



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE
PARA FOMENTAR LA CULTURA ESCRITA
EN EL JARDÍN DE NIÑOS “CARLOS CHÁVEZ”
ALCALDÍA IZTAPALAPA CDMX**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA**

**PRESENTA:
ABIGAIL BECERRIL BORGES**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA**

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2024.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 25 de noviembre de 2023.

PRESENTE

LIC. ABIGAIL BECERRIL BORGES

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA FOMENTAR LA CULTURA ESCRITA EN EL JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ" ALCALDÍA IZTAPALAPA CDMX.


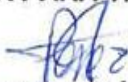
A propuesta de la directora de tesis **MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIERREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud primero que nada a Dios porque me ha dado la fe y la fortaleza para salir adelante y tener la oportunidad de superarme académicamente con mis estudios de maestría. Gracias por todas las bendiciones.

Agradezco a mis padres y a mis abuelitos por ese gran apoyo que me han demostrado una vez más con mis estudios, aportando su granito de arena para que esto pudiera ser posible, por esas preocupaciones que pasaron, por los desvelos que tuvieron, por comprenderme en los momentos difíciles, por esa paciencia que los caracteriza y por estar pendiente de mí en todo momento. Este éxito también es para ustedes. A mi demás familia como tíos, primos y amistades por las palabras de aliento que recibí para darme cuenta que contaba con su apoyo, que no estaba sola. Gracias por ayudarme a cumplir mis objetivos como persona y estudiante.

Agradezco rotundamente a la maestra Jazmín Haydee por todo el acompañamiento que me brindó a lo largo de mi carrera en la maestría, por compartir sus conocimientos conmigo y lograr aclararme muchas cosas que para mí fueron complejas. Por ser una excelente tutora que me impulsó a lograr tan anhelado sueño, por la dedicación, la paciencia y el tiempo invertido.

A las profesoras de la UPN que estuvieron vertiendo sus conocimientos para que pudiera desarrollar los míos a lo largo de este andar que se volvió un peldaño más y poder crecer de manera profesional. Las admiro mucho y nunca olvidaré sus enseñanzas.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional unidad 094 por la experiencia tan grata de permitirme desarrollar como maestra y encaminarme hacia nuevos conocimientos, por abrirme sus puertas al campo de la enseñanza que me permitió tener las herramientas necesarias para enriquecer mi quehacer docente.

A cada uno de mis compañeros de la maestría por las experiencias, por esos momentos agradables que pasé con ustedes, por compartir los alimentos en las horas de clase dejando en claro que la vida cooperativa se forjó en nuestra aula. Gracias por las horas compartidas, los trabajos que realizamos y por sus opiniones que fueron significativas para mí.

Agradezco a mis amigas Paola, Melani, Carla y Francis por esos consejos que me brindaron, por su comprensión en los momentos de angustia, su apoyo, sus consejos, por todo lo que hicieron para que pudiera lograr este tan esperado momento de concluir con mi carrera de posgrado. Mi más sincero agradecimiento.

De igual manera quiero agradecer al Jardín de Niños "Carlos Chávez" por el apoyo brindado para que pudiera poner en práctica los conocimientos y llevar a cabo mi Intervención Pedagógica incluyendo a colegas, padres de familia y estudiantes del grupo 2°B de la generación 2022-2023.

A todos y cada uno de ustedes gracias.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	9
I. ESCENARIOS PERCIBIDOS Y ESTUDIADOS SOBRE CULTURA ESCRITA	15
A. La política educativa: Sueños y realidades	15
1. Ideas a nivel internacional sobre cultura escrita	16
2. Una mirada hacia el contexto nacional en la cultura escrita	20
B. Reformas Curriculares y Educativas: Impacto con la cultura escrita	21
1. El tránsito de las Reformas Curriculares. Planteamientos generales y particulares	22
2. El cambio a la reforma del 2011	27
3. Las implicaciones del Nuevo Modelo Educativo	28
4. La llegada de la Nueva Escuela Mexicana	30
5. La implementación de modelos emergentes derivado de la pandemia SARS-CoV-2	31
6. La situación del maestro ante las reformas educativas y su práctica docente	35
II. LA RELACIÓN PROBLEMATIZADORA DE LA CULTURA ESCRITA CON EL PREESCOLAR	37
A. La familiarización y el acercamiento con la Cultura Escrita y la vinculación con los ambientes de aprendizaje	37
1. La cultura escrita. Un término de carente comprensión en educación preescolar	38
2. Planteamiento del problema y las posibles soluciones al <i>OE</i>	63
B. Referentes metodológicos de la Intervención Pedagógica encaminados a la Cultura Escrita y a la conformación de ambientes de aprendizaje	67
1. La investigación cualitativa y la narrativa	68
2. Enfoque Biográfico-Narrativo y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una fusión que desemboca en la Documentación Biográfico-Narrativa	71
3. La Documentación Biográfico-Narrativa	73
4. Técnica para la Intervención Pedagógica: El Relato Único	75
5. Instrumentos para la Intervención Pedagógica	81
III. VIAJAR A LOS ANTECEDENTES DE LA CULTURA ESCRITA Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA	87
A. El breve estado del arte de la cultura escrita. Antecedentes que apoyan a la investigación	87
1. Paso a pasito hacia la meta	87
2. La experiencia: una huella que llena de saberes	89
3. Las herramientas tecnológicas como potenciadoras de la lengua escrita	90
4. La docencia, un pilar fundamental para estar en constante capacitación en cuanto al abordaje de la lectoescritura	92
5. Las maravillas de la cultura escrita y de la alfabetización	94
B. Una inseparable relación entre la teoría y la práctica	96
1. Cómo se concibe la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje desde diferentes perspectivas	97
2. Pedagogía por Proyectos	136

