



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

UNIVERSIDAD TECVIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

**Desarrollo de la capacidad lectoescritora a través de actividades
de aprendizaje en la educación preescolar**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

María Guadalupe Bocanegra Vázquez

Asesor tutor:

MEE Raúl Ruiz Sánchez

Asesor titular:

Dra. Yolanda Contreras Gastelum

Dedicatoria

A Dios. Por prestarme la vida y por rodearme de personas maravillosas.

Con todo mi amor a mi esposo e hijo, *César Alejandro y Gael Alejandro Martínez.* Por amarme, por su tiempo, paciencia y apoyo incondicional, por estar siempre a mi lado.

A mi madre *Virginia Vázquez.* Por su dedicación y esfuerzo para brindarme lo mejor en todos los aspectos. Gracias a ella tengo la posibilidad de alcanzar este logro.

A mis hermanos *Raquel, Miguel Ángel y Felipe de Jesús Bocanegra.* Por su amor, por ser parte de mi familia, por existir en mi vida.

A mis colegas de trabajo *Martha Cancino, Mariela Muñiz y Alain Baldomero Cepeda.*
Por apoyarme en tiempo y trabajo, por ser mis amigos.

Agradecimiento

Con mucho cariño, respeto y admiración a mi tutor MEE Raúl Ruiz Sánchez.

Por ser la persona que me asesoró con sabiduría y apoyó con paciencia para poder
terminar la investigación.

¡Gracias Maestro!

Desarrollo de la capacidad lectoescritora a través de actividades de aprendizaje en la educación preescolar

Resumen

El presente documento expone el estudio realizado para contestar la pregunta de investigación *¿cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar?* El enfoque de investigación cualitativo guió el proceso del estudio, bajo el diseño de la teoría fundamentada. La problemática del estudio radica en el uso cotidiano de prácticas educativas con tendencias conductistas, para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La necesidad de responder a la pregunta de investigación tiene el objetivo de *determinar cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectoescritora en un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar*. Para alcanzar con éxito el objetivo, primeramente se realizó una prueba diagnóstica inicial. Con sustento en los resultados, se recurre al diseño y aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, considerando para ello las capacidades y necesidades de los participantes del grupo muestra. La información obtenida, durante el estudio, así como la realización y el análisis de una segunda prueba diagnóstica final del desarrollo lectoescritor alcanzado, permitieron responder la pregunta de investigación. Se afirma que las actividades diseñadas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, con sustento en las necesidades y capacidades de los alumnos, influyen de forma positiva el desarrollo de las capacidades lectoescritoras de los alumnos.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Resumen.....	iv
Índice.....	v
Índice de tablas.....	x
Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema.....	4
1.1. Introducción.....	4
1.2. Antecedentes.....	5
1.3. Definición o planteamiento del problema.....	12
1.4. Objetivos.....	13
1.5. Supuesto.....	15
1.6. Justificación.....	15
1.7. Delimitaciones y limitaciones del estudio.....	18
1.8. Glosario.....	19
2. Marco teórico.....	21
2.1. Introducción.....	21
2.2. Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje.....	24
2.3. Origen de los sistemas nacionales de educación.....	29
2.4. Innovación educativa.....	32
2.4.1. Innovación pedagógica en preescolar.....	36

2.4.2. Educación basada en competencias.....	40
2.5. Investigación educativa: lectoescritura.....	43
2.6. Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	51
2.7. Competencias comunicativas.....	55
2.7.1. Competencia lectoescritora.....	57
2.8. Conclusión.....	70
3. Método.....	73
3.1. Introducción.....	73
3.2. Método de investigación.....	74
3.3. Población, participantes y selección de la muestra.....	82
3.4. Marco contextual.....	84
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	86
3.6. Procedimiento de aplicación de instrumentos.....	90
3.7. Procedimiento de análisis de datos.....	95
3.8 Aspectos éticos.....	97
4. Análisis y discusión de resultados.....	98
4.1. Introducción.....	98
4.2. Resultados.....	100
4.2.1. Entrevista a los padres de familia del grupo participante.....	101
4.2.2. Diagnóstico inicial.....	105
4.2.3. Actividades didácticas para el desarrollo de la lectoescritura.....	108
4.2.4. Diagnóstico final.....	128
4.3. Análisis de datos.....	131
4.4. Confiabilidad y validez.....	145

5. Conclusiones.....	149
5.1. Introducción.....	149
5.2. Hallazgos de la investigación.....	150
5.3. Limitantes que afectaron el estudio.....	158
5.4. Recomendaciones.....	159
5.5. Partes débiles del estudio.....	160
Referencias.....	162
Apéndices.....	167
1. Oficio de autorización de la Directora de la Institución.....	167
2. Oficio de autorización del titular del grupo de tercer grado A.....	168
3. Entrevista a padre de familia.....	169
4. Categorías obtenidas de las entrevistas a padres de familia.....	170
5. Categorías obtenidas de las entrevistas a padres de familia (continuación).....	170
6. Respuestas de las entrevistas a padres de familia por temas y número de incidencias.....	171
7. Observaciones de la prueba diagnóstico inicial PGM.....	172
8. Resultados de la prueba inicial y final. PGM1.....	173
9. Resultados de la prueba inicial y final. PGM2.....	173
10. Resultados de la prueba inicial y final. PGM3.....	174
11. Resultados de la prueba inicial y final. PGM4.....	174
12. Resultados de la prueba inicial y final. PGM5.....	175

13. Resultados de la prueba inicial y final. PGM6.....	175
14. Resultados de la prueba inicial y final. PGM7.....	176
15. Resultados de la prueba inicial y final. PGM8.....	176
16. Actividad didáctica 1 (AD1).....	177
17. Actividad didáctica 2 (AD2).....	178
18. Actividad didáctica 3 (AD3).....	179
19. Actividad didáctica 4 (AD4).....	180
20. Actividad didáctica 5 (AD5).....	181
21. Actividad didáctica 6 (AD6).....	182
22. Actividad didáctica 7 (AD7).....	183
23. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD1.....	184
24. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD2.....	185
25. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD3.....	185
26. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD4.....	186
27. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD5.....	186
28. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD6.....	187
29. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD7.....	187
30. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD7.....	188
31. Observaciones de la prueba diagnóstico final PGM.....	189
32. Unidades de significado de la AD1.....	190
33. Unidades de significado de la AD2.....	191
34. Unidades de significado de la AD3.....	192
35. Unidades de significado de la AD4.....	193

36. Unidades de significado de la AD5.....	194
37. Unidades de significado de la AD6.....	195
38. Unidades de significado de la AD7.....	196
39. Unidades de significado de las AD por categorías.....	197
40. Unidades de significado de las AD por temas y número de incidencias por alumnos.....	201
Currículum Vítae.....	203

Índice de tablas

1. Participantes del grupo muestra.....	83
2. Nivel de escritura inicial de los participantes del grupo muestra.....	107
3. Característica de lectura inicial de los participantes del grupo muestra.....	108
4. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 1 (AD1).....	110
5. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 2 (AD2).....	113
6. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 3 (AD3).....	115
7. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 4 (AD4).....	117
8. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 5 (AD5).....	119
9. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 6 (AD6).....	122
10. Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 7 (AD7).....	126
11. Nivel de escritura final de los participantes del grupo muestra.....	130
12. Características de lectura final de los participantes del grupo muestra.....	131
13. Categorías de análisis de los datos observados.....	132
14. Temas obtenidos del análisis de las categorías de datos.....	133
15. Argumentos para la selección de temas.....	133

Introducción

La educación preescolar en México ha sido valorada y reconocida su influencia positiva en el desarrollo de los niños de entre 3 y 5 años de edad.

Ante los nuevos retos que demandan calidad en la educación que se brinda en los jardines de niños y sobre todo en campos de desarrollo tan valorados, principalmente por los padres de familia, como el de la lectura y escritura, los docentes deben mantenerse capacitados y dispuestos de ejercer su compromiso ético a favor de la educación de sus alumnos.

Actualmente el programa de educación vigente se caracteriza por considerar las necesidades infantiles como punto de origen de toda intervención educativa. No sólo eso, también parte de posturas constructivistas que ponen al alumno en el centro del aprendizaje y al docente como un mediador de éste. Las actividades educativas, por consiguiente, deben respetar las capacidades y los intereses de los niños, partiendo su diseño de características motivantes y retadoras que despierten en el alumno el interés y el gusto por aprender.

La presente investigación se centra en la problemática existente en un jardín de niños público de una ciudad fronteriza del Estado de Tamaulipas. La problemática radica en que, para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, todavía se continúa recurriendo a prácticas con características de doctrinas conductistas como lo son el aprendizaje memorístico, a coro y mediante el llenado de planas con diversos trazos y letras, entre otros.

Para conocer la influencia de las prácticas y actividades educativas que se llevan a cabo en los salones de clases, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar? Para dar respuesta a ésta pregunta y alcanzar el propósito de la investigación, que es determinar cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectoescritora en un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar, se recurre al enfoque de investigación cualitativo, sustentado con la teoría fundamentada, que guió el proceso de tratamiento y análisis de los datos obtenidos en el estudio.

En las próximas páginas se exponen de forma estructurada, cada uno de los capítulos que conforman el estudio. A manera concreta se describen a continuación:

Capítulo 1. Planteamiento del problema. En este capítulo, como su nombre lo indica, se realiza el planteamiento de la problemática. Se presentan los argumentos que avalan la investigación. Considera en su temática los antecedentes del problema, explica su origen, la definición o su planteamiento por medio de un cuestionamiento. Además, se exponen los objetivos de la investigación, su justificación, es decir, la relevancia del problema, y la delimitación del estudio, que implica concretar el contexto, así como límites espaciales y temporales.

Capítulo 2. Marco Teórico. Expone los hallazgos importantes sobre el tema del estudio. La finalidad es demostrar los datos existentes sobre la temática del estudio y exponer para su mejor entendimiento, los diferentes términos que se emplean para entender el problema así como para dar respuesta razonable a la pregunta de

investigación. Como la presente investigación centra su interés en el desarrollo lectoescritor en edad preescolar, se abordan teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje, sobre la innovación educativa, hasta culminar en la temática de interés, competencias comunicativas.

Capítulo 3. Método. Se presenta los pasos que guiaron la investigación para recabar la información, los instrumentos utilizados que permitieron responder a la pregunta de investigación y los participantes. Entre otros aspectos, expone el enfoque cualitativo de investigación, que rigió el estudio.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados. Presenta de forma ordenada los datos relevantes del estudio. Para ello se empleó el diseño de la teoría fundamentada propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en el año de 1967 (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Capítulo 5. Conclusiones. Exhibe los principales hallazgos investigativos. Además de presentar nuevas ideas a partir de los hallazgos, limitantes, recomendaciones y partes débiles del estudio.

Cada uno de las temáticas presentes va adentrando al lector en el entendimiento y reflexión sobre la importancia de la labor docente, principalmente en edades tan importantes respecto al desarrollo y el aprendizaje.

1. Planteamiento del problema

1.1. Introducción

La educación preescolar en México ha sido valorada desde perspectivas muy diversas. Los padres de familia consideraban que en el jardín de niños se cuidaba y entretenía a sus hijos. Desde el punto de vista pedagógico, su propósito principal es favorecer el desarrollo armónico de todas las capacidades de los alumnos.

En épocas recientes, se ha reconocido y valorado la influencia que ejerce la educación preescolar en el desarrollo durante los primeros años de vida. A consecuencia de ello, en diciembre de 2001, el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa de reforma al artículo 3ro. Constitucional, estableciendo la obligatoriedad de la educación preescolar para todos los niños de 3 a 6 años de edad.

Las propuestas pedagógicas en el nivel preescolar, a raíz de su validez oficial, han centrado la intervención docente en el desarrollo de competencias de los alumnos.

El perfeccionamiento de las competencias comunicativas ha sido altamente valorado por su implicación en otros aspectos del desarrollo infantil. Se ha centrado el interés en la enseñanza de la lectura y escritura. El anhelo es alcanzar niveles competentes altos a edades tempranas. Para lograr este propósito, bajo las presiones sociales, muchos docentes optan por recurrir a prácticas conductistas de enseñanza.

Sin embargo, como lo estipula el programa de educación preescolar vigente, se debería orientar la enseñanza bajo prácticas constructivistas. Este tipo de prácticas considera al alumno como eje rector en la adquisición del aprendizaje y su desarrollo. El docente sólo funge como guía y facilitador. Es quien propicia situaciones de aprendizaje

que estimulan las áreas de desarrollo que el alumno requiere. Para ello se hacen necesarias secuencias didácticas retadoras y significativas que propicien el entusiasmo y los deseos de los alumnos por aprender.

En el presente capítulo se aborda la problemática que se vive en una escuela pública de nivel preescolar en relación con la enseñanza de la lectoescritura. Se detallan los pasos a seguir que permitirán al investigador abordar dicha problemática. La finalidad es profundizar en la búsqueda de soluciones pertinentes y eficaces que contribuyan a la enseñanza de la lectoescritura a través de métodos efectivos. Además, se pretende que los resultados de la investigación funjan como parámetros que exhorten a otros docentes, que enfrenten situaciones problemáticas similares, a encontrar mejores soluciones educativas considerando la propia realidad.

1.2. Antecedentes

La educación preescolar ha sido el inicio del trayecto formativo de los niños en México, desde años antes de ser otorgada su validez oficial por el Congreso de la Unión. Los padres de familia tenían la libertad de decidir llevar o no a sus hijos al jardín de niños. A partir de su reconocimiento oficial, como una etapa más de escolarización de la educación pública, todos los niños de 3 a 5 años deben cursar este nivel educativo.

Al ser reconocida la influencia positiva que ejerce la educación preescolar en el desarrollo del niño en sus primeros años de vida, la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) ha implementado programas educativos con el propósito de favorecer el desarrollo de los alumnos.

A partir del ciclo escolar 2012-2013 se está implementando el Programa de Estudio 2011 (en adelante PE 2011). El PE 2011, se enfoca en el desarrollo de

competencias con la finalidad de que los alumnos integren y utilicen sus aprendizajes en la vida diaria (SEP, 2012).

El PE 2011 se organiza en seis campos formativos, que fungen como una forma de identificar, con fines educativos, los distintos aspectos del desarrollo infantil. Consideran información necesaria para que en su intervención el docente diseñe secuencias didácticas (conjunto de actividades secuenciadas para favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos) que constituyan experiencias educativas enriquecedoras para los educandos. Los campos formativos explícitos en el PE 2011 son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y, por último, expresión y apreciación artística (SEP, 2012).

Los campos formativos están organizados en aspectos, en los que se especifican las competencias que por medio de la intervención docente se pretenden favorecer en el alumnado. El campo formativo Lenguaje y Comunicación contempla dos aspectos del desarrollo, lenguaje oral y lenguaje escrito.

Para estimular el desarrollo de competencias por medio de la intervención docente, es importante tener claro que “una competencia es 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, 2012, p. 14).

Es de interés resaltar que la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias comunicativas, principalmente la lectura y escritura, son aspectos del desarrollo altamente valorados y deseados, principalmente por los padres de familia. Sin embargo, es la educadora frente a grupo quien decide las competencias, las estrategias,

los recursos didácticos, los espacios y los tiempos que se considerarán para el diseño y la aplicación de las distintas secuencias didácticas que implementará con su grupo de alumnos.

Para el diseño de la intervención educativa, la educadora debe tomar como punto de inicio el nivel de desarrollo, las necesidades de los alumnos y sus intereses particulares. La finalidad es la planeación de experiencias significativas y retadoras que impliquen para el alumno resolver situaciones en su vida cotidiana, así como retos a superar para potenciar el desarrollo. Para identificar estos elementos y tenerlos presente al momento de realizar la planeación docente, la educadora hace uso de las herramientas propuestas en el PE 2011:

1. Entrevistas a padres de familia y alumnos al inicio del ciclo escolar.
2. La observación y registro en el diario de la educadora de evidencias de las capacidades y dificultades manifiestas de los niños al realizar alguna actividad.
3. Elaboración de un expediente por alumno, para registrar y evidenciar con productos de trabajo, los niveles de desarrollo alcanzados por los niños y sus dificultades.
4. La Cartilla de Evaluación, en la que se registra el progreso de los alumnos.

Estas herramientas permiten a las educadoras obtener la información necesaria de cada estudiante, identificando sus capacidades y necesidades de aprendizaje y desarrollo. Contar con este conocimiento antes de la intervención docente, se hace necesario debido a que entre los 3 y 5 años de edad, los niños han desarrollado habilidades comunicativas que les permiten expresarse de forma clara y entendible. Llegan al jardín de niños con competencias comunicativas, principalmente adquiridas en el contexto familiar y el

entorno social inmediato. Aun así, existen pequeños que evidencian, dificultades en el desarrollo del lenguaje, como un vocabulario reducido, timidez e inhibición al expresarse, entre otras. Estas condiciones no necesariamente hacen alusión a problemáticas físicas, sino a la falta de ambientes estimulantes que favorezcan el desarrollo de las capacidades de expresión (SEP 2012).

De esta forma se puede aseverar que el nivel de competencia comunicativa adquirido por cada niño está determinado por las variadas oportunidades de comunicación, oral y escrita, que haya tenido. A través de ellas, los niños se apropian, enriquecen e identifican las funciones y características del lenguaje.

Es en el jardín de niños en donde los pequeños hablantes irán adquiriendo un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados. Harán uso de un lenguaje más amplio, con un mayor número y variedad de interlocutores (SEP 2012). Sin embargo, se debe considerar lo manifiesto en el PE 2011:

“En la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y escribir de manera convencional, pero sí que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura” (SEP, 2012, p. 46).

A pesar de que en la educación preescolar no recae la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y escritura convencional, algunos alumnos empiezan a leer y escribir como resultado de su participación en las secuencias didácticas propuestas por los educadores y como resultado del nivel de competencia alcanzado. A diferencia, en

otros alumnos se observa un menor avance en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura convencional.

Esta situación ha sido muy polémica en la educación preescolar, específicamente en la institución educativa del nivel preescolar en donde se realizará el estudio. La mayoría de los padres de familia desean, al punto de exigir, que se les enseñe a sus hijos a leer y escribir de forma convencional. Se llegan a vivenciar situaciones como la asistencia de niños el primer día de clases con su lápiz y cuaderno para iniciar el trabajo de la lectoescritura. Sin embargo, existen otros aspectos de prioridad por atender como la resistencia que manifiestan los niños al enfrentarse a un ambiente nuevo o el temor a ser abandonados por sus padres, entre muchos otros.

Estos casos llegan a presentarse porque actualmente todavía existen costumbres, que se han venido conservando de generación en generación, como las prácticas educativas de antaño. Los padres llegan a considerar que si su hijo no lleva a casa un trabajito diario no hizo nada. Requieren de ejercicio por planas para cerciorarse de que a sus hijos se les está enseñando a leer y escribir. De no ser así, llegan a considerar que la maestra no sabe enseñar. Las investigaciones actuales demuestran que los ejercicios por planas no sobrepasan la ejercitación motriz. Información que en ocasiones los padres desconocen o pasan por alto.

Para sobrellevar las presiones sociales y procurar cubrir las demandas familiares, que reclaman por la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel preescolar, muchos educadores optan por métodos de enseñanza a través de prácticas conductistas. La problemática reside en que este tipo de enseñanza podría representar un obstáculo en el éxito del desarrollo de las capacidades lectoescritoras en niños de edad preescolar.

Limitan el óptimo desarrollo competente de los alumnos, ya que no implican para ellos un reto cognitivo que propicie un aprendizaje significativo.

Se ha observado a los alumnos, sentados en su sillita y recargados en la mesa de trabajo, aburridos llenando las planas con diversas marcas gráficas. Sin embargo, cuando se les cuestiona sobre ¿qué están escribiendo? en muchas ocasiones no saben. Tal vez en un principio se pueda observar un aprendizaje memorístico, pero a pesar de ello, esta condición no garantiza un aprendizaje permanente, ni mucho menos propicia el potencial del alumno. Las prácticas tradicionalistas de enseñanza, en muchas ocasiones resultan contraproducentes, al obtener solamente resistencia del niño hacia el aprendizaje.

Como se mencionaba con anterioridad, la decisión de selección o de diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje recae en los educadores. Esta libertad está sustentada en el PE 2011. Para llevarla a cabo, los educadores requieren de estrategias eficaces que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas. Esta condición podría evitar caer en prácticas obsoletas y rutinarias. Con estas medidas se preverá que el alumno vea la escritura y la lectura como algo tedioso, cansado, aburrido, sin ningún sentido y utilidad.

Es necesario despertar o seguir fomentando el interés, la curiosidad y el deseo natural por aprender que manifiesta los niños de edad preescolar. Los padres de familia ponen su confianza en las educadoras para que estimulen el desarrollo de sus hijos. Los niños depositan en ellas su amor, su confianza, sus deseos, sus emociones, sus necesidades. Ante estas circunstancias, recae en la educadora el compromiso de

responder de la mejor manera a sus alumnos, con el único objetivo de ejercer con eficacia y ética su profesión.

Para enfrentarse y asumir tan grande compromiso y responsabilidad, la educadora podría afrontar cuestionamientos como ¿cuál será la mejor decisión de intervención?, ¿cuáles son las estrategias adecuadas que permitan favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas de un grupo de alumnos tan diversos? No existe una respuesta única e infalible. Actualmente se cuenta muchas propuestas que orientan al docente a enseñar con una u otra estrategia metodológica. También, algunos docentes tienden a prácticas conocidas pero que en realidad no cubren los propósitos deseados.

Se reitera, para favorecer el desarrollo de la lectoescritura en un grupo específico de alumnos, se requiere considerar varios factores como el nivel de desarrollo de los alumnos, sus necesidades y sus intereses. Así, las actividades didácticas que se desarrollen serán significativas y retadoras. Así mismo, influyen en la práctica educativa otros elementos que están presentes en el medio escolar como la comunidad, el contexto familiar, el espacio, los recursos materiales y tecnológicos, el tiempo, entre otras circunstancias que se pueden suscitar.

Con la presente investigación se pretende, con base en el diagnóstico de las competencias lectoras y escritoras de un grupo de alumnos, diseñar y aplicar actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan su desarrollo competente. Para ello se tomarán en cuenta los elementos didácticos que el investigador considere relevantes para alcanzar los propósitos deseados. Su sustento estará fundamentado en los planteamientos del PE 2011.

El propósito de esta investigación es identificar las implicaciones que ejercen en el desarrollo, el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar.

Se pretenden determinar también, con base en la observación y el análisis de las respuestas y producciones de los alumnos al participar en el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los factores o elementos que contribuyen de mejor manera a alcanzar un mejor nivel en la adquisición de competencias lectoescritora.

1.3. Definición o planteamiento del problema

Todas las escuelas de educación pública en el país, están reguladas por los lineamientos establecidos por la SEP, desde la infraestructura hasta los planes y programas de estudios que se aplican. Sin embargo, el PE 2011 favorece la libertad de actuación y decisión de los docentes para la implementación de secuencias didácticas que cumplan con los propósitos educativos que establece. Esta libertad se hace necesaria debido a que los educadores tienen la responsabilidad de integrar en su quehacer cotidiano, un conjunto de actividades que respondan a las necesidades e intereses de todos y cada uno de los alumnos que integran su grupo.

Ejerciendo la libertad de decisión otorgada, mediante el diseño y aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de la lectura y la escritura, se pretende investigar: *¿Cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar?*

Para iniciar el proceso indagatorio y el posterior análisis de los datos obtenidos de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas, se plantean los

siguientes problemas específicos. Se buscará también dar respuesta a estos cuestionamientos con la finalidad de que contribuyan a la resolución de la problemática.

1. ¿Qué características presenta el grupo de tercer grado de educación preescolar con respecto al desarrollo de su capacidad lectora y escritora?
2. ¿Qué elementos consideran las actividades didácticas que afecta en mayor proporción el desarrollo de la competencia lectoescritora, considerando el nivel de interés y participación de los alumnos?
3. ¿Qué diferencias presentan en el desarrollo de la lectoescritura los alumnos que realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para este fin con respecto a su diagnóstico inicial?

1.4. Objetivos

Basado en las problemáticas que presentan el grupo del nivel de educación preescolar de este estudio, respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, el objetivo de la investigación es:

Determinar cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectoescritora en un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar.

El propósito de conocer el nivel de influencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el desarrollo de los alumnos, es que los docentes de nivel preescolar cuenten con las evidencias de las repercusiones educativas que ejercen sus prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo con su grupo de alumnos. Con la información obtenida de la investigación tendrán un antecedente que les permita reflexionar sobre las actividades que van a utilizar para este fin y su importancia. De esta

manera podrán favorecer el desarrollo competente de los estudiantes. Que contribuya a la formación de bases sólidas en su desarrollo.

Además del objetivo central de la investigación, se plantean tres objetivos a los cuestionamientos específicos que, de forma importante, contribuirán a ir avanzando y alcanzar la resolución de la problemática principal. Los objetivos implican:

1. Identificar el nivel de desarrollo de la competencia lectora y escritora que presentan el grupo de tercer grado de educación preescolar. A partir del diagnóstico, diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las capacidades lectoescritoras de los alumnos del grupo experimental.
2. Determinar los elementos didácticos implicados en las actividades de enseñanza de la lectoescritura que contribuyen de forma positiva en el desarrollo lectoescritor de los participantes. Se considerará como referente el nivel de desempeño, de interés y de participación de los alumnos.
3. Evaluar e identificar las diferencias en el progreso del desarrollo de la lectoescritura de los alumnos que realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para este fin, con respecto al diagnóstico inicial de su capacidad de lectura y escritura.

Los beneficios de alcanzar los objetivos de la investigación, no sólo repercutirán en una enseñanza de calidad por parte de los docentes. Como consecuencia de seleccionar o diseñar actividades efectivas, se forjarán bases sólidas para el desarrollo competente de la lectura y la escritura de los alumnos, así como su interrelación armónica y repercusión en otras áreas de desarrollo. Además, se pretende favorecer el transcurso efectivo de los educandos en etapas subsecuentes de escolarización.

1.5. Supuesto

Posterior al diseño y la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y los resultados obtenidos del análisis de los datos derivados del estudio, se pretende confirmar o descartar el siguiente supuesto:

1. El diseño o selección de actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura basadas en las necesidades y capacidades del alumno, con características motivantes y retadoras, favorecen la adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.

1.6. Justificación

A consecuencia de las reformas a los programas educativos implementados en las escuelas públicas de México en el nivel preescolar, la SEP se ha encargado de capacitar a los docentes a través de cursos de actualización profesional. La finalidad es que analicen y conozcan el plan de estudios y lo lleven a la práctica con su grupo de alumnos. Este tipo de capacitación implica para el docente conocer, analizar y comprender cada uno de los campos de desarrollo que se pretenderá favorecer en los alumnos. Además de informarse sobre los resultados de investigaciones que servirán de apoyo para que el docente diseñe su intervención educativa y alcance los propósitos educativos explícitos en el programa.

El PE 2011, brinda la información y los parámetros necesarios para que los educadores los consideren al momento de diseñar su intervención pedagógica. Se ratifica que el programa presenta una característica flexible que permite su aplicación con total libertad de decisión en relación a las estrategias, metodologías y formas de enseñanza.

Gozando de la libertad y flexibilidad que caracteriza al PE 2011, todavía se puede observar la resistencia de algunos docentes que continúan implementando métodos tradicionalistas para la enseñanza de la lectoescritura, que no responden a las actuales necesidades educativas que presentan los alumnos. A pesar de los cursos de capacitación docente y los hallazgos de descubrimientos científicos en relación al aprendizaje y el desarrollo infantil, no se ha podido erradicar del todo este tipo de prácticas obsoletas. Los motivos para esta tendencia podrían ser muchos. Sin embargo, es necesario propiciar el cambio en todo docente. De su labor dependen las metas educativas y de desarrollo que logren alcanzar los alumnos.

El profesor juega un papel indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De su desempeño laboral depende que los programas educativos alcancen los propósitos establecidos. De nada sirve que la SEP invierta recursos para la reforma de los programas y la capacitación docente, si no está dispuesto a ejercer su profesión de forma ética y competente, para cubrir el perfil profesional deseado.

Aunado a la labor del educador, los padres de familia son elementos claves para el desarrollo y progreso de sus hijos. En épocas actuales, la sociedad va otorgando validez y el reconocimiento a la educación preescolar como un nivel educativo que favorece el desarrollo competente desde los primeros años de vida. A pesar de que la educación preescolar no es exclusiva para la enseñanza de la lectoescritura, es uno de los aspectos más valorados por los padres de familia. Muchos padres desean que a sus hijos se les enseñe a leer y escribir con la intención de facilitarles el aprendizaje en la escuela primaria. Esta situación puede contribuir de forma determinante en la decisión del

docente para recurrir a prácticas tradicionalistas de enseñanza de la lectura y la escritura, y de forma simultánea mitigar las exigencias familiares.

Para lograr un cambio en la metodología de enseñanza, los docentes requieren de conocimientos para la toma de decisiones que permitan alcanzar los propósitos educativos y responder a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Así como asumir una actitud investigadora y retadora que les permita indagar, descubrir, probar y arriesgarse a modificar sus prácticas para encontrar mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de la presente investigación proporcionarán evidencias para poder identificar los logros alcanzados por los participantes respecto a sus competencias lectoescritoras iniciales, como consecuencia de su participación en el desarrollo de las actividades diseñadas para su enseñanza y aprendizaje. Se determinará la influencia de los elementos didácticos que favorecen mayores niveles de desarrollo.

La investigación pretende demostrar que se puede favorecer la capacidad lectoescritora de los alumnos de nivel preescolar sin la necesidad de recurrir a las prácticas tradicionalistas de enseñanza que emergieron de prácticas educativas conductistas.

Todo ello contribuirá a que los docentes ratifiquen las características que puede considerar para el diseño de situaciones didácticas que respondan a las necesidades e intereses de sus alumnos. De esta manera, se podría propiciar el aprendizaje significativo de la lectoescritura.

El desarrollo de las competencias de lectura y escritura permitirán que los niños formen bases sólidas en su desarrollo para continuar su proceso de formación

académica. En un futuro les permitirá responder a las demandas personales y laborales de las sociedades del conocimiento. El propósito es contribuir a la formación de seres autónomos, competentes, preparados para enfrentar los retos que la vida diaria les presente.

1.7. Delimitaciones y limitaciones del estudio

Es posible llevar a cabo el estudio a partir del enfoque de investigación cualitativo, debido a que el proceso de indagación se llevará a cabo en el contexto escolar. Se procurará mantener las condiciones físicas y humanas originales en las que los participantes se desenvuelven. La institución educativa involucrada en el estudio se encuentra ubicada en México, en el estado de Tamaulipas, específicamente en una zona céntrica de Ciudad Reynosa. Está inmersa en un contexto de nivel socioeconómico medio.

Un aspecto que facilitará el proceso del estudio, es que el investigador cuenta con una Licenciatura en Educación Preescolar que lo capacita para desempeñar la labor educativa frente a un grupo de niños de edad preescolar y para el diseño de las actividades didácticas. Además, la flexibilidad del PE 2011 brinda la oportunidad al docente de planear la intervención educativa que considere eficaz para alcanzar sus objetivos. Esta característica facilitará la implementación de las actividades pertinentes para el estudio.

Para el diseño y aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para el estudio, se considerará como eje central el PE 2011, enfocándose en el campo formativo lenguaje y comunicación. Este campo contempla el aspecto de desarrollo que interesa estudiar.

La investigación se realizará en el tercer grado, grupo A, de la institución. Se considerará la participación de 8 alumnos de entre los 5 y 6 años de edad.

EL docente titular del grupo muestra aplicará las actividades didácticas diseñadas para la investigación. La finalidad es procurar mantener las características físicas y humanas del grupo participante y así, evitar alterar los resultados de la intervención educativa. El investigador se mantendrá con una postura respetuosa y observadora ante los acontecimientos ocurridos en el ambiente de trabajo.

Las únicas limitantes que se podrían considerar para llevar a buen término el proceso de investigación son: a) el tiempo de aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura, considerando sólo una semana como máximo, para evitar afectar el plan educativo previsto por el titular del grupo, b) las actividades que se diseñen tienen que contemplar como lugar de realización el jardín de niños, debido a que salir de la institución educativa representa riesgo para los involucrados y, c) el apoyo que se reciba de los padres de familia en la realización de las actividades, al ser requerida su participación.

A pesar de la existencia de mencionadas limitantes, no representan un obstáculo determinante que impidan la realización de la investigación. Las posibilidades para llevar a buen término la investigación son mayores.

1.8. Glosario

Aprendizaje: acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.

Adquisición por la práctica de una conducta.

Capacidad: aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo.

Competencia: pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Educación: acción y efecto de educar.

Enseñar: instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo.

Escritura: acción y efecto de escribir. Sistema de signos utilizado para escribir.

Estrategia: arte, traza para dirigir un asunto.

Lectoescritura: capacidad de leer y escribir. Enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura.

Lectura: acción de leer. Interpretación del sentido de un texto.

2. Marco Teórico

2.1. Introducción

Par obtener una visión general sobre el desarrollo, en los niños de edad preescolar, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de los jardines de niños y de las competencias que en éstos se pretenden favorecer en los alumnos, ha sido necesario abarcar varios temas en el presente capítulo. La finalidad de las temáticas abordadas es tener una visión clara que permita identificar, si no son todos, por lo menos los principales factores que influyen en las prácticas educativas que se realizan en los salones preescolares de las escuelas públicas en México.

La información que se presenta en esta sección muestra un panorama general que considera las aportaciones de varios autores, sustentadas en los resultados de múltiples investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje.

Para comenzar a adentrarnos en el mundo educativo y evolutivo infantil, se rescatan las teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje que, con base en las aportaciones de Gallardo (2005), evidencian claramente el avance logrado. Se parte del conductismo, que inicialmente concebía un aprendizaje limitado a fenómenos observable, por lo que descartaba de importancia todo proceso cognitivo. Bajo este paradigma, se consideraba al docente como el centro de la enseñanza. El alumno era visto como una tabla rasa en la que se podía escribir en ella a placer del educador.

El cognitivismo y constructivismos, reflejan una concepción más actualizada de los proceso de aprendizaje y desarrollo de acuerdo con investigaciones más recientes. Se

centran en procesos mentales que favorecen la adquisición del conocimiento por medio de estímulos o interacciones directas con el medio circundante.

Los programas educativos actuales se sustentan principalmente en estas dos últimas corrientes de pensamiento. Se puede considerar que el conductismo ha quedado obsoleto, debido a que no corresponde a los descubrimientos científicos actuales sobre los procesos del desarrollo humano. Las prácticas educativas bajo este modelo se han pretendido erradicar. Sin embargo, todavía pueden existir docentes, que por resistencia a la innovación educativa, a una falta de conciencia o ética sobre la propia actuación docente, puede recaer en este tipo de métodos de enseñanza tradicionalista.

Además, se abordará en el presente capítulo las aportaciones de los principales exponentes que consolidaron las bases para la creación de los sistemas de educación infantil. Pestalozzi y Fröbel impulsaron una educación centrada en los niños. Los autores propusieron intervenir pedagógicamente en el desarrollo infantil respetando su evolución natural y haciendo uso del juego como medio de aprendizaje.

Tras la historia que le precede y con la finalidad de responder a las necesidades educativas y demandas laborales actuales, la SEP ha buscado la manera de innovar. Ha reformado los programas de estudios centrándose en la actualidad, en el desarrollo de competencias de los alumnos. En cada uno de los niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, contempla una serie de cambios, que entre otros aspectos, incluyen una renovación de la práctica docente.

Para que los programas de estudios logren los propósitos establecidos y los estudiantes alcancen el perfil de egreso deseado, no sólo es necesario reformar los programas. Se requiere que los docentes asuman su labor con una actitud profesional y

comprometida. Que impulse el abandono de prácticas tradicionalistas, que en lugar de estimular el desarrollo del alumnado, lo limitan.

Es un reto difícil para los maestros. Están inmersos en una sociedad cambiante que exigen niveles de competencias óptimos para su desenvolvimiento social exitoso. Su labor está en forjar bases sólidas que favorezcan el desarrollo competente de sus alumnos. Aunado a este desafío, se encuentran muchos padres de familia que esperan, y en el peor de los casos solicitan, que se les enseñe a sus hijos por medio de prácticas educativas tradicionalistas, como aprender a leer y escribir por medio de planas. Estas actividades no cubren las necesidades actuales de aprendizaje y desarrollo.

Conocer el nivel de desarrollo de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, así como las características deseables en un profesor competente, son herramientas valiosas para el educador. De esta forma podrá optar por estrategias y actividades de enseñanza, de acuerdo al perfil de los alumnos y de él mismo, que satisfagan las necesidades educativas.

Para favorecer el desarrollo del lenguaje, por medio de la intervención docente, es necesario contar con actividades metodológicas que contemplen todos los aspectos que intervienen en el proceso educativo: los alumnos con sus necesidades y características de aprendizaje, el docente como facilitador del aprendizaje, el ambiente áulico, los padres de familia, las tecnologías de la información y comunicación, entre otros. Sobre todo, el educador debe buscar respuestas a cuestionamientos sobre la propia práctica y su impacto en el logro educativo y de desarrollo de los alumnos.

