades de los alumnos al ingresar a primer grado de primaria	Las educadoras coincidieron en apearse al programa de preescolar, atendiendo los aprendizajes esperados y centrarse en: -El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje en las que se desarrolle la funcionalidad del lenguaje escrito en su vida diaria. - Leerles -Escribirles Una educadora comentó que sería bueno acercarse a los maestros de primaria para saber sobre su método.	Los maestros coincidieron y centraron sus respuestas en: -Acercar a los niños a diversos textos, a la lectura -Motivar a los alumnos a escribir, sin temor a equivocarse -Identificar letras y reconocer algunos de sus sonidos.	-Dos maestros de primaria comentaron que en ocasiones los métodos trabajados por las maestras de preescolar no están relacionados con la forma que el profesor de primer grado de primaria emplea y muchas veces obstaculizan el trabajo escolar.
La enseñanza de la lectura y escritura desde preescolar	-3 educadoras respondieron que en nivel preescolar no se debería enseñar a leer y escribir -2 dijeron que si, pues es una demanda de los niños y las necesidades actuales de la sociedad.	-3 maestros respondieron que no se debería enseñar a leer y escribir -2 maestros respondieron que si se podría enseñar a leer y escribir desde preescolar, siempre y cuando el alumno esté interesado.	
El uso de bibliotecas	-3 educadoras tenían organizadas sus bibliotecas de aula y de escuela -2 educadoras aún no tenían organizadas sus bibliotecas.	-3 maestras tenían organizadas sus bibliotecas de aula y escuela -2 maestras aún no organizaban sus	El uso de la biblioteca de aula y escolar es más frecuente en el nivel preescolar que en primaria. Aun así la

		bibliotecas de aula y la organización de la biblioteca escolar depende del maestro que este comisionado.	frecuencia de uso depende de las actividades que planeé la educadora. La lectura de cuentos es más frecuente en nivel preescolar, en nivel primaria se centran en trabajar en sus libros de texto.
La participación de los padres de familia en las actividades escolares	-Las 5 educadoras mencionaron tener comunicación con los padres de familia y contar con la participación de la mayoría en las actividades que son planeadas en el jardín.	-Los 5 maestros mencionaron que si hay comunicación con los padres de familia, aunque no es muy frecuente con todos. Y sobre la participación los maestros coincidieron en que no todos los padres de familia se involucran y participan en las actividades.	Se percibe que la participación de los padres de familia es más activa en el nivel preescolar que en primaria. Entre los comentarios con los maestros se mencionó que los niños que presentan más dificultades en su aprendizaje son aquellos que no son apoyados por sus padres y no se hacen presentes en la escuela, ni participan en las actividades que se planean.

4.4.1 Conclusiones a partir de la triangulación. A partir de la tabla podemos concluir la información a partir de 3 ejes temáticos:

4.4.1.1 El preescolar desde la perspectiva de los maestros de primaria. Aun cuando los programas han sido diseñados de manera transversal y que están encaminados a lograr un perfil de egreso la información recabada, como parte de la realidad educativa, indica que no se ha logrado que la educación básica se unifique y que el nivel preescolar y primaria estén vinculados. En relación al lenguaje escrito la mayoría de los maestros reconocen que en nivel preescolar no se debe enseñar a leer y escribir, es el primer grado de primaria en el que se desarrollan estos aprendizajes, sin embargo señalan que se debe motivar e impulsar la lectura y la escritura no convencional, estos requerimientos se apegan a lo que el programa de educación

preescolar indica, es decir desarrollar la funcionalidad del lenguaje escrito. Aunque también mencionan que en el jardín de niños se deben desarrollar habilidades de escritura, una característica que en nivel preescolar no está estipulada, que en muchas escuelas es prohibida por directoras, supervisoras y jefas de sector y por lo tanto queda imprecisa pues depende totalmente del desempeño de la educadora, su forma de trabajar y como parte de su desafío ante sus autoridades, porque hay educadoras que aun cuando está prohibido llevar libreta o libro lo hacen, con el fin de atender esa demanda educativa que el primer grado de primaria requiere, que los padres de familia piden y que algunos alumnos ya lo necesitan.

En base a su experiencia, los maestros de primaria indicaron que el desarrollo del lenguaje escrito en preescolar no se logra al 100%, su percepción es que el alumno logra desarrollar sus competencias en un porcentaje menor, que resulta de las características que presentan los alumnos recién egresados del preescolar y que al respecto se pueden enumerar varias causas, pero principalmente puede decirse que depende del trabajo de cada educadora. Aunque en este punto debe mencionarse que los maestros de primaria emitieron diferentes opiniones, aun cuando señalan que en preescolar deben enseñarse habilidades de escritura, cada uno expresó características personales, es decir cada maestro espera alumnos que tengan conocimientos que prácticamente se adecúen a su forma de enseñar, para algunos maestros el que los alumnos conozcan el alfabeto es un avance y para otros no lo es, porque obstaculiza su forma de enseñar, su método personal. Y es entonces cuando surge un cuestionamiento ¿cómo lograr una vinculación a partir de tanta diversidad de maestros y alumnos aun cuando se tengan las mismas capacitaciones, el mismo programa y la misma meta (el perfil de egreso)?

4.4.1.2 El lenguaje escrito en preescolar. Las maestras de educación preescolar coinciden con los maestros de primaria y señalan que aún no hay vinculación entre el trabajo de estos dos niveles, algunas maestras señalan a los maestros de primaria como los responsables en enseñar a leer y escribir, solamente dos educadoras expresaron la posibilidad que desde el preescolar se les enseñe a los alumnos estos aprendizajes en respuesta a las demandas y necesidades que actualmente se presentan con algunos alumnos, padres de familia y maestros de primaria.

Las educadoras desconocen el método que los maestros de primaria utilizan para enseñar a leer y escribir, no hay reuniones en las que maestros de ambos niveles interactúen y se informen sobre el trabajo que se desarrolla en cada escuela, sin embargo saben cuáles son algunas de las expectativas de los maestros de primer grado de primaria, que requieren de alumnos que lean y escriban de manera convencional, que conozcan sobre el alfabeto y la funcionalidad del lenguaje escrito.

Aunque al realizar la comparación entre las respuestas de ambos grupos de docentes se puede mencionar que los maestros de primaria no demandan precisamente que los niños ya lean y escriban pero sí que estén interesados y no desconozcan el tema, las demandas se centran principalmente en el desarrollo de habilidades que están relacionadas con la escritura y que finalmente se tratan de desarrollar en algunos jardines de niños pero depende de la labor de cada educadora.

Así mismo se puede decir que las educadoras que sí tratan de atender esa demanda educativa están desconsiderando la postura del maestro de primaria ya que puede observarse que hay aprendizajes que están siendo desarrollados en preescolar pero en primaria no les son funcionales. Lo cual es un elemento que conflictúa

porque finalmente no se sabe qué si es correcto enseñar y qué no lo es en cuestión del lenguaje escrito. El método de enseñanza es algo propio de cada maestro que por el momento no se está abordando en los programas educativos y está quedando pendiente una regulación educativa entre estos niveles que logren no unificar la forma de enseñar pero sí vincularla.

Otro punto considerable de mencionar son los casos en los que las educadoras tienen alumnos estimulados e interesados en leer y escribir y que en ocasiones les provocan dificultades en el aula ya que son alumnos que requieren apoyo individualizado y de estrategias y actividades que de manera positiva le sirvan para seguir aprendiendo de manera convencional.