IV. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DISEÑADA EN ATENDER LA CULTURA ESCRITA Y LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE	165
A. Conocer lo necesario para indagar e intervenir	165
1. Contexto particular de Intervención: características físico-temporales	166
2. Los participantes en la <i>IP</i>	167
B. La Intervención Pedagógica (<i>IP</i>)	175
1. Propósitos	175
2. Justificación	176
3. Lista previa de acciones y recursos	181
4. Competencias e indicadores para la <i>IP</i>	181
5. Procedimiento específico de la <i>IP</i>	183
6. Evaluación y seguimiento	189
V. LA PEDAGOGÍA EN ACCIÓN	199
A. Informe Biográfico-Narrativo	199
Episodio 1. Un viaje de años luz por la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje	200
Episodio 2. El inicio de un viaje a la cultura escrita en el transporte de los ambientes de aprendizaje	211
Episodio 3. ¡Vámonos de compras!	221
Episodio 4. Lobos en el parque	230
Episodio 5. Los colores del aprendizaje	237
B. Informe General de la Intervención Pedagógica	246
1. Metodología	247
2. Contexto específico de la aplicación	248
3. Caracterización de los participantes	248
4. Problema, pregunta de indagación, supuesto teórico, competencias y propósitos	249
5. Sustento teórico	252
6. Intervención Pedagógica	253
7. Resultados	260
8. Reflexiones	274
CONCLUSIONES	279
REFERENCIAS	285
ANEXOS	300

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la cultura escrita se ha teorizado por diferentes autores que han manejado este concepto de suma importancia, para desarrollar las prácticas sociales del lenguaje en los estudiantes de los diferentes niveles educativos por los que van transitando; la presente tesis se enfoca en estudiantes de nivel preescolar con niños de entre 4 a 5 años de edad del Jardín de Niños *Carlos Chávez*, Alcaldía Iztapalapa Ciudad de México. En educación preescolar es de vital importancia el brindar un acercamiento a la cultura escrita para que los niños adquieran la oralidad, comprensión, lectura y la escritura haciéndolo por mero gozo y funcionalidad, a través de la conformación de ambientes de aprendizaje y diversas estrategias que favorezcan al logro de estas prácticas que les permitan comunicarse y expresarse. Además de tomar en cuenta a los padres de familia para potenciar el desarrollo de sus aprendizajes viendo la relevancia que tiene el fomentarla para adquirir un grado más alto de conocimientos y habilidades en cuanto al complejo proceso que los transformará a lo largo de su vida. De esta manera los ambientes de aprendizaje toman un rol importante dentro del proyecto de intervención considerándolo también como parte de la cultura escrita.

Olson (1998) alude a la idea de que la cultura escrita no solo implica el saber leer y escribir, sino que es una competencia tan compleja que requiere también una comprensión de lo que se está escuchando o leyendo y pensar en esos textos de determinado modo. Por ello, se profundiza sobre el término comprendiéndolo desde la perspectiva de diversos autores que apoyen a tener una mayor consolidación sobre su significado e implicaciones en el ámbito educativo como práctica funcional para poder aplicarla a lo largo de la vida.

El papel que desempeña el docente desde el nivel preescolar con relación a la cultura escrita es importante para que los estudiantes puedan transformar y potenciar al máximo sus capacidades conjuntando los conocimientos previos con los que van desarrollando conforme a las experiencias y al acercamiento que se les brinden.

Por otra parte Madrazo (2004) menciona que los ambientes de aprendizaje son aquellos componentes físicos, sociales, disciplinares e institucionales denominándolos *dimensiones*, estas se encuentran en contacto con los estudiantes e influyen en sus aprendizajes. El reto está en que el docente busque las formas de

entrelazar aquellas dimensiones con lo que requiere reforzar o desarrollar en su quehacer dentro del aula.

De esta manera, en el primer capítulo se comienza por rebuscar en la política educativa internacional y nacional los sucesos encaminados hacia la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje, que han causado impacto en la sociedad y principalmente en la educación, de eso deriva una investigación, de poder indagar el cómo se ha estado manejando la cultura escrita en diferentes contextos, tratando de comprender sus antecedentes conceptuales y la manera en la que se ha abordado a través de programas o estrategias desde organismos que se han tomado el tiempo de poder introducirse en estos aspectos derivados de las situaciones que se han suscitado a lo largo de los años. Además de la influencia de la pandemia del SARS-CoV-2, la cual causó un impacto en el contexto internacional y nacional viéndose en la necesidad de modificar las estrategias de manera repentina para preservar la salud de las personas. Asimismo la llegada de la Nueva Escuela Mexicana en donde la situación del maestro se vio meramente en la responsabilidad de actualizarse para familiarizarse con esta reforma curricular que se comienza a implementar a partir del ciclo escolar 2023-2024.