A continuación se presenta información relevante con respecto al tema de interés, el lenguaje en sus competencias lectoras y escritoras, y los factores que intervienen en su adquisición y desarrollo en la etapa de educación preescolar.

2.2. Teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje

En el presente capítulo se abordan los hallazgos de investigación sobresalientes que han influido de manera determinante en la concepción que tienen los adultos, y en especial los maestros, sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil. Su importancia radica en la influencia que han ejercido y ejercen sobre las metodologías de enseñanza en los salones de clases.

A partir del año de 1970, según Duque (2006), han surgido cambios radicales en las concepciones y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se suscitó un cambio de intereses en la educación, dejó de centrarse en la conducta de los educandos y le otorgó mayor importancia al conocimiento. Esto originó un cambio de concepciones tradicionales de enseñanza a concepciones que surgieron como crítica a ésta.

Para Gallardo (2005) han sido tres los paradigmas, que desde el punto de vista psicopedagógico, han influido de forma determinante en los diferentes métodos y prácticas educativas escolares: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

El Conductismo concibe que el aprendizaje está determinado por fenómenos observables. Se genera por medio de estímulos del ambiente y las respuestas del individuo hacia esos estímulos. Por tal motivo, los procesos mentales como la percepción, la motivación y el pensamiento no son considerados aspectos importantes, al no ser elementos observables.

Se reitera, las prácticas educativas cimentadas en las teorías conductistas, deben resultar en conductas que se puedan observar para determinar si el aprendizaje ha ocurrido o no. Se debe manifestar un cambio en la conducta del alumno. Estas prácticas educativas están actualmente catalogadas como “tradicionalistas” por sus características obsoletas: prácticas educativas mecánicas, el rol del docente como modelo de enseñanza a seguir y el papel pasivo del alumno (Gallardo, 2005).

La corriente del *Cognitivismo* trajo consigo una serie de cambios en la manera de concebir el aprendizaje. Se centra en los procesos mentales que operan sobre los estímulos. El sujeto cognoscente utiliza sistemas perceptuales y cognitivos que contribuyen en el procesos de aprendizaje. No es requisito la existencia de mecanismos observables, ni de la evidencia inmediata para demostrar que haya sido adquirido un aprendizaje (Gallardo, 2005).

Bajo esta corriente han surgido diversidad de perspectivas teóricas y métodos de enseñanza-aprendizaje, regida por la concepción de mecanismos de pensamientos que permiten la ejecución de tareas. Un ejemplo claro es la teoría del crecimiento cognoscitivo desarrollada por Bruner. Esta teoría explica que hay tres formas secuenciales de representar el conocimiento: en acto, icónico y simbólico. En acto, evoca la capacidad del individuo para emitir respuestas motoras y los mecanismos que desarrolla para desenvolverse en el medio. A través de la representación icónica se hace posible crear una imagen mental sin movimiento o concreción, aun y cuando el objeto no esté presente o cuando hayan sufrido algún cambio. Por medio de la representación simbólica se favorece la comprensión de conocimientos abstractos, mediante el empleo

de un sistema de símbolos para codificar la información, como son el lenguaje y las matemáticas (Gallardo, 2005).

Desde la postura del *Constructivismo* se trata de explicar cómo el hombre va edificando los conocimientos sobre él mismo y el mundo que lo rodea. Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra (2006) conciben el pensamiento constructivista como una teoría de la educación centrada en el conocimiento, que intenta explicar el aprendizaje por medio de la comprensión humana.

Para Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra (2006) la epistemología constructivista sostiene que los conocimientos no se basan en correspondencia con algo externo como una acción física. Para los autores, pueden ser acciones representadas mediante la palabra, el signo, la imagen o una construcción mental, originada por la actividad cognitiva del sujeto que aprende. La construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido.

Al igual que Gallardo (2005), los autores identifican las tres posturas constructivistas: radical, piagetiano y social. Sin embargo, la teoría constructivista desde cualquier perspectiva con la que se mire, otorga gran importancia al trabajo conjunto entre alumnos y maestros. Por medio de esta interacción se contribuye a construir conocimientos, interpretaciones y la esquematización de la información a partir de propias experiencias personales.

Para Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra (2006) el constructivismo referido a la instrucción se origina en los fundamentos que sobre el tema han aportado principalmente las investigaciones de autores como Piaget, Ausubel y Vigotsky.

De acuerdo con los autores, Piaget propuso la teoría múltiple sobre la representación, a través de la cual el individuo logra potenciar su desarrollo cognitivo. Por medio de la coordinación de experiencias sensoriales y motoras, los infantes discriminan y manipulan los objetos para interpretar mejor la realidad, favoreciendo su desarrollo cognitivo superior. Para Piaget el sujeto va construyendo sucesivas versiones del mundo, al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas. Su conocimiento no es copia de una realidad externa a él, sino el resultado de la estructuración de sus propias experiencias.

Influenciado por esta misma corriente, el psicólogo inglés David Ausubel, planteó la teoría del aprendizaje significativo por recepción o por descubrimiento. Esta teoría afirma que la adquisición de ideas, conceptos y principios, se da de forma significativa cuando el sujeto cognoscente integra la nueva información con los conocimientos ya almacenados en su memoria. Es decir, para Ausubel, la información nueva modifica y reelabora la información alojada en la memoria (Gallardo, 2005).

Propiciar un aprendizaje significativo implica para los profesores realizar un diagnóstico inicial para conocer el conocimiento previo de los alumnos y así determinar lo que debe impartirse posteriormente como enseñanza. Sin embargo, desde el punto de vista didáctico y metodológico, todavía hace falta conectar los contenidos de la enseñanza con los intereses de los alumnos, con lo que resulta significativo para ellos (Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006).

Vigotsky propuso la teoría Zona de Desarrollo Próximo que se caracteriza por la interacción del sujeto-objeto en el proceso de aprendizaje. Considera que el individuo vincula su contacto con el medio circundante a su formación genética. En la enseñanza,

el profesor la planea de forma intencional y funge como andamio para que el alumno se apropie del aprendizaje que le permitirá realizar actividades que anteriormente no podía desempeñar solo (Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006).

Profundizar en estas teorías del desarrollo y del aprendizaje, así como en los resultados de recientes investigaciones, permite desde la perspectiva educativa, comprender la manera en cómo se concebía a los alumnos y los procesos de enseñanza que se impartían en las instituciones educativas. Actualmente también fungen como un eje rector en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El cognitivismo como el constructivismo ha renovado la educación y la concepción de los alumnos como seres pensantes, constructores de su propio conocimiento. Otorgan al docente una función de guía o facilitador que favorece las condiciones en el ámbito escolar, para que los alumnos cuenten con los medios necesarios para su desarrollo.

Para Duque (2006), las concepciones de autores como Bruner y Vigotsky, han influido de manera determinante en la forma de enseñanza de la lectura. Sin embargo, a pesar de los descubrimientos científicos sobre el desarrollo infantil y las propuestas metodológicas para la enseñanza efectiva que de ahí emanan, siguen persistiendo creencias y prácticas educativas que desde las teorías conductistas surgieron y que en la época actual ya no responden a las demandas sociales y de desarrollo infantil.

Existen evidentes resistencias de docentes hacia el cambio educativo. Continúan implementando en su quehacer cotidiano prácticas basadas en concepciones conductistas. Sin embargo, a la luz de los descubrimientos científicos, esta investigación tiene como propósito que el maestro erradique las prácticas con tendencias

tradicionalistas de enseñanza, por prácticas que respondan eficazmente a las necesidades educativas y de desarrollo de las generaciones actuales.

Con los resultados de la investigación obtenidos de la puesta en práctica de actividades didácticas que impliquen una participación activa de los alumnos en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, se pretende demostrar la influencia que ejerce la intervención educativa en el desarrollo competente y el aprendizaje de los estudiantes. La finalidad en este caso es que los niños desarrollen la competencia lectora y escritora considerando e identificando los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro eficaz de éstas competencias. Además de fungir como parámetros para la intervención docente y eviten recurrir a prácticas tradicionalistas de enseñanza.

2.3. Origen de los sistemas nacionales de educación

En épocas pasadas no se le otorgaba la importancia requerida a la educación infantil. No existían instituciones educativas dedicadas a la enseñanza desde edades tempranas. Con el paso del tiempo y a la luz de los descubrimientos científicos, así como a las contribuciones de pedagogos en la materia, se ha ido reconociendo y revalorizando su influencia en el desarrollo de los primeros años de vida. De esta manera surgieron las primeras instituciones educativas dedicadas a este fin.

Para Ruiz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt (2008) el origen de las escuelas como eje central de Sistema Educativo Nacional, fueron impulsados principalmente por las aportaciones de tres catedráticos, Pestalozzi, Fröbel y Herbart. Estos pedagogos, desde el siglo XVIII, han establecido las bases políticas y educativas para la implementación y trascendencia de los jardines de niños.

De acuerdo con la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) la función esencial de la enseñanza era facilitar el desarrollo de las habilidades naturales e innatas de los niños. Consideraba la intervención sólo como una ayuda. Respetaba el proceso evolutivo del niño, tanto sensitivo como intelectual y moral (Ruiz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt, 2008).

La tarea del maestro concebida por Pestalozzi, era comparable con la de un jardinero que debía ofrecer las mejores condiciones para que las plantas siguieran su desarrollo natural. Es decir, el método de enseñanza debía adaptarse al desarrollo natural del niño. Otorgaba importancia a la educación afectiva o de los sentimientos, llegando a considerar a la escuela como una extensión del hogar (Ruiz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt, 2008).

Valorada la importancia y la necesidad de favorecer el desarrollo del niño, Friedrich Fröbel (1782-1852) impulsó la educación infantil. El núcleo de su doctrina es el juego y el trabajo sostenidos por la actividad del infante de manera natural. Influido por Pestalozzi, creó el Instituto autodidáctico en Blankenburg, que sería el antecedente del Kindergarten. El Kindergarten (fundado en 1840) fue concebido como la forma de educación preescolar donde los niños aprendían con juegos a través de canciones, historias y materiales especialmente diseñados para ellos (Ruíz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt, 2006).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) desarrolló el concepto de instrucción como la base de la educación. Sostenía que el espíritu era una tabula rasa, considerando que se podía “escribir en las páginas blancas de la inteligencia infantil todo lo que se quiera” (Ruíz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt, 2006, p. 239).

Herbart incorporó el concepto de percepción, por medio del cual se explica cómo las ideas ya adquiridas asimilan e incorporan una nueva idea. También consideró tres procedimientos para la acción pedagógica: el gobierno, emana al control del comportamiento de los niños a través de reglas externas; la instrucción educativa, se centra en el interés de los alumnos y la disciplina hace alusión a un proceso interno de fortalecimiento de la autodeterminación (Ruíz, Marzoa, Mauceri, Molinari y Schmidt, 2006).

Las aportaciones de estos tres catedráticos contribuyeron al surgimiento de los jardines de niños actuales. Fue su doctrina un preámbulo que permitió concebir a los niños como seres humanos necesitados de experiencias ricas, que estimularan todo el potencial para su desarrollo óptimo.

No se vislumbra fácil navegar contra corriente. Enfrentar ideas nuevas, conocimientos e intenciones ante una sociedad con convicciones y creencias diferentes, requiere de una ardua labor. Sin embargo, las aportaciones de Pestalozzi, Fröbel y Herbart, forjaron por una educación infantil que favoreciera, y a su vez respetara el desarrollo del niño. Queda a los educadores actuales continuar trabajando por brindar una mejor calidad educativa, respetando siempre la evolución natural del niño y sus intereses. Para llevarlo a cabo, se debe evitar cualquier práctica educativa obsoleta, a pesar de las resistencias sociales.

Los educadores cuentan con el reconocimiento oficial del nivel educativo, gracias a catedráticos como los arriba mencionados.

Con el presente estudio se pretende, como uno de sus propósitos, que la educación preescolar no sólo se le otorgue una importancia e influencia aparentemente establecida.

Al contrario, debe brindar como motivante el desarrollo competente de las capacidades lectoras y escritoras de los alumnos, tan anheladas por los padres de familia y la sociedad en general. Este motivante debe impulsar la actuación docente a la innovación, investigación, selección, diseño e implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los alumnos.

Los educadores tienen el camino trazado, pero hace falta la decisión y la convicción para erradicar las prácticas educativas que no responden a las necesidades y características de desarrollo de las generaciones infantiles actuales. Esta investigación aboga por eso.

2.4. Innovación educativa

La educación pública en México cuenta con los cimientos de una escuela forjada por fuertes convicciones sobre la labor educativa, el amor al trabajo y al bienestar de los alumnos. Actualmente, la SEP funge como un organismo regulador y administrador de la educación pública en el país y rige la formación de docentes que asumen el compromiso de educar a sus alumnos. En ella recae la responsabilidad de diseñar los planes y programas educativos que se aplican en cada uno de los niveles educativos.

Se ha obtenido un gran avance en lo que respecta a la educación preescolar, pero cabría la pregunta ¿en cada aula se está brindando una educación que responda verdaderamente a los propósitos establecidos en los programas educativos? y más aún ¿se está logrando brindar una educación que responda y respete las necesidades e intereses de los alumnos? Los planes y programas que emanan de la SEP pugnan por eso.

A pesar de los lineamientos establecidos en los programas de estudios, sobre la intervención educativa y sus propósitos, la realidad educativa en las aulas evidencia la necesidad de innovar la práctica docente. Hace falta un cambio que erradique las prácticas educativas que no se centran en el desarrollo ni en las necesidades del alumno. Estas prácticas educativas homogenizan los grupos, haciendo fácil la tarea para quienes han alcanzado un nivel de desarrollo más elevado. Sin embargo, en una situación opuesta, dificulta el aprendizaje a quienes no han alcanzado ese desarrollo y por consiguiente, las actividades representan un reto imposible de superar. De esta forma, se frenan los logros de los estudiantes y el progreso social por consecuencia.

La innovación educativa, de acuerdo con Heredia (2010), implica desde elementos nuevos o nuevas formas o metodologías de enseñanza, materiales didácticos o medios utilizados, con la finalidad de modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para innovar en la práctica educativa el docente puede hacer uso de los elementos mencionados, revitalizarlos y reorientarlos para cubrir las necesidades educativas que presentan sus alumnos. Para ello se requiere por parte del maestro, una actitud comprometida principalmente con sus alumnos, así como de información que sustente, y sobre todo, propicie el cambio deseado.

Para Ávalos (2003), innovar es transformar. Implica arriesgarse en la intervención docente. Para ello será necesario proponer nuevas formas que arrojen mejores y mayores resultados educativos, por medio de actividades que impacten la construcción del conocimiento del aprendiz. Uno de los factores del progreso social que ha venido revolucionado el ámbito educativo y laboral, así como los accesos que los niños tienen a

la información y que influyen en su misma forma de aprender, es la creciente influencia de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC's).

Los medios de información y comunicación como resultado de su desarrollo, según Jasso (2010), ejercen una fuerte influencia en todos los ámbitos de la vida. Por tal motivo, es de vital importancia que los alumnos tengan un acercamiento a las TIC's principalmente cuando en sus medios familiares no tienen el acceso a ellas. La finalidad es la adquisición de conocimientos y habilidades en su manejo y su utilidad en la vida diaria.

De acuerdo con Heredia (2010), las TIC's hacen alusión a las tecnologías de la administración de información como las computadoras y su conexión a la red. Las de comunicación son aquellas que permiten la conexión a través de medios como la radio, la televisión y el cine.

Heredia (2010), considera que la implementación de las TIC's requiere la aceptación de los usuarios (maestros y alumnos). Así mismo, la evaluación de los efectos por parte de las comunidades educativas. Sin embargo, es consideración del docente incluirlas o no en su práctica docente.

Para Ferreiro (2011) actualmente existen niños informatizados, como antes eran conocidos como niños televisivos. El autor hace alusión con este término a los niños que nacieron y crecieron conociendo estas tecnologías. Para unos en sus casas, para otros, fuera de su alcance.

El término niños informatizados se refiere a los "niños cuyos esquemas interpretativos para entender el mundo social y para generar expectativas sobre el

comportamiento de los objetos culturales están constituidos a partir de “saberes informáticos”, por incipientes que estos saberes sean” (Ferreiro, 2011, p. 426).

Ante los crecientes avances tecnológicos, Ferreiro (2011) vislumbra varios escenarios a corto plazo, entre ellos uno al que considera peligrosamente idealista: la revolución radical del cambio de los procesos de lectura y escritura por medio de las TIC’s. Este cambio, implicado en la educación formal de las escuelas, conllevaría a la desaparición de la linealidad alfabética, es decir, el conocimiento no se transmitirá más a través del lenguaje escrito, sino a través de complejas relaciones entre imágenes en movimiento, gráficos y cápsulas informáticas, entre otros.

Es importante enfatizar que la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. “La tecnología de las PC e internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para escribir, para escuchar, para jugar... Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora para la escuela” (Ferreiro, 2011, p. 432).

A pesar de ello, considerando la importancia de la alfabetización informática por la velocidad de los cambios en los saberes que hay que incorporar para la vida, se debe relegar a segundo plano los tradicionales contenidos curriculares obsoletos (Ferreiro, 2011). Para ello, es el docente el que debe contemplar las TIC’s como recurso en sus metodologías de enseñanza.

Recurriendo a las opciones que representan estas herramientas tecnológicas, se contemplarán en el diseño de una de las actividades didácticas que formarán parte de la investigación. Se le otorga la importancia que están ejerciendo en la formación del

ciudadano actual. Se analizará el resultado obtenido para interpretar el nivel de influencia que ejerce en el desarrollo competente de la lectoescritura de los participantes.

Por obvias evidencias, las prácticas de enseñanza de antaño ya no responden a las necesidades de educación y de desarrollo que requieren los niños del siglo XXI. Los planes han sido reformados por la SEP. Hace falta el cambio del docente que se resiste a la actualización, capacitación e innovación para alcanzar los propósitos establecidos en los programas de estudios y cubrir las necesidades actuales de educación.

La investigación que se llevará a cabo y se evidenciará en este documento, tiene el propósito de que los docentes innoven con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En muchas ocasiones, tienden a seguir pretendiendo obtener buenos resultados con prácticas educativas que se aplicaban con alumnos de generaciones pasadas. Los alumnos de épocas pasadas manifestaban características y necesidades de desarrollo diferentes a las que presentan los niños de épocas actuales.

2.4.1. Innovación pedagógica en preescolar

La educación preescolar en México no ha sido la excepción en relación con la innovación educativa. La SEP ha venido implementando a lo largo de su historia diferentes programas educativos con la finalidad de responder a las actuales demandas sociales y de desarrollo de los infantes.

Como evidencia se rescatan las siguientes aportaciones que Rivas (2007) hace sobre las reformas que ha vivido la educación preescolar, enfocada en el tema que ocupa la presente investigación, el lenguaje en sus modalidades lectoras y escritoras.

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizan por el esfuerzo en la búsqueda por comprender los procesos de adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura por parte de los sujetos cognoscentes.

En la década de los setenta se implementaba para la enseñanza de la lectoescritura, técnicas de maduración psicomotora por medio del Programa de ejercitación previa a la lectoescritura.

En el Programa de Educación Preescolar de 1981 se planteó el cuestionamiento ¿se debe enseñar o no a leer y escribir a las niñas y los niños en el nivel preescolar? La interrogante trajo consigo un cúmulo de incertidumbre respecto a la pertinencia de esta acción. Provocó una interpretación personal que conducía a que cada docente tomara la decisión de abordar o no la lectoescritura en sus salones.

Durante el ciclo escolar 1983-1984 se incluye un libro de texto gratuito denominado Mi cuaderno de trabajo. En 1988, la SEP propone la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. La guía abordaba el desarrollo de la lectoescritura por medio de tres ejes: la escritura del nombre propio, la lectura de cuentos y el dictado. El resultado de esta metodología trajo como consecuencia prácticas rutinarias de carácter madurativo.

En el Programa de Educación Preescolar 1992 (en adelante PEP 92), el texto representa un auxiliar didáctico en la implementación de la nueva metodología a través de proyectos educativos. Los planteamientos relacionados con el lenguaje oral y escrito en el PEP 92, quedaron explícita en el documento “Bloques de juego y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños”. Su contenido era: lengua oral, lengua

escrita y lectura. Durante el ciclo escolar 1996-1997 se creó el “Material para Actividades y Juegos Educativos” (MAJE).

A diez años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en diciembre de 2001, el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa de reforma del artículo 3ro. Constitucional, en el cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar.

Ante los nuevos retos a los que se enfrentaba la educación preescolar surge el Programa de Educación Preescolar 2004 (en adelante PEP 2004), en el que se opta por una nueva metodología enfocada al desarrollo de competencias por medio del diseño y aplicación de situaciones didácticas para este fin.

Se plantea en este programa que “una competencia es un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2005, p. 22).

Actualmente se implementó la Reforma Integral de la Educación Básica (en adelante RIEB) ante las necesidades de responder a las exigencias de las nuevas generaciones. Pretende movilizar la práctica docente y redefinir los roles tanto de los profesores como de los alumnos en el proceso educativo. Por primera ocasión, la RIEB trata de articular los tres niveles de educación básica en un solo trayecto formativo de 12 años.

Bajo esta nueva reforma se implementa de forma oficial, durante el ciclo escolar 2012-2013, el nuevo Programa de Educación 2011(en adelante PE 2011) también basado en el desarrollo de competencias. En éste se define el perfil de egreso de los

estudiantes y cinco competencias para la vida orientadas a que los alumnos logren enfrentar los retos y problemas que la sociedad actual les presente, a partir de la toma de decisiones asertiva, reflexiva y crítica. Estas competencias son: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP, 2012).

A pesar de las reformas educativas, de acuerdo con Rivas (2007) sobreviven viejas prácticas pedagógicas y concepciones curriculares contradictorias que se mantienen bajo el supuesto de que las niñas y los niños pequeños no saben y/o no pueden aprender a leer y escribir.

Heredia (2010) asevera que la educación en México está caracterizada por ser tradicionalista y resistente al cambio. Se ha optado por continuar la educación con métodos de enseñanza obsoletos que intentan educar, pero que en realidad no responden a las necesidades de la sociedad actual.

Frente a evidentes resultados se hace necesario detectar los factores que obstaculizan el logro educativo. Podrían ser muchos, pero cada institución educativa presenta su propia realidad y necesidades. La labor es llevar a la práctica los programas educativos procurando alcanzar los propósitos y el perfil de egreso establecidos. Para lograr esta meta, si es necesario, se deben buscar las acciones pertinentes que permitan superar los obstáculos.

En cada salón de clases, el docente de educación preescolar diseña o selecciona las estrategias de enseñanza-aprendizaje que considera convenientes para alcanzar los propósitos educativos establecidos en el PE 2011. Pone al alcance de sus alumnos los medios, los tiempos, los espacios, los materiales, las herramientas, las actividades...

requeridas para favorecer, por medio de las secuencias didácticas, el desarrollo competente de cada uno de sus alumnos. Por eso la importancia de observar, de investigar, de proponer, de crear, de innovar, para que todos los esfuerzos que se hagan por mejorar la calidad educativa en todos los aspectos, sea eficaz.

Con la investigación que se realizará el PE 2011 tendrá vida al evidenciar que los aprendizajes esperados y los propósitos educativos se manifiestan en acciones competentes de lectura y de escritura de los alumnos. Para alcanzar estos objetivos, se requiere de la intervención de los educadores a través de actividades didácticas que consideren el nivel de desarrollo de los alumnos, sus necesidades e intereses, así como los elementos que influyen de forma importante en el proceso.

Para ello, la investigación buscará evidenciar las implicaciones que tiene el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el desarrollo lectoescritor competente del alumno. Identificar también, los elementos que ejercen mayor influencia para alcanzar éste propósito. Estos resultados pretenden demostrar la ineficacia de las prácticas tradicionalistas y contribuir a su erradicación.

2.4.2. Educación basada en competencias

Como se ha mencionado en temas anteriores, a partir del PEP 2004 y en el actual PE 2011, la enseñanza centró su metodología hacia el desarrollo de competencias. En el presente subtema se pretende abordar los conceptos de competencias que para su entendimiento y aplicación se han manejado, y lo que algunos autores consideran de importancia para su desarrollo y evaluación. Al final se explicará cómo se darán en la presente investigación.

El término competencia se ha escuchado con mucha anterioridad a su consideración en los programas educativos en el nivel preescolar. En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación celebrada en la sede de la UNESCO, expresó la necesidad de “propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información” (Argudín, 2005, p. 12).

Para su implementación en el ámbito educativo es necesario tener claro a qué hace referencia una competencia. La UNESCO la define como “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una meta” (Argudín, 2005, p. 12).

Para ser favorecida por medio de la intervención docente, en el PE 2011 se establece que “una competencia es 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, 2012, p. 14). Manifiesta además, que su finalidad curricular es favorecer que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.

Para Argudín (2005) el concepto de competencia básicamente significa saberes de ejecución: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad.

Las metodologías basadas en competencias desde la perspectiva constructivistas, se ha caracterizado por impulsar procesos educativos centrados en la construcción del

conocimiento (competencia cognitiva) por parte de los estudiantes, a partir de la mediación del docente (Frade, 2009).

Pero ¿cómo se desarrollan las competencias? Frade (2009) menciona que una manera eficaz para lograrlo, es por medio del establecimiento de demandas en el entorno. Estas demandas deben propiciar desempeños complejos que permitan a los alumnos responder a conflictos cognitivos. Para esta situación de aprendizaje se hace necesaria la participación comprometida del docente en la planeación de los escenarios o situaciones que les permita a sus alumnos desarrollar los saberes y ejecuciones de cada competencia, a partir de su propia realidad y necesidades.

Una de las actividades a utilizar para implementar este tipo de actividades es por medio de la resolución de problemas o del aprendizaje situado. De acuerdo con Frade (2009) consiste en establecer un conflicto cognitivo por resolver: un proyecto, un experimento, un trabajo de investigación, una dramatización, una campaña, un estudio de un caso.

Las competencias en el entorno educativo se convierten en desempeños concretos a observar e identificar en el estudiante, evidenciando los logros alcanzados por medio de las actividades realizadas (Frade, 2009). Bajo la misma concepción, para Argudín (2005) es necesario que la evaluación de las competencias determine lo que desempeña o construye el estudiante por medio de la comprobación.

En la educación preescolar, de acuerdo al PE 2011, la planificación y la evaluación deben fundamentarse en los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, que son descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar (SEP, 2012). La finalidad es respetar el ritmo de aprendizaje y desarrollo de los

alumnos, evitar presionar o acelerar su desarrollo y tener como resultado respuestas contraproducentes.

Una educación basada en competencias, ha sido el resultado de la búsqueda por brindar una mejor educación. El propósito es que los alumnos egresados de las escuelas públicas de México cuenten con las capacidades necesarias para responder a las demandas sociales. Contribuir a mejorar su calidad de vida y a la generación de sociedades mejor desarrolladas.

La investigación que se llevará a cabo, tomará esta información para realizar las actividades con miras a desarrollar la competencia de lectoescritura y así cumplir con lo que define la SEP. Las actividades de enseñanza y aprendizaje que se planeen para el desarrollo de la investigación considerarán elementos diversos como recursos humanos, materiales y tecnológicos, que propicien el desempeño y el interés del alumno en actividad. Como lo menciona Frade (2009), a través de prácticas complejas de le permita a los alumnos responder a conflictos cognitivos.

De esta forma se le estará brindando a los participantes los espacios y las actividades que impliquen un reto cognitivo a superar. No una simple actuación repetitiva y memorística como la que requieren las actividades tradicionalistas de la enseñanza de la lectura y la escritura.

2.5. Investigación educativa: lectoescritura

El origen de toda innovación, hablando del campo educativo, requiere de sustentos que avalen las modificaciones y/o cambios que se realicen en todo proceso. Considerando que cada innovación va encaminada a modificar y sobre todo, a mejorar la

calidad del servicio educativo que se brinda en las escuelas, existen evidencias tangibles de múltiples investigaciones que en materia educativa se han realizado.

En el presente tema se aborda diversos estudios y sus resultados, con la finalidad de describir las características y los procesos evolutivos que viven los niños de entre 3 y 5 años de edad en la adquisición y desarrollo de sus competencias comunicativas, en especial, la lectura y la escritura.

Al incursionar en el proceso de adquisición de las capacidades lectoras y escritoras de los niños, resuena en la literatura el término de alfabetismo emergente. De acuerdo con Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) este término hace referencia al conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria.

Los autores rescatan prácticas de enseñanza para el alfabetismo infantil. Las prácticas denominadas universales de alta calidad, están conformadas por aquellas estrategias que han sido investigadas en profundidad. Sobre ellas existe un amplio consenso relacionado con su eficacia y alta capacidad para construir el andamiaje inicial del desarrollo. Las prácticas experimentales de calidad reconocida, están constituidas por prácticas que aún se encuentran en un estado experimental.

Mediante la aplicación de este tipo de estrategias didácticas, según Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) se llevó a cabo una investigación en la ciudad de Bogotá, Colombia. Su finalidad fue comparar los resultados de tres estrategias de intervención en el aula (universales y experimentales) para promover el alfabetismo inicial. Con la aplicación de estas actividades se buscó evidencias de los beneficios que

las prácticas relacionadas con el alfabetismo emergente proporcionan al aprendizaje de la lectura en el aula de clases.

En el estudio participaron cuatro maestros, ciento cinco padres de familia y ciento veintiséis niños (cincuenta y siete niñas y sesenta y nueve niños) con edades comprendidas entre cuatro y cuatro años, nueve meses.

A tres de los grupos participantes en la investigación se les asignó de manera aleatoria una estrategia para el aprendizaje de la lectura. El cuarto grupo, de comparación, no tenía intervención por parte del grupo investigador, por tanto, se mantuvo el proyecto educativo programado por la institución. Además, para favorecer el trabajo dentro del aula se implementó un programa de formación de docentes mediante un taller intensivo de ocho horas.

Para evaluar las habilidades relacionadas con el alfabetismo emergente, se aplicaron instrumentos individuales a los niños, y algunos a sus maestros, sobre el desarrollo lingüístico de la conciencia fonológica, del conocimiento del nombre de las letras y del vínculo afectivo entre los niños y sus maestros.

Los resultados muestran que el grupo que tiene la intervención con mayor número de prácticas, tanto universales como experimentales, ostenta los mejores puntajes en las áreas relacionadas con el alfabetismo inicial, en comparación con los otros tres grupos al término de la experiencia.

A manera de conclusión, con las evidencias mencionadas, los investigadores demostraron que un programa que conjuga las prácticas universales como lo son la lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, ambiente impreso, relaciones orientadas hacia el alfabetismo y compromiso familiar, con estrategias que enfatizan la conciencia

fonológica, el conocimiento de nuevo vocabulario y el trabajo en grupos pequeños, es más efectivo en la promoción de habilidades necesarias para el éxito alfabético. Sin embargo, las prácticas universales siguen siendo válidas como estrategia de aprendizaje, pues fue la segunda intervención más efectiva al finalizar la experiencia.

Otros estudios realizados con respecto al tema de interés, lo plantean Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006), quienes rescatan el término Conciencia Fonológica (en adelante CF) como la habilidad metalingüística (capacidad de tomar al lenguaje como objeto de reflexión y análisis) que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significados (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema.

Para los autores, la capacidad de leer y escribir está relacionada con la posibilidad de realizar recortes fonológicos explícitos. Para ello se requiere que el niño sea consciente de las unidades mínimas que emplea en la oralidad (fonemas) para que logre establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras).

Para la comprobación científica del mencionado argumento, se realizó una investigación con 40 niños preescolares de una edad promedio de 5 años, 7 meses, de escuelas públicas de tres ciudades mexicanas: Querétaro, San Luis Potosí y Aguascalientes.

Por ello, se diagnosticaron a los alumnos participantes considerando las etapas evolutivas en la adquisición de la escritura propuestas por Emilia Ferreiro. Del total de los participantes, 20 niños eran silábicos con valor sonoro convencional (en adelante CVSC), y 20 silábicos sin valor sonoro convencional (en adelante SVSC).

Los niños durante el estudio se enfrentaron a dos tareas: 1) tarea de escritura para seleccionar a los niños que presentaran una conceptualización silábica de la escritura y, 2) omisión del primer segmento de una lista de palabras de forma individual, con un periodo de tiempo de 40 minutos cada uno. El propósito fue analizar el tipo de respuestas o estrategias empleadas por los niños y el margen de error que tienen los niños CVSC y SVSC ante la tarea de CF presentada en dos modalidades: con soporte escrito (en adelante C/S) y sin soporte escrito (en adelante S/S).

Los resultados demuestran la importancia de la presencia física de la escritura. Se concluyó que la CF presenta un desarrollo estrechamente ligado al conocimiento del sistema de escritura. Se ha comprobado que los niños que presentan una hipótesis silábica SVSC obtienen resultados menores en CF respecto a los niños con una hipótesis silábica CVSC y cuyo conocimiento de escritura es mayor.

Con base en los resultados obtenidos de su investigación, Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006) afirman que en términos didácticos es importante que los niños estén inmersos en ambientes que favorezcan el contacto cercano con la lengua escrita, en ambientes donde se lea y escriba realmente y se haga una constante reflexión sobre lo que la escritura representa en cada contexto.

Un estudio más, realizado en de la zona metropolitana de la Cd. de México y avalado por Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009), evaluó las aptitudes relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo por medio del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TIAP). A su vez, es un test diagnóstico de aptitudes lingüísticas específicas y un test molar de aptitudes cognitivas y de

inteligencia. La aplicación de las pruebas básicas del instrumento fue hecha en forma individual en dos sesiones, aproximadamente a mitad del año escolar.

Se evaluó en total a 60 estudiantes de diversos jardines de niños. 30 de ellos cursaban el primer grado de educación preescolar y su edad oscilaba entre los tres años y un mes, y los cuatro años y dos meses. Los 30 restantes tenían una edad comprendida en un rango de cinco años y tres meses, a seis años, y se encontraban cursando el tercer grado de educación preescolar.

A los participantes les fue aplicado de manera individual el test. En la primera sesión, se suministraron las pruebas de comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva y memoria secuencial auditiva. En la segunda correspondieron las pruebas de asociación e integración visual, expresión verbal, integración gramatical y expresión motora.

Los resultados obtenidos revelan que el número de niños con déficit en sus edades psicolingüísticas, en todas las pruebas, disminuye de primero a tercer grado. Sin embargo, este resultado podría encontrarse de modo similar en otros jardines de niños. Por tal evidencia, los autores aseveran que es posible plantear que la educación preescolar no está contribuyendo a desarrollar las habilidades psicolingüísticas.

La habilidad menos desarrollada o quizá la menos atendida en el preescolar es la asociación auditiva, pues en primero y tercer grado existen más estudiantes con puntajes de edad psicolingüística menores a su edad cronológica. El que los niños no tengan desarrollada en forma adecuada la asociación auditiva podría repercutir en un vocabulario escaso, así como en el desarrollo de problemas en la comprensión de lo leído.

En primer grado había 40% de infantes que lograron un desarrollo homogéneo entre las habilidades evaluadas y, en tercer grado, sólo 63.3%; porcentaje que sería deseable fuera mucho mayor después de haber cursado dos años en el jardín de niños.

El desarrollo armónico y competente de las diversas habilidades psicolingüísticas es una tarea difícil. Para ello se requiere identificar en cada estudiante en cuáles habilidades se registran las discrepancias en relación con ellos mismos. Se necesitaría para este diagnóstico, de la intervención de especialistas en desarrollo de los niños. A pesar de ello, no todas las instituciones educativas cuentan con este servicio. Para solucionar esta necesidad, los profesores del nivel preescolar tendrían que realizar esta tarea, pero de acuerdo con los autores, podrían presentar dificultades para llevarlo a cabo. Esta situación repercutiría en que los educadores tampoco puedan lograr que las habilidades psicolingüísticas de sus estudiantes tengan un progreso armónico y que se desarrollen en función de las normas de un instrumento, e incluso con los estándares especificados en los planes y programas del nivel preescolar.

Galicia, Sánchez, Pavón y Peña (2009) proponen capacitar a los profesores de educación preescolar para efectuar actividades encaminadas a fortalecer diversas habilidades psicolingüísticas, en especial, la asociación auditiva. Asimismo, recomiendan crear hábitos que produzcan una cadena automática de respuestas, con objeto de favorecer la memoria auditiva y el proceso de integración en su modalidad gramatical y visual. Además, sugieren atender el proceso de comprensión, el cual entrena la habilidad para entender lo que se oye o se observa, para obtener significado de símbolos visuales y de estímulos orales.

Espinoza (2010) con sustento en los resultados de su investigación, sobre el inicio a la lectoescritura a partir del nombre propio como palabra generadora en niños de nivel preescolar del medio urbano marginal en el municipio de León, en el estado de Tabasco, propone alfabetizar a los niños con base en su nombre propio. El autor otorga gran importancia al nombre propio, porque para él simboliza la integridad de la persona.

Las letras del nombre propio, son letras que para el niño tienen un significado especial. Así mismo, el nombre de sus amigos, sus padres y hermanos, establecen un vínculo emocional que llega a crear un lazo íntimo entre el niño y las letras. A partir de esta carga emocional, se espera que el alumno descubra que las letras de su nombre pueden servir para conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea (Espinoza, 2010).