En cuanto al porcentaje de desarrollo de las competencias de lenguaje escrito en preescolar, la mayoría de las educadoras respondió que estas se logran desarrollar casi en su totalidad consideran que su trabajo responde a lo señalado en el programa de preescolar, están conscientes que no se logran los aprendizajes esperados en su totalidad y que esto depende del contexto familiar, social y escolar del alumno, además de la madurez e interés que el alumno muestre en relación al lenguaje escrito.

4.4.1.3 Los niños preescolares y el lenguaje escrito. En tercer grado de preescolar el lenguaje escrito está muy relacionado con el lenguaje oral, los alumnos son partícipes de actividades que directa e implícitamente desarrollan estas competencias, las educadoras saben que el tercer grado requiere especial atención el desarrollo del lenguaje escrito y es por ello que la mayoría trata de favorecer este proceso de aprendizaje, sin embargo las diferencias que se presentan entre los alumnos que se reflejan en su desempeño escolar durante y al final del tercer grado

no sólo se debe a la manera en que cada educadora aborda el lenguaje escrito y su metodología para enseñar, existen distintas causas principalmente la falta de apoyo de los padres de familia, su asistencia al preescolar, el número de grados cursados y en último lugar la madurez del alumno.

En cuanto a la clase de educación física debe mencionarse que muy pocas educadoras realizan rutina de ejercicios o dan la clase si no cuentan con maestros especializados aun cuando saben que está ampliamente relacionado el desarrollo de la psicomotricidad gruesa y fina con el lenguaje escrito y de igual manera sucede en nivel primaria.

4.5 Respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el lenguaje escrito en nivel preescolar?

El lenguaje escrito en nivel preescolar es desarrollado a través de diferentes estrategias y actividades. Las educadoras planean situaciones de aprendizaje basándose en el programa de educación preescolar con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados que el mismo programa marca, se apoyan de diferentes materiales como el libro “Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado”, así como de otros, según la creatividad de cada educadora. Sin embargo las formas en cómo se desarrolla el lenguaje escrito en cada aula es muy variable y efectivamente queda sujeta a la capacidad, creatividad e intención que la educadora ponga en el tema y en el grupo de alumnos que le toque trabajar cada año escolar.

Determinar si el grupo está interesado o tiene la madurez suficiente para abordar contenidos de lectura y escritura es algo que influye en la práctica de la docente, pero aun así la mayoría de educadoras trata (y debe) de abordar estos

aprendizajes, pues son parte del programa y de una demanda del siguiente nivel escolar.

El ideal para desarrollar el lenguaje escrito sería que se abordara de manera lúdica sin embargo varias educadoras caen en prácticas tradicionalistas y se apoyan de libretas o libros para que los alumnos logren aprender a escribir, olvidando la importancia de la funcionalidad y sin tomar en cuenta, por desconocimiento o mal información, los procesos de enseñanza- aprendizaje que están llevándose a cabo en el nivel primaria y que pueden ser adecuados o no a los alumnos. Ciertas características se observan sobre todo en docentes que tienen más años de servicio, que aún les cuesta trabajo desprenderse de las formas tradicionales de la enseñanza que se basaban en la repetición y la práctica manual de la escritura, por ejemplo. Así mismo educadoras que han trabajado en escuelas particulares (en donde los niños de preescolar aprenden a leer y escribir), y muchas veces hacen uso de métodos ya dominados por ellas y enseñan a sus alumnos a su manera y no basándose en el desarrollo de competencias.

Para responder este cuestionamiento también fue importante considerar lo planteado en los objetivos específicos.

Sobre el primer objetivo: Investigar qué intereses y necesidades tienen los alumnos con respecto al lenguaje escrito. Los resultados obtenidos en la hoja de actividades muestran que a los alumnos les interesan actividades en donde tengan que escribir cuentos, rimas o trabalenguas que hayan inventado con ayuda de la maestra y que finalmente copian del pizarrón, aunque esto varía dependiendo la madurez e interés del alumno, regularmente a los niños de bajo desempeño no les agrada escribir mucho. Debe mencionarse que las actividades que más les interesan a

los niños preescolares son aquellas que son lúdicas, en las que de manera implícita se trabaja el lenguaje escrito, por ejemplo cuando de manera simbólica se juega al hospital y los niños juegan a ser doctores y escriben recetas médicas o cuando se juega a ser cocinero y escriben sus recetas de cocina, etc. Lo cual favorece y nos expresa que la funcionalidad del lenguaje es lo que a ellos los hace interesarse en el tema, vivir el lenguaje escrito y utilizarlo porque lo necesitan; así mismo el usar el material didáctico del libro, las letras del abecedario sueltas para formar palabras, su nombre, títulos de cuentos, etc., fue de interés para los alumnos y se trabajó el sonido de algunas letras de su nombre, siempre con la guía de la educadora, dejándose atrás la realización de planas y repetición de palabras sin sentido para los alumnos y que no les agradan.

En relación al segundo objetivo: Analizar las estrategias que se implementan para favorecer el lenguaje escrito en las aulas. Al realizar esta investigación pudo observarse que las educadoras se basan en el desarrollo de competencias, la mayoría no sigue alguna teoría en especial o método, planean situaciones de aprendizaje haciendo uso de las bibliotecas principalmente y del material didáctico que es proporcionado por las autoridades educativas. Hay educadoras que diseñan estrategias con el material que les proporcionan o bien crean materiales manipulables para motivar e interesar a los alumnos. Debe mencionarse que en algunas escuelas llevan libreta, aun cuando está prohibido, y entre sus razones está atender la demanda, muchas veces, de los padres de familia y del siguiente nivel educativo, el primer grado de primaria. El uso de la libreta les resulta funcional para que los alumnos comiencen a ubicarse en los renglones, el manejo del lápiz y de la misma libreta, como el pasar las hojas ordenadamente, practican la escritura y con ello la

direccionalidad y lateralidad, habilidades que los maestros de primaria demandan de los recién egresados. Sin embargo usar la libreta de esa manera no favorece la funcionalidad del lenguaje escrito, sino que se enseña la escritura más como una práctica motriz y no como una habilidad cognitiva.

Con respecto al tercer objetivo: Conocer las expectativas de maestros de primer grado de primaria sobre los alumnos que egresan del preescolar y el desarrollo de sus competencias sobre el lenguaje escrito. Las expectativas de los maestros de primaria están relacionadas con lo que se desarrolla en el preescolar, sobre la funcionalidad del lenguaje, el desarrollo de la oralidad, el gusto por la lectura, el interés por aprender a leer y escribir, pero añaden a ello el desarrollo de las habilidades motrices de la escritura, aspecto que en el programa de preescolar queda desconsiderado y que por ello algunas educadoras trabajan, desafiando con ello a sus autoridades educativas.

Los docentes señalan que regularmente los alumnos recién egresados han desarrollado parte de sus competencias comunicativas, han tenido casos de niños que saben leer o aprenden muy pronto, así como de alumnos que no saben ni tomar el lápiz debidamente o que definitivamente no cursaron ningún grado de preescolar, por lo que están conscientes y por ello mencionan que los alumnos de primer grado pueden aprender a leer y escribir pronto dependiendo del apoyo que los tutores brinden a sus hijos, la responsabilidad es de docentes y padres de familia para que este proceso se logre.