Posteriormente en el segundo capítulo se presenta el eje problematizador con relación al Objeto de Estudio (*OE*) siendo la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje, que dio pie a la presente investigación delimitando el tema y sustentándolo por medio de autores, a través de una fundamentación de carácter teórico-metodológico, pues es la base para el diseño de una propuesta de *Intervención Pedagógica (IP)*. El contexto es vital para conocer a los estudiantes y el medio que los rodea, porque permite entrar en un panorama más real e intervenir de una forma más precisa.

Se lleva a cabo un *Diagnóstico Específico (DE)* de índole cualitativo en el que se selecciona una muestra del universo o población del grado que se interviene formando parte del segundo capítulo, en donde se presentan los referentes metodológicos para la *IP*, así como el diseño, implementación y análisis del *DE* efectuado a través de un muestreo representativo no probabilístico aplicado a dieciocho participantes estudiantes del Jardín de Niños *Carlos Chávez* de primero y segundo grado, también a las docentes titulares y a los padres de familia, en donde se presenta mediante elementos del método de Investigación-Acción, la técnica de observación no

participante e instrumentos utilizados haciendo uso del diario de campo, estudio socioeconómico y cuestionarios para luego diseñar y ejecutar una estrategia metodológica enfocada a la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje. Por medio de ello se determina la problemática y se definen las preguntas de indagación y supuestos teóricos que dan lugar al desarrollo del Diseño de la propuesta de *IP*.

Así mismo, se hace un preámbulo al enfoque Biográfico Narrativo y a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas las cuales son propuestas tanto de España con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) como de Argentina con los autores Suárez, Ochoa y Dávila (2005) que brindan información relevante dando lugar a la Documentación Biográfico-Narrativa buscando una interpretación de experiencias que se suscitan en el aula, ya que es de corte hermenéutico con perspectiva cualitativa, aunándolas a las experiencias personales las cuales se vuelven más significativas y que además pretende dar voz a los demás. Por lo que se retoma la técnica de *Relato Único* en la recabación de datos más importantes recurriendo a instrumentos como el diario autobiográfico, fotografías y productos de los estudiantes que a su vez se emplearon como instrumentos de evaluación, junto con una explicación teórica de herramientas diseñadas para atender las competencias e indicadores siendo la lista de cotejo, escala de apreciación, cuadro recapitulativo y ficha de autoevaluación.

En el tercer capítulo se mencionan los antecedentes, también denominados *el breve estado del arte*, que consta de cinco investigaciones implementadas en nivel preescolar, relacionadas a la cultura escrita en relación con los ambientes de aprendizaje que fueron seleccionadas por tener una estrecha vinculación con lo que se diseñó en la investigación, se hace alusión a la manera en que se implementaron cada una de ellas acorde a las características del contexto en donde se realiza la intervención con la finalidad de tomar aportaciones que serían útiles para complementar la *IP*.

También se presentan los aportes teóricos que sustentan a la cultura escrita y a los ambientes de aprendizaje por lo que se construye un balance de enriquecimiento en la información que diversos autores realizan con respecto a la cultura escrita y a los ambientes de aprendizaje. Por último se profundiza sobre la base didáctica de la propuesta de Intervención Pedagógica, la *Pedagogía por Proyectos (PpP)* en la que se retoman los proyectos, la vida cooperativa y democrática, la conformación de

ambientes a partir de la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, sin dejar de lado el rol que juega el docente y el estudiante ante estas propuestas, incluyen al Módulo de Interrogación de Textos y al Módulo de Aprendizaje de Escritura tomándolos en cuenta, ya que son eje importante en la cultura escrita y en la conformación de ambientes de aprendizaje.

En el cuarto capítulo se da paso al Diseño de Intervención Pedagógica para el fomento de la cultura escrita en preescolar, donde se invita a los niños y comunidad educativa a empaparse a través de diversas metodologías que ayuden a lograrlo y al mismo tiempo tener resultados favorables. Por lo que al describir el contexto de intervención, a los participantes tratándose de niños de segundo grado de educación preescolar, se establecen los propósitos para atender la cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura junto con una serie de indicadores los cuáles se pretendieron lograr y que fueron evaluados por medio de instrumentos diseñados para darles seguimiento justificando la función que tuvieron, así como justificar la importancia de desarrollar el fomento de la cultura escrita con los niños en esta etapa de su niñez y comenzar a ver las acciones previas a realizar.