Los resultados de las investigaciones relacionadas al desarrollo y adquisición de las capacidades lingüísticas, son herramientas valiosas para los educadores. Permiten tener un conocimiento actualizado del proceso evolutivo que viven los niños. Esos descubrimientos favorecen el trabajo docente de los educadores debido a que pueden utilizarlos como fundamento para la intervención pedagógica y favorecer el desarrollo lingüístico de sus alumnos.

Sin embargo, se requiere seguir investigando para que los educadores cuenten con estrategias y actividades de enseñanza que les permitan aterrizar en su práctica docente los descubrimientos que emanan de las investigaciones sobre el desarrollo lingüístico infantil.

Como nos damos cuenta, la investigación sobre este tema no acaba. En este caso la investigación que se realizará pretende evidenciar cómo afecta el diseño de actividades

de enseñanza y de aprendizaje para la adquisición y el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de un grupo de tercer grado de educación preescolar. Identificar los elementos educativos que por medio de su inclusión en las actividades, favorecer mejor este desarrollo.

También pretende contribuir a demostrar la eficacia de este tipo de actividades educativas, respecto a las prácticas tradicionalistas de enseñanza basadas en aprendizajes memorísticos por planas y a coro, entre otras. Para llevar a cabo esta acción, se requerirá realizar un diagnóstico comparativo entre el nivel de desarrollo inicial y final alcanzado por el grupo de participantes del presente estudio. Los resultados pretenden contribuir a la participación activa del docente en su intervención educativa a través de actividades didácticas que verdaderamente estimulen el desarrollo lectoescritor de sus alumnos.

2.6. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Un aspecto crucial para cualquier implementación de programas educativos o el desarrollo de una actividad didáctica, es el proceso que se vive en cada salón de clases, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevarse a cabo intervienen varios elementos, considerando como los más relevantes el papel que desempeña el docente como facilitador del aprendizaje y el alumno como receptor y constructor de dicho aprendizaje. Para que este proceso se dé de forma natural y que resulte en el logro de los propósitos académicos, se hace necesario conocer el desempeño que los involucrados deben asumir en la práctica. A continuación se abordan algunas referencias importantes.

La práctica educativa implica una interrelación activa entre el docente con sus alumnos. Esta interrelación está mediatizada por las acciones objetivas que el docente prevé con la finalidad de alcanzar una meta educativa (Ávalos, 2003). Es decir, a través

de su intervención, el maestro trata de guiar al estudiante al logro de los propósitos educativos de la actividad. Pero, para que el resultado de la actividad sea fructífero, se requiere la intervención conjunta del docente y el alumno en un proceso activo con fines educativos.

El rol del docente y del alumno se complementa para el logro de una meta en común, el desarrollo y el aprendizaje del educando. Sin embargo, es importante estar conscientes de que el papel que desempeña cada uno de éstos actores en el proceso educativo es diferente.

Se parte de la labor del docente por ser éste quien a través de su intervención educativa, va modelando y dirigiendo el rumbo que cada actividad en el aula va ir tomando. Esta labor docente se ve influida y determinada por lo que Lozano (2008) denomina estilos de enseñanza. El autor hace referencia con este término a la filosofía educativa particular, de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, manifiestas por un profesor.

Para Lozano (2008), un estilo implica preferencias, tendencias y disposiciones de las personas hacia determinadas tareas o situaciones. Son el resultado de las diferencias entre los individuos, principalmente producidas por las influencias del medio y su forma particular de actuar en cada uno de ellos. El autor manifiesta que los estilos no hacen alusión a competencias o habilidades, pero pueden serlo si se desarrolla la capacidad. A diferencia, Ávalos (2003), introduce el término de competencias docentes haciendo referencia al conjunto de capacidades y habilidades que el docente ejecuta en sus intervenciones pedagógicas.

Lizzi (2009) aterriza la intervención educativa describiendo la actuación del maestro en tres modalidades:

La instrucción directa: el adulto acciona sobre el niño indicando la forma correcta de expresarse, para que éste la incorpore.

La observación de modelos: el adulto se presenta como referente al mostrar sus propios modelos.

El andamiaje: el adulto parte del nivel de competencia que presentan los niños y, progresivamente, va introduciendo ampliaciones de significados. En el momento en que se constata la incorporación de conceptos, el adulto retira su ayuda para que ahora el niño se desempeñe de forma autónoma.

De entre todas las características y facetas deseables en un profesor, Garibay (2005) de forma concreta afirma, que el papel docente es facilitar el aprendizaje del estudiante: planearlo, guiarlo, evaluarlo. Debe abandonar su papel de trasmisor de conocimientos y procurar desarrollarlos por medio de prácticas educativas que impliquen un proceso cognitivo por parte del alumno.

También los educandos poseen características particulares que de una u otra manera van determinando la forma en como acceden o se apropian del conocimiento. Lozano (2008) introduce el término de estilos cognitivos. Con ello, hace alusión a patrones específicos inconscientes y automáticos que les permiten a las personas la adquisición de conocimientos. Para el autor, los estilos cognitivos representan implicaciones importantes en el aprendizaje. En el manejo de la información por parte de cada individuo se ven involucrados los procesos de percepción, juicio, atención,

memoria. Es decir, determinan de cierta forma el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de la información de cada individuo.

Lozano (2008) plantea la existencia de tres categorías que permiten clasificar las diferencias de los alumnos y que influyen en su aprendizaje:

De carácter psicológico: nivel de motivación y la agudeza de la percepción.

De carácter sociológico: niveles de interacción hacia los demás sujetos, la apatía social, el aislamiento y la colaboración.

De carácter intelectual: preferencias por el análisis, la creatividad, la combinación acertada de información, la intuición y la perspicacia.

Como ya se mencionó, cada estilo presenta características particulares que permiten al docente identificar el perfil estilístico de sus alumnos. La finalidad es ajustar o reajustar la intervención docente de acuerdo a las características de cada uno. Lozano (2008) recomienda que para diagnosticar con mayor precisión el perfil estilístico del estudiante se debe obtener la mayor cantidad de información posible, empleando herramientas como observaciones, entrevistas y análisis de tareas, debido a que no siempre se pueden identificar a simple vista.

Pero no sólo el docente debe cerciorarse del estilo cognitivo de sus estudiantes si desea reorientar su intervención pedagógica, sino también debe conocer su propio estilo de enseñanza con la finalidad de discernir sobre su actuación docente y reajustarla de ser necesario para alcanzar los propósitos educativos.

El proceso educativo es muy amplio e intervienen muchos elementos en él, Sin embargo lo importante es que el docente pueda mediatizar todos los factores que intervienen, principalmente su desempeño docente, porque de él depende el proceso de

enseñanza-aprendizaje. El mantenerse actualizados sobre las recientes aportaciones científicas respecto a todo lo concerniente a su labor educativa, y más aun tratándose de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es crucial y debe ser permanente para que los educadores cuenten con los conocimientos que guiarán eficientemente su práctica educativa.

Para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como para su implementación en el grupo experimental de la presente investigación, se considera la información presentada en el capítulo para que tanto las actividades como la actuación del docente favorezcan la participación activa del estudiante. Se evaluará el nivel inicial de lectura y escritura de los participantes con la finalidad de respetarlas y favorecerlas. A demás, el desempeño del docente se centrará en ser un guía en las actividades, tratando de identificar las situaciones en las que los participantes requieran de su intervención para brindar el andamiaje requerido para lograr el éxito en la actividad.

2.7. Competencias comunicativas

De todas las competencias existentes, la presente investigación se centra en las competencias comunicativas, específicamente en la lectora y escritora. Sin embargo es necesario vislumbrar un panorama general de las cuatro competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), ya que cada una de ellas juega un papel indispensable e interrelacionado en el desarrollo competente de las habilidades lingüísticas de los niños.

Este tema abordará aspectos de la comunicación humana, las cuatro competencias lingüísticas, los elementos que interactúan en el proceso y las principales características

que se debe considerar para favorecer, por medio de la intervención educativa, el desarrollo de las capacidades comunicativas en los niños de educación preescolar.

Para Ayala (2005) la comunicación es una capacidad exclusivamente humana. Distingue a las personas como seres pensantes, capaces de trascender sus pensamientos interiores, sus acciones y sus comportamientos. El autor define la comunicación humana como el proceso a través del cual interactúan los elementos que la componen: el emisor, el receptor, el mensaje, el canal, el contexto, la retroalimentación, la codificación y la decodificación, entre otros aspectos más.

De acuerdo con Luchetti (2005) los seres humanos poseen cuatro competencias lingüísticas que permiten la expresión y adaptación social: *hablar, escuchar, leer y escribir*. El autor hace una agrupación las competencias lingüísticas, considerando su inferencia en la capacidad de comprensión y producción oral y escrita. Éste último, es el tema que en la presente investigación interesa. La información se ve reflejada en la figura 1.

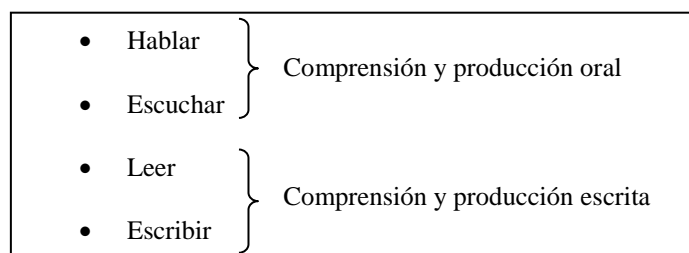


Figura 1. Competencias lingüístico cognitivas y comunicacionales (Luchetti, 2005, p. 9)

Para Lizzi (2009) la escuela es uno de los contextos que tiene como una de sus funciones principales propiciar el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Ante esta responsabilidad, debe generar situaciones en la que los niños puedan desarrollarse comunicativamente en actividades significativas.

La intervención docente debe partir, según Luchetti (2005) del lenguaje que los alumnos hablan en su comunicación cotidiana para propiciar la adquisición y desarrollo de las variedades lingüísticas convencionales. Bajo la misma concepción, de acuerdo con Ávalos (2003), compete al docente propiciar la expresión, comunicación y comprensión orales y escritas desde las propias habilidades del alumno y de los contextos en los que se desenvuelven.

En las aulas de nivel preescolar, se aboga y ejerce la docencia con el fin de contribuir al desarrollo armónico de cada una de las competencias lingüísticas de los alumnos, que en esta etapa de su vida se encuentran en plena adquisición y desarrollo. Sustentados en el PE 2011 se busca, por medio de secuencias didácticas, el desarrollo de las competencias comunicacionales explícitas en el campo formativo lenguaje y comunicación.

Esta información se manifiesta debido a la importancia de integrar cada una de las competencias lingüísticas en la planeación y el desarrollo de las secuencias didácticas que se diseñarán y aplicarán en la investigación que se presenta en este documento. A pesar de que el estudio está enfocado en las competencias lectoras y escritoras, no se pueden disociar éstas de la capacidad y habilidad de hablar y escuchar, que de acuerdo con Luchetti (2005), son las habilidades lingüísticas implicadas en la comprensión y producción oral, capacidades necesarias para el logro de la adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.

2.7.1. Competencia lectoescritora

Como se ha venido mencionando, la competencia lectoescritora es sumamente valorada en las escuelas, en cualquier nivel educativo. Centrándonos en el nivel de

interés, el preescolar, estas capacidades están en pleno desarrollo y eso trae consigo presiones, tanto a los padres como a los maestros, para que el niño la adquiera y desarrolle mostrando evidencias tangibles de su adquisición.

En este apartado, se presentará información relevante para comprender el proceso que siguen los niños en la apropiación y maduración de las competencias lectoescritora. Esta información es de suma relevancia para la investigación que se llevará a cabo, porque brindará el sustento teórico necesario para realizar las observaciones requeridas durante el proceso investigativo, recolectar datos e interpretarlos, para así dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los propósitos planteados.

Desde las perspectivas de varios autores, se trata de explicar el proceso involucrado para la adquisición y el desarrollo de las capacidades lectoescritoras de los niños de edad preescolar. Parte desde la influencia que ejerce el simple hecho de estar inmerso en un contexto familiar y social letrado, hasta las formas de enseñanza que cada autor considera óptimas para su abordaje de la lectura y la escritura en el salón de clases. Además de culminar el tema presentando una propuesta de etapas de desarrollo escritor por las que pasan los niños hasta su dominio, así como una propuesta didáctica para el diagnóstico de su nivel de desarrollo actual.

Para la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura por medio de la intervención pedagógica, se deben considerar las capacidades de habla y escucha que los niños ya poseen a su ingreso a la educación formal en una institución educativa. Estas capacidades son las bases para continuar su evolución a favor del dominio de las capacidades lectoras y escritoras convencionales.

Sin embargo, es indudable que antes de su ingreso al jardín de niños, los infantes han iniciado su proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en los más variados contextos (SEP, 2005).

De acuerdo con Lizzi (2009) la madurez para la lectoescritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor. El autor propone que las prácticas educativas deben mantenerse tal y como se dan fuera del ámbito escolar para que no pierdan su significatividad social y comunicativa.

Para Medina (2006), la lectura y la escritura son actos que se aprenden fundamentalmente observando la forma en que los adultos los utilizan en su vida cotidiana. Para el autor resulta importante el modelo que la familia y la escuela puedan ofrecerles, especialmente en lo que respecta a su propia relación con el lenguaje escrito.

Duque (2006) canaliza la influencia de la familia y la escuela a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. El autor asevera que los resultados de diferentes investigaciones apuntan hacia el papel decisivo que ejerce en la vida de un individuo la forma en que realiza sus primeras aproximaciones a la lectura en la posterior forma de relacionarse con esta. Afirma que la lectura es una de las competencias fundamentales para poder adquirir otras.

Con el propósito de brindar una educación que favorezca el logro de los objetivos económicos, cívicos y culturales de la sociedad y de los individuos en particular, Duque (2006) propone considerar conjuntamente las características de la educación informal y de la educación formal para la enseñanza dentro de la escuela. Propone considerar en las actividades para la enseñanza de la lectura en preescolar:

- Las vivencias con las que viene el niño con relación a la lectoescritura, las cuales han ocurrido en el contexto familiar. El propósito es particularizar, a partir de estas vivencias, la enseñanza y el aprendizaje.
- Otras fuentes de comunicación que son muy utilizadas en el aprendizaje informal, como la observación. El objetivo es no restringir a las formas lingüísticas la cantidad de información disponible para la persona que aprende.

Además, Duque (2006) resalta las características que considera importantes del aprendizaje informal y que traen consigo beneficios en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura:

- Periodos de retención considerablemente más prolongados de los que se dan en el aprendizaje formal.
- El aprendizaje informal es incidental, aunque puede ser intencional pero poco estructurado.
- El papel fundamental de lo afectivo dentro del aprendizaje informal. Esta característica también puede tenerse en cuenta en el contexto escolar.

Para la enseñanza y sobre todo, para que los alumnos aprendan a leer desde el jardín de niños, requiere que el educador parta de la concepción de que los niños leen a su manera. Inician el desarrollo de la lectura interpretando el contexto gráfico, es decir, centran su atención en la imagen que acompaña el texto para construir el significado textual. Posteriormente se centran en el texto (Lizzi, 2009).

Confirma Montealegre y Forero (2006), que el docente debe ajustarse a las capacidades y potencialidades que ya poseen los niños y las niñas. En primer lugar

deben conocer cómo aprenden para partir de esos conocimientos y se estructuren los procedimientos metodológicos pertinentes para la intervención pedagógica.

Existen muchas más propuestas pedagógicas que orientan la selección de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. En el caso de Luchetti (2005) sugiere iniciar el abordaje de la lengua escrita por medio de la lectura. Su sustento es que el ciudadano común emplea más la lectura que la escritura, debido a que no es una actividad aislada, sino que funge como una herramienta que permite el desarrollo de las cuatro modalidades del lenguaje.

Los autores Flores, Arias y Guzmán (2006) afirman que los programas que incorporan la lectura compartida en preescolares o la enseñanza recíproca tienen buenos resultados en el aprendizaje.

Lizzi (2009) propone para el abordaje de la lectura las siguientes estrategias:

Muestreo: selección que realiza el lector cuando lee. Opta por determinadas marcas (palabras destacadas, títulos, recuadros), y avanza sobre el texto orientando su comprensión.

Predicción: anticipar de qué se tratará un texto esto es posible porque cuenta con saberes previos. Ante la frase “Había una vez...”, los niños puede anticipar rápidamente que lo que van a escuchar es un cuento.

Hipotetización: es una construcción basada en hechos que son comunes para el sujeto, forma parte de sus saberes o competencias.

Inferencia: extraer información implícita, es decir, no expresada en la superficie textual.

La predicción, hipotetización y la inferencia son estrategias aplicables al nivel preescolar, debido a que involucra mayormente la capacidad del alumno para formular supuestos sobre el contenido de los textos. Esta situación se presenta porque los niños que asisten a la educación preescolar no han desarrollado plenamente la capacidad lectora.

De acuerdo con Montealegre y Forero (2006) el lenguaje escrito se desarrolla a través del gesto, el garabato y el juego, por medio de los cuales se va adquiriendo la capacidad de emplear simbolismos. A través de ellos se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

Para Flores y Hernández (2008) el dibujo es una herramienta que permite al niño plasmar su pensamiento desde temprana edad. Favorece la organización de las ideas y establecer comunicación con el entorno.

El dibujo como proceso sigue una evolución de acuerdo a las diversas etapas de desarrollo que atraviesan los niños y las niñas (Flores y Hernández 2008, p. 5):

Garabateo sin control: son movimientos impulsivos, sin dirección definida, abarca todo el espacio disponible en el papel y lo hace con gran placer.

Garabateo controlado: sus movimientos tienden a ser repetitivos de figuras más cerradas, se evidencia más control en sus trazos.

Garabatos con nombre: en este tipo de garabato el niño o la niña ya lo hacen con intención y no sólo por placer. Le asigna un nombre. Sucede aproximadamente a los 3 años y medio.

Etapa preesquemática: inicia aproximadamente a los 4 años y el niño trata de plasmar símbolos significativos y cotidianos para él, ya que también coincide con su desarrollo egocéntrico.

Etapa esquemática: se pueden observar dibujos mucho más definidos y la riqueza de detalles depende de las características particulares de la personalidad del niño o la niña y del papel del docente. Es evidente una mejor organización espacio-tiempo en sus creaciones que demuestran hechos sucedidos en otros momentos, el uso de los colores y dibujos que demuestran simultáneamente el interior y el exterior.

Estas etapas se pueden observar en edades preescolares. Se retoman las aportaciones de Flores y Hernández (2008) porque resulta indispensable para el educador conocer cómo se realizan los procesos de construcción de los conocimientos de sus alumnos para poder partir de ellos y favorecer mayores niveles de competencia.

Al hablar de la enseñanza de la escritura, Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004) concuerdan en que no se pretende que los niños aprendan el abecedario de forma tradicional. No se busca en las producciones de los niños la perfección de las grafías, sino que a través de juegos y de situaciones en las que se haga necesario escribir y leer de forma natural, se sientan motivados para continuar intentando acercarse cada vez más al lenguaje escrito de los adultos.

Hay que dejar que los niños escriban los textos según los conocimientos que tengan del lenguaje escrito. Darles la oportunidad de escribir para que vayan construyendo su aprendizaje y descubriendo el lenguaje (Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004).

Sánchez y Rodríguez (2010) afirman, al igual que los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas por Espinoza (2010), que los nombres propios de los niños constituyen una fuente de trabajo de gran interés didáctico. Los autores afirman que a través del nombre propio, la mayoría de los niños aprenden sus primeras letras y van elaborando sucesivas hipótesis sobre la escritura.

No se trata únicamente de mirar los nombres de los alumnos escritos en el aula. Es necesario leerlos y escribirlos con intencionalidad. Con estas actividades el alumno aprende (Sánchez y Rodríguez, 2010):

- A diferenciar entre letras y dibujos.
- A diferenciar entre letras y números.
- A diferenciar entre letras y garabatos.
- A diferenciar las características gráficas de las letras.
- La orientación izquierda-derecha de la escritura.
- El conocimiento del nombre de las letras y sus asociaciones.

Sin embargo, antes de seleccionar o diseñar cualquier propuesta didáctica e intervención docente es necesario conocer previamente el nivel de desarrollo escritor de los niños.

Respecto a este tema, Ferreiro (2006) menciona tres periodos fundamentales en la evolución de las conceptualizaciones de la escritura de los niños:

Primer periodo: caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no-figurativas; intenta establecer una

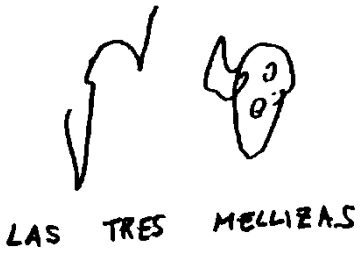
distinción entre dibujar y escribir. La escritura parece estar definida negativamente “no es un dibujo”. El niño puede hablar de letras y números sin hacer distinción entre ellos.

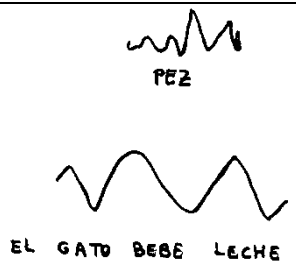
Segundo periodo: caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre las letras, diferenciando aspectos cualitativos y cuantitativos. Puede tratarse de letras, casi-letras, pseudo-letras o números. El establecimiento de las condiciones formales de legibilidad e interpretabilidad de un texto marca el inicio de este periodo.


Tercer periodo: hace referencia a la fonetización de la escritura, es decir, el niño busca segmentar la palabra en unidades que son mayores que el fonema.

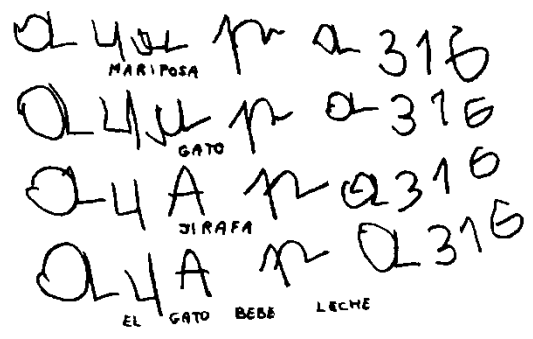
Otra de las aportaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979 respecto a los niveles por los que pasan los niños en el proceso de construcción e interiorización de su propio sistema de escritura, fueron retomadas y clasificadas en niveles por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004) para su fácil identificación. Esta información, así como la imagen de las producciones graficas correspondientes a cada nivel, se presentan a continuación:

Nivel 1. Escritura presilábica indiferenciada: las letras tiene carácter gráfico representativo y no sonoro. Los niños descubren la diferencia entre dibujo y escritura, aunque en ocasiones las usan sin distinción. Conocen el texto como portador de significado. Emplean el garabato simulando la escritura, inventan letras, usa letras conocidas sin relación alguna con el texto. Emplean igual serie de grafías para diferentes palabras.

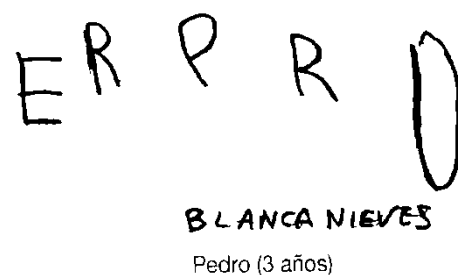
 <p>LAS TRES MELLIZAS</p>	<p>Escritura presilábica indiferenciada. El niño, en ocasiones, utiliza el dibujo y la escritura sin distinción.</p>
--	--



 <p>PEZ</p> <p>EL GATO BEBE LECHE</p>	<p>Escritura presilábica indiferenciada: garabatos por palabras.</p>
--	--

 <p>PRINCIPE</p>	<p>Escritura presilábica indiferenciada: palitos y bolitas por palabras.</p>
---	--

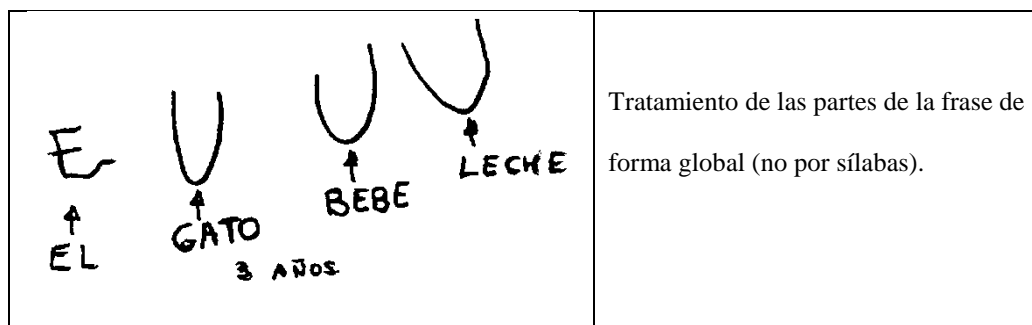
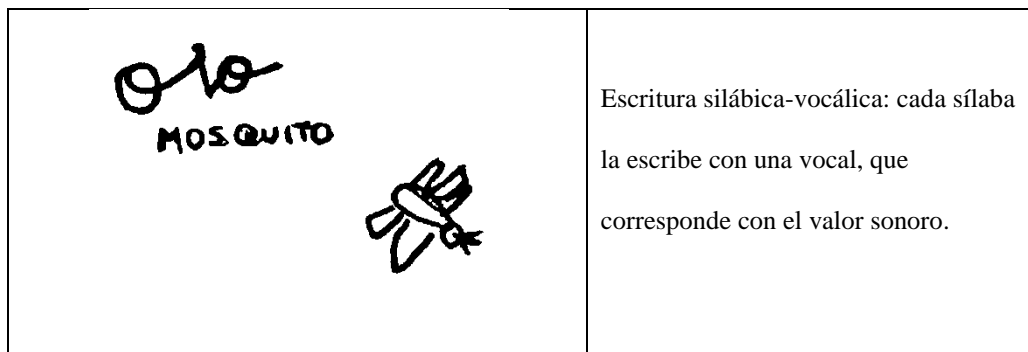
 <p>MARIPOSA</p> <p>GATO</p> <p>JIRAFAS</p> <p>EL GATO BEBE LECHE</p>	<p>Escritura presilábica indiferenciada: usa letras y números indiscriminadamente. La serie de grafías es igual para todo el texto</p>
--	--

Nivel 2. Escritura presilábica diferenciada: descubren que palabras distintas deben tener diferentes grafías. Pueden utilizar letras inventadas o conocidas.

 <p>ER P R O</p> <p>BLANCA NIEVES</p> <p>Pedro (3 años)</p>	<p>Escritura presilábica diferenciada: realiza escritos diferentes para cada palabra. Usa combinaciones con las letras de su nombre.</p>
--	--

 <p>MARIPOSA</p> <p>GATO</p>	<p>Escritura presilábica diferenciada: realiza escritos diferentes para cada palabra. Con letras inventadas en la imagen de arriba y con letras conocidas en la imagen de abajo.</p>
 <p>manis MARIPOSA</p> <p>maga GATO</p>	

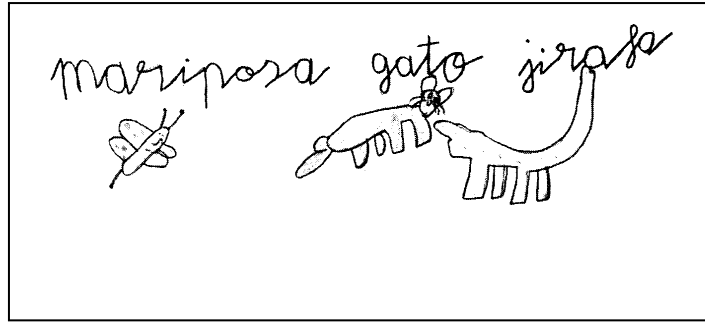
Nivel 3. Escritura silábica: descubren la relación entre la escritura y el sonido. Para escribir piensan con anterioridad cómo se dice oralmente. Se intenta asignar un contenido gráfico a cada sílaba.



Nivel 4. Escritura silábico-alfabética: usan más de una grafía para cada sílaba que corresponde con el sonido, pero omiten algunas grafías.



Nivel 5. Escritura alfabética: hacen corresponder sonidos y grafías de forma correcta, aunque cometen faltas de ortografía que irán corrigiendo interactuando con la con la lengua escrita.



La evolución del sistema de escritura no aparece cronológicamente igual en cada individuo, ya que está determinada por las situaciones que los niños tienen de interactuar con la escritura, de analizar y reflexionar con otras personas intercambiando puntos de vista sobre la escritura convencional.

Para diagnosticar el nivel de desarrollo lectoescritor considerando las aportaciones de Ferreiro y Teberosky, se puede recurrir a la prueba propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004). La prueba consiste en un dictado individual de palabras que consideren una, dos, tres y cuatro sílabas. Se finaliza el dictado con una frase que contenga una de las palabras anteriores, por ejemplo: MARIPOSA, GATO, JIRAFÁ, PEZ, EL GATO BEBE LECHE. Al finalizar el dictado, se solicita al alumno que escriba su nombre en la hoja.

Posteriormente, se pide al niño que lea sus producciones escritas señalando la escritura a medida que lee, para registrar las actuaciones que va realizando y sus comentarios. El texto escrito por los niños se transcribirá de manera convencional al

lado o debajo de cada palabra. Para realizar la evaluación, el docente comparará las producciones de los niños con las etapas definidas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Al transcurrir un tiempo considerado por el docente, se puede repetir una prueba similar o la misma para comprobar la evolución de los alumnos (Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004).

La prueba descrita anteriormente será de gran utilidad en la presente investigación. Con su aplicación se pretende diagnosticar el nivel de desarrollo inicial y final de los grupos de alumnos involucrados en la investigación. Con sustento en los resultados, se confirmará el progreso o no del desarrollo lectoescritor de los participantes posterior a su intervención en el desarrollo de las actividades diseñadas para este fin.

Además, la información que se presenta en todo el capítulo servirán de base y sustento para reflexionar y analizar los datos obtenidos en el proceso investigativo.

2.8. Conclusión

La información hasta ahora analizada permite determinar que las investigaciones realizadas sobre el desarrollo infantil han contribuido a la formación de instituciones educativas dedicadas a favorecerlo. Estas prácticas han procurado ir a la par con los descubrimientos científicos sobre el desarrollo y el aprendizaje. Sin embargo es evidente que la educación impartida en México deja mucho que anhelar en el logro de un desarrollo competente de los estudiantes.

No basta sólo con tratar de brindar la mejor educación en las escuelas. Se requiere el esfuerzo en conjunto de todo el sistema educativo para mejorar las condiciones actuales de la educación. Las reformas a los programas son los primeros pasos que se han generado, le prosigue la capacitación docente, por medio de cursos de actualización

impartidos por la SEP o capacitación profesional que los docentes buscan de forma personal. Para finalizar es preciso considerar ambos aspectos en una práctica educativa que resulte en el logro de los propósitos educativos y del perfil de egreso del estudiante.

Se hace necesaria la innovación. Existen evidencias de que la SEP ha tratado de implementar programas educativos y no se han obtenido los mejores resultados. ¿A qué se debe los escasos resultados?, ¿será la práctica docente la que no logra favorecer el aprendizaje escolar? En lo único en lo que se podría tener claridad, es que en el docente recae el compromiso de buscar los medios y las actividades necesarias para que los planes y programas favorezcan verdaderamente los propósitos de educativos esperados.

Rescatando las aportaciones de Argudín (2005), que de acuerdo con los avances de las investigaciones, advierte que la innovación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje será una de las competencias en las escuelas de la nueva era.

Es requisito indispensable que el docente procure considerar en su práctica educativa las evidencias de investigaciones recientes para intentar cubrir las actuales demandas de la enseñanza y el aprendizaje por medio de su intervención docente con su grupo de alumnos.

Por medio de la investigación que se pretende llevar a cabo, se tiene la finalidad de diseñar actividades enfocadas al desarrollo de las competencias lectoescritoras de un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar. Para ello se considerará la información presentada en este capítulo. Este estudio determinará cómo influye el diseño de actividades y qué factores de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecen en mayor medida el aprendizaje de la lectura y escritura. De esta

manera se contará con evidencias que permitan identificar los elementos didácticos eficaces para el logro de los propósitos educativos.

3. Método

3.1. Introducción

La investigación que se realizará con la finalidad identificar el nivel de influencia del diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de las capacidades lectoras y escritoras de los alumnos, además de la influencia que ejercen en este proceso los elementos didácticos que intervienen en él, requiere de un proceso de búsqueda claro y concreto.

En el presente capítulo se detalla la metodología que se utilizará para llevar a buen término la investigación. Se describe primeramente el paradigma de indagación seleccionado de acuerdo a los requerimientos, las características y los objetivos del estudio. Se plantea la información que contribuirá de forma práctica en el desarrollo de la investigación. Se detalla la población, los participantes, la selección de la muestra, el marco contextual, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de aplicación de instrumentos, así como los procedimientos de análisis de datos y aspectos éticos.

En cada uno de los aspectos mencionados se describen las condiciones y las características que deben cumplir, con la finalidad de que verdaderamente representen los elementos que requiere la investigación.

Con el desarrollo de este capítulo, el investigador va planeando cada etapa que considerará para el desarrollo práctico de la investigación. El seguimiento de cada una de las temáticas abordadas permitirá al investigador guiar el estudio y al lector a

identificar, comprender y validar los propósitos, los métodos y los resultados de la investigación.

3.2. Método de investigación

La investigación que se realizará tiene la finalidad de buscar una solución evidente a un problema educativo que se vive en una escuela pública de educación preescolar. La problemática se presenta en grupos de tercer grado, que consideran para su atención a niños de entre 5 a 6 años de edad. Los alumnos, durante su permanencia en la institución educativa, han participado principalmente en prácticas conductistas de enseñanza de lectura y escritura, con la finalidad de verse favorecido el desarrollo de estas competencias.

Los docentes cuentan con los conocimientos para ejercer su profesión y con el PE 2011, que manifiesta los lineamientos para su implementación. Sin embargo, continúan implementando prácticas rutinarias con tendencias conductistas. Se recurre al uso del llenado de páginas para la enseñanza de la lectoescritura, cuando es conocido que no sobrepasan la ejercitación motriz, por tal motivo, no representar ningún reto cognitivo para los estudiantes. La aplicación de éstas tendencias de enseñanza en el ejercicio educativo, como lo menciona Gallardo (2005), están catalogadas como tradicionalistas por considerar actividades mecánicas, al docente como eje central en el aprendizaje y la actuación pasiva del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

El estudio que se llevará a cabo tiene la finalidad de favorecer el desarrollo lectoescritor de uno de un grupo inmerso en ésta situación. Así como contribuir a la adopción de prácticas adecuadas para favorecer la lectoescritura. Para ello se diseñarán

actividades de enseñanza y aprendizaje que consideren, como lo estipula el PE 2011, el nivel de desarrollo y las necesidades de los estudiantes.

Con sustento en los datos obtenidos del proceso de investigación, tras aplicación de las actividades en el grupo experimental, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar?*

Además, se buscará dar respuesta a problemas específicos, que irán contribuyendo al logro de los objetivos de la investigación.

Considerando las características de las actividades de estudio, se optó por seleccionar el paradigma cualitativo de investigación. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este paradigma de investigación hace alusión a la forma de aproximarse a la búsqueda de conocimientos, a través de un conjunto de procesos cuidadosos, metódicos y empíricos. Además, existen diferentes métodos que guían el desarrollo de la investigación cualitativa, de acuerdo a la naturaleza y característica del problema de estudio y su objetivo particular.

El método de investigación cualitativa que sustentará la presente investigación será por medio del diseño sistemático de la teoría fundamentada. Este diseño se caracteriza, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), por su búsqueda de entender, a través de nuevas formas, los procesos sociales inmersos en ambientes naturales, en este caso educativos. Por medio de este diseño se utilizará la codificación abierta, axial y selectiva para el análisis de los datos que el proceso investigativo arroje.

Para comprender y profundizar en los fenómenos estudiados, el método cualitativo, coloca en el centro de la investigación la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. Considera a los participantes en su contexto natural y su relación con éste, por lo que los autores la denominan *naturalista* e *interpretativos*. Procuran dar sentido a los fenómenos en relación a los significados que las personas les otorgan. Tomando en cuenta estos comentarios, la investigación se llevará a cabo evitando influir en las condiciones naturales del aula, respetando la actuación libre y voluntaria de los participantes. Se realizará en su contexto áulico original y como encargado, el docente del grupo. El investigador fungirá sólo como observador, evitando intervenir para no alterar el ambiente educativo que se vaya generando.

Para conceptualizar de una manera más clara el proceso de investigación que se realizará se describen a continuación las etapas que abarcará su desarrollo.

Fase 1. Se detecta la problemática en la ambiente laboral del investigador. A partir de ahí se inicia el proceso de planteamiento del problema, así como la revisión de la literatura (sobre la temática a estudiar) y la elaboración del marco teórico.

Fase 2. Solicitud de consentimiento y autorización por parte del director de la institución para llevar a cabo la investigación.

Fase 3. Selección de los participantes en el estudio, a través del muestreo por conveniencia, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010). Este tipo de muestreo está determinado por los casos a los cuales se tiene acceso. En el caso del presente estudio, se optó por considerar a un grupo de tercer grado para que conformen el grupo muestra.