Y finalmente en cuanto al cuarto objetivo: Evaluar a los alumnos de tercer grado de preescolar para obtener un parámetro sobre los logros que alcanzan en el lenguaje escrito en el nivel preescolar. La aplicación de la hoja de actividades al

grupo de niños seleccionados de un jardín federal mostró que los alumnos desarrollaron sus competencias de lenguaje oral y escrito, no se puede decir que todos lograron un 100% porque las diferencias señaladas desde la selección de alumnos se mantuvieron, es decir todos lograron avances pero características como el apoyo familiar, la frecuencia de asistencia al jardín y la madurez de los alumnos, principalmente, fueron constantes durante el ciclo escolar. Algunos alumnos de bajo desempeño lograron avances importantes, aun cuando cursaron solamente un año en el jardín de niños, pero influyó mucho el apoyo de la familia, el trabajo en horas extra- clase, las tareas individuales y la constante comunicación con los padres sobre los avances y dificultades de sus hijos en algunos casos dio resultados positivos pero en otros desafortunadamente no fue así, la falta de compromiso, la inasistencia y en varios casos el abandono del proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos de bajo desempeño por parte de sus padres marcó una diferencia todo el ciclo escolar y que ahora se refleja en primer grado de primaria.

Los resultados indican que los alumnos logran desarrollar sus competencias y alcanzan la mayoría de los aprendizajes esperados en cuanto al lenguaje escrito, lo cual confirma lo que el programa de educación preescolar (SEP, 2011, pp. 28-29) ha determinado y que espera de los alumnos de preescolar.

Capítulo 5 Conclusiones

Llevar a cabo el proyecto de investigación sobre el lenguaje escrito y entrevistar a maestras de preescolar y primaria brindó un panorama amplio sobre esta temática y permitió conocer el trabajo y la opinión de los maestros, comprender su postura y entender que hace falta trabajo colaborativo e interacción de docentes de ambos niveles para hacer aportes pedagógicos, desarrollar acciones que complementen el trabajo educativo y que de alguna manera logren vincularse el preescolar y la primaria.

Con base en los resultados de la investigación puede mencionarse que los maestros planean las actividades escolares de acuerdo a los programas de preescolar y primaria, ambos niveles tienen clara su labor y reconocen que la enseñanza de la lectura y escritura es un proceso que comienza desde el preescolar de manera no convencional y culmina en primaria de manera convencional. Sin embargo en la práctica educativa diaria el desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes esperados quedan sujetos a la práctica que cada docente desarrolle en su aula. Aun cuando hay un programa que rige la educación el desempeño de cada maestro no es igual en todos los grados, cada grupo de alumnos refleja los conocimientos que adquieren y la forma de su aprendizaje de acuerdo al método de enseñanza que haya utilizado su maestro. Determinar si un método es significativo o no es un tema que aún no se contempla en los programas educativos y no hay parámetros para evaluarlo.

Los alumnos egresados del preescolar desarrollan competencias de lenguaje oral y escrito en el grado que sus maestras las hayan abordado (y los padres de

familia las hayan apoyado), si durante el preescolar hubo una constante motivación y trabajo educativo, los niños muestran interés y conocimientos, avances que son reconocidos una vez que ingresan a primer grado de primaria. Si al contrario no hubo estimulación ni trabajo previo desde el preescolar los alumnos no tienen noción alguna de lo que implica el lenguaje escrito y ello se ve reflejado inmediatamente.

Esta investigación obtuvo resultados relacionados con el estudio que se mencionó en el marco teórico sobre habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños, investigación realizada por Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) y algunos de los resultados que coinciden son las causas que influyen en el bajo aprendizaje del lenguaje escrito en los niños que egresan del preescolar, como:

- Los alumnos que solo cursan un año en el preescolar
- La estimulación o apoyo brindado por el hogar
- El nivel social y educativo de los padres

En dicho estudio los autores mencionan que las habilidades relacionadas con la lectoescritura que se promueven desde el preescolar no corresponden a las que requieren en primaria al respecto debe mencionarse que a partir de este proyecto puede concluirse que el lenguaje escrito se desarrolla pero efectivamente algunas habilidades no se promueven en todos los jardines porque el método para enseñar y desarrollar competencias que utilizan las educadoras es variable y por lo tanto hay alumnos que desarrollan sus competencias más que otros (tomando en cuenta todos los factores que se han mencionado). Además debe considerarse que los logros de los alumnos en el preescolar pueden serles útiles o no en primaria, ello dependerá de la percepción de su maestro, de lo que él requiera y le sea funcional para continuar su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sobre el lenguaje escrito en preescolar debe mencionarse que a partir de las entrevistas y observaciones realizadas a los alumnos al aplicarles la hoja de actividades puede concluirse que la mayoría de los niños tiene interés en actividades relacionadas sobre todo con la lectura no convencional de cuentos y juegos orales con el sonido de letras. Les agrada aprender jugando con las letras del abecedario, buscarlas y formar palabras como títulos de cuentos y su nombre. Con respecto a la escritura les llama la atención escribir su nombre, copiar palabras e inventar cuentos (que la docente escribe frente a ellos), así como recetas de cocina, mensajes, adivinanzas o rimas. Otra de las actividades que resultan más significativas para los niños y que está relacionada con el lenguaje escrito es la clase de educación física, la mayoría de los alumnos disfruta mucho el realizar ejercicios físicos y juegos que impliquen moverse, acciones que favorecen la psicomotricidad fina y se refleja en la habilidad de la escritura. Sin embargo en nivel preescolar no en todas las escuelas se da la clase de educación física debido a la falta de personal especializado y debe reconocerse que aun cuando las educadoras y maestras de primaria saben la utilidad de esta clase en el proceso de aprendizaje, esporádicamente se la dan a sus alumnos.

Es importante mencionar y tener en cuenta lo que pasa con los alumnos que desde preescolar ya están interesados en aprender a leer y escribir de manera convencional, aunque son muy pocas las educadoras que han tenido estos alumnos es un tema que necesita especial atención porque se observa que las generaciones de alumnos cada vez están más estimuladas y demandan estos aprendizajes a temprana edad. Estas características nos recuerdan los aportes de Nemirovsky (2010), quien menciona que los avances de los alumnos no están determinados por su edad cronológica, que los niños pequeños pueden mostrar una escritura de un nivel más

avanzado del que se cree que le corresponde. El avance en el lenguaje escrito está determinado por las oportunidades que los alumnos experimenten en la escuela y en su contexto familiar, de ahí la importancia de que se actualice a las educadoras para que no sólo sean capaces de planificar situaciones didácticas que favorezcan el lenguaje escrito sino que logren atender las demandas educativas de estas nuevas generaciones de alumnos pero con conocimiento de métodos para enseñar a leer y escribir, para que se logre una verdadera vinculación.

Desarrollar el lenguaje escrito en preescolar debe ser una tarea compartida, para que un niño comience a interesarse en aprender a leer y escribir se requiere de constante apoyo por parte de la familia. Los padres o tutores deben trabajar colaborativamente con los maestros para que de manera conjunta se inicie y desarrolle el proceso de alfabetización, para que el alumno este inmerso en un ambiente de lectura y escritura y de esta manera se logre formar a niños lectores y escritores.