Para ello se considera el Diseño de la propuesta de Intervención Pedagógica tomando en cuenta todos los aspectos anteriores con la formación de un cruce entre Pedagogía por Proyectos, la práctica, la cuestión teórica metodológica y por supuesto se toman en cuenta los Planes y Programas de educación preescolar vigentes propuestos por la Secretaría de Educación Pública (*SEP*) en donde se hace hincapié en el fomento a la cultura escrita en preescolar mediante los ambientes de aprendizaje, para lo cual se retoman recursos, tiempos, espacios y una descripción de la propuesta, así como la evaluación y seguimiento de la misma.

En el quinto capítulo de este Proyecto de Intervención Pedagógica se da a conocer el Informe Biográfico-Narrativo en un primer momento compuesto por cinco episodios que dan cuenta de la *IP*, se inicia con la autobiografía, en el segundo episodio se habla sobre la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* con las que se comenzó a preparar el terreno para dar pie a un tercer momento con la ejecución de los proyectos bajo el marco de *PpP* descritos en los episodios tres, cuatro y cinco llamados *¡Vámonos de compras!*, *Lobos en el parque* y *Los colores del aprendizaje*; todo esto conjuntado en un Informe General donde se buscó dar validez y confiabilidad a lo presentado, se tomó en consideración lo acontecido en la

aplicación y se retomaron detalles suscitados para poder rescatar lo referente al *OE* que con ayuda de lo arrojado en los resultados y reflexiones se sacaron las conclusiones. De igual manera se presentan las referencias que son las fuentes de donde se sacó la información que aportaron a la investigación y anexos que contribuyeron al trabajo. Todo esto gira en torno a la cultura escrita y a los ambientes de aprendizaje como sustento de lo trabajado.

Enseguida se da a conocer el primer capítulo, que parte de la globalización y su influencia con grupos hegemónicos a nivel internacional y nacional relacionados con la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje.

I. ESCENARIOS PERCIBIDOS Y ESTUDIADOS SOBRE CULTURA ESCRITA

La cultura escrita, ha tomado varias terminologías con el paso del tiempo, viéndose inmersa en un mundo globalizado y prevalecen como una de las habilidades más importantes a desarrollar en la educación, tanto a nivel mundial como a nivel nacional. En este caso particular es en el nivel preescolar donde se llevó a cabo la *IP*, así como los demás componentes que apoyaron a la investigación, haciendo un exhaustivo análisis sobre la política y su impacto, tanto en la educación, como en el *OE*. La política educativa por supuesto, ha estado al margen de dictaminar lo que se debe de tomar en cuenta y de lo que ha de hacerse para lograr un amplio desarrollo reflejado en los Perfiles de Egreso de los diferentes niveles educativos.

En este primer capítulo se hace hincapié a lo que expone el panorama internacional y nacional de la política educativa acerca de la cultura escrita, asimismo se presenta el análisis de su tratamiento durante las reformas curriculares llevadas a cabo en los años 2004, 2006, 2009 2011, 2017 y 2022. Esta última se relaciona también con la pandemia por SARS-CoV-2 que aquejó a la humanidad y además la situación del maestro ante dichas reformas.

A. La política educativa: Sueños y realidades

La política educativa desde años anteriores ha tenido el poder de regir gubernamentalmente a la educación con sus reglas que establece en las reformas educativas, planes, currículos y programas de estudio que momento a momento se siguen transformando con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en todos sus ámbitos, es decir, en cuanto a recursos, económicamente, pedagógicamente, entre otros aspectos sociales, políticos y educativos.

Hoy en día, la sociedad se encuentra inmersa en un mundo cambiante y por ello, la humanidad se tiene que adaptar a las nuevas situaciones que influyen e impactan en la vida cotidiana. Incluso desde la niñez, las personas están en constante contacto con lo que algún día estarán completamente involucrados. Tal es el caso de la cultura escrita. Es así como la política educativa cobra gran relevancia para lograr que los sujetos puedan tener un acercamiento y por ende un total contacto con el ingreso a la lectura y la escritura desde temprana edad.

Pero desafortunadamente a veces debido a diversos factores como son: La falta de flexibilidad, el exceso de trabajo, la descontextualización, entre otros, no permiten y

obstaculizan un aprendizaje situado, significativo, profundo y socioemocional en los estudiantes, así mismo dificultan alcanzar el desarrollo pleno no solo en la cultura escrita, sino en los diversos Campos de Formación y Áreas de Desarrollo Personal y Social, con base en lo expuesto por Ortega:

Para lograr un aprendizaje profundo, situado y significativo se parte de un principio de política pública: ubicar al centro escolar como el eje de todas las acciones de las autoridades educativas, los recursos, apoyos y acompañamientos que la escuela necesita: esto conforme al lema Escuela al Centro. (Ortega, 2017, p. 44).

Por lo tanto, la aportación de Ortega brinda una descripción de las expectativas que la política educativa plasma en los programas de estudio, llegando a considerar en el artículo 3° Constitucional la relevancia de una educación de calidad.

1. Ideas a nivel internacional sobre cultura escrita

“Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender” (UNESCO y UNICEF, 2008, p. 18). Es así como la educación es una formación que ha prevalecido al paso de los años y ha evolucionado en las formas de enseñar y aprender estando presentes en los diferentes contextos a nivel mundial. Cabe señalar que diversas organizaciones se han interesado por indagar y es por lo que han realizado investigaciones dirigidas hacia dicha educación.