Fase 4. Solicitud de consentimiento y autorización por parte del docente titular del grupo para llevar a cabo la investigación.

Fase 5. Inmersión inicial en el ambiente natural de los participantes del grupo muestra. Como resultado de esta inmersión, se recolecta información sobre las características particulares del grupo, su relación con el titular, así como las actividades de enseñanza que llevan a cabo para la enseñanza de la lectoescritura.

Fase 6. Realización de la prueba diagnóstico al grupo muestra. El propósito de esta prueba tiene dos fines, el primero es considerar el nivel de desarrollo lectoescritor de los participantes para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El segundo, que funjan como parámetro para contrastar el nivel logrado por el grupo después del periodo de implementación del estudio. El registro de las evidencias se obtendrá con base en las observaciones efectuadas por el investigador y las producciones de los participantes.

Fase 7. Entrevistas a padres de familia de los participantes. Posterior análisis de las respuestas respecto a la importancia que le otorgan a la educación preescolar, a las áreas del desarrollo de sus hijos que consideran importantes para ser favorecidas en este nivel, así como el apoyo que les brindan a sus hijos en el proceso de lectoescritura, entre otros.

Fase 8. Diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los participantes en el estudio, así como todo el proceso investigativo.

Fase 9. Desarrollo de la investigación. Se realizan siete actividades en el grupo muestra para favorecer el desarrollo de la lectoescritura. Durante este proceso el investigador se involucra como observador, al realizarse las actividades educativas aplicadas. Se registrarán las observaciones necesarias que serán de utilidad para la interpretación de los resultados del proceso investigativo.

Fase 10. Aplicación de la prueba diagnóstico final al grupo muestra.

Fase 11. Análisis e interpretación de resultados, a la luz de las evidencias obtenidas en el trabajo de campo, con sustento en la teoría fundamentada. Con base en ello, se dará respuesta a la pregunta de investigación, así como a confirmar o descartar el supuesto del estudio.

Para la planeación e implementación de cada una de las fases de desarrollo del proceso de investigación, se requerirá una ardua labor. Será necesario partir de las características que presenta el grupo participante en el estudio con respecto al desarrollo de su lenguaje oral y escrito. Con base en ello, se diseñará, aplicará y evaluará las actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura, por medio del registro de observaciones del investigador. Se identificarán además, los elementos didácticos que contribuyen de forma positiva en el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los alumnos. Se considerará como referente, para identificar los elementos, el nivel de interés y participación de los alumnos. Se evaluará el desarrollo de la lectoescritura alcanzado por los participantes del grupo muestra. Los resultados permitirán contestar la pregunta de investigación y confirmar o descartar el supuesto.

Otras bondades del método de investigación cualitativa tomados en cuenta para su elección, consideradas desde el punto de vista de los autores Hernández, Fernández y

Baptista (2010) con respecto a las características del presente estudio, se presentan en los párrafos continuos.

La libertad que brinda la investigación cualitativa en relación a la formulación tanto de las preguntas de investigación y supuestos, antes durante y después de la recolección como el análisis de datos. Esta flexibilidad permitirá al investigador reajustar, refinar y responder las preguntas, dada la naturaleza impredecible del desarrollo infantil en relación con sus competencias lectoras y escritoras.

La obtención de las evidencias de los logros alcanzados por los participantes en el desarrollo de su competencia lectoescritora, se realizará con base en observaciones y evidencias de trabajo de los productos elaborados por cada uno de los niños. Además del análisis del nivel inicial y final alcanzando de acuerdo a las etapas de desarrollo propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979 (SEP, 2005). Estas etapas categorizan los niveles de desarrollo por los que pasan los niños durante la adquisición y dominio de la escritura convencional.

La forma de evaluar los resultados cumple con los criterios del método cualitativo, el cual no sigue un proceso estandarizado, ni predeterminado para la recolección de datos, y su evaluación no requiere una edición numérica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los métodos que se utilizarán para evaluar los datos obtenidos de la presente investigación, están sustentados en Hernández, Fernández y Baptista (2010). Se recurrirá a la observación no estructurada, al registro en diario de campo, a las entrevistas de padres de familia de los alumnos participantes en el estudio, a la revisión de documentos, así como al análisis de resultados a través del lenguaje escrito, verbal y no

verbal. Todas las evidencias se vincularán con los propósitos de la investigación para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Sin embargo, se debe considerar que en cada una de las escuelas públicas del país y en particular en cada grupo, existe una realidad única que presenta características y necesidades particulares. Por tal motivo, la presente investigación por el método cualitativo “no pretende generalizar de manera probalística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.10). Ante tal aseveración, se enfatiza que los resultados obtenidos en la investigación no necesariamente producirán los mismos resultados si se aplicara a una muestra de alumnos con niveles de desarrollo y necesidades diferentes a los de la muestra del estudio. Se podrían considerar siempre y cuando existan semejanzas con las necesidades y características específicas del grupo muestra del estudio. Esta situación quedaría a consideración del docente titular del grupo.

Los resultados de la investigación realizada fungirán como un referente para todo educador que desee erradicar las prácticas tradicionalistas de sus procesos de enseñanza y esté dispuesto a diseñar o seleccionar situaciones didácticas que despierten en sus pequeños estudiantes el gusto por aprender. Para los educadores que deseen lograr que cada uno de sus alumnos vea la lectura y la escritura como un proceso que tiene significado y funcionalidad en su vida cotidiana.

El enfoque metodológico considerado se fundamenta en el constructivismo. Se pretende evitar cualquier práctica educativa que restrinja la actuación libre y natural del alumno. Se evitará cualquier práctica que limite al aprendizaje por repetición y memorización, que no conlleva a un aprendizaje significativo. Para tener presente de

manera clara el concepto de *aprendizaje significativo* se ratifica la aportación de Gallardo (2005) quien hace mención de su origen en la teoría propuesta por David Ausubel. El autor asevera que este tipo de aprendizaje implica por parte del sujeto cognoscente la adquisición de nuevas ideas, conceptos y principios, que al ser relacionados con la información almacenada en la memoria de largo plazo, la expande, modifica y reelabora, favoreciendo la consolidación de nuevos aprendizajes.

Vigotsky es uno de los principales exponentes del constructivismo. Muchos programas y prácticas educativas actuales se enfocan en su teoría para acercar al alumno al conocimiento. El autor propuso la teoría *Zona de desarrollo próximo*, en la cual establece que el individuo vincula su contacto con el medio circundante a su formación genética. Para que esto sea posible otorga al docente un papel importante en la planeación de la enseñanza, por medio de la cual y de forma intencional, proporciona el andamiaje necesario para orientar al alumno hacia el aprendizaje.

Por medio del andamiaje el alumno podrá, en un futuro, realizar por el mismo las actividades que anteriormente sólo podía efectuar con el asocio de una persona más capacitada (Gallardo, 2005). Por eso, durante la planeación y el desarrollo de la investigación habrá un exhaustivo trabajo por parte del investigador, el docente titular del grupo y principalmente los alumnos. A través de su participación en las actividades didácticas implementadas en el estudio, los participantes pondrán en movilización sus conocimientos respecto a la lectoescritura. Los utilizarán y ampliarán a través de proceso cognitivos, que implique la resolución de la actividad por sí mismos o con ayuda del docente.

3.3. Población, participantes y selección de la muestra

“La muestra en el proceso cualitativo hace referencia a un grupo de personas eventos, sucesos, comunidades, etc. sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394).

En el presente estudio, la totalidad de los participantes representan el alumnado de una de las aulas de tercer grado de educación preescolar.

Una de las condiciones que influyeron en la selección de un grupo de tercer grado es que en el próximo ciclo escolar 2013-2014, los alumnos ingresarán a la educación primaria. Ante esta situación, el docente se enfoca principalmente en la enseñanza de la lectoescritura a consecuencias de las demandas sociales. Procura cumplir con los deseos y exigencias de las familias de los alumnos que apelan por la enseñanza de estas competencias lectoescritoras. Consideran que si sus hijos aprenden a leer y escribir desde el nivel preescolar, no tendrán dificultades en la escuela primaria y alcanzarán un buen nivel académico.

El docente a cargo del grupo participante en el estudio, ha optado en mayor medida al uso de prácticas tradicionalistas de enseñanza como son: el llenado de planas con grafías, ejercicios de maduración y aprendizaje a coro. Se decidió que el grupo de tercer grado A fuera el grupo muestra.

Cabe mencionar que el nivel de desarrollo alcanzado por cada niño es diferente de acuerdo a sus capacidades y a la influencia, tanto familiar como educativa, que haya recibido. Con la finalidad de que exista un precedente del nivel de desarrollo inicial de

cada uno de los participantes, para su posterior análisis, se iniciará con el diagnóstico por medio de la prueba propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004).

Posterior al diagnóstico, la muestra participará en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura. Para determinar los resultados obtenidos de la investigación, se requerirá evaluar con el mismo método al grupo muestra y determinar, de acuerdo con los resultados obtenidos en cada prueba, si se obtuvo o no un mayor nivel de desarrollo.

Los participantes del grupo muestra está integrado por un conjunto de 8 alumnos de entre los 5 y 6 años de edad que cursan el tercer grado, grupo A de una institución educativa de educación preescolar.

La tabla 1 contiene información de cada uno de los participantes de grupo muestra, un código para su identificación y para el tratamiento de la información obtenida de cada uno de ellos durante todo el proceso de investigación, así como su edad al 28 de febrero de 2013, que es la fecha anterior al inicio de su intervención en el estudio.

Tabla 1

Participantes del grupo *muestra*

Código	Edad al 28 de febrero de 2013
PGM1	5 años
PGM2	5 años
PGM3	6 años
PGM4	5 años
PGM5	5 años
PGM6	5 años
PGM7	5 años
PGM8	5 años

3.4. Marco contextual

La investigación se llevará a cabo en una escuela pública de México, ubicada geográficamente en la franja fronteriza del Estado de Tamaulipas, específicamente en Cd. Reynosa. Inmersa en una zona céntrica de la ciudad, de un nivel socioeconómico medio.

La institución educativa cuenta con una infraestructura de concreto. Están edificados nueve edificios destinado uno a la dirección escolar, tres a las aulas de los grupos de tercero y el de segundo grado, a la biblioteca escolar, a la preparación y degustación de los alimentos (cocina) y otro más, a las oficinas del departamento de Educación Física. Cabe aclarar que éste último sólo es con fines de préstamo del espacio para el ejercicio de sus funciones. Las dos últimas edificaciones por mencionar son los destinados a los sanitarios para niños y niñas.

Cuenta la institución con foro y explanada, así como de terreno amplio que funge como patio para el esparcimiento del alumnado. Parte de ese terreno se ocupó para área de estacionamiento de vehículos del personal docente, directivo y de educación física. Además, la infraestructura cuenta con barda perimetral con tres portones de accesos, dos peatonales y uno vehicular.

Cabe dirigir la atención a las aulas, debido a que en ellas se llevará el proceso de investigación educativa. Tienen una medida aproximada de 4 metros de ancho por 5 metros de lardo. Hay una puerta de entrada y salida, dos ventanales grandes protegidos con estructuras metálicas para su prevención de robos y protección del alumnado (sólo dos de las aulas). El aula correspondiente al grupo de tercer grado B no tiene esta seguridad.

Cada uno de los salones cuenta con el mobiliario necesario para el desarrollo de las secuencias didácticas: mesas y sillas infantiles, escritorio y silla para el educador, pizarrón verde o blanco, estantes con materiales para las actividades que los alumnos realizan.

La institución educativa cuenta también con los elementos humanos requeridos para que en ella se realice la investigación educativa. El grupo muestra, como ya se mencionó con anterioridad, está integrado por un total de 8 alumnos de entre los 5 y 6 años de edad. 6 de ellos asistieron al jardín de niños el ciclo escolar anterior, situación que hace evidente un mayor conocimiento de la lectura y la escritura con respecto a sus 2 compañeros que no tuvieron esa oportunidad educativa.

De forma general, se comentan algunas características que presenta el grupo respecto al trabajo en el aula y su conocimiento de la lectoescritura. Los alumnos participan en variadas actividades como son: escuchar cuentos y relatos literarios, interpretación de la temática del cuento, ejercicios de maduración motriz fina, escritura de su nombre, así como grafías y sílabas, copias de escrituras en el pizarrón, refuerzos de aprendizaje de las letra por medio de la repetición grupal e individual entre otras.

Los niños evidencian por medio de sus participaciones en las actividades y en sus productos de trabajos que logran identificar las diferencias entre letras, números y dibujos. Identifican algunos elementos de las historias como los personajes, sucesos importantes y el final. Reconocen algunas características del lenguaje escrito como el algunas grafías, direccionalidad de la escritura, intencionalidad. 6 de 8 de los alumnos logran identificar su nombre.

Las características presentadas en el marco contextual, tanto materiales como humanas, permite al investigador tener un conocimiento anticipado de las condiciones educativas y oportunidades de desarrollo que viven los niños diariamente en su salón de clases. Las experiencias pedagógicas que experimentan cotidianamente permiten conocer e interpretar las circunstancias que les han permitido alcanzar el nivel de desarrollo que evidencian, respecto a su lectoescritura.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

En esta sección se definen, describen y justifican los instrumentos que se utilizarán en la investigación para la recolección de datos que sirvan de evidencias para responder a la pregunta de investigación.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), la recolección de datos debe darse en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes y menciona una serie de instrumentos que apoyan su recolección por parte del investigador. Esta información servirá para avalar los resultados de la investigación.

Para la recolección de datos y resultados de las actividades de enseñanza para la lectoescritura aplicadas en el grupo muestra que serán utilizadas en el presente estudio y que servirá de evidencias para la validación de la investigación, se recurre a los siguientes métodos:

Entrevistas: este instrumento de recolección de datos tendrá la finalidad de evidenciar las afirmaciones sobre la importancia que los padres de familia le otorgan a la lectura y la escritura. Para este fin, el investigador diseñó el formato de la entrevista y la aplicará personalmente a los padres de familia de cada uno de los participantes del

estudio. Se diseñaron también los formatos para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, por categorías y temas.

Las preguntas de la entrevista están encaminadas a obtener principalmente información sobre la importancia que los padres de familia le otorgan a la educación preescolar, las capacidades que consideran relevantes que sus hijos desarrollen en el jardín de niños, así como el tipo de tareas escolares que realizan los niños en casa y la ayuda que éstos reciben de los padres para el desarrollo de la competencia lectoescritora.

Se contemplará para su aplicación entrevistas semiestructuradas, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) hacen referencia a una guía de preguntas, otorgando libertad de introducir cuestionamientos adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas de interés. Además de considerar las características de formato que los autores manifiestan en su obra.

Observaciones: se realizarán las observaciones al grupo muestra a partir de la aplicación de las pruebas diagnóstico inicial y final de la lectoescritura, registrando los datos obtenidos en un formato diseñado para ello. Se aplicará también este instrumento durante el desarrollo de cada una de las siete actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura consideradas para el estudio. El investigador centrará sus observaciones principalmente en las participaciones de los niños en las actividades, así como la intervención docente. El investigador diseñó un formato para su registro, considerando en él, información relevante para identificar con facilidad la actividad aplicada, el método de recolección de datos, el tiempo de aplicación, las unidades de análisis en los que se centrará la observación, así como considerar espacios necesarios para el registro de las observaciones efectuadas de cada uno de los participantes. También se diseñaron

formatos para concentrar la información del análisis obtenido de la aplicación de las actividades en el grupo muestra.

Las observaciones son el instrumento central de adquisición de información en el proceso de investigación. La decisión de recolectar los datos para el análisis de resultados sólo por medio de registro de observaciones, se derivó de que cada una de las actividades considera recursos didácticos variados y la participación del alumno por consecuencia también presentaría esta característica. De esta manera, el investigador tendrá la libertad de registrar los sucesos por participantes que considere necesarios, así como información imprevista que pudiera surgir de la experiencia educativa.

Para el registro de las observaciones se procurará ser lo más ecuánime posible para evitar distorsionar las evidencias.

Bitácora de campo: esta herramienta de recolección de datos es eficaz para el registro de anotaciones durante el proceso indagatorio. Los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo comparan con un tipo de diario personal.

La función que el investigador le dará a este instrumento será de registro de datos durante la inmersión inicial en el ambiente del grupo involucrado en el estudio. La finalidad será anotar observaciones y reflexiones sobre los hechos suscitados al aplicar las pruebas diagnóstico inicial y final del grupo de análisis. Para el registro de personas entrevistadas, fechas de las entrevistas, así como la realización de bosquejos de las entrevistas y formatos de observación. Además de ser una herramienta de registro, lo será también de consulta, porque favorece la revisión de datos que, si no se registran, podría olvidarse o distorsionarse.

Documentos y registros: esta herramienta pueden contribuir a entender el fenómeno de interés en la investigación. Se utiliza en la presente investigación para la recuperación y el análisis los productos de trabajo realizados por los niños en las pruebas diagnóstico, tanto inicial como final. Así como obtener evidencias fotográficas de las participaciones del grupo muestra en cada una de las actividades implementadas en el estudio.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), sugieren que en cada uno de los elementos recuperados se registre información sobre: fecha y lugar de obtención, quien lo produjo y uso que se le dará. Si el producto obtenido, requiere de interpretación por parte del alumno para una mejor comprensión y conocimiento del investigador, se recurrirá a cuestionamientos al autor del trabajo para comprender su significado e intencionalidad. Estas acciones se llevarán a cabo con las producciones realizadas por los participantes durante las pruebas diagnóstico.

La necesidad de contar con las producciones de los participantes en las pruebas diagnóstico, se da ante la necesidad de evaluar el nivel de lectoescritor obtenido por cada uno de los participantes. Éstos se obtendrán con el análisis y comparación de las producciones escritas de los participantes, con los niveles de escritura propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y conceptualizados en categorías por las autoras Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004). Las evidencias fotográficas demostrarán que las actividades se llevaron a cabo y constatar las producciones de los niños, con los diferentes recursos didácticos.

Como se menciona, cada uno de los instrumentos para la recolección de los datos se implementará en diversas etapas del estudio. Se ratifica que fueron diseñados por el

investigador con la finalidad de contemplar los criterios necesarios para obtener información y evidencias para el análisis que permita responder a la pregunta de investigación.

3.6. Procedimiento de aplicación de instrumentos

Para dar inicio al proceso de investigación se recurrirá a la recolección de los datos a través de una entrevista a uno de los padres de familia de los participantes integrantes del grupo muestra. El propósito de la entrevista será obtener evidencias sobre la importancia que los padres de familia le otorgan a la educación preescolar, las competencias que consideran importantes y que deben ser favorecidas en este nivel educativo, los tipos de trabajos escolares que sus hijos realizan en casa y el apoyo que les brindan en su proceso de desarrollo lectoescritor.

Las evidencias obtenidas de las actividades servirán de sustento a las aseveraciones acerca de la importancia que los padres de familia le otorgan a la enseñanza de la lectura y la escritura en este nivel educativo.

Las entrevistas serán efectuadas por el investigador, así como el análisis de los datos obtenidos en ellas.

Otra de las herramientas para la recolección de la información, será la observación. Este recurso se utilizará durante la participación del grupo muestra en las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para la enseñanza de la lectoescritura. El investigador diseñó un formato para el registro de las observaciones. Para cada una de las actividades investigadas se utilizará el mismo formato, pero con la información necesaria para identificar la actividad, la fecha, así como los elementos de interés que se deseaban observar en cada uno de los participantes.

Todas las actividades que se implementarán en la investigación tienen el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. Sin embargo, cada una considera recursos educativos diferentes que implican a los participantes, la realización de acciones específicas, así como la ejecución de conocimientos y capacidades necesarias para la resolución exitosa de la actividad. Por este motivo, se requerirá considerar diversos aspectos a observar durante la realización por parte de los participantes.

Cada una de las actividades, se planearon conforme a los lineamientos establecidos en el PE 2011. Los objetivos de las actividades están manifiestos por medio de las competencias y las metas a través de los aprendizajes esperados. Sin embargo, para los fines del estudio se mencionan los objetivos y metas que se consideran en cada actividad para contribuir a la resolución de la problemática. Se mencionan a continuación en el orden de aplicación:

Visita a la biblioteca escolar: el objetivo es que los participantes interactúen, manipulen e interpreten el contenido de los portadores de texto. La meta es que los alumnos logren discriminar entre los dibujos y el texto escrito.

Los elementos a observar por parte del investigador son: interacción con los portadores de texto, interpretación del contenido del libro, intervención docente, motivación y participación.

Te cuento un cuento: el objetivo es que los niños logren narrar la historia contada utilizando sus capacidades lectoras, así como del reconocimiento de las características de la escritura convencional. La meta es que el alumno logre interpretar el cuento poniendo en acción sus recursos cognitivos y su capacidad lectora.

Los elementos a observar por parte del investigador son: capacidad lectora, recursos de apoyo para la interpretación del cuento, intervención docente, motivación y participación.

Construyendo letras: el objetivo pretende que los participantes interioricen características del sistema de escritura, así como de grafías convencionales. Las metas son que logren representar por medio de material concreto sus conocimientos del sistema de escritura convencional.

Los elementos a observar por parte del investigador son: conocimiento y representación de grafías convencionales, formación de letras, sílabas y palabras, intervención docente, motivación y participación.

Aprendiendo con las TIC's: el objetivo es el conocimiento de grafías, sílabas y palabras, así como su representación escrita. Las metas de aprendizaje son favorecer el desarrollo de la lectura y escritura por medio de las TIC's.

Los elementos a observar por parte del investigador son: reconocimiento y representación de grafías, intervención docente y motivación y participación.

Formando palabras: el propósito es que el participante ponga en acción sus conocimientos sobre las características convencionales de la escritura y logre representar palabras. La meta es la interiorización de las características del lenguaje escrito, así como la formación de palabras.

Los elementos a observar por parte del investigador son: proceso de formación de palabras, lectura de palabras, intervención docente, motivación y participación.

¿Dónde quedó la letra?: el objetivo es la identificación de grafías, representación y lectura de palabras. La meta es que el participante identifique las grafías y forme palabras.

Los elementos a observar por parte del investigador son: reconocimiento de grafías y formación de palabras, intervención docente, motivación y participación.

Espacios para aprender jugando: el propósito es que el participante haga uso de su conocimiento del sistema de escritura para participar en actos de lectura y escritura. La meta es favorecer la representación convencional de palabras y la lectura.

Los elementos a observar por parte del investigador son: escritura de grafías y lectura convencional de palabras, intervención docente, motivación y participación.

Durante el desarrollo de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se les brindará a los participantes la oportunidad de acción y decisión, considerando las características de la actividad. El docente titular motivará la participación del grupo muestra, explicando las acciones a realizar. Su labor será de guía y orientador de las actividades. Intervendrá en cada uno de los periodos de realización de las actividades cuando sea requerido por el participante o de ser necesario, orientará su participación, aunque éste no lo solicite.

La tarea del investigador durante la implementación de todas las actividades será de observador. Registrará en cada una de las actividades las observaciones realizadas considerando los elementos previstos. Sin embargo, tiene la libertad de anotar las evidencias manifiestas por los participantes que considere pertinentes para ser analizadas por su implicación en el tema de interés. De ser necesaria o requerida la

participación del investigador, este podrá intervenir brevemente, procurando no afectar el ambiente de trabajo.

La recolección de datos a través de documentos, registros, materiales y artefactos se aplica durante la realización de la prueba diagnóstico inicial y final. Para este fin se aplica la prueba propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), en la que recomiendan el dictado de palabras a los niños y su posterior lectura. Con base en el análisis de las producciones de los participantes, y comparación con las etapas de desarrollo, propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y clasificadas en niveles por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), se conocerá la etapa actual de desarrollo en cuanto a la capacidad de lectura y escritura de cada participante en el estudio.

El objetivo de las evidencias del trabajo inicial, es determinar en nivel de desarrollo lectoescritor del grupo muestra. La finalidad es contar con un referente del nivel alcanzado por los alumnos antes de su participación en el proceso de investigación. Los resultados de la prueba final tiene el propósito de hacer evidente el nivel de desarrollo obtenido después de haber participado en las actividades previstas para la investigación.

La meta será determinar la influencia que ejercen, en las competencias lectoescritoras, las actividades utilizadas para su enseñanza. El nivel de efectividad será determinado por medio de la comparación de los resultados obtenidos en la prueba inicial y final aplicada a cada participante.

La información registrada en la bitácora de campo, considerará cualquier información que contribuya al proceso de estudio, en cualquiera de sus etapas. Por

consiguiente su finalidad será contar con datos de cada proceso experimentado y su accesibilidad para el análisis de los resultados.

3.7. Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos en el proceso de investigación se realizará por medio del diseño sistemático, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Este diseño considera para la interpretación de la información métodos de codificación abierta, axial y selectiva. Los pasos expuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2010) para llevar a cabo este proceso de análisis, se inicia con la codificación abierta de la información:

1. Recolección de los datos y selección de unidades de significado.
2. Análisis de los datos y generación de categorías a partir de la comparación constante.
3. Eliminación de información redundante y generación de subcategorías con un nivel de abstracción mayor (clasificación por temas).
4. Codificación de las subcategorías, es decir, se representan los temas de las subcategorías por medio de códigos. Éstos pueden ser representados con letras o números o cualquier otro elemento.

Obtenidas las subcategorías o temas codificados, continúa el proceso con los criterios de análisis particulares de la codificación axial:

5. Selección de la categoría que el investigador considere más importante para el proceso investigativo, denominada categoría central o fenómeno clave.
6. Relación de la categoría central con las otras categorías obtenidas del análisis.

7. Se concluye con el esbozo de un diagrama denominado *paradigma codificado*. Este diagrama muestra la relación entre todas las categorías o temas obtenidos del análisis de los datos arrojados del proceso de investigación.

Por medio de la codificación selectiva:

8. El investigador fundamenta el esquema generado en la codificación axial, comparándolo con las unidades de análisis de datos procesados.
9. Se pueden derivar de la comparación, hipótesis que establecen la relación entre categorías o temas.
10. Para finalizar se vinculan las categorías y describen los procesos o fenómenos a través de una historia o narración por parte del investigador.

Considerando el proceso de recolección de datos en la investigación, se inicia con el análisis de la información obtenida de las entrevistas a los padres de familia de los participantes en el estudio. Para el tratamiento de los datos obtenidos en la entrevistas, no se considera necesario efectuar todo el proceso de análisis del diseño sistemático. Se realizará el análisis sólo por medio de la codificación abierta, categorizando los datos hasta agruparlos en temas, posteriormente se realizará una sencilla comparación considerando el número de unidades de significado por temas. La información obtenida se registrará en formatos diseñados por el investigador.

El análisis de los datos registrados, del desarrollo de las actividades, se realizará también por medio del diseño sistemático, pero implicará la codificación a las tres fases mencionadas. Las evidencias de las observaciones se realizarán en formatos de registro de datos.

Para conocer el nivel de desarrollo inicial y los resultados obtenidos después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo competente de la lectoescritura, se compararán las producciones de los niños en las pruebas diagnóstico inicial y final, con las etapas propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky respecto a la escritura. Las autoras Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), respetando las aportaciones de Ferreiro y Teberosky, las enumeraron con la finalidad de facilitar su ubicación y comprensión.

3.8. Aspectos éticos

Con la finalidad de contar con los permisos necesarios para que la investigación educativa se implemente en el jardín de niños mencionado anteriormente, se solicitará autorización por medio de una carta de consentimiento al directivo de la institución educativa, así como al docente responsable del grupo de tercer grado A, de donde se obtendrá la muestra para el estudio (apéndice 1, 2).

4. Análisis y discusión de resultados

4.1. Introducción

El tema de la lectoescritura es muy citado en las escuelas y en los hogares, principalmente cuando los niños se encuentran en la etapa de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura. Retomar este aspecto del desarrollo infantil en la presente investigación, tiene la finalidad de favorecer esta etapa considerando las capacidades, necesidades e intereses de los educandos.

El presente estudio deriva del uso actual de prácticas tradicionalistas de enseñanza para la lectoescritura en muchos salones de clases de nivel preescolar. Esta situación ha persistido a pesar de que los resultados de investigaciones revelan su ineficacia en el desarrollo competente del alumno.

La educación preescolar pública en México pugna por una enseñanza de calidad y, por consiguiente, del desarrollo armónico de cada una de las capacidades de los pequeños humanos que atiende. Para su cumplimiento, la SEP emite el PE2011 con el que pretende la atención y el progreso competente del alumnado considerando 6 campos de desarrollo.

Uno de los campos es el de Lenguaje y Comunicación. La presente investigación se centra en él con la finalidad de que los datos obtenidos durante el desarrollo del proceso investigativo determinen *¿Cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar?*

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se diseñaron siete actividades didácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en las necesidades y capacidades de los estudiantes: *visita a la biblioteca escolar, te cuento un cuento, construyendo letras, aprendiendo con las TIC's, formando palabras, ¿dónde quedó la letra? y espacios para aprender jugando.*

El propósito de las actividades es contribuir al desarrollo de la competencia lectora y escritora de cada uno de los participantes del grupo muestra. Cabe recordar que este grupo de estudiantes ha vivenciado el aprendizaje de la lectoescritura basado principalmente en prácticas tradicionalistas, como el llenado de páginas.

El objetivo principal es demostrar la efectividad de este tipo de actividades didácticas en el desarrollo lectoescritor de los alumnos, en comparación con las actividades tradicionalistas de enseñanza de la lectoescritura. Se pretende forjar bases sólidas en el desarrollo de la lectura y la escritura, que influyan de forma positiva el progreso de otras áreas de desarrollo. Además, se desea propiciar el transcurso efectivo de los educandos en etapas subsecuentes de escolarización.

Durante el desarrollo del presente capítulo se describen las etapas del proceso de investigación y se estudia la información obtenida. Se plantean y analizan los datos más relevantes adquiridos de la aplicación de las pruebas diagnósticas al grupo muestra, de acuerdo a la prueba propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004). Los resultados obtenidos se compararán con los niveles de desarrollo infantil respecto a la escritura, de acuerdo a las aportaciones realizadas en el año de 1979 por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Se describe la intervención educativa planeada para favorecer el desarrollo de la competencia lectoescritora de los participantes del grupo muestra. Se analiza la información recopilada por el investigador como resultado de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje para este fin. Para conocer el resultado final de la intervención indagatoria, se presentan los datos obtenidos de una segunda prueba diagnóstica, igual a la primera. Esta prueba permitirá comprobar el nivel lectoescritor alcanzado al finalizar la aplicación de las actividades.

Con todas las evidencias obtenidas desde la evaluación inicial, la aplicación de las actividades de enseñanza para la lectoescritura, hasta el diagnóstico final, se estudiará la información con sustento en el diseño sistemático de la teoría fundamentada de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010). Los resultados permitirán dar respuesta a la pregunta que guía la investigación y, de esta manera, poder comprobar o descartar el supuesto planteado.

4.2. Resultados

En el presente subtema se describen el proceso y se presentan los resultados de la acción indagatoria efectuadas para dar respuesta a la pregunta de investigación y, por consiguiente, alcanzar los objetivos planteados para el estudio.

Se inicia con la descripción de la aplicación y el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los padres de familia de los alumnos que conforman el grupo muestra. Los resultados obtenidos confirman la existencia de la problemática que da origen a la necesidad del estudio: la importancia que le otorgan los padres de familia a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura, y los métodos tradicionalistas de enseñanza utilizados por los docentes para este fin.

Se prosigue con el análisis de las evidencias de la aplicación de la prueba diagnóstica inicial al grupo muestra, que sirvieron para el diseño de las actividades aplicadas en el estudio, así como contar con un punto de referencia y poder valorar los resultados finales obtenidos.

Se detalla además, la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura al grupo muestra y los datos obtenidos de su participación.

Se finaliza la intervención en el campo, con la exposición en este apartado, de la segunda aplicación de la prueba diagnóstica del nivel de lectoescritura final alcanzado por cada uno de los participantes en el estudio.

Los datos expuestos servirán para que en las próximas páginas se concluya con el análisis de los datos obtenidos durante este proceso de desarrollo de la investigación y la recolección de evidencias.

4.2.1. Entrevista a los padres de familia del grupo participante

Para validar la afirmación sobre las expectativas que tienen los padres de familia respecto a la importancia que le otorgan a la enseñanza de la lectura y la escritura, el investigador realizó entrevistas a los padres de familia de los participantes del grupo muestra (apéndice 3). Los cuestionamientos efectuados a los entrevistados estaban enfocados a obtener información sobre la importancia que le otorgan a la educación preescolar. También se pretende conseguir evidencias de los aspectos del desarrollo que consideran más importantes para ser favorecidos en el jardín de niños. De las actividades escolares que los niños realizan en la casa. Del apoyo que reciben de los padres para favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura y el tiempo dedicado a ello. También

se considera un cuestionamiento que permitirá conocer la opinión de los padres de familia sobre las actuales formas de enseñanza utilizadas en el jardín de niños.

La información obtenida de las entrevistas ha sido analizada con sustento en la codificación abierta del diseño sistemático de la teoría fundamentada descrita por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Para el procesamiento de la información obtenida de en las entrevistas, se generaron categorías iniciales (apéndice 4, 5). A partir de estas categorías, se generaron nuevas clasificaciones por temas y número de incidencias de respuestas de los padres de familia entrevistados (apéndice 6), que contienen las unidades de significado concretas para justificar cada una de las temáticas.

Se entrevistó el 100% de padres de familia por participantes del estudio (8 de 8). Los resultados de las respuestas de los padres de familia por temas y número de incidencias en las respuestas, presentados en el apéndice 6, se concretan de la siguiente manera:

- Los padres de familia le otorgan importancia a la educación preescolar (8 de 8).
- Los conocimientos que consideran de mayor importancia para ser favorecidos en el jardín de niños son la lectoescritura (7 de 8), las matemáticas (4 de 8), los valores (2 de 8) y competencias (1 de 8).
- Las tareas escolares que llevan a casa sus hijos implican actividades relacionadas con la escritura (7 de 8), las matemáticas (4 de 8) y otros (1 de 8).
- Los padres de familia (3 de 8) si apoyan a sus hijos en la realización de la tarea, en otros casos (5 de 8) los apoyan ocasionalmente.

- Las formas en las que apoyan el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos es principalmente por medio de la realización de tareas (3 de 8), a través de escrituras en cuadernos (4 de 8), lectura de cuentos (2 de 8) y uso de libros, revistas y periódicos (3 de 8).
- Los padres dedican tiempo diariamente para apoyar el desarrollo lector de sus hijos (5 de 8). En otras circunstancias, brindan tiempo al desarrollo de estas competencias en sus hijos de lunes a viernes (1 de 8) de lunes a sábado (2 de 8) y los fines de semana (1 de 8).
- Los padres (4 de 8) consideran buenas las formas de enseñanza utilizadas en el jardín de niños. Otros padres (3 de 8) las consideran muy buenas y en otro caso, (1 de 8) el padre expresó que son excelentes.

Cabe mencionar que en este último aspecto, sobre las formas de enseñanza utilizadas en el nivel preescolar, referidas a la enseñanza de la lectoescritura, hacen alusión principalmente a prácticas tradicionalistas con tendencias conductistas (escritura de grafías convencionales y palabras por planas, entre otras).

En la figura 2 se presentan los datos en unidades de significado de una de las temáticas de gran interés para el estudio: los conocimientos que los padres consideran de mayor importancia para ser favorecidos en el jardín de niños. El eje vertical representan la cantidad de personas entrevistadas. El eje horizontal, los conocimientos que las personas entrevistadas dotan de importancia para ser enseñados a los niños en el nivel preescolar. Las barras simbolizan el número total de respuestas obtenidas de los entrevistados.

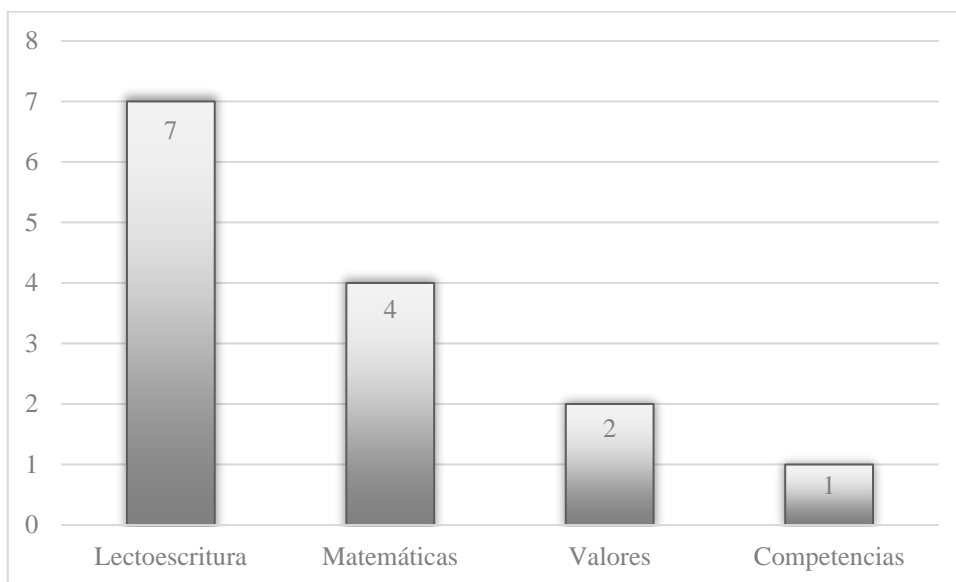


Figura 2. Resultados de las entrevistas a padres de familia (Datos recabados por el autor)

Estos resultados avalan las afirmaciones del investigador respecto a la importancia que los padres de familia, de los niños que asisten al jardín de niños donde se realizó el estudio, le otorgan a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta importancia se manifiesta en su interés por que sus hijos empiecen con el proceso de escritura convencional por medio de ejercicios psicomotores como el llenado de planas con grafías convencionales.