Para investigaciones futuras será interesante ampliar la muestra, podría hacerse con otros jardines de niños (5 o 10 escuelas más) y el número de alumnos y maestras de preescolar y primaria también se incrementaría.

Este proyecto deja varios cuestionamientos para reflexionar y podrían abordarse en posteriores estudios para enriquecer la investigación, algunos son:

¿Cómo medir el desempeño de las educadoras?, ¿Cómo adecuar el trabajo educativo considerando diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos?, ¿Cómo hacer que los padres de familia se hagan responsables de apoyar a sus hijos y

trabajar colaborativamente con la escuela?, ¿Cómo saber que aprendizajes motivados desde preescolar, les son útiles o no a los maestros de primaria?

La riqueza y diversidad de métodos, de maestros, de alumnos es una oportunidad para el crecimiento de la educación pero un gran desafío el lograr vincularlos y respetarlos con el fin mismo de mejorar la calidad educativa.

Referencias

- Burns, M., Griffin, P. y Snow, C. (2002). *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*. Distrito Federal, México: SEP.
- Cazden, C. (1995). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207- 229). México: Siglo veintiuno editores.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO
- Downing, J. (1995). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.230-246). México: Siglo veintiuno editores.
- Espadas, M. del R. (2006). *Uso de programas computacionales en el desarrollo de las competencias del lenguaje escrito de los niños del tercer grado de preescolar* (Tesis de maestría). De la base de datos de ITESM- Universidad Virtual.
- Fernández, Ma. (2000). Bases de la psicomotricidad. En D. Díaz y M. A. Mota (colaboradores), *Guía del estudiante. Antología básica. El desarrollo de la psicomotricidad y la educación* (pp. 62-70). Distrito Federal, México: UPN.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1995). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1995). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.128-154). México: Siglo veintiuno editores.
- Flórez R., Arias, N. y Guzmán, R. J. (2009). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. Colombia: D - Universidad de La Sabana.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato*. Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.
- Frade, L. (2011). *Diseño de situaciones didácticas*. Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.
- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S. y Peña, T., (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.
- Goodman, K. (2005). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. En E. Moreno (coord.), *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I* (pp.145-154). México, D.F.: SEP.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. y García, G., (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 12(32), 405-434.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A. y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 13(37), 573-597.
- Jacobson, E. (2003). Prácticas de lenguaje oral y alfabetización inicial en la escuela: perspectiva sociolingüística. En A. Teberosky y M. Soler (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 101-116). México: 39 Cuadernos de educación.

- López, G., Alva, L. y Banda, D. (2009). *Estimulación motriz para mejorar la adquisición...de la lectoescritura*. Argentina: El Cid Editor.
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Montealegre, R. y Forero, L. M. (2009). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Colombia: Red Acta Colombiana de Psicología.
- Nemirovsky, M. (2010). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Pérez, Y. (2012). *La preparación de la familia en la estimulación del lenguaje en la edad temprana manual de orientación*. Cuba: B - Universidad Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Distrito Federal, México: Grao.
- Purcell, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. En A. Teberosky y M. Soler (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 31- 45). México: 39 Cuadernos de educación.
- Ramos, J. (2001). Del dibujo libre al cuento. Una conquista compartida en un ambiente alfabetizador. En F. Carvajal y J. Ramos (coords.) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?. II Formación y práctica docente* (pp. 165- 182). Sevilla, España: Multimedios Publicaciones M.C.E.P.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México, D.F.: SEP.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teberosky, A. (1995). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.155-178). México: Siglo veintiuno editores.
- Valenzuela, G.R. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Editorial ebooks Patagonia.
- Villanueva, G. y De La Luz Casas, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 124-138.

Apéndices
Apéndice A. Entrevista a alumno

Entrevistador:		Fecha:	
Nombre del alumno:			
Edad:		Grupo:	
Preguntas	Si	No	Observaciones
1.- ¿Sabes leer?			
2.- ¿Sabes escribir?			
3.- ¿En el jardín de niños te enseñan a leer y escribir?			
4.- ¿La maestra te lee?			¿Qué lee?
5.- ¿Lees en el salón? ¿Qué lees?			
6.- ¿La maestra escribe en el salón? ¿Qué escribe?			
7.- ¿Escribes en el salón? ¿Qué escribes?			
8.- ¿En tu casa te enseñan a leer y escribir? ¿Cómo? ¿Qué actividades realizas?			
9.- ¿Te gusta realizar tareas en tu casa, en donde tengas que leer y escribir?			
10.- ¿Quién te ayuda cuando realizas tus tareas en casa? ¿Te gusta que tus papás te ayuden? ¿Por qué?			
11.- ¿Te gusta aprender jugando con el abecedario? ¿Por qué?			
12.- ¿Cómo piensas que te enseñarán a leer y escribir en primaria?			

Entrevista a educadora

Entrevistador: Irma Roldán Morales	Fecha:
Profesora:	Escuela:
Edad:	Grupo:
Años de servicio:	No. de alumnos:
1.- ¿A quién corresponde la enseñanza de la lectura y escritura?	
2.- ¿Ha tenido alumnos que han aprendido a leer y escribir en tercer grado de preescolar? ¿Considera que es correcto? ¿Qué dificultades le propició?	
3.- ¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito?	
4.- ¿Cómo desarrolla el lenguaje escrito en su aula?	
5.- ¿En qué porcentaje cree usted que logran desarrollarse las competencias de lenguaje escrito en preescolar?	
6.- ¿Cuáles son las características de su grupo este ciclo escolar, con respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación y el aspecto de lenguaje escrito? ¿Los ve motivados en la temática?	
7.- ¿Qué considera que les faltaría por aprender a los alumnos sobre el lenguaje escrito?	
8.- ¿Qué demandas de aprendizaje ha tenido por parte de los padres de familia?	
9.- ¿Cómo influye en su práctica docente las demandas de aprendizaje realizadas por parte de los padres de familia?	

10.- ¿Qué determinan sus autoridades educativas inmediatas (director, supervisor, jefe de sector) en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito? ¿Está de acuerdo con ello?
11.- ¿Considera adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje escrito?
12.- ¿Considera que en el nivel preescolar es atendido eficazmente el lenguaje oral y escrito? ¿Qué debería tener mayor importancia?
13.- ¿Qué expectativas tienen los maestros de primer grado de primaria de los alumnos que egresan del preescolar, en relación a sus competencias de lenguaje oral y escrito? ¿Qué sabe sobre la metodología con la que se enseña a leer y escribir en el nivel primaria?
14.- ¿Los conocimientos y habilidades que el niño adquiere en el nivel preescolar van encaminados a lo que se requiere al comienzo del primer grado de primaria?
15.- ¿El nivel preescolar atiende las demandas educativas en relación al desarrollo del lenguaje escrito, que el primer grado de primaria requiere?
16.- De acuerdo a su experiencia ¿qué alumnos considera son los que aprenden a leer y escribir más rápido?
17.- ¿Se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria? ¿Hay un seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos entre estos grados?