Uno de los órganos internacionales que ha averiguado por medio de investigaciones acerca de la educación encaminada a la cultura escrita es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quien tiene una amplia gama de lo que significa en cuestión de términos y cómo impacta a la educación sustentando además a la cultura escrita como alfabetización, ya que cabe señalar que son similares en emplear los términos encaminados a la comprensión, interpretación, lectura y escritura.

La UNESCO ha estado a la vanguardia de los esfuerzos mundiales de alfabetización desde 1946, al promover la visión de un mundo alfabetizado para todos. La Organización considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. El “efecto multiplicador” de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia. (UNESCO, 2015, p. 1).

Lo anterior hace referencia a una importante influencia de la alfabetización en la educación a nivel mundial, por ende, sus esfuerzos en recabar la mayor información

posible, para comprender este término englobador. Y es que la alfabetización abre puertas a un mundo completamente nuevo por descubrir en sociedad, las implicaciones y funcionalidades que posee e influyen en la comunidad.

De esta manera, en preescolar la alfabetización no se implementa como en los demás niveles educativos, sino que se va abriendo paso a una serie de significados, experiencias comunicativas, de comprensión, de familiarización y exploración hasta formar parte de una cultura escrita, pues se considera la herramienta más útil en sociedad, ya que es de gran beneficio para relacionarse con los demás, expresarse, dar a conocer interpretaciones, opiniones, ideas, entre otras, tal como lo especifica la UNESCO:

La alfabetización es el primer requisito para dialogar, comunicar e integrarse en las nuevas sociedades interconectadas. Los jóvenes necesitan nuevos conocimientos para entrar y tener éxito en el mercado del trabajo: conocer varios idiomas, comprender la diversidad cultural, la formación a lo largo de la vida. La alfabetización es la clave para adquirir conocimientos, habilidades interpersonales, experiencia y el saber vivir y convivir, todos ellos son elementos fundamentales de la sociedad moderna. (UNESCO, 2015, p. 1).

Es el pilar para que todo aprendizaje, habilidad o conocimiento se pueda construir y además se tenga relación con la sociedad, se reitera que es el saber convivir y por lo tanto va de la mano con la educación socioemocional de los individuos.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) asociada con el Proyecto Programme for International Student Assessment (PISA) han destacado a la competencia lectora como: “La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”. (OCDE, 2001, p. 31). Sin embargo, todo se queda en el discurso, pues con este tipo de pruebas estandarizadas no se da la oportunidad de que los estudiantes se expresen de manera libre o que vivan la funcionalidad de los textos, debido a que solo se enfocan y promueven la obtención de un mayor resultado, sin tomar en cuenta los procesos para comprender e interpretar lo que está transmitiendo el texto, desde los dibujos, letras, que tratan de brindar un mensaje.

El Proyecto OCDE/PISA se enfocó en un primer momento en evaluar tres de las asignaturas de los Programas de Educación, en el área de Lectura, Matemáticas y Ciencias, posteriormente esta última asignatura sería sustituida por otra y así sucesivamente con cada año de su aplicación. A continuación, se muestra una tabla acerca de las implicaciones que conlleva el Proyecto (Ver figura 1).

Figura 1: Resumen de características básicas del Proyecto/PISA

Cuadro 1 ¿Qué es el proyecto OCDE/PISA? RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	
Principios	<ul style="list-style-type: none">• Se trata de una evaluación estandarizada desarrollada internacionalmente de manera conjunta por los países participantes y aplicada a alumnos de 15 años escolarizados en sus centros educativos.• El primer ciclo se aplicó en 32 países, de los que 28 son miembros de la OCDE.• En cada país se evaluaron, como norma general, entre 4.500 y 10.000 alumnos.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">• El proyecto PISA abarca tres áreas de evaluación del rendimiento académico: lectura, matemáticas y ciencias.• El proyecto PISA pretende definir cada campo no sólo en cuanto al dominio del currículum escolar, sino en cuanto a los conocimientos relevantes y las destrezas necesarias para la vida adulta. La evaluación de las competencias transversales es una parte integral del proyecto PISA.• Se presta especial atención al dominio de los procedimientos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad para responder a situaciones diferentes dentro de cada campo.
Métodos	<ul style="list-style-type: none">• Se emplean pruebas de papel y lápiz que duran un total de 2 horas por alumno.• Las preguntas de las pruebas son una combinación de preguntas de elección múltiple y de preguntas que requieren la construcción de la respuesta por parte del alumno. Las preguntas se organizan en grupos basados en un pasaje que refleja una situación de la vida real.• La evaluación incluye un total de 7 horas de preguntas distribuidas en diversos grupos de preguntas, respondiendo los alumnos a diferentes combinaciones de las mismas.• Los alumnos responden a un cuestionario sobre su entorno y características que se tarda en responder de 20 a 30 minutos, el cual aporta información sobre ellos mismos. Los directores de los centros educativos reciben un cuestionario de 30 minutos con preguntas sobre sus centros.
Ciclo de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• La primera evaluación tuvo lugar en el año 2000; los primeros resultados serán publicados en el 2001 y, a partir de entonces, la publicación de resultados se llevará a cabo en ciclos de tres años.• Cada ciclo estudia en profundidad un área de contenido «principal», a la que se dedican dos tercios del tiempo de las pruebas, mientras que las otras dos áreas ofrecen un perfil resumido de capacidades. Las áreas principales son: lectura en el año 2000, matemáticas en el 2003 y ciencias en el 2006.
Resultados	<ul style="list-style-type: none">• Un perfil básico de los conocimientos y destrezas de los alumnos al término del período de escolarización obligatoria.• Indicadores contextuales que relacionan los resultados con las características de los alumnos y los centros educativos.• Indicadores de tendencias que muestran los cambios en los resultados a lo largo del tiempo.• Una base de conocimiento para el análisis político y la investigación.