Cabe destacar que tanto el trabajo en el aula, como el apoyo que los estudiantes reciben en sus hogares respecto a la adquisición y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, son condiciones que influyen de forma importante en el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de ellos, principalmente cuando empiezan su evolución en éstas áreas del conocimiento y desarrollo.

4.2.2. Diagnóstico inicial

Con la finalidad de contar con un punto de partida para realizar el análisis correspondiente a los resultados que se obtendrán de la investigación, se inicia el proceso con el diagnóstico del nivel de desarrollo lector y escritor de los integrantes del grupo muestra. Este diagnóstico (tabla 3 y 4) permitirá tener un precedente del nivel de desarrollo de las capacidades lectoescritoras de los alumnos involucrados en el estudio, antes de su inicio en el proceso del estudio.

La prueba diagnóstico inicial del nivel de desarrollo lectoescritor, propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), (pág. 69), que se aplicó a cada uno de los participantes, del grupo muestra, se realizó en el aula del grupo. El docente titular estuvo presente, omitiendo cualquier tipo de participación. El responsable de la aplicación de la prueba fue el investigador, quien para iniciar explicó con claridad a los participantes las acciones a realizar. Se describen a continuación los hechos suscitados.

1. Se les explicó a los participantes que se les dictarían unas palabras.
2. Se les indicó escribirlas con un lápiz en la hoja en blanco que se les entregó.
3. Al finalizar el dictado se les pidió a los participantes que escribieran su nombre en la hoja.
4. Se les solicitó a los alumnos de forma individual leer sus producciones escritas, señalándolas con el dedo al mismo tiempo de ser leídas.
5. El investigador escribió, debajo o por un lado de las producciones de cada participante, el significado que éste le otorgaba al momento de su lectura.
6. Terminada la prueba con los participantes, el investigador analiza sus producciones y los diagnostica en una de las etapas de escritura propuestas por

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, retomando por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), quienes para una mejor identificación de las etapas de desarrollo de los niños, las categorizaron en niveles.

Antes de diagnosticar el nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de los participantes, se destaca que en el grupo se suscitaron situaciones particulares y características de la forma de enseñanza, y por consiguiente, de aprendizaje que los participantes han experimentado en su quehacer educativo cotidiano (apéndice 7). Durante el desarrollo de la prueba diagnóstica se recurrió al instrumento de observación para detectar cualquier situación que afecte el proceso, como consecuencia de la forma de enseñanza que han venido experimentando los alumnos. A continuación se concretan algunas observaciones registradas por el investigador:

Grupo muestra

1. Al iniciar con el dictado de palabras, la mayoría de los participantes se resistían a realizarlo. Expresaron que no sabían cómo escribir.
2. Fue necesario insistir y motivarlos para que iniciaran la escritura de las palabras dictadas.
3. Algunos participantes repetían las palabras tratando de identificar las letras que conformaban cada palabra.
4. Al verse imposibilitados para escribir las palabras de forma convencional, algunos participantes recurrieron al dibujo y trazos no convencionales para representarlas.
5. Al momento de leer sus producciones, la mayoría de los participantes se mostraron seguros del significado de sus producciones.

Como resultado de las interpretaciones de las producciones de los niños del grupo muestra (apéndice 8 al 15), en la prueba realizada con sustento en las aportaciones de Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004) (pág. 65) se concluye que inician el proceso de investigación en los niveles de desarrollo de la escritura expuestos en la tabla 2.

Tabla 2

Nivel de escritura inicial de los participantes del grupo muestra

Código	Nivel de escritura
PGM1	Escritura presilábica indiferenciada
PGM2	Escritura presilábica indiferenciada
PGM3	Escritura presilábica indiferenciada
PGM4	Escritura presilábica indiferenciada
PGM5	Escritura presilábica indiferenciada
PGM6	Escritura presilábica indiferenciada
PGM7	Escritura presilábica indiferenciada
PGM8	Escritura presilábica diferenciada

Como no todos los participantes realizaron producciones escritas, sino que recurrieron al dibujo para la representación de la palabra, se les presentaron tres palabras para su lectura: árbol, pelota y ferrocarril. La finalidad fue conocer su capacidad lectora. Los participantes leyeron las palabras de forma individual, sólo con la presencia del docente titular y el investigador. Respecto a su capacidad de lectura los participantes evidenciaron reconocer algunas letras y leer algunas sílabas. Se les dificultó la lectura completa de las palabras. Las observaciones realizadas por el investigador de las características de lectura de los participantes se presentan en la tablas 3.

Tabla 3

Características de lectura inicial de los participantes del grupo muestra

Código	Características de lectura
PGM1	Lee sólo algunas vocales
PGM2	Lee sólo algunas vocales
PGM3	Lee sólo algunas sílabas
PGM4	Lee algunas letras
PGM5	Lee algunas letras
PGM6	Lee sólo algunas sílabas
PGM7	Lee sólo algunas sílabas
PGM8	Lee sólo algunas sílabas

Conocer cómo enseña el maestro, cómo aprende el alumno y el apoyo que el niño recibe en de su familia, permite tener un antecedente del nivel de desarrollo actual de cada uno de los participantes en el presente estudio. Éste conocimiento, así como el obtenido de las pruebas diagnóstico, permitió diseñar y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el grupo muestra. Se tomaron en cuenta para su diseño, recursos didácticos que el investigador considera importantes para favorecer ésta competencia. Para evaluar al finalizar el proceso de investigación, las repercusiones que tuvieron en el desarrollo de cada participante, se consideró como punto de referencia el diagnóstico inicial.

4.2.3. Actividades didácticas para el desarrollo de la lectoescritura

Obtenido el nivel de desarrollo lectoescritor de cada uno de los participantes en la investigación, se prosiguió con la aplicación de las actividades diseñadas para favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura en el grupo muestra. Para la realización de las actividades previstas para éste fin, se considera al docente titular del grupo como guía en el desarrollo de las actividades. La finalidad es que los alumnos se desenvuelvan de manera habitual, con la confianza y formas de trabajo cotidianas. Se evitó de esta

manera, alguna actitud o respuesta diferente a las que podrían generarse en su ambiente. El rol del investigador consistió en observar, registrar y fotografiar los hechos suscitados durante el proceso investigativo. Redujo su intervención sólo a ser requerida por los participantes o el docente titular.

Se describen en las subsecuentes páginas los sucesos suscitados y los datos obtenidos durante el desarrollo del proceso investigativo:

Visita a la biblioteca escolar. La estrategia (apéndice 16), se realizó el día lunes 18 de febrero de 2013. Se inició a las 9:30 horas, en el aula del grupo muestra (3°A) bajo la guía del docente titular del grupo, trasladándose después a la biblioteca y culminando a las 10:30 horas. Se describe a continuación las etapas de desarrollo de la actividad de inicio a fin.

Etapa 1. En plenaria la docente motivó a los alumnos a expresar lo que saben sobre los libros.

Etapa 2. El docente guio los comentarios de los participantes hasta el punto de mencionar la biblioteca como el lugar en dónde pueden encontrar variedad de libros. Se extendió el tema a la biblioteca escolar, abordando información referente a la utilidad de los libros, cómo están organizados y el reglamento de la biblioteca escolar.

Etapa 3. Los participantes junto con el educador se dirigieron a la biblioteca escolar. Los alumnos se desplazaron por el espacio bajo la consigna de sólo observar los libros.

Etapa 4. Ubicados en las sillas y mesas disponibles, los alumnos platicaron con el docente sobre sus inquietudes.

Etapa 5. Los participantes contaron con tiempo libre para manipular y observar los libros de su interés. El docente expresó al grupo la consigna de observar los libros y procurar interpretar su contenido.

Etapa 6. De forma voluntaria y en plenaria, los alumnos expresaron lo observado en los libros. El docente guio la actividad procurando que los participantes enfocaran sus intervenciones en el texto escrito. Formulaba cuestionamientos como ¿qué decía el libro?, ¿de qué se trataba?, ¿cómo sabes que se trataba de...?

Etapa 7. Con apoyo del maestro, los alumnos identificaron cada una de las partes que conforman un libro: pasta, lomo, portada, contraportada, título, autor, índice, páginas.

El método de recolección de datos empleado por el investigador durante el desarrollo de ésta actividad para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura fue la observación. Durante la manipulación y observación libre del participante con los portadores de texto, se centró la atención en su interacción con los libros, la interpretación de su contenido, la intervención docente, la motivación y la participación del alumno. El registro de las observaciones efectuadas por el investigador se presenta a continuación en la tabla 4.

Tabla 4

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 1 (ADI)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Visita a la biblioteca escolar
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	1 hora

Participantes	Registro de observaciones
PGM1	Selecciona un cuento y lo observa. Su atención estuvo centrada en la observación de las imágenes del libro. Dedicó tiempo y atención en el libro que observa. Al momento de comentar el contenido del texto interpreta sobre las imágenes señalándolas.
PGM2	Dedicó su atención y tiempo en un solo libro. Lo hojea y observa detalladamente sin realizar comentarios en voz alta. Centra su atención principalmente en las imágenes del cuento. Expresa que el libro se trata de animales pero no hace ningún intento por mostrar su contenido, a pesar de los cuestionamientos que el docente le hace para apoyar su participación.
PGM3	Recorre todos los estantes de libros y selecciona varios de ellos. En las mesas de trabajo los observa uno por uno al mismo tiempo que presta atención en los libros de sus compañeros e intercambia opiniones. Observa dibujos e intenta leer los textos, principalmente de la portada. Comenta sobre el contenido del libro procurando inventar una historia centrado en las imágenes.
PGM4	Seleccionó tres libros, observándolos de forma rápida. Centra la atención en los dibujos y cambia constantemente de libro. Intercambia comentarios principalmente con un compañero (P3) sobre los dibujos de los libros. Platica que el cuento se trata de animales. No intenta leer, sólo muestra las imágenes y menciona el nombre de los animales. El docente brinda su apoyo para la reconstrucción de la historia.
PGM5	Se dedica a observar un solo libro. Procura leer el título. Dedicó tiempo y atención en observar las ilustraciones. Se resiste a participar. Sin embargo bajo insistencia de la maestra comenta que no sabe leer, pero que cree que es una historia del libro es sobre un niño. Al preguntarle el motivo de esa aseveración, el participante contesta que porque en los dibujos hay un niño.
PGM6	Observó dos libros, solicitó que se le leyera. Dedicó tiempo a hojearlos y observar las imágenes. Sobre el contenido del libro observado comenta que se trata de animales señalando las imágenes. No presta atención en el texto.
PGM7	Seleccionó varios libros pero centró su interés en dos de ellos principalmente, procuró leer la portada logrando leer sílabas en voz alta. Comenta que no sabía cómo se llamaba el libro al solicitarle que platicara de su contenido. Describió algunas imágenes a pesar de los cuestionamientos planteados por el docente.
PGM8	Hojeó y observó dos libros. Centró su atención tanto en las letras como en los dibujos. Logró identificar sílabas del título de uno de los libros. Intercambiaba información con un compañero (P6). Comentó sobre el nombre de un libro, señalando el título y platicó sobre las imágenes de éste.

Te cuento un cuento. La actividad (apéndice 17) se llevó a cabo el lunes 18 de febrero de 2013, dando inicio a las 11:00 horas, culminando a las 11:50 horas. Los sucesos desarrollados se expresan en las siguientes líneas.

Etapa 1. En la biblioteca escolar los participantes tuvieron la oportunidad de manipular, observar, buscar y proponer cuentos para seleccionar uno y ser leído de forma grupal. El docente presentó a los participantes las propuestas recibidas. Se decidió el cuento a ser escuchado por medio de votación.

Etapa 2. Con asesoría del docente, los alumnos identificaron las partes del libro de cuentos seleccionado (portada, contraportada, lomo, título, índice, páginas).

Etapa 3. El docente exhibió varios carteles con los elementos del relato contenidos en ellos. Exhortó a los participantes a identificar cada elemento en la historia que les narrará.

Etapa 4. El docente leyó en voz alta al cuento elegido por los alumnos. Permitió que los alumnos observaran las imágenes y el texto señalándolo al momento de leerlo.

Etapa 5. Posterior a la lectura del cuento, el docente cuestionó a los participantes con la finalidad de que identificarán cada uno de los elementos del relato. La participación se realizó de forma grupal e individual de forma voluntaria.

Etapa 6. El docente motivó la participación de los alumnos para que leyeran, a su manera, el cuento a sus compañeros. Sólo 6 alumnos participaron en la lectura del cuento. Para que los alumnos realizaran la actividad, el docente les brindó apoyo cuando se le dificultaba estructurar su relato, principalmente por medio de formulación de preguntas para incitar su reflexión y memoria.

Durante el desarrollo de la actividad el investigador observó y registró las acciones y métodos empleados por cada uno de los participantes durante la lectura o interpretación del contenido del cuento leído previamente por el titular, los recursos de apoyo para la interpretación del cuento, la intervención docente, la motivación y participación del alumno. A continuación se describen los hechos en la tabla 5.

Tabla 5

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 2 (AD2)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Te cuento un cuento
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	50 minutos

Participantes	Registro de observaciones
	Capacidad lectora, recursos de apoyo para la interpretación del cuento, intervención docente, motivación y participación.
PGM1	Se le dificulta identificar las letras al intentar leer el título del cuento. Para leer el cuento no presta atención a las palabras, centra su observación y descripción de las imágenes. Se centró principalmente en describir las imágenes sin importarle la secuencia de la historia que le fue narrada por el docente. Mostró atención e interés en la actividad.
PGM2	Se negó a participar en la lectura del cuento. Se limitó y mostró muy callada durante todo el desarrollo de la estrategia.
PGM3	Leyó el título del cuento observando el texto. Solicitó ayuda al docente preguntándole cómo se leía una sílaba. Al procurar leer el texto del libro se mostró inquieto y presionado manifestando que mejor lo iba a platicar. Narró la historia de una manera clara y entendible, rescato información de las imágenes del cuento y mencionando algunas frases e información comentada por el tutor. Mantuvo su atención y participación durante el desarrollo de la actividad.
PGM4	De forma segura y muy confiada empezó a narrar el cuento. No se preocupó por mostrar las imágenes, simplemente las observó y platicó el cuento con una secuencia lógica y clara. Participó de forma activa.
PGM5	Platicó el contenido del cuento con base en observación de imágenes. Durante la narración del cuento fue muy escueto en la descripción de los sucesos. Comentó sólo algunos sucesos relevantes de la historia. No mostró atención en el texto escrito. Mostró interés y atención a la participación de sus compañeros.

PGM6	Se negó a participar en la lectura del cuento. Durante la identificación de los elementos del relato comentó algunos hechos suscitados en el cuento, basado en sus recuerdos de la historia narrada por el docente. Mantuvo poco el interés.
PGM7	Narró la historia basándose en las imágenes, las señalaba al momento de narrar la historia. Cuando alguna imagen no correspondía a la secuencia que llevaba del relato del cuento, la omitía y centraba su atención en la siguiente. El docente lo ayudó a estructurar su narración formulando cuestionamientos. Participó activamente mostrando interés y atención.
PGM8	Al iniciar su participación comentó no saber leer pero que lo iba a platicar. Leyó las primeras sílabas del título y comentó rápidamente el nombre del cuento. Basó su relato sin intentar leer el texto, se centró en las imágenes señalándolas al momento de platicar el cuento. Participó activamente.

Construyendo letras. La actividad (apéndice 18) pretendió que los participantes reconocieran las características de las grafías convencionales para la escritura y logaran representarlas por medio de diversos materiales. La finalidad fue que les otorgaran significado y formaran palabras. Se llevó a cabo la realización de ésta actividad el día martes 19 de febrero de 2013 de 9:30 a 10:15 horas. Se describen a continuación las acciones realizadas.

Etapa 1. El docente inicia cuestionando a los niños sobre las letras que conocen: ¿cuáles letras conoce?, ¿para qué sirven?

Etapa 2. De forma grupal identifican las vocales y las consonantes con apoyo de material educativo dispuesto previamente en el ambiente.

Etapa 3. El docente exhortó la participación de los alumnos para seleccionar, identificar y describir una de sus letras preferida y comentar el motivo de tal preferencia.

Etapa 4. El educador alienta a los alumnos a seleccionar materiales disponibles en el aula (estambre, plastilina, palitos de madera, lentejuela) para escribir una palabra por medio de la representación de las letras con los materiales elegidos.

Etapa 5. Los participantes dedicaron tiempo a la actividad, representando su nombre con el material. La decisión de escribir el nombre surgió del comentario del PGE4 quien propuso la acción.

Etapa 6. Al terminar sus producciones, los alumnos las leían.

Las observaciones de las acciones realizadas por los participantes se concentran en la tabla 6. La recolección de los datos descritos en la tabla, son el resultado de observar cómo los participantes reconocieron las características de las grafías y su pronunciación, así como la representación de éstas con los materiales, entre otras.

Tabla 6

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 3 (AD3)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Construyendo letras
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	45 minutos

Participantes (P)	Registro de observaciones
	Conocimiento y representación de grafías convencionales, formación de letras, sílabas y palabras, intervención docente, motivación y participación.
PGM1	Reconoce principalmente las vocales y algunas consonantes. Logra representar algunas letras de su nombre. Al momento de solicitarle leer su producción menciona su nombre. Evidenció interés y participación
PGM2	Reconoce vocales y algunas consonantes. Logra representar con claridad las letras de su nombre y le da lectura. Dedicó tiempo y atención en la actividad.
PGM3	Reconoce las vocales y la mayoría de las consonantes. Representa su nombre con el material didáctico y lo lee. Mostró interés y dedicación en el desarrollo de la actividad.
PGM4	Reconoce algunas vocales y consonantes. Se le dificultó representar con el material su nombre por lo que requirió de apoyo adicional por parte del docente para poder culminar con éxito la actividad. Logró leer su nombre pero no así otras palabras. Se mostró muy inquieto y platicador, prestando poca atención en la formación de su palabra.
PGM5	Se le dificultó reconocer las vocales. Tras varios intentos lo logró. Se le dificulta reconocer las consonantes.

	Logró representar leer su nombre dedicando mayor tiempo y concentración. Se distraía constantemente mostrando poco interés en la actividad
PGM6	Reconoce vocales y sólo algunas consonantes. Representó con facilidad su nombre construyendo cada letra con el material concreto. Lo leyó. Mantuvo su interés y atención durante toda la actividad.
PGM7	Identifica vocales y consonantes. Representa con rapidez su nombre y le otorga significado. Se mantuvo atento en la actividad.
PGM8	Reconoce vocales y consonantes, logra leer algunas sílabas con concentración y esfuerzo. Representó y leyó su nombre con seguridad y rapidez. Dedicó tiempo y atención a la actividad

Aprendiendo con las TIC's. El día martes 19 de febrero de 2013 de 11:00 a 11:50 horas, se realizó la actividad (apéndice 19) como una metodología basada en recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Las etapas de su desarrollo se describen a continuación.

Etapa 1. Los niños expresaron su conocimiento de las TIC's.

Etapa 2. Realizaron un listado con ayuda del docente quien escribió en el pizarrón lo que los participantes le dictaron acerca de los beneficios del uso de la TIC's en la vida diaria.

Etapa 3. Los alumnos motivados por el docente observaron tres videos referentes a la lectoescritura.

Etapa 4. Finalizada la presentación de los videos, el docente solicitó a los niños expresar sus comentarios y conocimientos sobre su contenido. Recordaron cada una de las letras y sílabas abordadas en los videos e identificaron algunas palabras que las contienen.

Etapa 5. Los niños plasmaron en una hoja de forma libre lo que recordaron de los videos.

Etapa 6. Al finalizar, los participantes describieron sus producciones.

Para la recolección de datos, el investigador recurrió a la observación de los participantes centrando especial atención en su intervención en los videos observados, los aprendizajes obtenidos sobre las grafías, sílabas y palabras trabajadas, la intervención docente, así como la motivación y participación del alumno. Para la obtención de evidencias se registraron las observaciones efectuadas en el formato que se presenta a continuación dentro de la tabla 7.

Tabla 7

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 4 (AD4)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Aprendiendo con la TIC's
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	50 minutos

Registro de observaciones	
Participantes (P)	Reconocimiento y representación de grafías, intervención docente y motivación y participación.
PGM1	Durante la observación del video se limita a participar con las canciones y pronunciación de las sílabas presentadas. Con apoyo del docente logra reconocer las grafías convencionales. Se le dificulta pronunciar las sílabas. Se limitó a escribir sobre el contenido del video.
PGM2	Participó coreando en voz baja las sílabas y palabras analizadas en el video. Se le dificultó el reconocimiento de letras. Realizó algunos trazos legibles de grafías convencionales.
PGM3	Participó activamente y entusiasta coreando las canciones, sílabas y palabras de los videos. Recordó el contenido abordado los videos y logró leerlos con apoyo de la maestra quien reforzaba los sonidos de las letras y sílabas al ser mencionadas por el participante. Logro escribir con claridad las grafías y sílabas abordadas en el video.
PGM4	Coreó entusiasta las canciones presentadas en los videos. Los observó con atención. Realizó comentarios sobre el contenido de los videos cuando estaban en reproducción. Se le facilitó recordar el contenido abordado en las presentaciones vistas. Se le dificultó el reconocimiento de algunas grafías y para la lectura de sílabas y palabras requirió del apoyo docente.

	Logró representar algunas grafías contenidas en los videos. No se centró en la producción del contenido del video, realizó trazos de grafías y semigrafías diferentes a las observadas en el video. Participó activamente.
PGM5	Observó atento el video sin efectuar algún tipo de participación oral. Logra identificar algunas grafías y, con el apoyo del docente, leer algunas sílabas. Representa de forma escrita algunos trazos con intención comunicativa, similares a las grafías convencionales.
PGM6	Participa activamente observando y comentando de forma oral durante la proyección de los videos. Logra recordar e identificar las sílabas y palabras observadas en los videos. Escribe grafías diferenciadas, sin centrar su producción en las analizadas en los videos.
PGM7	Participa observando y coreando las canciones durante la observación de los videos. Recuerda e identifica las letras y sílabas analizadas en los videos. Logra escribirlas centrándose sólo en las trabajadas en la actividad.
PGM8	Participa activamente en la actividad. Observa con atención y repite las letras, sílabas y palabras presentadas en el video. Logra identificar el valor sonoro de las letras y sílabas. Escribe de forma entendible las sílabas y palabras abordadas. Solicita aprobación y orientaciones del docente para realizar la escritura.

Formando palabras. Se realizó la actividad (apéndice 20) el día miércoles 20 de febrero de 2013 a las 9:30 horas, culminando a las 10:15 horas. La finalidad fue que los participantes formaran palabras e interpretaran el significado de su producción escrita.

Se describen los hechos suscitados a continuación:

Etapa 1. El docente cuestiona a los participantes: ¿saben leer y escribir?, ¿conocen las letras o alguna palabra?

Etapa 2. Se motiva a los estudiantes a participar escribiendo en el pizarrón las producciones escritas que deseen. El docente motivó la intervención de los niños que no participaron de forma voluntaria. Les indicó la palabra a escribir.

Etapa 3. Con el uso de material concreto, los alumnos formaron palabras con el apoyo del docente. Los participantes contaron con un conjunto de letras que tuvieron que acomodar y reacomodar para formar la palabra y otorgarle significado.

Etapa 4. El docente prosiguió con la formación de palabras más complejas (trisílabas) de manera grupal. Un participante de forma voluntaria movió las letras para formar las palabras seleccionadas por el grupo de acuerdo con sus criterios y las sugerencias de sus compañeros, así como con el apoyo de la maestra.

Etapa 5. Para finalizar la actividad, el docente solicita a los participantes que escriban de manera individual en una hoja en blanco las palabras formadas grupalmente.

Las observaciones realizadas a los involucrados en el estudio se enfocaron en el reconocimiento de las letras y su reacomodo para formar las palabras, así como la capacidad de los participantes para escribirlas. Se presenta en la tabla 8 las acciones realizadas por los participantes.

Tabla 8

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 5 (AD5)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Formando palabras
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	45 minutos
	Registro de observaciones
Participantes (P)	Proceso de formación de palabras, lectura de éstas, intervención docente, motivación y participación.
PGM1	De forma libre escribe las letras de su nombre procurando otorgarles significado. Reconoce algunas letras. Participa reacomodando las letras en el pizarrón para formar la palabra. Se le dificulta ordenar las letras por los que recibe apoyo del docente y sugerencias de sus compañeros. Logra copiar algunas palabras omitiendo letras. No logra dar lectura a sus producciones. Pone atención y dedicación en la actividad.
PGM2	Escribe su nombre e intenta formar palabras cortas. Se le dificulta reconocer las grafías. Logra acomodar las letras móviles en el pizarrón para dar significado a palabras bisílabas. Logra copiar correctamente las palabras trabajadas grupalmente. Se le dificulta su lectura.

PGM3	<p>Escribe su nombre y palabras cortas como mamá. Identifica las grafías. Acomoda correctamente las letras para escribir las palabras con corrección. Solicitó apoyo del docente cuando no conocía el nombre de letras y sonido de sílabas. Logra copiar con corrección las palabras formadas y logra leer sus producciones. Pone dedicación y empeño en la actividad</p>
PGM4	<p>Escribe letras sin representar un significado convencional. Él les otorga significados. Participa formando palabras con el apoyo del docente. Cuestiona constantemente sobre el valor sonoro de las sílabas al realizar los movimientos cuestiona al docente sobre su corrección. Copia sólo parte de las palabras omitiendo letras. Se le dificulta su lectura. Participa activo en la actividad.</p>
PGM5	<p>No participa escribiéndolas palabras en el pizarrón. Participa reacomodando letras para la formación de palabras. Identifica primeramente las letras consonantes y las acomoda. Identifica primeramente las letras consonantes con el apoyo del docente. Logra formarlas con apoyo pero se le dificulta leerlas. Copia con corrección todas las palabras trabajadas.</p>
PGM6	<p>Escribe su nombre. Cuestiona sobre las letras y sílabas que conforman las palabras. Logra acomoda correctamente las letras para formar palabras cortas. Copia legiblemente las palabras trabajadas. Se mantiene con interés y dedicación en la actividad.</p>
PGM7	<p>Escribe con corrección su nombre y palabras cortas como sol. Logra acomodar las letras para formar palabras sencillas (papá, mamá, amor). Copia correctamente las palabras trabajadas y las lee. Participa atento y pone empeño en la actividad</p>
PGM8	<p>Escribe con corrección su nombre y escribe otras palabras omitiendo grafías para lograr una correcta escritura. Reacomoda las letras correctamente para formar las palabras. Solicitó apoyo docente. Escribe correctamente las palabras formadas. Logra leer algunas sílabas, logrando deducir el significado de las palabras.</p>

¿Dónde quedó la letra? Se llevó a cabo esta actividad (apéndice 21) para la enseñanza de la lectoescritura el día jueves 21 de febrero de 2013 a las 9:30 horas, terminando a la 10:15 horas. El propósito de la actividad fue propiciar el reconocimiento de las grafías convencionales para la escritura, la formación y reconocimientos de sílabas y palabras. Se describen en las siguientes etapas el desarrollo de la actividad:

Etapa 1. El docente explica a los participantes las reglas de la actividad.

Etapa 2. Solicita la participación voluntaria de los alumnos. Cuelga en el cuello de los participantes un letrero con una vocal o una consonante, exhortándolos a identificar la letra.

Etapa 3. Los participantes observadores en la actividad, con el apoyo del docente, identificaron cada una de las grafías de los letreros que colgaban del cuello de sus compañeros y buscaron palabras que pudieran formar reacomodando el orden secuencial de las letras.

Etapa 4. Los alumnos con el letrero, al escuchar la palabra que debían formar por parte de sus compañeros y afirmada o mencionada por el docente, procuraron moverse de lugar para formar la palabra.

Etapa 5. Debido a que los niños que participaron con el letrero, manifestaron dificultades para acomodarse, se optó a que los apoyara algún compañero observador.

Etapa 6. Se formaron palabras cortas (mamá, papá, sol) sin el apoyo de los alumnos observadores. Cuando las palabras contenían más sílabas (mariposa, corazón) los alumnos observadores ayudaron orientando a sus compañeros o moviéndolos de lugar para formar la palabra.

Etapa 7. Terminada la actividad el docente brinda espacio para la libre expresión de los participantes, con la finalidad de que comentaran sobre ¿qué les pareció la actividad?, ¿se les hizo fácil?, ¿qué dificultades enfrentaron? Las expresiones principales de los participantes que tenían los letreros fueron sobre el desconocimiento de las letras, que no sabían en dónde debían acomodarse porque no conocían como se escribía la palabra, que sus compañeros no se dejaban acomodar para formar la palabra (participantes que tenían mayor conocimiento de la palabra y que procuraban acomodar

a sus compañeros). Los alumnos que observaron y ayudaron con la formación de la palabra mencionaron que era fácil, que ya conocían las palabras, que las palabras pequeñas eran más fáciles que las largas.

El análisis de la situación se centró en observar la participación de cada uno de los participantes respecto a su capacidad para reconocer la forma y el nombre de las grafías, formación de sílabas y palabras. Se presentan las evidencias de las observaciones en la tabla 9.

Tabla 9

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 6 (AD6)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	¿Dónde quedó la letra?
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	45 minutos

Registro de observaciones	
Participantes (P)	Reconocimiento de grafías y formación de palabras, intervención docente, motivación y participación.
PGM1	Participó de forma pasiva, tanto en formar las palabras portando el letrero, como al apoyar a los demás participantes. No realizó ningún movimiento ni participó con comentarios. Expresó que no sabía las letras por eso no ayudó.
PGM2	Cuando participó portando el letrero se limitó en la actividad, no procuraba moverse para colaborar en la formación de la palabra. Participó mencionando las letras pero no apoyando a los demás participantes en la formación de las palabras. No leyó las palabras trabajadas.
PGM3	Participó activamente en las actividades, tanto en la formación de las palabras portando el letrero, como al apoyar a los demás participante, desde su función de observador. Reconoció algunas vocales y consonantes. Logró leer con apoyo del docente las palabras formadas. Expresó sobre la actividad que le gustó pero se quejó de que le decía a sus compañeros dónde ponerse y no se movían.
PGM4	Mencionó algunas letras, principalmente vocales. Participó sólo portando letrero. Se movía constantemente para observar las letras que portaban los participantes. Cambiaba de lugar rápidamente. Parecía no escucharlas sugerencias de sus compañeros porque realizaba acciones diferentes a las sugeridas. No logró formar las palabras ni leerlas.

	Expresó no saber todas las letras por eso no pudo formar la palabra.
PGM5	Se negó a participar portando el cartel. Apoyó individualmente la formación de una palabra (mariposa) pero fue necesario que el docente lo apoyara. Se le dificultó la lectura de otras palabras. Expresó que le gusto la actividad porque estaba aprendiendo las letras.
PGM6	Reconoció las letras que se le solicitaron. Participó en la formación de palabras con una intervención pasiva. Seguía las sugerencias de sus compañeros, sin tomar la iniciativa, ni observar los letreros de los demás participantes. Con apoyo del docente logró leer algunas sílabas. Expresó no poder formar las palabras porque no se sabía todas las letras. Mantuvo su interés y motivación.
PGM7	Participó activamente tratando de organizar a sus compañeros para formar las palabras cuando portaban el letrero. También participó formando una palabra orientando a sus compañeros. Identificó las grafías con facilidad. Dio lectura a las palabras con el apoyo del docente. Comentó sobre la actividad, que le gustó porque conocía las letras.
PGM8	Ayudó a sus compañeros para lograr organizarse y formar la palabra cuando participó portando el letrero. Logró formar una palabra moviendo de lugar a sus compañeros. No requirió apoyo del docente para realizarlo. Repasaba constantemente la palabra por sílaba para identificar y acomodar las letras en el orden correcto. Mencionó que le gustó la actividad y que logró formar la palabra porque sabía letras. Participó activo y atento en la actividad.

Espacios para aprender jugando. El viernes 22 de febrero de 2013 se realizó la última actividad didáctica (apéndice 22). Se llevó a cabo en dos sesiones. La primera se realizó de las 9:30 a las 10:15 horas. La segunda sesión fue de 11:00 a 11:45 horas. La actividad contribuyó a que los alumnos pusieran en práctica, ampliaran y reforzaran sus conocimientos sobre la lectura y escritura, su importancia y utilidad. Se mencionan en las siguientes páginas los hechos ocurridos.

Etapa 1. Dos días anteriores a la estrategia, el docente explicó a los participantes que jugarían al supermercado. Solicitó a los alumnos recolectar y llevar al jardín de niños envases vacíos, envolturas, cajas de productos de consumo y uso en sus hogares

con la finalidad de contar con los productos necesarios que se venderán en el supermercado que iban a ambientar.

Etapa 2. El docente explicó también a los padres de familia de los participantes que requería de su participación para la actividad a realizar, citándolos para el día viernes a las 9:00 horas.

Etapa 3. El día de realización de la estrategia, se reunió a los 6 padres de familia asistentes y a los participantes en el área de biblioteca. El docente les explicó las actividades que se realizarían para ambientar un supermercado.

Etapa 4. Se les mostró a los presentes los billetes que se utilizarían para pagar los productos que se comprarán en el supermercado. Los billetes contenían el signo de pesos (\$), pero la cantidad estaba expresada en texto en lugar de número (uno, dos, cinco).

Etapa 5. Iniciaron la actividad clasificando los productos que los alumnos proporcionaron para el fin.

Etapa 6. Con el apoyo del docente, realizaron un listado de los productos en el pizarrón. Reconocieron su forma escrita tanto en el pizarrón como en las etiquetas de los productos.

Etapa 7. Posteriormente, el docente contribuyó en la organización de los participantes, tanto niños como a los padres de familia en tres equipos.

Etapa 8. El docente explicó que cada equipo realizaría determinados letreros informativos de los productos que se venderán considerando: nombre del producto, dibujo y su precio, tomando para éste último las características de los billetes (\$ uno, \$ dos, \$ cinco). Además, enfatizó que la función de los padres en la actividad es de apoyo y asesoría para los participantes.

Etapa 9. En cada uno de los equipos, los participantes con ayuda de los padres de familia, elaboraron los carteles promocionales de los productos que se venderán y su precio. Algunos padres de familia apoyaron a los alumnos para que ellos escribieran los letreros

Etapa 10. Terminada la elaboración de los carteles promocionales de los productos, los padres de familia se encargaron de acondicionar el aula de 2ºA como un supermercado. Colocaron en los diversos estantes los productos y los carteles. Consideraron en espacios propicios, elementos necesarios como computadora para el cajero, canastillas para los compradores. Con esta actividad se dio por terminada la participación de los padres de familia.

Etapa 11. A partir de la 11:00 horas, los alumnos participaron en el juego dramático. Un participante eligió ser cajero y el resto compradores. El docente titular del grupo apoyó a cada uno de los participantes para leer la cantidad escrita y los billetes, así como en los letreros para que logaran seleccionar los productos que alcanzaban con los \$ diez pesos con los que disponían. De la misma manera los apoyó al momento de pagar y al cajero(a) al momento de cobrar.

Fue necesario que la participación de los alumnos se realizara en pequeños grupos para poder brindarles el apoyo requerido. También se intercambiaron los roles de compradores y cajero.

Se analizó durante el desarrollo de la actividad, la participación de los alumnos en las producciones escritas, la lectura de las palabras y su interpretación. Para su estudio, la información obtenida por el investigador, se concentran en la tabla 10.

Tabla 10

Registro de observaciones de la Actividad Didáctica 7 (AD7)

Estudio: La capacidad lectoescritora en el nivel preescolar	
Actividad Implementada	Espacios para aprender jugando
Método de recolección de datos	Observación
Tiempo de aplicación	1 hora, 30 minutos

Registro de observaciones	
Participantes (P)	Escritura de graffías y lectura convencional de palabras, intervención docente, motivación y participación.
PGM1	Recibió apoyo de los padres para escribir carteles informativos de los productos. Participó en la actividad del supermercado representando el rol de comprador. El docente le brindó apoyo para leer la cantidad escrita en los billetes y los letreros para seleccionar los productos. Participó activo durante las dos sesiones de la actividad.
PGM2	Sólo participó coloreando las imágenes que los padres realizaban en los carteles. Ejerció el rol de comprador. Para lograr leer las etiquetas y billetes, requirió del apoyo constante del docente. Tuvo mayor participación durante la segunda sesión.
PGM3	Recibió apoyo de su madre para escribir el nombre y el costo de los productos. Participó tanto de comprador como de cajero. Logró leer los valores escritos en los billetes. Cuando recibía el pago por los productos escribía la cantidad en la computadora. Al ejercer el rol de comprador no se le dificultó leer los costos de los productos ni el valor de los billetes.
PGM4	Recibió apoyo de sus padres para escribir en los letreros informativos el nombre y el valor del producto. Durante su participación como comprador preguntó al docente el valor de los billetes y al seleccionar los productos observaba el valor escrito en los billetes y los comparaba con los carteles. Preguntaba al docente sobre la comparación de los escritos para confirmar que expresaran lo mismo. Su participación fue activa.
PGM5	Elaboró sólo los dibujos de los letreros. Participó como comprador de productos. Requirió del apoyo del docente para leer los billetes y los carteles. Participó motivado seleccionando los productos que iba a comprar.
PGM6	Colaboró en la elaboración de los carteles escribiendo los costos y nombres de los productos, con ayuda de los padres. Representó el rol de comprador. No requirió del apoyo del docente para leer los letreros y el valor de los billetes. Participó activo, comparaba constantemente la escritura del billete con la del letrero.
PGM7	Escribió nombres y costos de los productos con apoyo de los padres de familia.