<p>18.- ¿Considera que el grado de estudios de los padres de familia influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno?</p>
<p>19.- Según estudios realizados en primer grado de primaria los alumnos tienen dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros meses, incluso algunos reprueban este grado. ¿Cuáles considera que son los factores de esta situación? ¿Qué puede favorecer el éxito al aprender a leer y escribir?</p>
<p>20.- ¿Qué puede hacerse desde el tercer grado de preescolar para fortalecer las competencias de lenguaje escrito y que los alumnos tengan menos dificultades al ingresar a primer grado de primaria?</p>
<p>21.- ¿Qué otros campos formativos favorecen indirectamente el desarrollo del lenguaje escrito?</p>
<p>22.- ¿Existe alguna relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el desarrollo del lenguaje escrito?</p>
<p>23.- ¿Se debería enseñar a leer y escribir desde preescolar? ¿Por qué? ¿Considera necesario potenciar el lenguaje escrito desde este nivel?</p>

Entrevista a maestro de primaria

Entrevistador:	Fecha:
Profesora:	Escuela:
Edad:	Grupo:
Años de servicio:	No. de alumnos:
1.- ¿A quién corresponde la enseñanza de la lectura y escritura?	
2.- ¿En qué tiempo aproximadamente aprenden a leer sus alumnos? ¿Hay diferencias entre ellos? ¿A qué se deben?	
3.- Según estudios realizados en primer grado de primaria los alumnos tienen dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros meses, incluso algunos reprueban este grado. ¿Cuáles considera que son los factores de esta situación? ¿Qué puede favorecer el éxito al aprender a leer y escribir pronto?	
4.- ¿Qué método utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿En qué consiste?	
5.- ¿El programa de primer grado le indica algún método para enseñar a leer y escribir? ¿Cuál? ¿Considera que debería haber un método específico para todos los alumnos?	
6.- ¿Considera adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje oral y escrito?	

<p>7.- ¿Qué características presentan los alumnos recién egresados de preescolar cuando llegan a primer grado?</p>
<p>8.- ¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito?</p>
<p>9.- ¿En qué porcentaje cree usted que logran desarrollarse las competencias de lenguaje escrito en preescolar?</p>
<p>10.- ¿Se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria? ¿Hay un seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos entre estos grados?</p>
<p>11.- ¿Considera que el grado de estudios de los padres de familia influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno?</p>
<p>12.- ¿Qué demandas de aprendizaje ha tenido por parte de los padres de familia?</p>
<p>13.- ¿Cómo influye en su práctica docente las demandas de aprendizaje realizadas por parte de los padres de familia?</p>

<p>14.- ¿Qué puede hacerse desde el tercer grado de preescolar para fortalecer las competencias de lenguaje escrito y que los alumnos tengan menos dificultades al ingresar a primer grado de primaria?</p>
<p>15.- ¿Qué otros campos formativos favorecen indirectamente el desarrollo del lenguaje escrito?</p>
<p>16.- ¿Existe alguna relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el desarrollo del lenguaje escrito?</p>
<p>17.- ¿Se debería enseñar a leer y escribir desde preescolar? ¿por qué? ¿Considera necesario potenciar el lenguaje escrito desde este nivel?</p>

Anexo A. Entrevista a alumno

Entrevistador: Irma Roldán Morales	Fecha: 30/05/2013		
Nombre del alumno: Azul Karime Acosta Aluarez			
Edad: 6 años	Grupo: 3ºA		
Preguntas	Si	No	Observaciones
1.- ¿Sabes leer?		/	
2.- ¿Sabes escribir?		/	
3.- ¿En el jardín de niños te enseñan a leer y escribir?	/		
4.- ¿La maestra te lee?	/		¿qué lee? cuentos
5.- ¿Lees en el salón? ¿Qué lees?		/	
6.- ¿La maestra escribe en el salón? ¿Qué escribe?	/		palabras
7.- ¿Escribes en el salón? ¿Qué escribes?	/		palabras que empiecen con "pa"
8.- ¿En tu casa te enseñan a leer y escribir? ¿Cómo? ¿qué actividades realizas?	/		cuentos mi hermano hace tarea a mi también me piden a escribir, estudiar
9.- ¿Te gusta realizar tareas en tu casa, en donde tengas que leer y escribir?	/		
10.- ¿Quién te ayuda cuando realizas tus tareas en casa? ¿Te gusta que tus papás te ayuden? ¿por qué?	/		mi primo, mamá, papá porque me enseño
11.- ¿Te gusta aprender jugando con el abecedario? ¿Por qué?	/		porque me gusta escribir palabras
12.- ¿Cómo piensas que te enseñarán a leer y escribir en primaria?			no sé

B

Anexo A. Entrevista a educadora

Entrevistador: <u>Adrián Ocampo Flores</u>	Fecha: <u>06/01/2013</u>
Profesora: <u>Irma Roldán Morales</u>	Escuela: <u>Estefanía Castorena</u>
Edad: <u>25</u>	Grupo: <u>3º</u>
Años de servicio: <u>3</u>	No. de alumnos: <u>31</u>
1.- ¿A quién corresponde la enseñanza de la lectura y escritura?	
- A primera en primer grado y a preescolar solo un mes	
2.- ¿Ha tenido alumnos que han aprendido a leer y escribir en tercer grado de preescolar? ¿Considera que es correcto? ¿Qué dificultades le propició?	
- Unir palabras sencillas como mamá, papá, con la m, s, p, l. Si como respetando su ritmo de aprendizaje es correcto, si se fuerza no, distraen al grupo, te traen acelerada, es bueno cuando es homogéneo que saben leer a veces es muy desventaja.	
3.- ¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito?	
- Identificar vocales y consonantes - La función de la escritura, que es sign. que es un aprend. permanente, era forma de comunicarse - Mas que nada la funcionalidad, el por qué? lo están haciendo.	
4.- ¿Cómo desarrolla el lenguaje escrito en su aula?	
- Usando mucho la biblioteca, haciendo sus didácticas con la biblioteca y leyendo otros campos, Meter el lenguaje en otros campos.	
5.- ¿En qué porcentaje cree usted que logran desarrollarse las competencias de lenguaje escrito en preescolar?	
80%	
6.- ¿Cuáles son las características de su grupo este ciclo escolar, con respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación y el aspecto de lenguaje escrito? ¿Los ve motivados en la temática?	
- Si era un grupo motivado, quieren saber sobre las letras sobre todo las de su nombre, las quieren encontrar en otras palabras.	
7.- ¿Qué considera que les faltaría por aprender a los alumnos sobre el lenguaje escrito?	
- Vivir más, que sea más significativo, hacer talleres, excursiones, en donde trabajar el lenguaje escrito, que lo puedan experimentar, ir a una imprenta	
8.- ¿Qué demandas de aprendizaje ha tenido por parte de los padres de familia?	
- exigen la lecto escritura y pensamiento matemático que lean palabras sencillas, que vean trabajos escritos	

9.-¿Cómo influye en su práctica docente las demandas de aprendizaje realizadas por parte de los padres de familia?

Si conflictúan, porque aunque les expliques no entienden, ellos trabajos ^{presentos} más mados.

10.- ¿Qué determinan sus autoridades educativas inmediatas (director, supervisor, jefe de sector) en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito? ¿Está de acuerdo con ello?

Ya Encomendada si le gusta dale gusto a los papais, y en la supervisión trabajar competencias, no deben ^{intervenir} tener evidencias del trabajo, no solo gráficas

11.- ¿Considera adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje escrito?

Si, es adecuado, porque la generación lo permite, tal vez después ya no sirven, las competencias te permiten cosas más prácticas.