Fuente: OCDE (2001, p. 1)

De acuerdo con lo anterior, el *Proyecto/PISA* atiende a tres áreas específicas de la educación las cuales son: Lectura, Matemáticas y Ciencias en adolescentes con quince años escolarizados, por lo que a nivel mundial arrojaron los resultados de habilidades y conocimientos básicos en donde se reflejó una baja tasa de dominación por parte de los estudiantes, lo que conlleva a repensar acerca de lo que está sucediendo con el Sistema Educativo, en ese aspecto y así darle una solución planteada desde los diversos espacios, indagando, investigando y poniendo en práctica una propuesta que principalmente lleve a atender el área de la alfabetización que es de los más importantes componentes involucrados en dicho proyecto. Dado que resalta que está definida como “la capacidad de leer y escribir y que además esto involucra un completo uso para la vida cotidiana”. (OCDE, 2001, p. 17).

En relación con lo anterior, se particulariza que, desde el nivel inicial específicamente en Preescolar, la alfabetización tiene que estar presente en el desarrollo en los niños y así vayan teniendo un acercamiento, familiarización e inicio de un proceso bastante complejo.

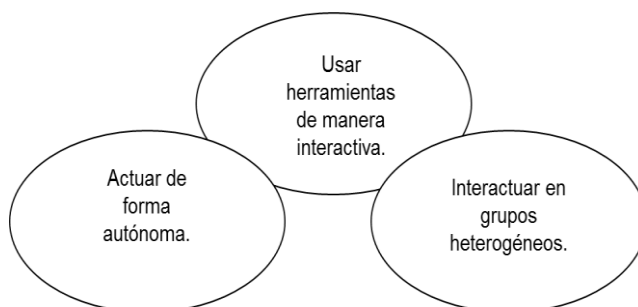
Otro de los Proyectos que implementó la OCDE con la finalidad de fortalecer estas capacidades indispensables para la vida es el *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), en donde habla acerca de competencias clave que el ser humano debe de poseer para involucrarse en una sociedad cambiante y demandante.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OCDE, 2001, p. 3).

En lo anterior se reitera la importancia del lenguaje para la comunicación, lo cual envuelve a la cultura escrita en el sentido de que no es considerado un conocimiento o una destreza, sino una competencia clave para la vida en donde se promueve que sean aprendidas o desarrolladas a través de un ambiente que favorezca al logro de dicho proceso.

Cabe destacar que el Proyecto DeSeCo profundiza en la comunicación enfatizando como una competencia clave para la vida de los individuos. Es así como emplea sus competencias en tres categorías dirigidas al manejo del lenguaje para poder relacionarse con los demás. A continuación se observa el esquema sobre las ya mencionadas categorías (Ver figura 2).

Figura 2: Esquema de las competencias clave en sus tres categorías



Fuente: OCDE (2001, p. 3)

Tal como se puede apreciar, en el lenguaje está inmersa la cultura escrita, menciona la importancia de que las personas tengan una comprensión de las diversas herramientas que sirven para comunicar, ya sean medios impresos, orales o digitales y así puedan ser utilizados para distintos fines adaptándose también a las circunstancias o situaciones que vayan transformando a la sociedad en su estilo de vida. En la segunda categoría se expresa que los individuos favorecen la inclusión

haciendo hincapié en la interacción con personas de diversos orígenes. Y en cuanto al tercero refiere que los sujetos deben de estar preparados para poder tomar la responsabilidad de situar sus vidas en un contexto social más amplio y por lo tanto ser autónomos.

La autonomía se favorece desde el nivel preescolar en sus distintos ámbitos inclinándose por la Educación Socioemocional, pero que se maneja de manera transversal hacia los demás Campos de Formación como en su caso, por el Lenguaje y Comunicación que es donde los niños empiezan a formar vínculos sociales e interpersonales con los demás compañeros y personas de su contexto escolar ajenas al familiar en el que estaban acostumbrados. A veces esto les genera miedo e inseguridad, por lo que la autonomía queda mínimamente desarrollada y por lo tanto el reto sería poder brindar confianza y autonomía en los estudiantes para poder desenvolverse poco a poco en su entorno y expresar ideas, sentimientos, opiniones siendo una competencia para la vida.