	Participó de cajero y de comprador. Logró leer con apoyo del docente el nombre del producto, su costo y el valor escrito en los billetes. Participó atento y motivado.
PGM8	Recibió apoyo de los padres de familia para escribir los letreros de los productos. Participó como comprador. Identificó el valor del billete y utilizó la comparación para conocer el costo del producto. Intentaba leer las cantidades y solicitaba apoyo al docente para confirmar la corrección de su interpretación. Participó activamente.

Las evidencias fotográficas garantizan la participación del grupo experimental en las actividades didácticas descritas en los párrafos anteriores (apéndice 23 al 30).

Con la finalidad de dar respuesta a una de las preguntas específicas de la investigación, con base en el registro de las observaciones realizadas por el investigador, se analiza en cada una de las actividades, la motivación y participación (MP) de los estudiantes durante su realización (apéndice 32 al 38). Los datos obtenidos permitirán determinar, con base en los recursos o elementos didácticos que intervienen en las actividades, cuáles de éstos contribuyen de forma positiva al desarrollo de la capacidad lectoescritora de los participantes. Se considerará como referente la motivación y participación de los involucrados durante las actividades.

Se presentan los resultados del análisis en la figura 3. Los datos expuestos en el eje vertical, representan a los participantes del estudio. Los códigos ubicados en el eje horizontal hacen referencia a las actividades didácticas aplicadas en el estudio. Las barras, a la cantidad de participantes que se desarrollaron motivados en la actividad.

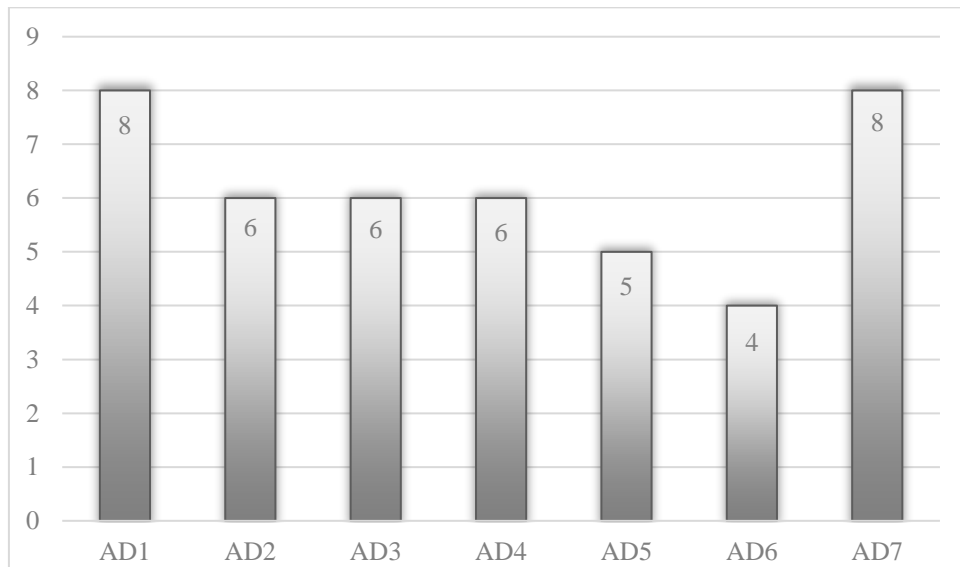


Figura 3. Motivación y participación del grupo muestra por actividad didáctica (Datos recabados por el autor)

4.2.4. Diagnóstico final

El presente subtema evidencia los resultados obtenidos en la prueba final que se le aplicó al grupo muestra. La prueba empleada consiste en la propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004) realizada también, al inicio del proceso investigativo. Se contempló para su aplicación el mismo procedimiento seguido y las mismas palabras utilizadas en la prueba inicial. Asimismo, se solicitó a cada participante la decodificación de tres palabras para registrar su progreso de lectura.

El propósito de aplicar la prueba final es contar con evidencias del nivel de desarrollo de la competencia lectoescritora alcanzado por el grupo muestra después de haber participado en la investigación.

Se describe a continuación el proceso realizado para la aplicación de la prueba final:

1. Se le explica a los participantes que se les dictarán un conjunto de palabras.
2. Se les otorga la libertad de escribirlas como ellos puedan.
3. Se les proporciona una hoja en blanco y un lápiz a cada uno de los participantes.
4. Se les dictó las palabras una por una, otorgando el tiempo requerido por los participantes para la escritura de cada palabra.
5. Al finalizar el dictado de las palabras, se le solicitó a los participantes escribir su nombre en la hoja.
6. Cada participante leyó las producciones que realizó.
7. El investigador escribió el significado otorgado por el autor del trabajo a cada producción.

Cabe mencionar que el investigador fue el encargado de la aplicación de la prueba. Se solicitó al titular del grupo evitar hacer comentarios con la intención de ayudar a los participantes. Durante la aplicación de la prueba se pudo observar (apéndice 31):

Grupo muestra

1. No hubo resistencia por parte de los participantes para la realización de la prueba.
2. Preguntaban constantemente sobre las letras que integran las palabras que se les dictaron.
3. Durante la escritura se observó que repetían la palabra enfatizando en las sílabas.
4. Pedían constantemente la aprobación del investigador para confirmar la corrección de sus producciones.
5. Recurrieron al uso principalmente de grafías para realizar sus producciones escritas.

Con sustento en el análisis y comparación de los productos escritos, obtenidos de la prueba aplicada a cada uno de los participantes del grupo muestra, de acuerdo con las autoras Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004) basada en los niveles de desarrollo escritor por los que pasan los niños a edades tempranas propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, se concluyó que los participantes lograron ubicarse en los niveles de desarrollo presentados en la tabla 11.

Tabla 11

Nivel de escritura final de los participantes del grupo muestra

Código	Nivel de escritura
PGM1	Escritura presilábica indiferenciada
PGM2	Escritura presilábica diferenciada
PGM3	Escritura silábica
PGM4	Escritura presilábica indiferenciada
PGM5	Escritura presilábica indiferenciada
PGM6	Escritura presilábica diferenciada
PGM7	Escritura presilábica diferenciada
PGM8	Escritura silábica

El registro de observaciones efectuadas por el investigador que evidencian las características de lectura de los participantes al leer tres palabras solicitadas, se publican en la tabla 12. Cabe enfatizar, que la lectura se realizó de forma individual por cada participante, presenciando sólo el titular del grupo y el investigador.

Tabla 12

Características de lectura final de los participantes del grupo muestra

Código	Características de lectura
PGM1	Lee sólo algunas sílabas
PGM2	Lee sólo algunas sílabas
PGM3	Lee sólo algunas palabras
PGM4	Lee algunas sílabas
PGM5	Lee algunas palabras
PGM6	Lee sólo algunas palabras
PGM7	Lee sólo algunas palabras
PGM8	Lee sólo algunas palabras

4.3. Análisis de datos

Durante el desarrollo de la investigación, se recopiló información variada de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura, realizadas por el grupo muestra, así como al resultado de las pruebas diagnóstico. Para otorgarle sentido a los datos obtenidos durante el desarrollo del proceso investigativo, se procede a su interpretación y análisis. Se concretó la información para alcanzar los objetivos de la investigación y poder así, responder a la pregunta de investigación.

Para el análisis de las evidencias obtenidas durante el proceso investigativo, en las siguientes páginas se presentará la información a través del diseño sistemático de la teoría fundamentada. Este diseño de investigación, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), tiene el propósito de desarrollar teorías con base en áreas específicas y datos empíricos. En el caso del presente estudio se aplica a la enseñanza formal de la lectoescritura en una institución educativa de nivel preescolar.

Se inició el análisis de datos recopilados por el investigador durante el desarrollo del estudio, por medio de la codificación abierta. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) sustentados en este proceso, se estudian los datos obtenidos durante el

desarrollo de la investigación con base en la comparación constante. Para ello se requiere identificar las similitudes y diferencias entre los datos obtenidos de las unidades de análisis. Durante el desarrollo de las actividades en las que se involucraron los participantes del grupo muestra, se generaron unidades de significado por cada una de las actividades (apéndice 32 al 38). Las unidades de significados de acuerdo con los autores recién mencionados hacen alusión a la información obtenida de las unidades de análisis durante el proceso de estudio.

Posteriormente, las unidades de significado, se agruparon de forma general, por medio de la comparación constante, y se generaron categorías (apéndice 39). En la tabla 13 se muestran las categorías establecidas por medio del análisis de los datos obtenidos durante el desarrollo de las actividades didácticas. Se puede observar la categoría codificada, al igual que el significado otorgado a cada una por el investigador, sustentada en la información que contienen.

Tabla 13

Categorías de análisis de los datos observados

Código	Categoría	Significado
IEGD	Identificación de elementos gráfico (dibujos)	Capacidad del participante para identificar dibujos.
IEGL	Identificación de elementos gráfico (letras)	Capacidad del participante para identificar letras.
FP	Formación de palabras	Capacidad del participante para formar palabras.
L	Lectura	Capacidad del participante para leer (sílabas o palabras)
E	Escritura	Capacidad del participante para escribir.
TP	Transcripción de palabras	Capacidad del alumno para escribir por medio del copiado.
AD	Apoyo docente	Apoyo docente para la realización de la actividad.
AP	Apoyo de padres	Apoyo de padres para la realización de la actividad.
MP	Motivación y participación	Motivación y participación del alumno en la actividad didáctica.

Posterior a la categorización de los datos, se continuó concretando la información de las categorías en temas. La finalidad es efectuar un análisis global de todo el proceso investigativo (apéndice 40). En la tabla 14 se puede evidenciar de forma concreta las categorías por temas, su código y significado, obtenidos del análisis de los datos presentados anteriormente.

Tabla 14

Temas obtenidos del análisis de las categorías de datos

Código	Tema	Significado
IRIT	Imágenes para la representación e interpretación de textos	Imágenes como recurso que el participante utiliza para representar o interpretar el significado textual.
L	Lectura	Capacidad del alumno para interpretar la información a través de códigos de escritura convencional.
E	Escritura	Capacidad del alumno para representar información a través de códigos de escritura convencional.
APC	Apoyo de persona capacitada	Apoyo de una persona más capacitada para la realización de la actividad
MP	Motivación y participación	Motivación y participación que el alumno manifiesta durante la realización de la actividad didáctica.

Para determinar los temas en los que se concretaron las unidades de significado se partió de la reflexión deductiva del investigador, expuesta en la tabla 15.

Tabla 15

Argumentos para la selección de temas

Código	Categoría	Significado
IEGD	Identificación de elementos gráfico (dibujos)	Se incluyó en el tema Imágenes como recurso para la interpretación de textos (IRIT), al deducir con base en las unidades de significado que los participantes cuando no se sentían capacitados para leer recurrían a interpretar imágenes para otorgar significado al texto.
IEGL	Identificación de elementos gráfico (letras)	Se omite al ser considerada como elemento de la lectura y escritura (L y E), al decodificar y codificar el significado de las palabras. Para estas dos acciones de la lectoescritura se requieren identificar las grafías convencionales.
FP	Formación de palabras	Se descarta, al considerarse como parte del tema de Escritura (E). El participante al formar las palabras

		muestra evidencias de su conocimiento sobre la escritura, a pesar de que no esté realizando con trazos escritos.
L	Lectura	Se considera como tema por ser la capacidad a investigar.
E	Escritura	Se contempla como tema por ser la capacidad a investigar.
TP	Transcripción de palabras	Se considera en el tema de Escritura (E), porque se realiza la escritura aun y cuando sea copiando las grafías.
AD	Apoyo Docente	Forma parte del tema Apoyo de persona capacitada (APC).
AP	Apoyo de padres	Forma parte del tema Apoyo de persona capacitada (APC).
MP	Motivación y participación en la estrategia didáctica	Se considera como tema al considerarse elementos recurrentes durante el desarrollo de las actividades.

Los temas obtenidos de las unidades de significado representan las acciones que los participantes del grupo muestra evidenciaron en la realización de las actividades didácticas diseñadas para la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje de la lectoescritura. Con los resultados obtenidos se busca dar respuesta a la pregunta de investigación, y así comprobar o descartar el supuesto planteado.

Los datos expuestos en la figura 4, muestran las categorías por temas relevantes para el estudio y el número de incidencias de los participantes en cada uno de ellos (apéndice 40).

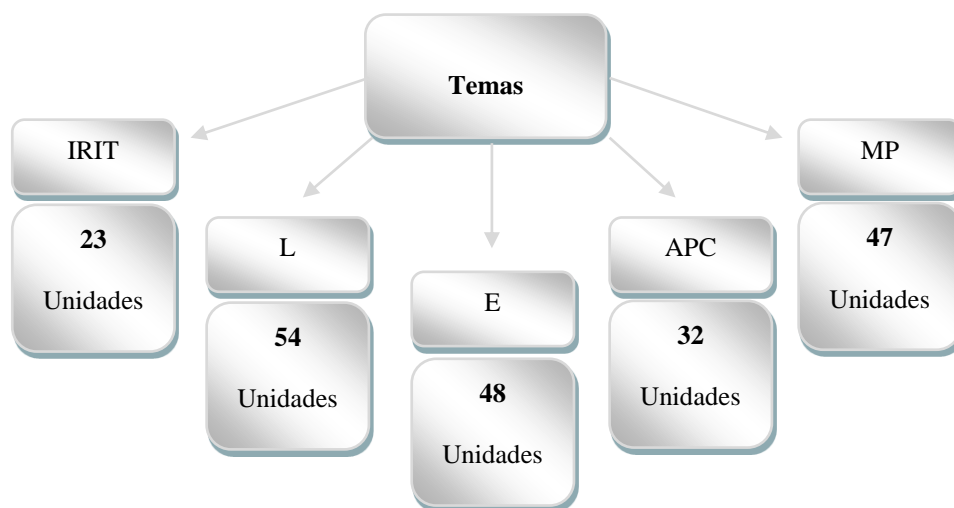


Figura 4. Temas e incidencias en unidades de significado

Una vez obtenidos los datos categorizados en temas de información, se prosigue con el análisis de datos por medio de la codificación axial. De acuerdo con los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta codificación favorece la creación de conexiones entre categorías y temas por medio del esbozo de un diagrama denominado por los autores *paradigma codificado*.

La figura 5 ejemplifica el proceso de investigación realizado y de análisis de datos. Representa desde la aplicación de las pruebas diagnóstico al grupo muestra, hasta el análisis de la información. El esquema permite adquirir un panorama global de las etapas en las que se llevó a cabo la investigación.

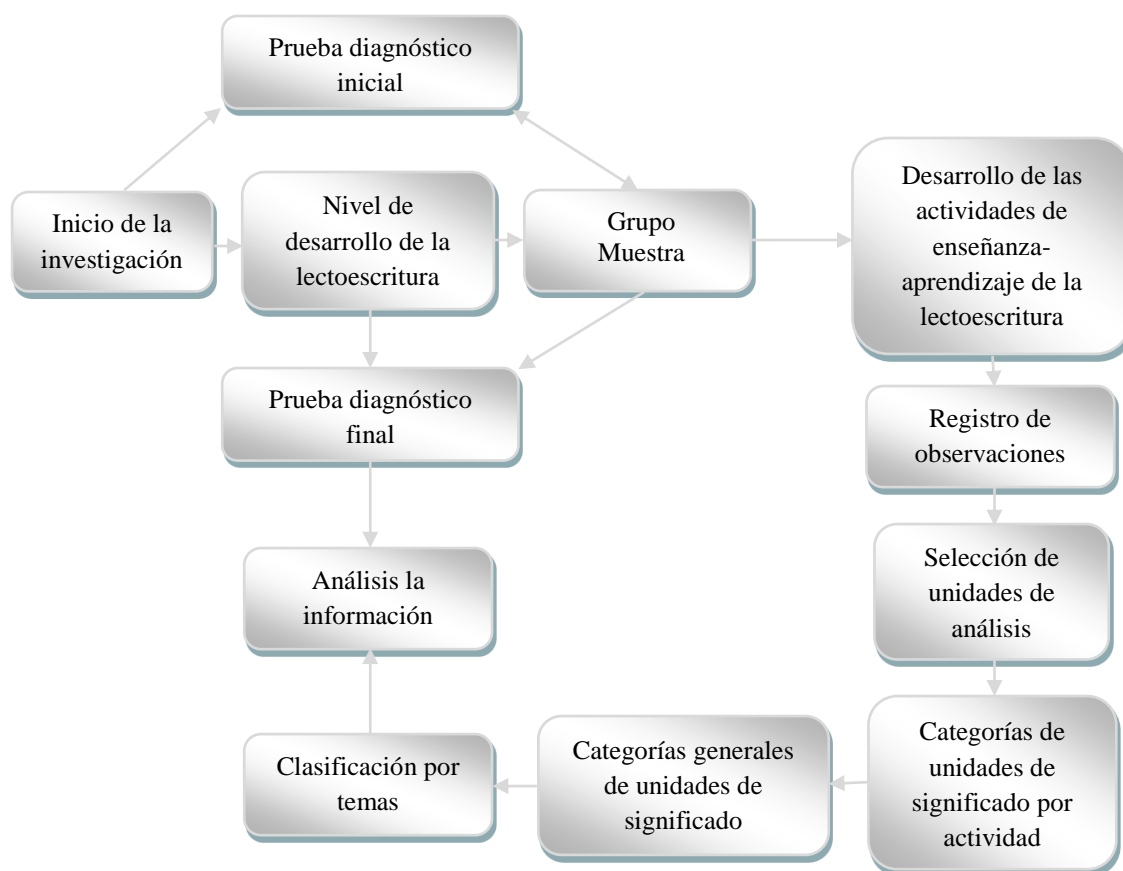


Figura 5. Proceso indagatorio por medio de la codificación axial

De acuerdo con la codificación axial, expuesta para el análisis de los datos obtenidos es necesario centrarnos en lo que denominan “*categoría central o fenómeno clave*” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 494), relacionando ésta con otras categorías. Éste proceso permite identificar los conceptos y los datos obtenidos de la participación de los involucrados en el estudio y las conexiones existentes entre ellas. La información recabada se representa en la figura 6.

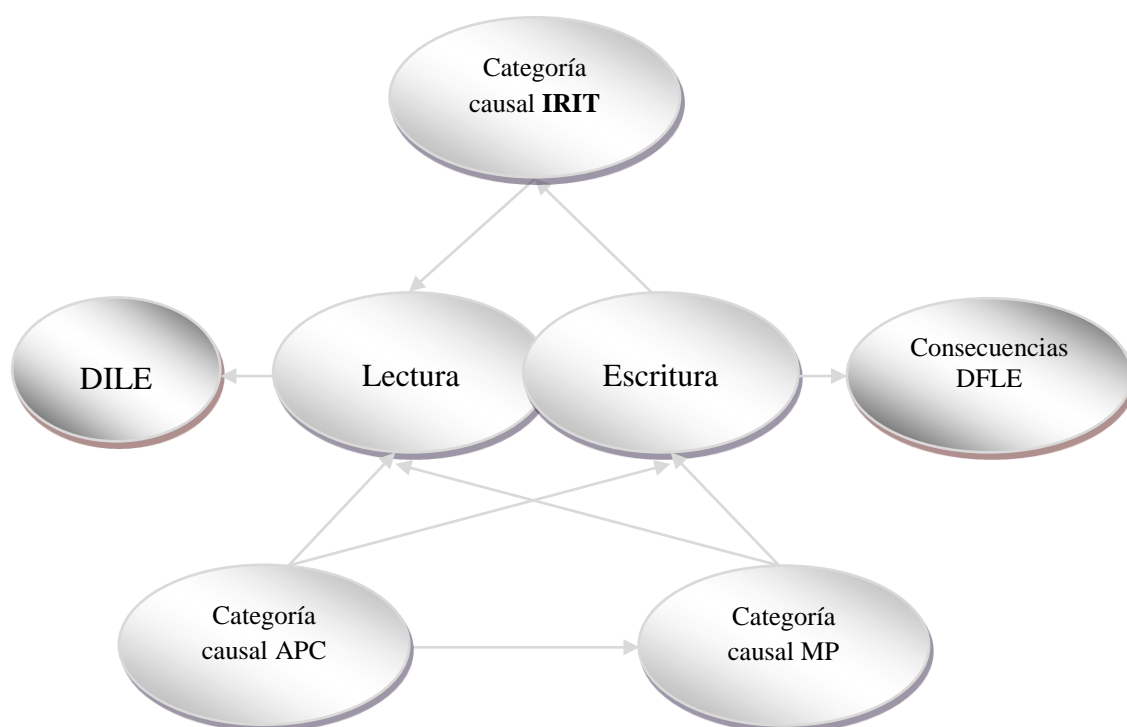


Figura 6. Análisis de resultados de la investigación por medio de la codificación axial

En la figura 6, los elementos centrales (Lectura y Escritura) representan el fenómeno clave del estudio. La superior central e inferiores (IRIT, APC, MP) representan las temáticas que influyeron de forma sobresaliente en el estudio. Los óvalos superiores izquierdo y derecho (DILE y DFLE) representan la comparación de los resultados del diagnóstico inicial y final de los participante después de su intervención

en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Las flechas representan las interrelaciones establecidas entre las temáticas en el proceso indagatorio. El diagrama presentado en la figura 6, ha surgido del análisis de las unidades de significado obtenidas durante la investigación.

La descripción del proceso deductivo del investigador con sustento en los datos clasificados en temas, así como del análisis y comparación de los resultados obtenidos de las pruebas diagnóstico inicial y final, tanto del grupo experimental, como del grupo muestra se exponen a en los siguientes párrafos. Para efectuar el análisis de los resultados del estudio, también se recurre a verificar y contrastar la teoría que precede a la investigación, expuesta en el marco teórico. La información servirá de fundamento a los hallazgos presentados.

Análisis de resultados

De acuerdo con los resultados del análisis de datos a través de la teoría fundamentada, representado con el diagrama emergente por medio de la codificación axial, se explica a continuación por medio de la codificación selectiva, el análisis de las evidencias obtenidas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de codificación de la información se realiza a través del tratamiento de las unidades de significado, comparándolas con el esquema para fundamentarlo. El análisis de los datos expuestos en el diagrama denominado paradigma codificado se presenta a continuación. Se proporciona también, una descripción basada en la información contenida en cada uno de temas y sus vínculos:

Imágenes para la representación e interpretación de textos (IRIT). Esta temática fue seleccionada debido a que los datos obtenidos evidenciaron que los participantes en

el estudio (8 de 8) al enfrentarse a portadores de textos escritos, recurrieron al dibujo como un recurso para la representación e interpretación textual, tal como lo maneja Lizzi, 2009 (pág. 60).

Al interactuar de forma libre con los libros, los participantes centraban sus observaciones en las imágenes (8 de 8), dejando en segundo término el texto escrito. Al no contar con la capacidad lectora plenamente desarrollada, los participantes intentaron interpretar el contenido de los libros, así como la narración de un cuento, basándose en las imágenes. Cinco de ocho estudiantes describieron las imágenes sin considerar el texto escrito. Cinco de ocho participantes, hicieron uso de las imágenes al igual que de su memoria para estructurar la narración del cuento. Estas acciones evidencian que los alumnos durante el manejo de la información hicieron uso de procesos de percepción, juicio, atención y memoria, como lo afirma Lozano, 2008 (pág. 53).

Dos de los alumnos se negaron a intervenir en la narración del cuento, pero durante su interacción libre con los portadores de texto, centraron su atención en las imágenes, no así en el texto escrito.

Además, cuando se enfrentaban a la necesidad de escribir alguna palabra que no conocían, o su nivel de desarrollo escritor no les permitía plasmarla por medio de la escritura convencional, recurrían al dibujo para representarla.

Lectura (L). Esta capacidad es uno de los temas centrales de la investigación. Cabe destacar que desde el inicio de las actividades en las que se involucraron los participantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica su capacidad lectora, como lo sugiere Luchetti, 2005 (pág.61). Los participantes (8 de 8) al trabajar con el texto

escrito, en las diferentes situaciones de aprendizaje, intentaron y lograron la lectura de palabras, dotando las grafías de significados.

Para alcanzar el logro de la lectura convencional de palabras, los participantes (8 de 8) lograron reconocer las grafías y como consecuencia, iniciar la lectura por sílabas. Se les dificultaba otorgar el significado completo a la palabra, al ser ésta fragmentada al momento de intentar leerla. Evidenciaron una mayor capacidad de lectura cuando la palabra escrita era bisílaba, y más aún cuando las sílabas se repetían, como en el caso de mamá y papá, o cuando las palabras contenían letras conocidas por ellos, como las que integran su nombre.

Al hacer referencia al nombre propio de cada involucrado en el estudio, es conveniente resaltar que seis de ocho lograban leerlo con facilidad. Evidenciaban conocimiento y seguridad al identificar las grafías que lo conformaban. A dos participantes se les dificultaba la identificación y lectura de su nombre.

Casos observados (6 de 8) demuestran que los involucrados procuraron después de decodificar las primeras sílabas de la palabra, rememorar o adivinar la palabra (título del libro).

Escritura (E). En los procesos en los que los participantes tenían que proporcionar un producto escrito, se evidenció en sus producciones libres que optaban por escribir su nombre. Resultaba más fácil para ellos (7 de 8) copiar las palabras de un patrón gráfico, principalmente elaborado y solicitado por el docente, es decir, a través de la observación de modelos expuestos por el profesor, afirmación con sustento en Lizzi, 2009 (pág. 53).

Cuando los colaboradores en la investigación (8 de 8) tenían que formar las palabras con material concreto repetían, en voz baja o alta, la palabra que procuraban

escribir para ir identificando las letras y sílabas que las conformaban. Se observó que sus producciones escritas con material concreto, en ocasiones omitían algunas letras, a excepción de la representación de su nombre (6 de 8). Estas acciones, evidenciaban la actividad cognitiva de los participantes y, por consiguiente, el proceso de construcción de su conocimiento, como lo afirma Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006 (pág. 26).

Los participantes (8 de 8) lograron representar, por medio de la escritura convencional, algunas palabras. Sus producciones escritas no contenían grafías convencionales perfectamente trazadas, omitían o cambiaban algunas letras. Sin embargo, lograron escribir las palabras de forma legible, como lo aseveran Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004 (pág. 63).

Apoyo de persona capacitada (APC). Cuando los participantes (8 de 8) se enfrentaban a situaciones en las que se consideraban incompetentes para su resolución, o se mostraban inseguros de su desempeño, recibieron el apoyo del docente. Esta situación llega a generarse ante las condiciones mencionadas, según Tovar, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2002 (pág. 27).

En otras ocasiones, los participantes no realizaban ningún comentario, mucho menos solicitaban ayuda. Sin embargo, el docente a cargo exhortaba la participación del alumno y brindaba su apoyo para que el alumno lograra realizar con éxito la actividad, y por consiguiente, potenciar la construcción del conocimiento, como lo afirma Frade, 2009 (pág. 41).

Además del apoyo docente, los alumnos recibieron la atención de padres de familia (6 de 8), quienes contribuyeron en la realización de una de las actividades didácticas. De seis padres asistentes, cuatro de ellos procuraron brindarle la asesoría y

apoyo a los alumnos para que éstos por sí mismos realizaran la actividad (producciones escritas). Dos de los padres de familia, limitaron la colaboración de los alumnos realizando ellos mismos la escritura, brindándoles oportunidad a los participantes de realizar solamente los dibujos requeridos para la actividad.

Motivación y participación (MP). En este tema se agrupó la información obtenida relacionada con la motivación y la consecuente participación de los participantes en el desarrollo de las actividades aplicadas en el estudio. Ocho de ocho participantes mostraron evidente entusiasmo y colaboración durante el proceso de investigación. Situación que favorecía el empeño en las actividades y el esfuerzo para superar las dificultades que éstas les representaban. Los participantes (PGM5, PGM 2 y PGM4) mostraron una actitud pasiva o se negaron a participar en algunas de las siete actividades que se realizaron. Como consecuencia a esta actitud, no lograron superar la dificultad que la actividad les representaba.

Tras el análisis de los temas obtenidos y representados por medio de la codificación axial en el diagrama paradigma codificado, la investigación concluye que para ser favorecido el desarrollo de la lectura y la escritura, capacidades centrales en el estudio, influyeron dos factores importantes: *el apoyo de una persona más capacitada (APC)*, cuando los alumnos se mostraban inseguros o incompetentes para realizar la actividad por sí solos, y *la motivación y participación (MP)* de los participantes. Cuando los alumnos se mostraban motivados e interesados en la actividad de enseñanza-aprendizaje, se involucraban activamente en ella. Procuraban resolver los obstáculos que se les presentaban a fin de continuar participando en la actividad.

Se determina con el análisis presentado que durante el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura los participantes requirieron del apoyo de una persona más capacitada para lograr con éxito las actividades que por sí solos no pueden realizar, aseveraciones ratificadas por Ávalos 2003 (pág. 51) y Lizzi, 2009 (pág.53), y que la motivación y participación de los alumnos durante el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura influye de forma determinante para alcanzar los propósitos esperados. Además, que los alumnos antes de dominar la lectura convencional, recurren al dibujo que acompañan a los textos para otorgarlos de significado.

Con base en el análisis de la información y para dar respuesta a una de los cuestionamientos específicos, se analizó el nivel de motivación y participación de cada uno de los involucrados en el estudio. La finalidad es identificar los elementos didácticos (contemplados en las estrategias de enseñanza-aprendizaje) que pueden favorecer en mayor medida la adquisición y el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los participantes.

Basados en los datos obtenidos referente a la motivación y participación de los alumnos en cada una de las situaciones de aprendizaje, se pudo evidenciar que las actividades didácticas (AD6 y AD5) que consideraron en su implementación recursos como el trabajo con texto y material concreto respectivamente, lograron mantener una motivación y participación menor de los participantes (PGM4 y PGM5). Las actividades que consideraron material concreto y el uso de TIC's (AD2, AD3 y AD4) lograron una mayor participación (6 de 8), confirmando la importancia que Jasso, 2010 les otorga (pág. 34). Las actividades que incluyeron material concreto (libros), participación de

padres de familia, así como el juego dramático, lograron la motivación y participación total de los involucrados (8 de 8) concordando con lo expuesto por Lizzi, 2009 (pág. 56).

Se asevera con base en los datos arrojados del análisis que las actividades que involucran la participación libre de los estudiantes con material concreto, en este caso libros, la participación de los padres de familia y el juego como recursos didácticos, motivan en mayor medida la participación del alumnos tal como lo afirma Frade, 2009 (pág. 42). Cabe destacar que las actividades en las que los participantes se mostraron menos involucrados, fueron las que les representaban mayor dificultad.

Hasta ahora se han analizado los resultados de las actividades didácticas planeadas para la investigación. Se prosigue con el análisis del desarrollo final alcanzado por cada participante con sustento en los resultados de las pruebas diagnóstico inicial, funciones del docente para facilitar el aprendizaje según lo afirma Garibay, 2005 (pág. 53).

Para efectuar el análisis de los datos y determinar si los participantes en el estudio obtuvieron una mayor capacidad de lectura y escritura, se comparó el resultado de la prueba inicial con los resultados obtenidos en la prueba final, sugerida por Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004 (pág. 65).

Con base en el análisis se determina que en el grupo muestra, siete de los ocho participantes iniciaron su intervención en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje ubicados en el nivel 1: escritura presilábica indiferenciada, y uno en el nivel 2: escritura presilábica diferenciada. Posterior a su participación en el estudio, uno de los participantes que diagnosticaron en el nivel 1 evolucionó al nivel 3 (PGM3), es decir, logró de realizar escritos diferentes para cada palabra a considerar la relación entre la escritura y el sonido de la palabra. Tres de los participantes, también ubicados en el

nivel 1 (PGM2, PGM6 y PGM7) alcanzaron el nivel 2, pasaron de representar las palabras a través de dibujos y grafías indiscriminadamente a descubrir que cada palabra tiene diferentes grafías. Otros tres participantes (PGM1, PGM4, y PGM5) continuaron en el mismo nivel pero lograron escribir grafías para representar las palabras en lugar del dibujo. El participante ubicado en el nivel 2 (PGM8) al inicio de la investigación, en el diagnóstico final alcanzó un mayor nivel de escritura ubicándose en el nivel 3. Mostró su evolución escritora al considerar letras diferentes para cada palabra a relacionar éstas con su sonido en la segunda evaluación.

Respecto a la capacidad de lectura evidenciada por el grupo muestra se puede concluir de forma general, que de identificar algunas letras (vocales o consonantes) o sílabas de las palabras que se les solicitó leer, lograron leer algunas sílabas y palabras (Tabla 3 y 12), (pág. 108 y 131).

A manera de conclusión se afirma que, con sustento en los datos obtenidos durante el desarrollo de la investigación, las actividades diseñadas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con base en las necesidades y capacidades de los alumnos, realizadas por el grupo muestra, favorecieron mayores niveles de desarrollo.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, ante las evidencias, se puede corroborar el supuesto que afirma que *el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura influyó de forma importante el nivel de desarrollo lectoescritor de un grupo de tercer grado de educación preescolar.*

4.4. Confiabilidad y validez

Con la finalidad de dotar de credibilidad y validez el proceso de investigación realizado y expuesto en el presente documento, se analiza los datos presentados anteriormente con base en su triangulación. Este proceso de análisis de la información es “utilizada para confirmar la corroboración estructural y la adecuación referencial” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 476).

En la figura 7, se presentan los instrumentos y fuentes de los datos obtenidos durante la investigación y su interrelación.

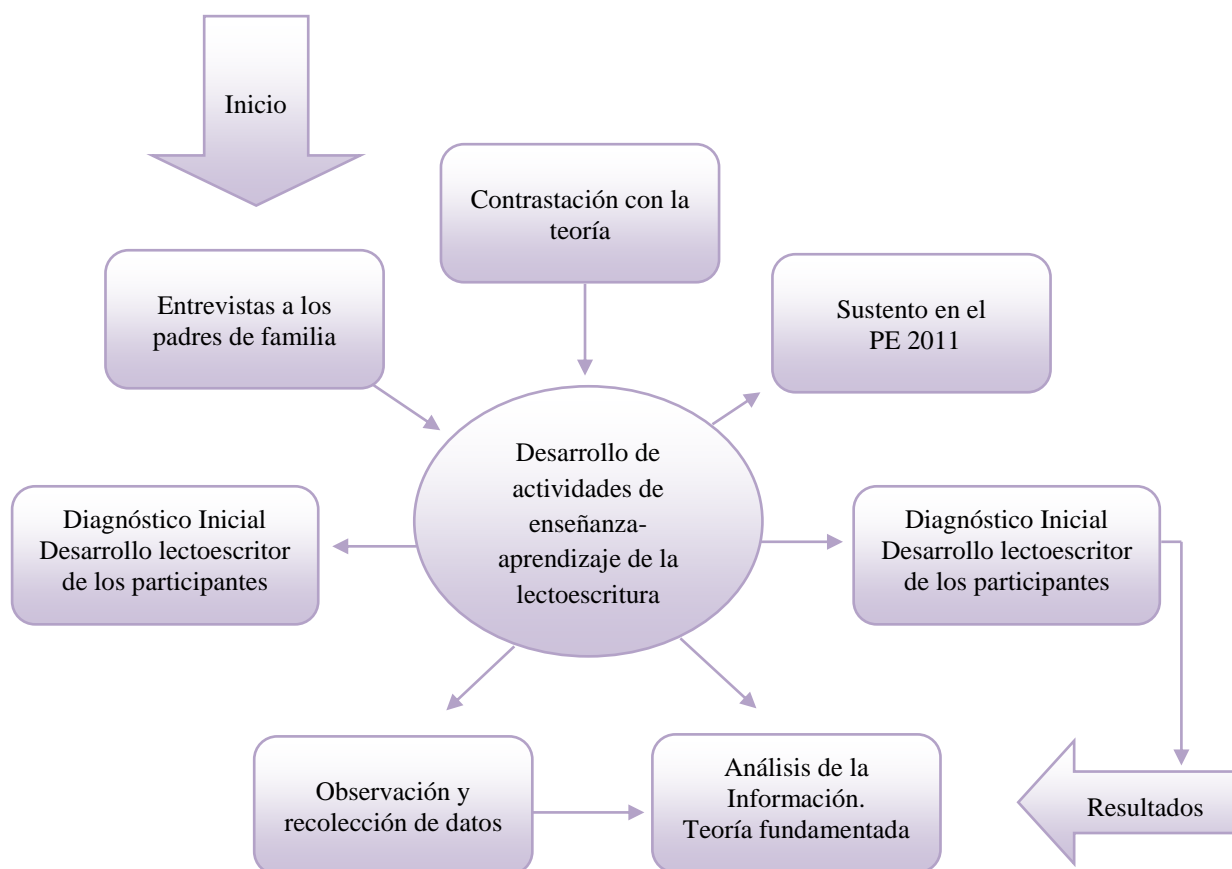


Figura 7. Triangulación de datos del estudio

En la figura 7 se muestra el proceso de triangulación de datos del estudio. Inicia el desarrollo de la investigación con las entrevistas a los padres de familia (apéndice 12). El propósito de la información recabada en las entrevistas cumple la función de acreditar las afirmaciones que hace el investigador respecto a la problemática del estudio: el uso de prácticas tradicionalistas para la enseñanza de la lectoescritura en la educación preescolar, como consecuencia de las exigencias familiares, al igual que lo ratifica Heredia, 2010 (pág. 39). Se revela, con los resultados obtenidos, la importancia que los padres de familia le otorgan a la educación preescolar, los aspectos del desarrollo que consideran importantes para ser atendidos en el jardín de niños, así como el tipo de trabajos escolares que sus hijos realizan en casa y el apoyo que los padres le brindan a sus hijos para favorecer su proceso lectoescritor (Figura 2, pág. 104).