12.- ¿Considera que en el nivel preescolar es atendido eficazmente el lenguaje oral y escrito? ¿Qué debería tener mayor importancia?

Si, ambos, son ^{saberes} integrales, algunos pueden expresarse de manera oral y otros de manera escrita.

13.- ¿Qué expectativas tienen los maestros de primer grado de primaria de los alumnos que egresan del preescolar, en relación a sus competencias de lenguaje oral y escrito? ¿Qué sabe sobre la metodología con la que se enseña a leer y escribir en el nivel primaria?

Me han tocado maestros que quieren que ya vayan leyendo y otros si recuerdan que saben ^{funcionalidad} que deben diferenciar ÷ letras las conocen, sobre la lleven la inquietud de saber sobre las letras, hay de todo. No sé mucho, no sé si aún es el método ^{anatómico}

14.- ¿Los conocimientos y habilidades que el niño adquiere en el nivel preescolar van encaminados a lo que se requiere al comienzo del primer grado de primaria?

si, considero que si, ya entran con el interés de ^{partir} seguir aprendiendo y de leer - *leer incógnitas

15.- ¿El nivel preescolar atiende las demandas educativas en relación al desarrollo del lenguaje escrito, que el primer grado de primaria requiere?

No sé realmente que les piden, he pensado que van bien

<p>16.- De acuerdo a su experiencia ¿qué alumnos considera son los que aprenden a leer y escribir más rápido?</p> <p>Los que los rodean familiares profesionistas, los que están más en contacto con tecnología o los que son apoyados por su mamá en casa.</p>
<p>17.- ¿Se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria? ¿Hay un seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos entre estos grados?</p> <p>No se ha logrado, cuando se les envíe un diagnóstico no le den importancia, no lo leen.</p>
<p>18.- ¿Considera que el grado de estudios de los padres de familia influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno?</p> <p>Si, porque hay papás que no saben leer y escribir las tareas en casa no las hacen, no hay los ayudan a hacer las tareas, no los motivan. influyen mucho los papás.</p>
<p>19.- Según estudios realizados en primer grado de primaria los alumnos tienen dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros meses, incluso algunos reprueban este grado. ¿Cuáles considera que son los factores de esta situación? ¿Qué puede favorecer el éxito al aprender a leer y escribir?</p> <p>A lo mejor en preescolar no se les motivó, lo que pueden hacer con la escritura y lenguaje, no saben, algunos no son apoyados por parte de los padres de familia, algunos act. no son dirigidos en primaria, competencias les implica aprender solos por su cuenta.</p> <p>20.- ¿Qué puede hacerse desde el tercer grado de preescolar para fortalecer las competencias de lenguaje escrito y que los alumnos tengan menos dificultades al ingresar a primer grado de primaria?</p> <p>Seguir el plan de estudios, las competencias, los aprendizajes esperados, no prohibir letras, números; seguir el programa.</p>
<p>21.- ¿Qué otros campos formativos favorecen indirectamente el desarrollo del lenguaje escrito?</p> <p>Todos, los 6, artísticas, para todo te apoyas en el lenguaje, está inmerso en todo.</p>
<p>22.- ¿Existe alguna relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el desarrollo del lenguaje escrito?</p> <p>Si, las cartilagos están el no solo psicológica/ sino también fisiológicamente influye en el desarrollo de su aprendizaje, y eso repercute en que si los alumnos aprenden o no, y que los papás lo entiendan.</p>
<p>23.- ¿Se debería enseñar a leer y escribir desde preescolar? ¿Por qué? ¿Considera necesario potenciar el lenguaje escrito desde este nivel?</p> <p>Todavía no, no al 100% en todas las comunidades, en algunos lugares, comunicados los niños ya están preparados pero en otros no, y si pero así nos tendrían que capacitar si, potenciarlo no hubiera al 100%.</p>

B

Anexo B. Entrevista a maestra de primaria

Entrevistador: Irma Roldán Morales	Fecha: 09/09/2013
Profesora: Nahidy Amado Anubis	Escuela: Josefina Ortiz de Domínguez
Edad: 32 años	Grupo: 1º
Años de servicio: 11 años	No. de alumnos: 40
1.- ¿A quién corresponde la enseñanza de la lectura y escritura? Se debe de trabajar en conjunto maestro-padres de familia para guiar a los niños a la lectura y escritura, con el fin de que se apoye a los niños de la misma forma y evitar en lo posible que se confundan, aunque la carga mayor la lleva el docente	
2.- ¿En qué tiempo aproximadamente aprenden a leer sus alumnos? ¿Hay diferencias entre ellos? ¿A qué se deben? Regularmente 8 meses, pues depende de la individualidad de cada niño porque cada uno de ellos tiene distinto ritmo y estilo de aprendizaje ya que se ven influenciados por el entorno, familia, amigos o simplemente es características propia	
3.- Según estudios realizados en primer grado de primaria los alumnos tienen dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros meses, incluso algunos reprueban este grado. ¿cuáles considera que son los factores de esta situación? ¿Qué puede favorecer el éxito al aprender a leer y escribir pronto? - En algunas ocasiones falta de maduración, la aplicación de estrategias inadecuadas cuando los padres intervienen y apoyan a sus hijos de diferente forma a como se está enseñando, cuando en casa, o preescolar, les enseñan el alfabeto y nombre de cada una de las letras pues a los niños les cuesta trabajo desprenderse de esto, etc.)	
4.- ¿Qué método utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿En qué consiste? Es analítico, basado más en lo que alguna vez se le llamó pronatales que consiste en analizar y reflexionar oraciones que va de lo general a lo particular	
→ algún problema es considerable tomar en cuenta los métodos sintéticos	5.- ¿El programa de primer grado le indica algún método para enseñar a leer y escribir? ¿Cual? ¿Considera que debería haber un método específico para todos los alumnos? - No, actualmente todo está organizado por proyectos, pero en ninguna parte (programa y libros) se dice donde hay que realizar análisis de palabras u oraciones. Lo ideal sería que todos aprendieran con algún método analítico, pero en ocasiones los niños que presentan
6.- ¿Considera adecuado el trabajo por competencias para desarrollar el lenguaje oral y escrito? Si, siempre y cuando se socialice el aprendizaje y se contextualice. - Realizar análisis constante de oraciones (AREO) - Análisis y reflexión gráfico y convencional de las palabras, etc	
7.- ¿Qué características presentan los alumnos recién egresados de preescolar cuando llegan a primer grado? Depende he tenido la oportunidad de ver niños bien maduros, acostumbrados a cierto tiempo de trabajo y buscan mucho los juegos y cantos, así como otros	

acostumbrados a hacer plana tras plana. Pero el niño por naturaleza es activo, le gusta jugar, cantar, participar, etc.