En relación con el panorama internacional anteriormente presentado, la cultura escrita es de las más estudiadas por este tipo de Organizaciones que por profesionalidad investigan la situación actual de los diferentes países, pero a veces las comparaciones entre naciones en cuestión de desarrollo son bastante contrastantes y eso se debe al manejo de su Sistema Educativo Nacional y de las reformas que rigen los contextos. A continuación, se da a conocer el panorama nacional mexicano analizando cada una de las Reformas de educación que han estado presentes a lo largo de los últimos quince años.

2. Una mirada hacía el contexto nacional en la cultura escrita

La educación nacional ha transcurrido bajo diferentes normas que se han regido con el transcurso de los años bajo un currículo, pero se ha visto meramente modificado debido a las políticas públicas. Tal es el caso del nivel preescolar, en donde los marcos de estudio se han visto en constante cambio con la finalidad de mejorar la educación y beneficiar así en ese aspecto a los niños, niñas y adolescentes del país. La SEP ha puesto a disposición de las Autoridades Federales diversos planes y programas de estudio que se han diseñado y publicado para atender a las necesidades sociales que muestra el contexto en general.

Es por eso que el país mexicano ha atravesado por diversas políticas, las cuales han influido en la educación al atender las necesidades, favorecer la inclusión, desarrollar aspectos cognitivos y propiciar el ingreso a la cultura escrita por medio de planteamientos curriculares que plasman en los Planes y Programas de Estudio, los cuáles se actualizan conforme pasan los sexenios del gobierno en turno tratando de que haya una articulación y teniendo en cuenta el manejo de una calidad educativa como se prioriza en el discurso. Pero muchas veces no se tiene claro la parte del enfoque, debido a la desarticulación entre un Plan y otro haciendo de esto un mero reto tanto para los docentes como para los estudiantes. Enseguida se analiza cada una de las reformas educativas que han estado presentes en la nación atendiendo a las escuelas de nivel básico.

Se comienza por hablar acerca del Artículo tercero constitucional en la Ley General de la Educación, la cual plasma la obligatoriedad de cursar desde el preescolar hasta la media superior viéndose inmerso el derecho a la educación por el que todo individuo debe transitar por los diferentes niveles académicos. La obligatoriedad de la educación preescolar se publica a través del Diario Oficial de la Federación (2002), en el que se menciona que en ese nivel educativo sería indispensable, al igual que en primaria, secundaria y nivel media superior, ya que conforman la educación básica obligatoria en el país.

B. Reformas Curriculares y Educativas: Impacto con la cultura escrita

Pasando de lo general, que fueron los grupos hegemónicos compuestos por organizaciones mundiales a lo particular, México es un país que ha estado involucrado con la ODCE y que al pasar del tiempo han estado modificándose y transformando sus políticas educativas trascendiendo para brindar una educación de calidad. La *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) es una de las encargadas en este aspecto, ya que da origen al problema que se está abordando acerca del fomento a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje que se verá más adelante. Primero se generalizará analizando cada una de las Reformas que han estado dictaminando a la educación básica del 2004 al 2009. Posteriormente se enfocará en la educación preescolar detallando sus propuestas por ser el nivel en el que se llevó a cabo la Intervención Pedagógica.

1. El tránsito de las Reformas Curriculares. Planteamientos generales y particulares

La RIEB surge por los compromisos de México en 1994, año en que se firma un acuerdo con la OCDE, con el propósito de buscar la calidad educativa con los estudiantes de los diferentes niveles de Educación Básica, de allí sus siglas RIEB. En preescolar se comenzó a implementar en el 2004 siendo el primero con relación a los otros dos niveles educativos, mientras que en el año 2006 se continuó con Secundaria y finalmente en 2009 con Primaria. Lo que propone esta Reforma Integral es tomar en cuenta tanto a los maestros como a los padres de familia en la educación de los estudiantes, impulsando una propuesta pedagógica que involucre a la evaluación, puesto que esta permite apreciar los avances y resultados que se vayan obteniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar. Por tal motivo, es necesario detenerse a analizar cada una de las Reformas Educativas que se han implementado en el país.

El Plan de estudios 2004 fue un parteaguas e inicio de una educación centrada en competencias, las cuales ponen en juego los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes para formar ciudadanos competentes para la vida, y en un futuro estar preparados para el ámbito laboral que los espera independientemente de la carrera en la que se vayan a desempeñar. De aquí el lema *Educar para la vida*. “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”. (SEP, 2004, p. 22).

Las bases que lo dictaminan se encuentran desde el nivel preescolar haciendo alusión a la obligatoriedad desde el 2002, sustentándose en el artículo 3° y 31° constitucional visto que desde esa etapa es cuando los niños desarrollan al máximo su potencial y se identifican más capacidades que poseen, teniendo la oportunidad de desarrollarlos desde este nivel.

Las competencias que han de desarrollar los niños durante esta etapa van dirigidas hacia las cognitivas, afectivas y sociales, desarrollándose en seis Campos Formativos siendo los siguientes: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación,

Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación Artística y Desarrollo físico y salud.