Los resultados de las pruebas de diagnóstico del nivel de escritura de los participantes sustentados en los niveles planteados por Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004, (pág. 65) comprueban que para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizajes aplicadas en el grupo muestra, se consideró el nivel de desarrollo que presentaban los participantes (tabla 2, pág. 107). Además, avalan los resultados del proceso de estudio obtenido por cada uno de los participantes durante su colaboración en la investigación (tabla 11, pág. 130). Las evidencias de los participantes en las que se basó el autor para el diagnóstico, incluyen las producciones por participantes del grupo muestra (apéndice 8 al 15).

El planeación y aplicación de las actividades diseñadas por el investigador para el estudio, están sustentadas por el PE 2011, funciones del educador, tal como lo menciona Garibay, 2005 (pág. 53). Este programa de educación establece la prioridad de

considerar, las necesidades y capacidades de los alumnos para propiciar el desarrollo competente del alumno (SEP, 2012, p. 41). Se evidencia el diseño de las actividades considerando las competencias y propósitos educativos estipulados en el PE 2011 (apéndice 16 al 22). Las imágenes fotográficas muestran la participación del grupo experimental en el proceso investigativo (apéndice 23 al 30).

Los datos obtenidos de las observaciones realizadas por el entrevistador durante el desarrollo de las actividades (tablas 4 al 10) fueron analizada mediante el diseño sistemático de la teoría fundamentada de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), (pág. 131). Se inició con la codificación abierta, detectando unidades de significado de los registros de las observaciones efectuadas por el investigador hasta su categorización en temas (apéndice 32 al 40). Se continuó con la codificación axial, concretando la información mediante el diagrama denominado *paradigma codificado* (pág. 135) por los autores arriba mencionados. Este esquema muestra las conexiones entre todos los temas obtenidos del análisis de los datos. Finalmente el investigador presenta un análisis narrativo de los datos y sus relaciones (pág. 137).

Los datos obtenidos de los proceso de implementación de las actividades didácticas se avalan con las descripciones de las observaciones del investigador (pág. 109). Además, el progreso descrito por medio de unidades de significado de cada uno de los participantes, se ven plasmado en las producciones de la prueba diagnóstico final (apéndices 8 al 15).

Con base en los datos obtenidos del análisis, el investigador determina que el grupo muestra ha alcanzado mayor nivel de desarrollo lectoescritor, como consecuencia de su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje motivantes y retadoras,

características consideradas para innovar en la práctica, como lo sugiere Heredia, 2010 (pág. 33), La afirmación es garantizada por las producciones escritas de los participantes, evidencia necesarias para demostrar los logros alcanzados por cada alumno, concordando con las mismas aseveraciones de Argudín, 2005 (pág. 41). El nivel de desarrollo obtenido deriva de las etapas propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, y que clasificadas en niveles de desarrollo por Moya, Marín, Garrido y Paulano, 2004 (pág. 65).

Con las afirmaciones y evidencias anteriores se dota de validez y credibilidad al estudio efectuado y plasmado en el presente documento.

5. Conclusiones

5.1. Introducción

Como resultado del trabajo realizado en la investigación que esta tesis presenta, en las siguientes páginas se exponen las conclusiones de los principales hallazgos derivados del proceso de estudio. Cada uno de los datos expuestos en este capítulo, se encuentra sustentado por los resultados obtenidos del desarrollo de la investigación en el campo, explícitos en el capítulo 4, análisis y discusión de resultados, presente en este documento.

Se exponen los datos que, de forma concreta, permiten responder a la pregunta de investigación, así como los objetivos establecidos en el estudio. Ante las evidencias y con base en estos descubrimientos se confirma el supuesto planteado para el presente estudio.

También se presenta la información relevante que derivó de la aplicación de las actividades diseñadas para la intervención investigativa, en la que participó el grupo muestra. Se hacen recomendaciones, con sustento en los hallazgos presentados, para ser considerados en el ejercicio docente. Se mencionan algunas sugerencias para la realización de investigaciones, que favorecerían la aclaración de varios interrogantes que emanaron del estudio, ya que éste sólo representa un paso más para el pleno entendimiento del proceso educativo que se vive en las escuelas públicas del país.

Se presentan, de forma concreta, las limitantes y las partes débiles detectadas en la investigación. En las siguientes páginas se expone la información a mayor detalle.

5.2. Hallazgos de la investigación

El proceso de investigación realizado en un grupo de educación preescolar de tercer grado, que habían participado fundamentalmente en prácticas tradicionalistas para la enseñanza de la lectura y la escritura, tuvo la finalidad de responder a la pregunta de investigación *¿cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar?* Para este fin se recurrió, desde el planteamiento del problema, a la formulación de cuestionamientos a problemas específicos, así como al establecimiento de objetivos, que de forma importante contribuyeron a la resolución de la problemática central y por consiguiente a alcanzar el objetivo principal de la investigación.

Se presentan a continuación los hallazgos obtenidos del desarrollo del estudio, los cuales evidencian el logro de los objetivos planteados para cada una de las preguntas de investigación y las respuestas a éstas:

Problema específico 1: ¿Qué características presenta el grupo de tercer grado de educación preescolar con respecto al desarrollo de su capacidad lectora y escritora?

Para dar respuesta a este cuestionamiento, se planteó el objetivo de identificar el nivel de desarrollo de la competencia lectora y escritora que presentan los alumnos del grupo de tercer grado de educación preescolar que participaron en el estudio.

Con sustento en la prueba propuesta por Moya, Marín, Garrido y Paulano (2004), se obtuvo el nivel de desarrollo inicial de los participantes del grupo muestra (pág. 69).

A partir de este diagnóstico, se diseñaron las actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las capacidades lectoescritoras aplicadas en el grupo muestra (pág. 107). El propósito de diseñar las actividades considerando el nivel de desarrollo

lectoescritor de los participantes, fue respetar las capacidades de los alumnos y propiciar su desarrollo. De esta forma, las actividades que se realizaron fueron significativas y retadoras para cada participante. Estas características permitieron alcanzar mayores niveles de efectividad.

Con sustento en los datos obtenidos del proceso de investigación y las evidencias de éstos, se afirma que ante la problemática planteada; ¿qué características presenta el grupo de tercer grado de educación preescolar con respecto al desarrollo de su capacidad lectora y escritora? se logró responder a la pregunta y alcanzar su objetivo, identificar el nivel de desarrollo de la competencia lectora y escritora que presentan el grupo de tercer grado de educación preescolar.

Problema específico 2: ¿Qué elementos consideran las actividades didácticas que influyen en mayor proporción el desarrollo de la competencia lectoescritora, considerando el nivel de interés y participación de los alumnos? Ante la presente interrogante, se planteó el objetivo de determinar los elementos didácticos implicados en las actividades de enseñanza de la lectoescritura, que contribuyen de forma positiva en el desarrollo lectoescritor de los participantes. Para lograrlo, se consideró como referente el nivel de motivación y participación de los alumnos en las actividades de enseñanza y aprendizaje aplicadas.

Tras el procesamiento de la información obtenida del desarrollo de la investigación, al ser trabajadas las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en el grupo muestra, se concluyó que las actividades que contemplaron como recursos didácticos material concreto (libros), participación de padres de familia, así como el juego dramático, lograron la motivación y participación total de los

involucrados. Estos datos determinan que los elementos mencionados, influyen en mayor medida al desarrollo de las capacidades de lectura y escritura de los participantes (pág. 142).

Los datos presentados permiten responder de forma evidente el planteamiento de esta problemática y por añadidura, alcanzar el propósito establecido, al determinar los elementos didácticos implicados en las actividades de enseñanza de la lectoescritura que contribuyen de forma positiva en el desarrollo lectoescritor de los participantes.

Problema específico 3: ¿Qué diferencias presentan en el desarrollo de la lectoescritura los alumnos que realizan las estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas para este fin con respecto a su diagnóstico inicial? Para dar respuesta a este cuestionamiento, el objetivo planteado fue evaluar e identificar las diferencias en el progreso del desarrollo de la lectoescritura de los alumnos que realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para este estudio, con respecto a su diagnóstico inicial.

Durante el proceso de investigación se evaluó el nivel de desarrollo lectoescritor inicial y final del grupo participante en el estudio. Con referencia en los resultados obtenidos de las evaluaciones, se identificaron diferencias positivas en el progreso del desarrollo lectoescritor de los participantes del grupo muestra, después de haber realizado las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para el estudio.

Con el posterior análisis de los datos del estudio, se obtuvieron las evidencias que permiten demostrar la efectividad de las actividades de enseñanza-aprendizaje que consideraron el nivel de desarrollo lectoescritor de los participantes, así como sus necesidades (pág. 144).

La información presentada hasta ahora, ha respondido a los cuestionamientos específicos contemplados para la investigación. Sin embargo, es importante enfatizar que la investigación se realizó con base en la práctica de actividades didácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Esta implementación se realizó con la finalidad de responder a la problemática principal de la investigación.

Antes de responder al problema central del estudio, se presenta información concluyente que pone de manifiesto los factores que influyen de forma determinante en el logro de los propósitos educativos deseados. Esta información deriva del análisis de los datos obtenidos de la participación del grupo muestra en las actividades implementadas para el estudio:

- Para la realización exitosa de las actividades de enseñanza aprendizaje en las que se involucraron los participantes del grupo muestra, estuvieron mediatizadas por una persona más capacitada. Los participantes que presentaron dificultades en desarrollo de las actividades o que no lograban realizarlas solos, recibieron el apoyo del docente o de un padre de familia. Los participantes llegaron a solicitar personalmente la ayuda. Otros, se mantenían en silencio o con una actitud pasiva, por lo que el docente intervenía para ayudarlo (pág. 140).
- La motivación y la participación de los alumnos durante el desarrollo de las actividades para la enseñanza de la lectoescritura, fue determinante en el logro de los propósitos de la actividad. Cuando se sentían desmotivados, por variadas razones, los alumnos mostraban una actitud pasiva o se negaban a participar. Como resultado, no se alcanzaba plenamente el propósito deseado. Al

involucrarse de forma activa e interesada, los participantes ponían empeño y dedicación en las acciones que les demandaba la actividad. Esta situación contribuyó a que los participantes se esforzaran por superar cualquier dificultad o reto que les implicaba la actividad didáctica (pág. 141).

- Como resultado de su interacción con la lectura y la escritura, y al no contar con estas capacidades plenamente desarrolladas, al solicitarles a los participantes leer o escribir, recurrieron a la representación o interpretación del texto (o palabras) por medio del dibujo (pág. 142).

Con sustento en las evidencias que permitieron responder a los cuestionamientos específicos, los hallazgos derivados de la participación del grupo experimental en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y ante el objetivo planteado para dar respuesta a la pregunta central de la investigación, determinar la forma en que influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectoescritora en un grupo de alumnos de tercer grado de educación preescolar, se responde a la pregunta de investigación:

¿Cómo influye el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en alumnos de tercer grado de educación preescolar? afirmando que...

El diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la capacidad lectora y escritora de los alumnos, influye de forma importante en su desarrollo.

Esta afirmación se puede demostrar con el análisis realizado de los logros obtenidos por el grupo muestra al involucrarse en actividades de enseñanza-aprendizaje

de la lectoescritura diseñadas considerando el nivel de desarrollo lectoescritor de los participantes, así como sus necesidades (pág. 142).

Ante las evidencias que sustentan esta aseveración, se procede a confirmar el supuesto que para el presente estudio fue planteado:

El diseño o selección de actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura basadas en las necesidades y capacidades del alumno, con características motivantes y retadoras, favorecen la adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.

La necesidad de conocer la influencia que ejercen las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el desarrollo de los alumnos, surge de la importancia de que los docentes de nivel preescolar cuenten con las evidencias de las repercusiones educativas de las actividades de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo con su grupo de alumnos. Con la información obtenida de la presente investigación, tendrán un antecedente que les permita reflexionar sobre las actividades que van a utilizar para este fin y sus repercusiones. De esta manera podrán favorecer el desarrollo competente de los estudiantes y la formación de bases sólidas en su desarrollo.

A partir de las evidencias obtenidas en la investigación y los hallazgos que ésta arrojó, se pueden suscitar nuevos estudios de investigación que consideren otros elementos, otras perspectivas y expectativas. Para obtener mayor certeza de la importancia de la enseñanza que imparten los profesores a sus alumnos, se sugiere investigar:

- ¿Qué consecuencias origina el uso de actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura basadas en las necesidades y capacidades de los alumnos, en los subsecuentes niveles de escolarización?
- ¿Qué consecuencias produce el uso de prácticas tradicionalistas, con características conductistas, que pretenden favorecer la lectura y escritura del alumno en los subsecuentes niveles de escolarización?
- ¿El éxito escolar depende de los métodos de enseñanza de los maestros? o también ¿es consecuencia de las capacidades cognitivas del alumno?
- ¿Qué otro tipo de intervenciones podría considerar el docente a parte de su intervención directa para suscitar el andamiaje del alumno a un nivel de mayor competencia? En el presente estudio el andamiaje se efectuó por medio de la interacción física y directa entre docente-alumno, o éste último con el padre de familia. Cabría preguntarse ¿existen más y mejores formas de potenciar el desarrollo del alumno cuando su capacidad no le permite la ejecución de una tarea?
- ¿Qué otros elementos, a parte de los recursos didácticos, podrían garantizar la participación y motivación de los estudiantes en las estrategias de enseñanza aprendizaje? El presente estudio confirmó que los recursos didácticos utilizados en algunas estrategias de enseñanza, como el material concreto (libros), participación de padres de familia y el juego dramático, lograron el 100% de motivación y participación de los involucrados en el estudio. Sin embargo, otro tipo de material concreto, utilizado en otras estrategias, no obtuvo el mismo

nivel de motivación y participación. ¿Cuáles serían las causas?, ¿qué características deben tener?

- ¿Cómo afecta la participación o no de los padres de familia en el desarrollo de sus hijos, cuando se involucran con ellos en las actividades escolares dentro de la institución educativa?
- Cuando los maestros son resistentes al cambio de metodologías de enseñanza, a pesar de que las que utilizan no cubren las necesidades de desarrollo del alumnado ¿cuáles son los motivos a tal resistencia?, ¿es falta de conocimiento o simplemente resistencia por conveniencia o temor a innovar en la práctica educativa?

Los cuestionamientos serían interminables, y su aclaración por medio de la investigación científica, podría contribuir a brindar una mejor educación a cada uno de los alumnos que asisten a las escuelas de educación pública del país. Sin embargo, en cada ciclo escolar se llenan las aulas de educación preescolar con pequeños niños que inician su escolarización con características únicas y con las más variadas necesidades. Es el docente el encargado de conocer y diagnosticar las capacidades y necesidades de cada niño, para intervenir profesionalmente de la manera más eficaz.

Los docentes no gozan de segundas oportunidades. La educación que se le brinda a cada niño se queda en él y rinde frutos con el tiempo. Vista desde esta perspectiva, para poder propiciar y favorecer el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los pequeños y novatos aprendices formales de la lengua, es necesario que el docente esté dispuesto y se comprometa a ejercer su profesión con vocación.

5.3. Limitantes que afectaron el estudio

Par llevar a la práctica el proceso de investigación se suscitaron situaciones que de una u otra forma pudieron afectar el proceso del estudio:

- Limitantes para potenciar el desarrollo de las capacidades lectoras y escritoras de los participantes: además del nivel de desarrollo de lectura y escritura de los niños, existen otras características, que forma directa o indirecta influyen en su aprendizaje. Por ejemplo, se puede mencionar la timidez e inhibición de los alumnos para participar en las estrategias, derivado de la inseguridad y baja autoestima.
- Las tendencias de los niños por seguir patrones de comportamiento o acciones realizadas por otros participantes (líderes de grupo).
- El tiempo limitante de las actividades, que dificultó brindarles mayor oportunidad a los alumnos que la requerían.
- El desarrollo de la lectura y escritura es un proceso continuo y prolongado que en muchas ocasiones no se puede evidenciar a corto tiempo.
- Contar tan sólo con seis de ocho padres de familia para la realización de una de las actividades de enseñanza aprendizaje. Esta situación pudo haber afectado el desempeño de los niños de los padres no asistentes y, por consiguiente, el logro de los propósitos.
- El desempeño del docente titular del grupo de investigación. Que al no ser el investigador el encargado de llevar a cabo todo el proceso de implementación de

la investigación, no tuvo el control de las acciones suscitadas para la implementación del estudio.

No se puede determinar el nivel de impacto que pudieron haber provocado las limitantes mencionadas. Mucho menos los resultados obtenidos si ésta no hubieran existido. Sin embargo, se puede afirmar que el proceso de investigación se realizó sin contradicciones, conforme a lo planeado y que las limitantes mencionadas no afectaron de forma determinante.

Se puede validar en el capítulo cuatro, presente en este documento, la información obtenida en el estudio. Los datos que se exponen son lo más realista posible a los sucesos ocurridos durante el proceso de investigación en campo.

5.4. Recomendaciones

Con apoyo en las evidencias del proceso de investigación realizado, que determinaron que el diseño o selección de actividades de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura basadas en las necesidades y capacidades del alumno, con características motivantes y retadoras, favorecen en mayor medida la adquisición y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, el investigador recomienda:

- Iniciar la implementación educativa considerando las necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos.
- Considerar para la práctica docente, actividades de enseñanza-aprendizaje motivantes y retadoras que despierte en los estudiantes el gusto por aprender y sobre todo, que favorezca su desarrollo competente.
- Evitar el uso de prácticas tradicionalistas de enseñanza de la lectura y escritura.

- Que los directivos de cada institución educativa se comprometan a trabajar conjuntamente con toda la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres de familia) para brindar una educación de calidad.
- Capacitación constante del personal docente y directivo.
- Involucrar activamente a los padres de familia en las actividades escolares.
- Impulsar las escuelas para padres o talleres de trabajo, con la finalidad de que los padres de familia conozcan las características del servicio educativo que se brinda en el nivel preescolar. Además, de capacitarse en las más actuales teorías sobre desarrollo y aprendizaje, para que de esta forma puedan potenciar, conjuntamente con el educador, el desarrollo y las capacidades de sus hijos.

5.5. Partes débiles del estudio:

En las siguientes líneas se expresan los elementos débiles del estudio. Esta condición puede preverse en futuras investigaciones con la finalidad de obtener mayores y mejores resultados. Esto no desacredita lo presentado como evidencias en el estudio ya que se suscitaron muestras representativas mínimas.

- Falta de aclaración, por parte de los participantes, de algunas producciones escritas en las pruebas diagnósticos. No se logró pleno entendimiento de la intencionalidad de sus producciones.
- Al momento de realizar el análisis de datos para determinar qué recursos didácticos propiciaban una mayor participación de los alumnos se obtuvo que, entre otros, el material concreto propiciaba una intervención y motivación total de los participantes en el estudio. Sin embargo en otras estrategias se

implementó material concreto que no produjo el mismo resultado. Lo que se realizó, ante esta situación, fue mencionar el tipo de material.

A manera de cierre, la investigación realizada en un jardín de niños público del país, es sólo una evidencia sustentada que vislumbra la educación que se brinda y que se puede brindar en cada una de los salones de clases. Contribuye a ratificar que es deseable y muy posible acercar al niño al mundo de la lectura y escritura descartando toda práctica educativa conductista, que en lugar de favorecer el desarrollo del alumno lo obstaculiza y lo hace tedioso. El alumno merece una atención escolarizada atractiva, retadora y rica en experiencias significativas. Es labor del docente crear en su aula de clases, un ambiente estimulante y enriquecedor que potencie el aprendizaje y el desarrollo de sus pequeños alumnos.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ávalos, S. P. (2003). La innovación en la educación preescolar, un desafío (vinculación PEP'92 y estrategias para el desarrollo de potenciales)... Un logro impactar la práctica de las educadoras. *Educar*, 45-49. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_548/a_7656/7656.pdf
- Ayala, M. H. (2005). El profesor como comunicador. En A. Lozano (Ed.). *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos en las facetas del profesor* (pp. 21-45). Distrito Federal, México: Trillas.
- Calderón, G., Carrillo, M., Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite. Revista de filosofía y Psicología*, 1 (13), 81-100. Recuperado de http://scholar.google.com.mx/scholar?q=La+conciencia+fonol%C3%B3gica+y+el+nivel+de+escritura+sil%C3%A1bico%3A+un+estudio+con+ni%C3%B1os+preescolares&btnG=&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5
- Duque, C. P. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 125-129. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1241/1799>
- Espinosa, M. R. (2010). Inicio a la Lecto-Escritura a partir del Nombre Propio como Palabra Generadora en Niños de Nivel Preescolar del Medio Urbano Marginal en

- el Municipio de León, Guanajuato. *Revista Diversidades*, 18-20. Recuperado de http://www.universidaddeleon.edu.mx/spanish/Publicaciones/revista_diversidades/numeros/num29/art_09.pdf
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2) 425-438. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>
- Flores, L. M. y Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista electrónica educare*, XII(1) 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582021>
- Flores, R., Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1). 117-133. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Flórez, R., Restrepo, M.A., Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 27(1), 79-96. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/17/41>
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato (2a. Ed.). Distrito Federal, México: Inteligencia educativa.
- Galicia, I., Sánchez, A. Pavón, S., Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y*

Educación, 11(2), 13-36. Recuperado de

http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=%29.+Habilidades+psicoling%3%BC%3%ADsticas+al+ingreso+y+egreso+del+jard%3%ADn+de+ni%3%B1os&btnG=&lr=lang_es

Gallardo, K. E. (2005). El profesor como diseñador (de ambientes de aprendizaje). En A.

Lozano (Ed.). *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos en las facetas del profesor* (pp. 128-147). Distrito Federal, México: Trillas.

Garibay, B. (2005). El profesor como facilitador (de aprendizaje). En A. Lozano (Ed.).

El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos en las facetas del profesor (pp. 101-127). Distrito Federal, México: Trillas.

Heredia, Y. (2010). Innovación educativa a través del uso estratégico de las tecnologías

de información y comunicación. En J. V. Burgos y A. Lozano (Eds.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y habilidades de innovación en el ambiente educativo* (pp. 19-35). Distrito Federal, México: Trillas.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.

Jasso, F. J. (2010). Habilidades en el manejo de la información. En J. V. Burgos y A.

Lozano (Eds.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y habilidades de innovación en el ambiente educativo* (pp. 71-104). Distrito Federal, México: Trillas.

Lizzi, S. (2009). *Didáctica de la lengua en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

- Lozano, A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa* (2a. Ed.). Distrito Federal, México: Trillas.
- Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* (3a. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhe*, 15(2), 45-55. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n1/v9n1a03.pdf>
- Moya, M. G., Marín, M. A., Garrido, M. J. y Paulano, M. D. (2004). *Aprendizaje en educación infantil. Actividades y experiencia constructivista*. Becerril de la Sierra, Madrid: CCS.
- Rivas, M. R. (2007). La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. Dimensión historiográfica. *Universidad Pedagógica de Durango*, (6), 30-47. Recuperado de http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=La+lectura+y+la+escritura+en+la+escuela+preescolar+mexicana.+Dimensi%C3%B3n+historiogr%C3%A1fica&btnG=&lr=&lang_es
- Ruiz, G., Marzoa, K., Mauceri, M. L., Molinari, A. y Schmidt, M. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX.

Anuario de investigaciones, 15, 237-250. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100057

Sánchez, M. R. y Rodríguez, R. (2010). El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad. *Innovación y experiencia educativa*, (35), 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/M_ROSARIO_SAN_CHEZ_ROMERO_1.pdf

Secretaría de Educación Pública (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen I. Programa de educación preescolar 2004*. Distrito Federal, México: autor.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Programa de educación preescolar 2004*. Distrito Federal, México: autor.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. Distrito Federal, México: autor.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012. Transformación de la práctica docente*. Distrito Federal, México: autor.

Tovar, C. H., Gutiérrez, L. F., Pinilla, B. L. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9 (001), 11-31.

Apéndices

Apéndice 1. Oficio de autorización de la Directora de la Institución



**Jardín de Niños Guadalupe Victoria
C.T. 28DJN0639S
Zona 28 Sector 5**

Cd. Reynosa, Tamaulipas, a 17 de Noviembre de 2012

A quien corresponda:

PRESENTE.

Por medio de la presente me permito autorizar a la **Lic. María Guadalupe Bocanegra Vázquez** llevar a cabo la aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura en los grupos de 3er. grado A y B, como apoyo en el proceso de investigación requerido por la institución educativa en la que estudia para obtener el grado de Maestra en Educación.

Atentamente

Directora del Jardín de Niños



Martha Imelda Cancino Fuentes
Lic. Martha Imelda Cancino Fuentes



Apéndice 2. Oficio de autorización del titular del grupo de tercer grado A



**Jardín de Niños Guadalupe Victoria
C.T. 28DJN0639S
Zona 28 Sector 5**

Cd. Reynosa, Tamaulipas, a 17 de Noviembre de 2012

A quien corresponda:

PRESENTE.

Por medio de la presente me permito autorizar a la **Lic. María Guadalupe Bocanegra Vázquez** aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje para la lectoescritura en el grupo de 3er grado A del que como docente estoy a cargo, como apoyo en el proceso de investigación requerido por la institución educativa en la que estudia para obtener el grado de Maestra en Educación.

Atentamente

Docente del grupo



Lic. Mariela Muñoz Balleza



Apéndice 3. Entrevista a padre de familia

Entrevista a padres de familia

Fecha: 14 de febrero de 2013 Hora: 12:15 hrs.
Lugar: Jardín de Niños
Entrevistador: Lic. María Guadalupe Bocanegra Vázquez
Entrevistado: Madre Sra. Fabiola
Parentesco con el alumno: Madre

Introducción:


El propósito de la entrevista es conocer la importancia que los padres de familia le otorgan a la educación preescolar respecto al desarrollo de sus hijos. Además, los aspectos del desarrollo que consideran importantes para ser favorecidos en el jardín de niños y el apoyo que brindan a sus hijos en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura.

Características de la entrevista:

- Duración aproximada de 15 minutos.
- Uso de la información obtenida para investigación.

Preguntas

1. ¿Considera importante que su hijo asista al jardín de niños? Si
2. ¿Por qué? porque les enseñan cosas, aprenden a portarse bien.
3. ¿Qué conocimientos considera importantes para que su hijo aprenda en el jardín de niños? actividades dinámicas, orientar el desarrollo de competencias (matemáticas y escritura), valores
4. ¿Qué tipo de tareas escolares realiza su hijo en casa? destreza de escritura y matemáticas
5. ¿Apoya a sus hijo a realizar la tarea escolar? si
6. ¿Cómo apoya el desarrollo de la lectura y escritura de su hijo? ayudándole a hacer su tarea, leyéndole cuentos, copiando lecturas.
7. ¿Cuánto tiempo le dedican a esta actividad? (mencione días a la semana y horas por día dedicadas a la enseñanza de la lectoescritura).
una hora diaria por la tarde copia lecturas
8. ¿Cómo considera las actuales formas de enseñarles a sus hijos en el jardín de niños? muy buena


Firma del entrevistado

Apéndice 4. Categorías obtenidas de las entrevistas a padres de familia

Entrevistado	Importancia del jardín de niños	Conocimientos de importancia	Tipo de tareas escolares
1	Otorga importancia	Desarrollo de competencias (matemáticas y escritura) Actitudes y valores.	Destreza escritura y matemáticas.
2	Otorga importancia	A unir letras	Colorear, unir letras, hacer números.
3	Otorga importancia	Las letras, los números, obediencia.	Trabajos en el cuaderno (escritura)
4	Otorga importancia	El abecedario, los números, las vocales.	Escribir letras
5	Otorga importancia	Que aprenda a leer, escribir y dibujar.	Hacer trazos de las vocales
6	Otorga importancia	El abecedario, los números, las vocales.	Letras y números
7	Otorga importancia	Competencias	Trabajos en el cuaderno (escritura)
8	Otorga importancia	Leer y escribir.	Trabajos en el libro (Matemáticas)

Apéndice 5. Categorías obtenidas de las entrevistas a padres de familia

(continuación)

Entrevistado	Apoyo en la realización de tareas	Formas de favorecer el desarrollo lectoescritor por parte de los padres de familia	Tiempo dedicado a la lectoescritura	Cómo considera las formas de enseñanza en el jardín de niños
1	Si	Ayudándolo a hacer su tarea, leyéndole cuentos, copiando lecturas.	1 y media hora diaria.	Muy buena
2	Muy poco	Al practicar su tarea, lectura de cuentos.	1 hora al día los fines de semana.	Buena
3	Si	Con libros.	Diariamente 30 minutos.	Muy buena
4	Muy Poco	Inculcando las mismas diariamente (libros, revistas, periódicos).	De 20 a 45 minutos diarios. De lunes a sábado.	Bien
5	De vez en cuando	Ayudándolo a hacer la tarea, escribiendo palabras.	De lunes a sábado una hora diaria.	Adecuadas.
6	Poco	Practicando en casa (escribiendo palabras)	1 hora diaria.	Excelente
7	Poco	Poniéndolo a hacer la tarea en su libro	Todos los días 30 minutos.	Buena
8	Si	Escribiendo palabras diariamente en su cuaderno.	De lunes a viernes 1 hora.	Muy buena


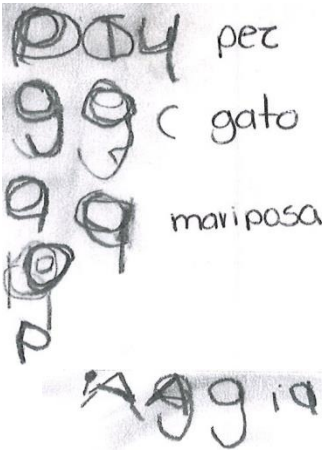
Apéndice 6. Respuestas de las entrevistas a padres de familia por temas y número de incidencias.

Temas	Unidades de significado	Número de unidades
Importancia que le otorgan al jardín de niños	Otorga importancia	8 de 8
Conocimientos que consideran importantes para ser favorecidos en la educación preescolar	Lectoescritura	7 de 8
	Matemáticas	4 de 8
	Valores	2 de 8
	Competencias	1 de 8
Tareas escolares	Escritura	7 de 8
	Matemática	4 de 8
	Otros (colorear y dibujar)	1 de 8
Apoyo en la realización de tareas	Si	3 de 8
	Ocasional	5 de 8
Formas de favorecer el desarrollo lectoescritor por parte de los padres de familia	Haciendo tareas	3 de 8
	Escrituras en cuaderno	4 de 8
	Lectura de cuentos	2 de 8
	Uso de libros, revistas o periódicos	3 de 8
Tiempo dedicado a la lectoescritura	De lunes a viernes	1 de 8
	De lunes a sábado	2 de 8
	Diariamente	5 de 8
	Los fines de semana	1 de 8
Cómo considera las formas de enseñanza en el jardín de niños	Muy buena	3 de 8
	Buena	4 de 8
	Excelente	1 de 8

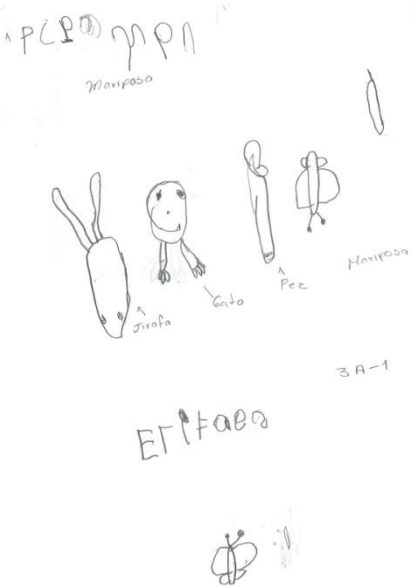
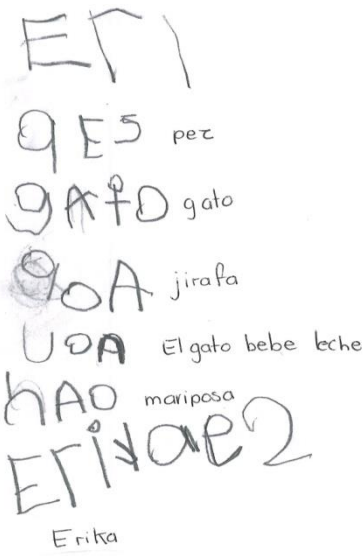
Apéndice 7. Observaciones de la prueba diagnóstico inicial PGM

Participantes	Observaciones
PGM1	Se resistió a realizar la prueba, por lo que fue motivado constantemente. Al momento de solicitarle leer su producción, se mantuvo callado.
PGM2	Se mantuvo en silencio. Inicialmente trató de realizar algunos trazos. Recurrió al dibujo para representar las palabras.
PGM3	Se resistió a participar en la actividad. Inició su producción mencionando que no sabía escribir. Repetía las palabras para identificar las letras. Realizó algunos trazos o semigrafías así como dibujos para representar las palabras dictadas.
PGM4	Se negaba a participar expresando no saber escribir. Sugirió que se escribieran en el pizarrón. Mencionaba las palabras para procurar escribirlas. Realizó trazos considerando algunas letras que contienen las palabras dictadas y algunos dibujos.
PGM5	Se limitó mucho para participar. Fue de los últimos en iniciar la participación. Realizó principalmente dibujos para plasmar las palabras y algunos trazos con características gráficas convencionales.
PGM6	Se resistía a participar. En sus producciones se identifican dibujos y grafías con características legibles.
PGM7	Se dedicó a la realización de la actividad. Repetía en voz alta las palabras al momento de procurar escribirlas. Ante su incapacidad para hacerlo, recurrió al dibujo para plasmar las palabras.
PGM8	Participó activo. Mencionaba constantemente las palabras procurando escribirlas al instante. Logró escribir grafías contenidas en las palabras, pero omitiendo algunas de ellas.