<p>8.- ¿Qué conocimientos y habilidades considera que los alumnos deben desarrollar en preescolar, con respecto al lenguaje escrito?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar su nombre de los demás - Tener conocimiento de la direccionalidad y espacio - Saber tomar el lápiz de forma adecuada para escribir o dibujar. 	
<p>9.- ¿En qué porcentaje cree usted que logran desarrollarse las competencias de lenguaje escrito en preescolar?</p> <p>No lo sé, va variando, porque depende la perspectiva que tengan las muestras. lo que puede hacer que el niño esté en el nivel adecuado de maduración para el aprendizaje de la escritura</p>	
<p>10.- ¿Se ha logrado una vinculación entre el nivel preescolar y primaria? ¿Hay un seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos entre estos grados?</p> <p>No mucho, yo soy de la idea que en ocasiones debemos reunirnos ^{los otros} preescolar, primaria y secundaria para intercambiar conoc. ideas y experiencias, pues los de primaria se llegan a quejarse de preescolar y secundarias de primarias</p>	
<p>11.- ¿Considera que el grado de estudios de los padres de familia influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno?</p> <p>Algunas veces, aunque en ocasiones pese a los estudios de los padres no apoyan en casa y consideramos que tenemos niños que aprenden con el maestros, sin el maestro y a pesar del maestro</p>	
<p>12.- ¿Qué demandas de aprendizaje ha tenido por parte de los padres de familia?</p> <p>En primer grado los padres quieren que en muy poco tiempo aprendan a leer y a escribir no les importa como lo hagan (sintética o analíticamente)</p>	
<p>13.- ¿Cómo influye en su práctica docente las demandas de aprendizaje realizadas por parte de los padres de familia?</p> <p>Causan un poco de presión pues tienden a comparar con los grupos paralelos, pero siempre intento desde mi primer reunión explicar la forma en que se va a trabajar, pidiendo que se acerquen conmigo para trabajar</p>	
<p>14.- ¿Qué puede hacerse desde el tercer grado de preescolar para fortalecer las competencias de lenguaje escrito y que los alumnos tengan menos dificultades al ingresar a primer grado de primaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercarlos más a diversos textos - Generar interés para aprender a escribir, sin someterlos a realizar planas de sílabas o letras. - Darles la confianza necesaria para intentarlo 	<p>en el mismo nivel</p>
<p>15.- ¿Qué otros campos formativos favorecen indirectamente el desarrollo del lenguaje escrito?</p> <p>Todos (pensamiento matemático, explotación del mundo natural y social y Desarrollo personal y para convivencia) pues en ellos nos podemos apoyar para analizar textos</p>	

16.- ¿Existe alguna relación entre el desarrollo de la psicomotricidad con el desarrollo del lenguaje escrito? *Si, por ejemplo el gatear, rodarse, arrastrarse,*

17.- ¿Se debería enseñar a leer y escribir desde preescolar? ¿por qué? ¿Considera necesario potenciar el lenguaje escrito desde este nivel? *De forma convencional no, porque con falta madurez en los niños ellos pasan por diferentes niveles de desarrollo y maduración que debemos respetar y no violentar, a menos que el niño esté preparado para esto.*

Apéndice B. Formulario de observación de aula

Observador:	Escuela:	Fecha:	Hora: De _____ a _____
Profesora:	Edad: Años de servicio:	Grupo:	No. De Alumnos: Niños: _____ Niñas: _____
		Si	No
		Observaciones	
1.- El aula esta alfabetizada			
2.- Existe en el aula variedad de material escrito			¿De qué tipo?
3.- Tiene biblioteca de aula			
¿La biblioteca de aula está organizada?			
¿La biblioteca de aula tiene diversidad de textos?			¿De qué tipo?
4.- Se práctica en el aula la lectura de cuentos.			
5.- ¿La docente realiza prácticas de lenguaje escrito frente a sus alumnos?			¿Qué tipo de actividades? ¿Con frecuencia o escasamente?
6.- ¿La docente les lee a sus alumnos?			¿Poco- mucho?
7.- ¿Los alumnos tienen oportunidad de escribir?			¿Qué escriben? ¿En qué superficies?
8.- ¿Existe diversidad de material para escribir? ¿Hay lápices, colores, lapiceros, plumones, pizarrón, hojas de papel blancas, hojas de colores, cartulina, papel bond, etc.?			¿De qué tipo?
9.- ¿Se favorece el lenguaje oral y escrito en el aula a simple vista?			¿De qué manera? ¿Lúdica? ¿Poco- mucho?
10.- ¿Los niños muestran interés por las actividades que implican lectura y escritura?			¿Poco- mucho?
11.- ¿Las actividades favorecen el desarrollo del lenguaje escrito?			¿Directa- indirectamente? ¿Poco- mucho? ¿De manera lúdica?
OBSERVACIONES			

Formulario de observación de escuela

Observador:	Escuela:	Fecha:	Hora: De _____ a _____
Directora:	Edad: Años de servicio:	Número de grupos:	No. De Alumnos: Niños: _____ Niñas: _____
		Si	No
		Observaciones	
1.- La escuela tiene letreros			
3.- Tiene biblioteca escolar			
¿La biblioteca escolar está organizada?			
¿La biblioteca escolar tiene diversidad de textos?			¿De qué tipo?
4.- ¿Se práctica en la escuela algún programa de lectura permanentemente?			¿Cuál?
5.- ¿Las docentes de todos los grupos realizan prácticas de lenguaje escrito frente a sus alumnos?			¿Qué tipo de actividades? ¿Con frecuencia o escasamente?
6.- ¿Los alumnos reciben clase de educación física?			¿Cuántas veces a la semana?
7.- ¿Los alumnos realizan activación física o rutina de ejercicios?			¿Con qué frecuencia?
8.- ¿El ambiente laboral es de respeto y colaboración entre las docentes y directora?			
9.- ¿Los padres de familia se involucran en las actividades escolares?			¿Poco- mucho?
10.- ¿La relación entre padres de familia y docentes es respetuosa? ¿Hay comunicación entre ellos?			¿Poca- mucha?
OBSERVACIONES			

Anexo B. Formulario de observación de aula

Observador: Irma Roldán M.	Escuela: Estepanía Custodiada,	Fecha: 06/08/2013	Hora: De 11:00am a 12:00pm	
Profesora: Adaía Campo Flores	Edad: 25 Años de servicio: 3	Grupo: 30A	No. De Alumnos: Niños: 18 Niñas: 13	
		Si	No	Observaciones
✓ 1.- El aula esta alfabetizada		✓		
2.- Existe en el aula variedad de material escrito		✓		¿De qué tipo?
3.- Tiene biblioteca de aula		✓		
✓ ¿La biblioteca de aula está organizada?		✓		
¿La biblioteca de aula tiene diversidad de textos?		✓		¿De qué tipo?
4.- Se práctica en el aula la lectura de cuentos.		✓		
5.- ¿La docente realiza prácticas de lenguaje escrito frente a sus alumnos?		✓		¿Qué tipo de actividades? ¿Con frecuencia o escasamente? frecuente/
6.- ¿La docente les lee a sus alumnos?		✓		¿Poco- mucho? cuentos más, poco otras cosas
7.- ¿Los alumnos tienen oportunidad de escribir?	✓	✓		¿Qué escriben? su nombre, recetas, cartas, registros, periódico (1 vez) ¿En qué superficies? Hojas, cartulinas, pizarrón.
8.- ¿Existe diversidad de material para escribir? ¿Hay lápices, colores, lapiceros, plumones, pizarrón, hojas de papel blancas, hojas de colores, cartulina, papel bond, etc.?		✓		¿De qué tipo? todo
9.- ¿Se favorece el lenguaje oral y escrito en el aula a simple vista?		✓		¿De qué manera? ¿Lúdica? ¿Poco- mucho?
10.- ¿Los niños muestran interés por las actividades que implican lectura y escritura?		✓		¿Poco- mucho? mucho
11.- ¿Las actividades favorecen el desarrollo del lenguaje escrito?		✓		¿Directa- indirectamente? ¿Poco- mucho? ¿De manera lúdica?
OBSERVACIONES				