Apéndice 8. Resultados de la prueba inicial y final. PGM1

Prueba inicial	Prueba final
 <p>no recuerda</p>	

Apéndice 9. Resultados de la prueba inicial y final. PGM2

Prueba inicial	Prueba final
	

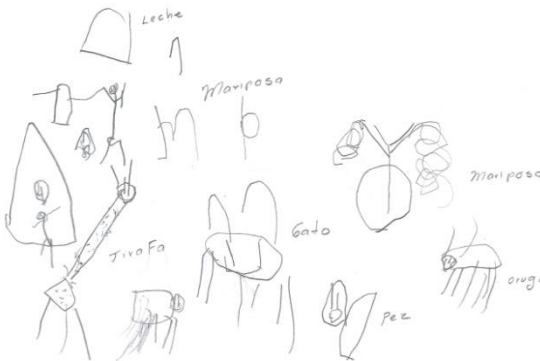

Apéndice 10. Resultados de la prueba inicial y final. PGM3

Prueba inicial	Prueba final
	<p>P E S g A t o <small>pez gato</small></p> <p>J I A U m p r i <small>Jirafa</small></p> <p>P O S A E U A t o <small>mariposa el gato</small></p> <p>b b I E C B E <small>bebe leche</small></p> <p>F p b i o <small>Fabio</small></p>


Apéndice 11. Resultados de la prueba inicial y final. PGM4

Prueba inicial	Prueba final
	<p>J I R A F A g A T O <small>Jirafa gato</small></p> <p>M A R I P O S A <small>mariposa</small></p> <p>E G U T <small>gato</small></p> <p>b b E C b e b e J i r a f a <small>bebe leche Jirafa</small></p>

Apéndice 12. Resultados de la prueba inicial y final. PGM5

Prueba inicial	Prueba final
 <p>Leche</p> <p>Mariposa</p> <p>Mariposa</p> <p>Gato</p> <p>Jirafa</p> <p>pez</p> <p>pez</p> <p>pez</p> <p>JU b n</p>	 <p>pez jirafa</p> <p>JU b n</p> <p>mariposa</p> <p>el gato bebe leche</p>

Apéndice 13. Resultados de la prueba inicial y final. PGM6

Prueba inicial	Prueba final
<p>peze pez</p>  <p>mariposa</p> <p>za inLex</p>	<p>gato</p> <p>iazM/E; SET /E</p> <p>Mariposa</p> <p>TT / I A E / A n</p> <p>El gato bebe leche</p> <p>za inLex</p>

Apéndice 14. Resultados de la prueba inicial y final. PGM7

Prueba inicial	Prueba final
<p>Hand-drawn sketches of a fish, a giraffe, and two butterflies. Labels include 'pez', 'Mariposa', and 'gato'.</p>	<p>Hand-drawn sketches of a fish, a giraffe, and a butterfly. Labels include 'pez', 'Melina', 'Jirafa', 'Mariposa', and 'gato'. Below the sketches is the sentence 'El gato bebe leche'.</p>

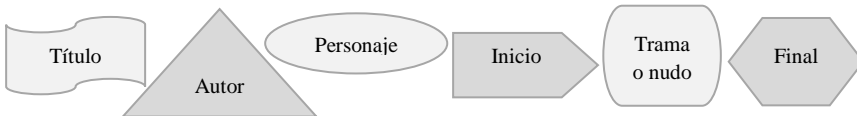
Apéndice 15. Resultados de la prueba inicial y final. PGM8

Prueba inicial	Prueba final
<p>pez pec gato gato gato Sofia mariposa el gato bebe leche</p>	<p>pez pec gato jirafa gato mariposa el gato bebe leche Sofia</p>

Apéndice 16. Actividad didáctica 1 (AD1)

Actividad No. 1	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje escrito
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> * Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirve. * Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> * Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone. * Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Visita a la biblioteca escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> * En plenaria, dentro del aula, se platicará sobre los textos escritos y sus portadores, rescatando los conocimientos previos que los alumnos ya poseen. * Se abordará el tema de la biblioteca guiando la participación del estudiante con cuestionamientos como: ¿qué se encuentra en una biblioteca?, ¿para qué sirven los libros?, ¿cómo están organizados?, ¿existe un reglamento en la biblioteca?, ¿qué labor realiza un bibliotecario? * El grupo con el educador visitará la biblioteca escolar. * Realizarán un recorrido bajo la consigna de observar. * En un espacio propicio se conversará con los niños sobre sus dudas e inquietudes. * Los alumnos tendrán la oportunidad de manipular y observar los diferentes libros de su interés, considerando la indicación de tratar de interpretar el contenido del libro, haciendo uso de sus conocimientos sobre el sistema de escritura y lectura. * Se conversará sobre la temática de los libros que manipularon y observaron. * En plenaria y guiados por el educador a través de carteles informativos, los alumnos identificarán las partes que conforman un libro (pastas, lomo, portada, contraportada, autor, índice, páginas).
Recursos	Aula, biblioteca áulica, libros, carteles informativos sobre las partes del libro
Espacios y tiempo	Aula, biblioteca escolar. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 17. Actividad didáctica 2 (AD2)

Actividad No. 2	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje escrito
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> * Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> * Comenta acerca de textos que escucha y observa leer. * Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Te cuento un cuento</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se permitirá a los niños que observen y manipulen libros seleccionados de la biblioteca. * Se les motivará para identificar y reconocer cada una de las características físicas de los libros: portada, contraportada, lomo, título, índice, páginas. * Se les motivará para escuchar un cuento seleccionado por ellos, pero antes, se les mostrarán a los alumnos diversas figuras que tendrán escritos los elementos de un relato, exhortándolos a identificar cada elemento de la historia. <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> * Se le dará lectura al cuento permitiendo al alumno observar las páginas del libro. * Al finalizar la lectura, se cuestionará a los alumnos sobre cada uno de los elementos del relato, alentándolos a responder e identificar cada uno de los elementos. * Se motivará la participación de los niños en la estructuración de la historia con base en las imágenes y carteles. * De ser necesario el educador recurrirá a la formulación de preguntas para reorientar las narraciones de los alumnos con sentido lógico y secuencia de la historia. * En casa los alumnos dictarán a su papá o mamá la historia que escucho en el aula. * El adulto escribirá en una hoja la narración que realizó el niño tal y como lo narró evitando hacer modificaciones. * Posteriormente, el padre le leerá al niño la narración la narración que realizó, tratando de ayudar a hacer las correcciones pertinentes. * Finalmente el niño realizará un dibujo del cuento y procurará escribirlo de forma libre.
Recursos	Libros del área de la biblioteca, carteles informativos.
Espacios y tiempo	Aula. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 18. Actividad didáctica 3 (AD3)

Actividad No. 3	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje escrito
Competencia	* Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Aprendizajes esperados	* Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su escrito”.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Construyendo letras</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se iniciará una plática con los niños sobre el sistema de escritura. Se les cuestionará sobre su conocimiento de las letras. * Se identificará las vocales y consonantes en materiales educativos disponibles en el aula. * Los niños pasarán al frente del grupo de manera voluntaria y describirá las características de las letras que deseen. * Se les exhortará a formar letras o palabras que conozcan utilizando diferentes materiales. * Con los materiales previstos para la actividad, los niños tratan de representar las formas gráficas de las letras hasta formar palabras, * Se estimulará la participación de los niños para que tomen iniciativa sobre sus propias producciones y eviten buscar modelos a seguir o tomar como parámetro las producciones de sus compañeros. Para ello se les apoyará para recordar una palabra conocida o significativa. * Al finalizar el tiempo destinado a la actividad los niños expondrán y leerán su escrito representado con los materiales. Los reconocerán y los pronunciarán.
Recursos	Hojas, estambre, fideos cocidos, plastilina, abatelenguas, cucharitas de madera, tapar roscas, tijeras, pegamento. Todo el material disponible en el aula.
Espacios y tiempo	Aula. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 19. Actividad didáctica 4 (AD4)

Actividad No. 4	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje oral y lenguaje escrito
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> * Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. * Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> * Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. * Diferencia entre la forma en que se narra oralmente y cómo decirla para hacerlo por escrito.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Aprendiendo con las TIC's</p> <ul style="list-style-type: none"> * En plenaria los niños comentarán sobre lo que para ello son las tecnologías de la información y la comunicación. * Definirá si las han utilizado en la vida cotidiana o si han observado a alguien utilizarlas. * Motivados por el educador realizarán un listado de los beneficios de utilizar las TIC's e su vida diaria. * Se proyectará a los alumnos videos para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura. * Al finalizar la proyección se invitará a los alumnos a participar voluntariamente a comentar sobre los videos. * Se concluirá la actividad con una producción libre de los niños sobre el contenido de los videos. * Al entregársela al docente explicará lo que realizo en su trabajo. El educador realizará las anotaciones pertinentes en el trabajo del niño para interpretar su producción.
Recursos	Computadora, proyector (cañón), hojas, lápices, crayolas.
Espacios y tiempo	Aula. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 20. Actividad didáctica 5 (AD5)

Actividad No. 5	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje escrito
Competencia	* Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
Aprendizajes esperados	* Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su escrito”.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Formando palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se cuestionará a los niños sobre si saben leer y escribir. O si conocen algunas letras o palabras. * El educador exhortará a los alumnos a escribir de manera libre en el pizarrón las palabras que conozca y sepan escribir o él escribirá en el pizarrón, por medio del dictado, las palabras que los niños quieran conocer. * Se alentará a los niños a formar palabras en un pizarrón, utilizando material concreto. * A cada alumno se le presentarán diversas letras en el pizarrón y él las acomodará buscando construir una palabra. * Posteriormente construiremos frases de forma grupal. * Los niños copiarán en una hoja las producciones textuales realizadas entre todos.
Recursos	Pizarrón, marcadores, pizarrón infantil, abecedario móvil, lápices, hojas
Espacios y tiempo	Aula. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 21. Actividad didáctica 6 (AD6)

Actividad No. 6	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje oral y lenguaje escrito
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> * Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. * Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> * Mantiene atención y sigue la lógica en las conversaciones. * Identifica que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">¿Dónde quedó la letra?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se aniñará a los niños a jugar un juego de construcción de palabras. * Se les explicará las reglas de la actividad. * A un grupo de alumnos se les colocará un letrero colgando de su cuello el cual contendrá una letra (vocal o consonante). * Los niños tienen que observar y memorizar la letra que cuelga en su pecho. * Los demás niños que no tienen letrero, observando a sus compañeros determinarán qué palabra se puede formar con las letras que posee cada niño. Lo expresarán en voz alta. * Los alumnos con el letrero buscarán la manera de moverse al lugar correcto para que acomodados de manera lineal formen la palabra. * Si los alumnos no logran acomodarse correctamente para formar la palabra, se permitirá la participación voluntaria de algún niños que realice de los que están de observadores para que realice los movimientos necesarios hasta formar la palabra. * Se puede realizar el ejercicio considerando varias palabras de menor a mayor complejidad dependiendo de los logros de los alumnos. * Finalmente en el aula los alumnos se expresarán libremente exhortados por la educadora sobre ¿cuáles dificultades presentaron al momento de tratar de construir la palabra?, ¿a quién se le facilitó?
Recursos	Carteles con letras
Espacios y tiempo	Espacio. Tiempo aproximado 1 hora.

Apéndice 22. Actividad didáctica 7 (AD7)

Actividad No. 7	
Campo Formativo	Lenguaje y comunicación
Aspecto	Lenguaje oral y escrito
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> * Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. * Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> * Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. * Utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.
Desarrollo de la actividad	<p style="text-align: center;">Espacios para aprender jugando</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se ambientará el aula como si fuera un supermercado con la finalidad de que los niños pongan en práctica o refuercen sus conocimientos sobre la lectoescritura. * Para su realización se motivará a los alumnos y padres de familia para colaborar conjuntamente en la actividad. * Dos días antes los alumnos recolección de cajas, envolturas, envases, bolsas de productos que se venden en el supermercado. * El día de la actividad los alumnos con apoyo de sus padres clasifican los envases, envolturas, cajas, botes, que recolectaron para la actividad. * Los niños realizan el dictado a la maestra de los productos con los que se cuenta. * Se organizan tres equipos considerando padres y alumnos. * Ase presenta a los participantes los billetes que se van a utilizar en la actividad. Tendrán en lugar del número la palabra escrita. Ejemplo: \$ uno, \$ cinco. * Se asignará por equipo determinada cantidad de productos para la elaboración de carteles. * Con apoyo de los padres de familia, los niños elaborarán carteles informativos sobre los productos que se ofrecen y los precios. Éstos últimos tendrán las mismas características que los billetes. * Se implementarán las cajas de pago, los carritos para las compras, los estantes con productos con el apoyo de los padres de familia. * Antes de iniciar el juego se identificarán cada uno de los billetes y letreros. Se animará al niño a tratar de leer los carteles y el valor impreso en ellos y en los billetes. * Para iniciar el juego dramático, los niños elegirán los roles a interpretar: compradores y cajeros. * A los compradores se les otorgará la libertad de decisión sobre lo que desea comprar, pero contarán anticipadamente el dinero con el que cuentan para saber cuántos productos puede obtener. * El cajero, como es nuevo en la tienda, estará supervisado por el gerente de la tienda (docente), para que al momento de registrar las compras evite equivocarse. * Si los alumnos lo desean se pueden cambiar los roles de vendedores a cajeros.
Recursos	Cajas, envolturas, envases, bolsas de productos, letreros, carritos de supermercado, caja registradora, estantes, billetes.
Espacios y tiempo	Aula. Aproximadamente 2 horas.

Apéndice 23. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD1



Apéndice 24. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD2



Apéndice 25. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD3



Apéndice 26. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD4



Apéndice 27. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD5



Apéndice 28. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD6



Apéndice 29. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD7



Apéndice 30. Evidencia fotográfica de la participación del grupo muestra en la AD7



Apéndice 31. Observaciones de la prueba diagnóstico final PGM

Participantes	Observaciones
PGM1	Solicitaba aprobación del docente para confirmar sus producciones. Hizo uso de grafías iguales para escribir las distintas palabras, otorgándoles significados distintos.
PGM2	Hizo uso de grafías para representar las palabras. Pronunció constantemente las palabras solicitadas con la finalidad de identificar las letras y realizar las producciones. Solicitaba aprobación del docente.
PGM3	Mencionaba las palabras y preguntaba al titular del grupo por las letras que las formaban. Realizó producciones escritas con grafías convencionales. Omitió algunas letras, pero consideraba las que contenían la palabra. Solicitaba constantemente la aprobación del docente.
PGM4	Preguntaba cómo se escribía las palabras. Recurrió principalmente al trazo de semigrafías, grafías y números para escribir las palabras. Les otorgó significado.
PGM5	Comentó no saber cómo escribir. Realizó algunas grafías y dibujos. Escribió con corrección su nombre. Solicitaba aprobación docente.
PGM6	Repetía las palabras dictadas con la intención de escribirlas correctamente. Hizo uso de grafías utilizando diferentes letras indiscriminadamente.
PGM7	Repetía las palabras dictadas. Solicitó apoyo docente. Realizó la escritura de las palabras utilizando letras que las contienen y omitiendo otras. Al leer sus producciones les otorgó el significado que establecía correspondencias con la escritura de la palabra.
PGM8	Mencionaba en voz alta las palabras al momento de escribirlas. Utilizó grafías diferenciadas para cada palabra con respecto a su valor sonoro. Solicitaba la aprobación del docente.

Apéndice 32. Unidades de significado de la AD1

Estrategia didáctica 1 (ED1): Visita a la biblioteca escolar	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Intenta leer los textos, principalmente en la portada (PGM3) Procuró leer la portada logrando leer sílabas en voz alta (PGM7) Centró su atención tanto en las letras como en los dibujos (PGM8) Logró identificar sílabas del título de un los libros (PGM8) Comentó sobre el nombre de un libro, señalando el título (PGM8)
	IEGD Su atención estuvo centrada en la observación de las imágenes del libro (PGM1) Interpreta sobre las imágenes señalándolas (PGM1) Centra su atención principalmente en las imágenes del cuento (PGM2) Observa dibujos (PGM3) Inventar una historia centrado en las imágenes (PGM3) Centra la atención en los dibujos (PGM4) Intercambia comentarios principalmente con un compañero (PGM3) sobre los dibujos de los libros (PGM4) Sólo muestra las imágenes (PGM4) Observar las ilustraciones del libro (PGM5) En los dibujos hay un niño (PGM5) Observar las imágenes (PGM6) Se trata de animales señalando las imágenes (PGM6) Describió algunas imágenes (PGM7) Centró su atención tanto en las letras como en los dibujos (PGM8) Platicó sobre las imágenes de éste (PGM8)
	MP Selecciona un cuento y lo observa (PGM1) Dedica tiempo y atención en el libro que observa (PGM1) Dedica su atención y tiempo en un solo libro (PGM2) Observa uno por uno (PGM3) Prestar atención en los libros de sus compañeros (PGM3) Observa y centra la atención (PGM4) Se dedica a observar un solo libro (PGM5) Observó dos libros (PGM6) Dedicó tiempo a hojearlos (PGM6) Centró su interés (PGM7) Hojéo y observó (PGM8)
	AD Cuestionamientos que el docente le hace (PGM2) El docente brinda su apoyo para la reconstrucción de la historia (PGM4) Al preguntarle el motivo (PGM5) los cuestionamientos planteados por el docente (PGM7)

Apéndice 33. Unidades de significado de la AD2

Actividad didáctica 2 (AD2): Te cuento un cuento	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Leyó el título del cuento observando el texto (PGM3) Preguntándole cómo se leía una sílaba (PGM3) Procurar leer el texto del libro (PGM3) Leyó las primeras sílabas del título (PGM8)
	IEGD Descripción de las imágenes (PGM1) Rescató información de las imágenes del cuento (PGM3) Las imágenes del cuento, simplemente las observó (PGM4) Platicó el contenido del cuento con base en observación de imágenes (PGM5) Narró la historia basándose en las imágenes (PGM7) Las señalaba al momento de narrar la historia (PGM7) Se centró en las imágenes señalándolas al momento de platicar el cuento (PGM8)
	MP Mostró atención e interés en la actividad (PGM1) Centra su observación (PGM1) Mantuvo su atención y participación durante el desarrollo de la actividad (PGM3) Participó de forma activa (PGM4) Mostró interés y atención (PGM5) Participó activamente mostrando interés y atención (PGM7) Participó activamente (PGM8)
	AD Solicitó ayuda al docente (PGM3) El docente lo ayudó (PGM7)

Apéndice 34. Unidades de significado de la AD3

Actividad didáctica3 (AD3): Construyendo letras	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Reconoce principalmente las vocales y algunas consonantes (PGM1) Reconoce vocales y algunas consonantes (PGM2) Reconoce las vocales y la mayoría de las consonantes (PGM3) Reconoce algunas vocales y consonantes (PGM4) Reconoce vocales y sólo algunas consonantes (PGM6) Identifica vocales y consonantes (PGM7) Reconoce vocales y consonantes (PGM8)
	L Menciona su nombre (PGM1) Le da lectura (PGM2) Lo lee (PGM3) Logro leer su nombre (PGM4) Lo leyó (PGM6) Le otorga significado (PGM7) Logra leer algunas sílabas (PGM8)
	FP Logra representar algunas letras de su nombre (PGM1) Logra representar con claridad las letras de su nombre (PGM2) Representa su nombre con el material didáctico (PGM3) Logró representar su nombre (PGM5) Representó con facilidad su nombre (PGM4) Representa con rapidez su nombre (PGM7) Representó su nombre (PGM8)
	MP Interés y participación (PGM1) Dedico tiempo y atención (PGM2) Mostró interés y dedicación (PGM3) Mantuvo su interés y atención (PGM6) Se mantuvo atento (PGM7) Dedicó tiempo y atención (PGM8)
	AD Requirió de apoyo adicional por parte del docente (PGM4)

Apéndice 35. Unidades de significado de la AD4

Actividad didáctica 4 (AD4): Aprendiendo con las TIC's	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Logra reconocer las grafías convencionales (PGM1) Se le dificultó el reconocimiento de letras (PGM2) Logra identificar algunas grafías (PGM5) Logra recordar e identificar las sílabas y palabras (PGM6) Recuerda e identifica las letras y sílabas (PGM7) Logra identificar el valor sonoro de las letras y sílabas (PGM8)
	L Logró leerlos (PGM3) Lectura de sílabas y palabras (PGM4) Leer algunas sílabas (PGM5)
	E Realizó algunos trazos legibles de grafías convencionales (PGM2) Logro escribir con claridad (PGM3) Realizó trazos de grafías y semigrafías (PGM4) Representa de forma escrita algunos trazos con intención comunicativa (PGM5) Escribe grafías diferenciadas (PGM6) Logra escribirlas (PGM7) Escribe de forma entendible las sílabas y palabras (PGM8)
	MP Participó coreando en voz baja las sílabas y palabras (PGM2) Participó activamente y entusiasta (PGM3) Participó activamente (PGM4) Participa activamente observando y comentando (PGM6) Participa observando y coreando (PGM7) Participa activamente en la actividad (PGM8)
AD	Con apoyo del docente (PGM1) Con apoyo de la maestra (PGM3) Requirió del apoyo docente (PGM4) Con el apoyo del docente (PGM5) Solicita aprobación y orientaciones del docente (PGM8)

Apéndice 36. Unidades de significado de la AD5

Actividad didáctica 5 (AD5): Formando palabras	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Reconoce algunas letras (PGM1) Identifica las grafías (PGM3) Identifica primeramente las letras consonantes (PGM5) Cuestiona sobre las letras y sílabas (PGM6)
	L Logra leer sus producciones (PGM3) Logra leer algunas sílabas (PGM8)
	E Escribe las letras de su nombre (PGM1) Logra copiar algunas palabras omitiendo algunas letras (PGM1) Escribe su nombre (PGM2) Logra copiar correctamente las palabras (PGM2) Escribe su nombre y palabras cortas (PGM3) Logra copiar con corrección las palabras (PGM3) Copia con corrección todas las palabras (PGM5) Escribe su nombre (PGM6) Copia legiblemente las palabras (PGM6) Escribe con corrección su nombre y palabras (PGM7) Copia correctamente las palabras (PGM7) Escribe con corrección su nombre y escribe otras palabras omitiendo grafías (PGM8) Escribe correctamente las palabras (PGM8)
	FP Forma la palabra (PGM1) Logra acomodar las letras (PGM2) Acomoda correctamente las letras (PGM3) Participa formando palabras (PGM4) Formación de palabras (PGM5) Formar palabras cortas (PGM6) Logra acomodar las letras para formar palabras (PGM7) Forma las palabras (PGM8)
	MP Pone atención y dedicación (PGM1) Pone dedicación y empeño (PGM3) Participa activo (PGM4) Se mantiene con interés y dedicación (PGM6) Participa atenta y pone empeño (PGM7)
	AD Recibe apoyo del docente (PGM1) Solicitó apoyo del docente (PGM3) Apoyo del docente (PGM4) Solicitó apoyo docente (PGM8)

Apéndice 37. Unidades de significado de la AD6

Actividad didáctica 6 (AD6): ¿Dónde quedó la letra?	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	IEGL Participó mencionando las letras (PGM2) Reconoció algunas vocales y consonantes (PGM3) Mencionó algunas letras (PGM4) Reconoció las letras (PGM6) Identificó las grafías (PGM7) Identificando y acomodando las letras (PGM8)
	L Logró leer (PGM3) Logró leer algunas sílabas (PGM6) Dio lectura a las palabras (PGM7)
	FP Formación de las palabras (PGM3) Formación de una palabra (PGM5) Participó en la formación de palabras (PGM6) Formando palabras (PGM7) Logró formar una palabra (PGM8)
	MP Participó activamente en las actividades (PGM3) Mantuvo su interés y motivación (PGM6) Participó activamente (PGM7) Participó activa y atenta (PGM8)
	AD Con apoyo del docente (PGM3) Fue necesario que el docente lo apoyara (PGM5) Con apoyo del docente (PGM6) Con el apoyo del docente (PGM7)

Apéndice 38. Unidades de significado de la AD7

Actividad didáctica 7 (AD7): Espacios para aprender jugando	
Categorías	Unidades de significado
Códigos	L Leer la cantidad escrita en los billetes y los letreros (PGM1) Lograr leer las etiquetas y billetes (PGM2) No se le dificultó leer los costos de los productos ni el valor del billete (PGM3) Leer los billetes y los carteles (PGM5) Leer los letreros y el valor de los billetes (PGM6) Logró leer (PGM7) Leer las cantidades (PGM8)
	E Escribir carteles informativos (PGM1) Escribir el nombre y el costo de los productos (PGM3) Escribía la cantidad (PGM3) Escribir en los letreros informativos el nombre y el valor del producto (PGM4) Escribiendo los costos y nombres de los productos (PGM6) Escribió nombres y costos (PGM7)
	MP Participó activo (PGM1) participación durante la segunda sesión (PGM2) Participó de comprador y de cajero (PGM3) Su participación fue activa (PGM4) Participó motivado (PGM5) Participó activo (PGM6) Participó atenta y motivada (PGM7) Participó activamente (PGM8)
	AD Recibió apoyo (de los padres) (PGM1) El docente le brindó apoyo (PGM1) Apoyo constante del docente (PGM2) Recibió apoyo de sus padres (PGM4) Preguntó al docente (PGM4) Requirió del apoyo del docente (PGM5) Con ayuda de los padres (PGM6) Con apoyo del docente (PGM7) Solicitaba apoyo al docente (PGM8)

Apéndice 39. Unidades de significado de las AD por categorías

Actividades de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura	
Categorías	Unidades de significado
IEGD	<p>Su atención estuvo centrada en la observación de las imágenes del libro (PGM1)</p> <p>Comenta sobre las imágenes señalándolas (PGM1)</p> <p>Centra su atención principalmente en las imágenes del cuento (PGM2)</p> <p>Observa dibujos (PGM3)</p> <p>Inventar una historia centrado en las imágenes (PGM3)</p> <p>Centra la atención en los dibujos (PGM4)</p> <p>Intercambia comentarios principalmente con un compañero (PGM3) sobre los dibujos de los libros (PGM4)</p> <p>Sólo muestra las imágenes (PGM4)</p> <p>Observar las ilustraciones del libro (PGM5)</p> <p>En los dibujos hay un niño (PGM5)</p> <p>Observar las imágenes (PGM6)</p> <p>Se trata de animales señalando las imágenes (PGM6)</p> <p>Describió algunas imágenes (PGM7)</p> <p>Centró su atención tanto en las letras como en los dibujos (PGM8)</p> <p>Platicó sobre las imágenes de éste (PGM8)</p> <p>Descripción de las imágenes (PGM1)</p> <p>Rescató información de las imágenes del cuento (PGM3)</p> <p>Las imágenes del cuento, simplemente las observó (PGM4)</p> <p>Platicó el contenido del cuento con base en observación de imágenes (PGM5)</p> <p>Narró la historia basándose en las imágenes (PGM7)</p> <p>Las señalaba al momento de narrar la historia (PGM7)</p> <p>Se centró en las imágenes señalándolas al momento de platicar el cuento (PGM8)</p>
IEGL	<p>Intenta leer los textos, principalmente en la portada (PGM3)</p> <p>Procuró leer la portada logrando leer sílabas en voz alta (PGM7)</p> <p>Centró su atención tanto en las letras como en los dibujos (PGM8)</p> <p>Logró identificar sílabas del título de un los libros (PGM8)</p> <p>Comentó sobre el nombre de un libro, señalando el título (PGM8)</p> <p>Leyó el título del cuento observando el texto (PGM3)</p> <p>Preguntándole cómo se leía una sílaba (PGM3)</p> <p>Procurar leer el texto del libro (PGM3)</p> <p>Leyó las primeras sílabas del título (PGM8)</p> <p>Reconoce principalmente las vocales y algunas consonantes (PGM1)</p> <p>Reconoce vocales y algunas consonantes (PGM2)</p> <p>Reconoce las vocales y la mayoría de las consonantes (PGM3)</p> <p>Reconoce algunas vocales y consonantes (PGM4)</p> <p>Reconoce vocales y sólo algunas consonantes (PGM6)</p> <p>Identifica vocales y consonantes (PGM7)</p> <p>Reconoce vocales y consonantes (PGM8)</p> <p>Logra reconocer las grafías convencionales (PGM1)</p> <p>Logra identificar algunas grafías (PGM5)</p> <p>Logra recordar e identificar las sílabas y palabras (PGM6)</p> <p>Recuerda e identifica las letras y sílabas (PGM7)</p> <p>Logra identificar el valor sonoro de las letras y sílabas (PGM8)</p> <p>Reconoce algunas letras (PGM1)</p> <p>Identifica las grafías (PGM3)</p> <p>Identifica primeramente las letras consonantes (PGM5)</p> <p>Cuestiona sobre las letras y sílabas (PGM6)</p> <p>Participó mencionando las letras (PGM2)</p>

	<p>Reconoció algunas vocales y consonantes (PGM3) Mencionó algunas letras (PGM4) Reconoció las letras (PGM6) Identificó las grafías (PGM7) Identificando y acomodando las letras (PGM8)</p>
FP	<p>Logra representar algunas letras de su nombre (PGE1) Logra representar con claridad las letras de su nombre (PGM2) Representa su nombre con el material didáctico (PGM3) Logró representar su nombre (PGM5) Representó con facilidad su nombre (PGM4) Representa con rapidez su nombre (PGM7) Representó su nombre (PGM8) Forma la palabra (PGM1) Logra acomodar las letras (PGM2) Acomoda correctamente las letras (PGM3) Participa formando palabras (PGM4) Formación de palabras (PGM5) Formar palabras cortas (PGM6) Logra acomodar las letras para formar palabras (PGM7) Forma las palabras (PGM8) Formación de las palabras (PGM3) Formación de una palabra (PGM5) Participó en la formación de palabras (PGM6) Formando palabras (PGM7) Logró formar una palabra (PGM8)</p>
L	<p>Menciona su nombre (PGM1) Le da lectura (PGM2) Lo lee (PGM3) Logro leer su nombre (PGM4) Lee su nombre (PGM5) Lo leyó (PGM6) Le otorga significado (PGM7) Leyó su nombre (PGM8) Logra leer algunas sílabas (PGM8) Logró leerlos (PGM3) Lectura de sílabas y palabras (PGM4) Leer algunas sílabas (PGM5) Logra leer sus producciones (PGM3) Logra leer algunas sílabas (PGM8) Logró leer (PGM3) Logró leer algunas sílabas (PGM6) Dio lectura a las palabras (PGM7) Leer la cantidad escrita en los billetes y los letreros (PGM1) Lograr leer las etiquetas y billetes (PGM2) No se le dificultó leer los costos de los productos ni el valor del billete (PGM3) Leer los billetes y los carteles (PGM5) Leer los letreros y el valor de los billetes (PGM6) Logró leer (PGM7) Leer las cantidades (PGM8)</p>
	<p>Realizó algunos trazos legibles de grafías convencionales (PGM2) Logro escribir con claridad (PGM3) Realizó trazos de grafías y semigrafías (PGM4) Representa de forma escrita algunos trazos con intención comunicativa (PGM5)</p>

E	<p> Escribe grafías diferenciadas (PGM6) Logra escribirlas (PGM7) Escribe de forma entendible las sílabas y palabras (PGM8) Escribe las letras de su nombre (PGM1) Escribe su nombre (PGM2) Escribe su nombre y palabras cortas (PGM3) Escribe letras sin representar un significado (PGM4) Copia con corrección todas las palabras (PGM5) Escribe su nombre (PGM6) Escribe con corrección su nombre y palabras (PGM7) Escribe con corrección su nombre y escribe otras palabras omitiendo grafías (PGM8) Escribir carteles informativos (PGM1) Escribir el nombre y el costo de los productos (PGM3) Escribía la cantidad (PGM3) Escribir en los letreros informativos el nombre y el valor del producto (PGM4) Escribiendo los costos y nombres de los productos (PGM6) Escribió nombres y costos (PGM7) </p>
TP	<p> Logra copiar algunas palabras omitiendo letras (PGM1) Logra copiar correctamente las palabras (PGM2) Logra copiar con corrección las palabras (PGM3) Copia sólo parte de las palabras omitiendo letras (PGM4) Copia legiblemente las palabras (PGM6) Copia correctamente las palabras (PGM7) Escribe correctamente las palabras (PGM8) </p>
AD	<p> Cuestionamientos que el docente le hace (PGM2) El docente brinda su apoyo para la reconstrucción de la historia (PGM4) Al preguntarle el motivo (PGM5) Los cuestionamientos planteados por el docente (PGM7) Solicitó ayuda al docente (PGM3) Requirió de apoyo adicional por parte del docente (PGM4) El docente lo ayudó (PGM7) Con apoyo del docente (PGM1) Con apoyo de la maestra (PGM3) Requirió del apoyo docente (PGM4) Con el apoyo del docente (PGM5) Solicita aprobación y orientaciones del docente (PGM8) Recibe apoyo del docente (PGM1) Solicitó apoyo del docente (PGM3) Apoyo del docente (PGM4) Solicitó apoyo docente (PGM8) Con apoyo del docente (PGM3) Fue necesario que el docente lo apoyara (PGM5) Con apoyo del docente (PGM6) Con el apoyo del docente (PGM7) El docente le brindó apoyo (PGM1) Apoyo constante del docente (PGM2) Preguntó al docente (PGE4) Requirió del apoyo del docente (PGM5) Con ayuda de los padres (PGM6) Con apoyo del docente (PGM7) Solicitaba apoyo al docente (PGM8) </p>
	<p> Recibió apoyo de los padres (PGM1) </p>

AP	<p>Recibió apoyo de su madre para escribir (PGM3) Recibió apoyo de sus padres para escribir (PGM4) Con apoyo de los padres de familia (PGM7) Recibió apoyo de los padres de familia para escribir (PGM8)</p>
MP	<p>Selecciona un cuento y lo observa (PGM1) Dedica tiempo y atención en el libro que observa (PGM1) Dedica su atención y tiempo en un solo libro (PGM2) Observa uno por uno (PGM3) Interés y participación (PGM1) Dedico tempo y atención (PGEM2) Mostró interés y dedicación (PGM3) Mantuvo su interés y atención (PGM6) Se mantuvo atento (PGM7) Dedicó tiempo y atención (PGM8) Prestar atención en los libros de sus compañeros (PGM3) Observa y centra la atención (PGM4) Se dedica a observar un solo libro (PGM5) Observó dos libros (PGM6) Dedicó tiempo a hojearlos (PGM6) Centró su interés (PGM7) Hojéó y observó (PGM8) Mostró atención e interés en la actividad (PGM1) Centra su observación (PGM1) Mantuvo su atención y participación durante el desarrollo de la actividad (PGE3) Participó de forma activa (PGM4) Mostró interés y atención (PGM5) Participó activamente mostrando interés y atención (PGM7) Participó activamente (PGM8) Participó coreando en voz baja las sílabas y palabras (PGM2) Participó activamente y entusiasta (PGM3) Participó activamente (PGM4) Participa activamente observando y comentando (PGM6) Participa observando y coreando (PGM7) Participa activamente en la actividad (PGM8) Pone atención y dedicación (PGM1) Pone dedicación y empeño (PGM3) Participa activo (PGM4) Se mantiene con interés y dedicación (PGM6) Participa atenta y pone empeño (PGM7) Participó activamente en las actividades (PGM3) Mantuvo su interés y motivación (PGM6) Participó activamente (PGM7) Participó activa y atenta (PGM8) Participó activo (PGM1) Participación durante la segunda sesión (PGM2) Participó de comprador y de cajero (PGM3) Su participación fue activa (PGM4) Participó motivado (PGM5) Participó activo (PGM6) Participó atenta y motivada (PGM7) Participó activamente (PGM8)</p>

Apéndice 40. Unidades de significado de las AD por temas y número de incidencias por alumnos

Temas	Unidades de análisis	Unidades de significado
IRIT	Atención en las imágenes de libro	9 Unidades (U) PGM1 = 1 U PGM2 = 1 U PGM3 = 1 U PGM4 = 3 U PGM5 = 1 U PGM6 = 1 U PGM8 = 1 U
	Descripción de imágenes	6 Unidades PGM1= 2 U PGM3 = 1 U PGM4 = 1 U PGM7 = 1 U PGM8 = 1 U
	Narración del cuento centrándose en las imágenes	8 Unidades PGM3 = 2 U PGM5 = 2 U PGM6 = 1 U PGM7 = 2 U PGM8 = 1 U
L	Lectura de textos	24 Unidades PGM1 = 1 U PGM2 = 1 U PGM3 = 8 U PGM4 = 1 U PGM5 = 2 U PGM6 = 2 U PGM7 = 3 U PGM8 = 6 U
	Reconocimiento de grafías	22 Unidades PGM1 = 3 U PGM2 = 2 U PGM3 = 3 U PGM4 = 2 U PGM5 = 2U PGM6 = 4 U PGM7 = 3 U PGM8 = 3 U
	Lectura del nombre propio	8 Unidades PGM1 = 1 U PGM2 = 1 U PGM3 = 1 U PGM4 = 1 U PGM5 = 1 U PGM6 = 1 U PGM7 = 1 U PGM8 = 1 U

E	Escritura con material concreto	20 Unidades PGM1 = 2 U PGM2 = 2 U PGM3 = 3 U PGM4 = 2 U PGM5 = 3 U PGM6 = 2 U PGM7 = 3 U PGM8 = 3 U
	Trazos de grafías convencionales	21 Unidades PGM1 = 2 U PGM2 = 2 U PGM3 = 4 U PGM4 = 3 U PGM5 = 2 U PGM6 = 3 U PGM7 = 3 U PGM8 = 2 U
	Escritura de palabras con patrones	7 Unidades PGM1 = 1 U PGM2 = 1 U PGM3 = 1 U PGM4 = 1 U PGM6 = 1 U PGM7 = 1 U PGM8 = 1 U
APC	Apoyo de persona más capacitada	32 Unidades PGM1 = 4 U PGM2 = 2 U PGM3 = 5 U PGM4 = 6 U PGM5 = 4 U PGM6 = 2 U PGM7 = 5 U PGM8 = 4 U
MP	Motivación y participación	47 Unidades PGM1 = 7 U PGM2 = 4 U PGM3 = 8 U PGM4 = 5 U PGM5 = 3 U PGM6 = 7 U PGM7 = 7 U PGM8 = 6 U

Currículum Vitae

María Guadalupe Bocanegra Vázquez

Originaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, María Guadalupe Bocanegra Vázquez realizó estudios profesionales de Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”. La investigación titulada *Desarrollo de la capacidad lectoescritora a través de actividades de aprendizaje en la educación preescolar* es la que se presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo educativo de nivel preescolar, específicamente en el área de docencia desde hace 8 años.

Actualmente, María Guadalupe Bocanegra Vázquez funge como docente frente a un grupo de educación preescolar en una escuela pública. Atiende a un grupo de alumnos de entre los 4 y 5 años de edad, de segundo grado escolar.

Las habilidades que destacan respecto a su desarrollo personal y laboral son las referidas a lo creativo, intelectual, digitales y de información. Además de las habilidades sociales, para lograr establecer relaciones estables y cordiales con las personas con las que trata.

Las expectativas a corto y largo plazo son la estabilidad en la vida personal y familiar, así como la continua capacitación educativa que contribuya al ascenso en las áreas de desempeño profesional.