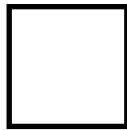
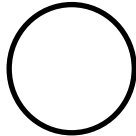
Formulario de observación de escuela

Observador: <i>Irma Roblan M.</i>	Escuela: <i>Estreño Castañeda</i>	Fecha: <i>06/09/2013</i>	Hora: De <i>11:00 am</i> a <i>12:00 pm</i>
Directora: <i>Gladys Marlere Henereo Montaña</i>	Edad: <i>25</i> Años de servicio: <i>3</i>	Número de grupos: <i>2</i>	No. De Alumnos: <i>62</i> Niños: <i>40</i> Niñas: <i>22</i>
	Si	No	Observaciones
1.- La escuela tiene letreros	<input checked="" type="checkbox"/>		
3.- Tiene biblioteca escolar	<input checked="" type="checkbox"/>		
¿La biblioteca escolar está organizada?	<input checked="" type="checkbox"/>		
¿La biblioteca escolar tiene diversidad de textos?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿De qué tipo? <i>cuentos, informativos,</i>
4.- ¿Se práctica en la escuela algún programa de lectura permanentemente?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Cuál? <i>11 + 5</i>
5.- ¿Las docentes de todos los grupos realizan prácticas de lenguaje escrito frente a sus alumnos?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Qué tipo de actividades? <i>hacer textos, letreros.</i> ¿Con frecuencia o escasamente? <i>frecuentemente.</i>
6.- ¿Los alumnos reciben clase de educación física?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Cuántas veces a la semana? <i>1</i> <i>la otra maestra no</i>
7.- ¿Los alumnos realizan activación física o rutina de ejercicios?		<input checked="" type="checkbox"/>	¿Con qué frecuencia?
8.- ¿El ambiente laboral es de respeto y colaboración entre las docentes y directora?	<input checked="" type="checkbox"/>		<i>respeto si, colaboración no al 100%, no de acuerdo en algunas act. con eventos</i>
9.- ¿Los padres de familia se involucran en las actividades escolares?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Poco-mucho? <i>mucho.</i>
10.- ¿La relación entre padres de familia y docentes es respetuosa? ¿Hay comunicación entre ellos?	<input checked="" type="checkbox"/>		¿Poca-mucha? <i>mucho.</i>
OBSERVACIONES			

Apéndice C. Hoja de actividades para alumno de tercer grado.

1.- Escribe tu nombre.

2.- Copia el nombre de las siguientes figuras.



3.- Mostrarle un libro y pedirle al alumno que señale el título, la portada, las ilustraciones, los números de página. Registrar sus acciones.

4.- Leerle un cuento al alumno y posteriormente pedirle que realice un dibujo y escriba el título (observar si lo escribe espontáneamente o pide el libro para copiarlo). Registrar sus acciones.

5.- Invitar al alumno a escribirle un mensaje a su mamá o algún otro familiar. Registrar sus acciones, comentarios y comportamiento.

6.- Pedirle al alumno que invente un cuento, dictándolo a la maestra

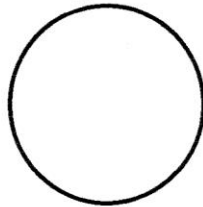
7.- Jugar a formar su nombre y otras palabras con el alfabeto móvil. Registrar sus acciones y resultados.

Anexo D. Hoja de actividades para alumno de tercer grado.

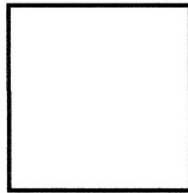
1.- Escribe tu nombre.

Antonio-Bello-Varquez

2.- Copia el nombre de las siguientes figuras.



SULO



UADA

3.- Mostrarle un libro y pedirle al alumno que señale el título, la portada, las ilustraciones, los números de página. Registrar sus acciones.

El alumno logró identificar las partes del libro y diferenciar entre números y letras.

4.- Leerle un cuento al alumno y posteriormente pedirle que realice un dibujo y escriba el título (observar si lo escribe espontáneamente o pide el libro para copiarlo). Registrar sus acciones.

terrie

"Terrible"

"Te quiero mucho"

5.- Invitar al alumno a escribirle un mensaje a su mamá o algún otro familiar. Registrar sus acciones, comentarios y comportamiento.

miqote-tielrom

6.- Pedirle al alumno que invente un cuento, dictándolo a la maestra

El alumno logró inventar un cuento corto, se le apoyó haciéndole preguntas para que le diera secuencia a su cuento. El título fue:

La Catrina Vieja

"La catarina vela"

7.- Jugar a formar su nombre y otras palabras con el alfabeto móvil. Registrar sus acciones y resultados.

Logra formar su nombre con facilidad, identifica las letras rápidamente, algunas las identifica por sonido.

Apéndice D. Autorización a la Directora

Tlaltizapán, Morelos, México. A _____ del mes de _____ del 2013.

Jardín de Niños: Alicia López Amador
Clave: 17DJN0612F Zona: 033 Sector: 03
Lic. Diyeneira Pinzón Galvez
Educativa encargada del jardín de niños.

Por medio de la presente la que suscribe Irma Roldán Morales, estudiante de maestría del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey se dirige a usted para solicitar su autorización para poder aplicar instrumentos de una investigación que se está realizando sobre el desarrollo del lenguaje escrito en Educación Preescolar, con el fin de obtener el grado de maestría en educación.

Las acciones que se pretenden realizar son entrevistas dirigidas a los alumnos de tercer grado de preescolar y algunas observaciones, mediante formularios, en el aula y escuela, con la finalidad de obtener datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito en preescolar. Los resultados obtenidos de la aplicación de dichos instrumentos de investigación serán utilizados sólo con fines académicos y no compromete de ninguna manera la labor de las docentes y el desempeño de los alumnos.

Esperando que su respuesta sea afirmativa, agradezco de antemano sus atenciones prestadas a la presente y quedo a sus órdenes para cualquier duda o comentario.

Atentamente
Lic. Irma Roldán Morales

Consentimiento otorgado

Firma Director (a) Diyeneira Pinzón Galvez



I. E. B. E. M.
JARDIN DE NIÑOS
ALICIA LOPEZ AMADOR
CLAVE: 17DJN0612F
BARRANCA HONDA
TLALTIZAPAN, MOR.

Curriculum Vitae
Irma Roldán Morales

A01309370@itesm.mx

Registro CVU 464822

Originaria de Cuautla, Morelos, México, Irma Roldán Morales realizó estudios profesionales en Educación con especialidad en preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación titulada [Desarrollo de la competencia de lenguaje escrito en nivel preescolar] es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado principalmente en la docencia frente a grupo de nivel preescolar, desde hace 8 años. Ha cursado diplomados sobre: “Prioridades de la Educación Preescolar”, “Inteligencias múltiples” y “Análisis de los elementos que intervienen en los procesos de acompañamiento y asesoría de la renovación curricular en educación preescolar”. Actualmente, Irma Roldán Morales funge como educadora frente al grupo de segundo año de preescolar en un jardín de niños federal.