Lo anterior, con el objetivo de que el estudiante desarrolle estas capacidades, por medio del entorno familiar y social en el que se desenvuelve trayendo consigo experiencias que lo ayudan a comprender y a desarrollar al máximo sus aprendizajes, de igual manera es esa la función de la educación preescolar y por ende el papel de la educadora se encuentra en centrar el trabajo bajo los criterios de competencias diseñando situaciones de aprendizajes para que los niños se desarrollen paulatinamente en sus niveles de logro. La lengua en la educación infantil es sumamente fundamental y más en la parte de la oralidad porque es en esa etapa en donde los niños se expresan, proponen, interactúan y se relacionan con otras personas de su entorno escolar y lo que se pretende potencializar es que ellos sean autónomos, pensantes, creativos y participativos. Es por eso que el docente debe de generar ambientes en donde los niños puedan desarrollarse y desarrollar los aspectos de lengua principalmente en la oralidad.

A continuación, se presentará un esquema con la organización del programa (Ver figura 3).

Figura 3: Esquema sobre la organización del Programa de Educación Preescolar 2004



Fuente: Programa de Educación Preescolar SEP (2004, p. 24)

Con base en lo que se ha indagado con relación al Programa de estudios, se puede apreciar que la función social perteneciente a Lenguaje y Comunicación en el nivel preescolar da un preámbulo hacia los demás componentes que lo organizan. Cabe

mencionar que el Objeto de Estudio va encaminado a este Campo de Formación en donde se toma en cuenta el lenguaje oral y lenguaje escrito. De aquí la importancia de la cultura escrita especificando que:

El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros (SEP, 2004, p. 57).

El programa 2004 es de carácter abierto, es decir que la docente es quien diseña y selecciona los aprendizajes esperados y situaciones didácticas que más le conviene acorde al contexto y a las características de los estudiantes, así como de elegir la modalidad de trabajo, ya sea por medio de talleres, proyectos, entre otras. Lo anterior hace referencia a los ambientes de aprendizaje que el educador debe crear y desarrollar en el aula.

Los propósitos fundamentales que van acorde con la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje son los siguientes:

Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.

Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

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

Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (SEP, 2004, p. 27).

Ahora bien, lo que dicta el programa 2004 en relación con los textos es que la interacción con estos recursos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo

en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que *leen* y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura.

De igual manera los principios pedagógicos inclinados hacia la cultura escrita, pues en el principio *de características infantiles y procesos de aprendizaje* se desprende el que las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. En *diversidad y equidad* se planea a la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños. Y por último en *Intervención educativa* se puede decir que el ambiente del aula y de la escuela busca fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Lo anterior está de la mano con las implicaciones de la cultura escrita y del favorecimiento de ambientes de aprendizaje óptimos para que los estudiantes desarrollen sus capacidades y habilidades en lengua.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad (SEP, 2004, p. 130).

Por consiguiente, en el año 2006 se implementó la propuesta curricular para la educación secundaria presentando una evidente desarticulación entre la publicación de ambos programas, es decir, el de preescolar con el de primaria desfasándose en ese sentido la educación básica cuando se supone que debe ir de alguna manera articulada derivado de los perfiles de egreso que se espera logren los estudiantes y haya un seguimiento al desarrollo de sus capacidades en el próximo nivel académico. No obstante, cabe resaltar que la educación básica trabaja bajo un mismo enfoque, el cual deben de considerar los docentes para que esta no quede fragmentada o pausada, además de que la SEP no se decidía por establecer un nombre en específico a esa reforma en secundaria, denominándose primero *Reforma Integral a la Educación Secundaria* (RIES), para después modificarlo por *Reforma de la Educación Secundaria* (RES) hasta que pasó a formar parte de la RIEB igual que en Preescolar, de allí el motivo por la demora en la publicación.

Esta circunstancia que fragmentó el seguimiento de los planes y programas entre los niveles educativos repercute de alguna manera en las competencias y en el perfil de egreso que se pretende alcanzar en los estudiantes, afectándolos por no darles una continuidad coherente tomando en cuenta los procesos por los que van transitando académicamente.

Con relación a la lectura y escritura en la educación secundaria, se puede determinar que la reforma tomó en cuenta la lengua materna de los dialectos que existen en el país nombrándolos hablantes de lenguas indígenas, desde allí ya se empezó a tomar en cuenta la diversidad de lenguas reiterando que casi la mitad de los estudiantes pertenecen a un grupo indígena.

En concordancia con el perfil de egreso estipulado en la RIEB (2006), menciona que la prioridad es que el estudiantado se comunique con fluidez y claridad tanto de manera oral como escrita en sus distintos contextos sociales, que sean analíticos, formulen preguntas, planteen ideas, emitan juicios y propongan soluciones. Así mismo en el plan curricular se divide en dos partes el Campo de lenguaje y comunicación siendo la primera *Español I, II y III*, mientras que la segunda materia que conforma a esta asignatura va dirigido a la lengua extranjera como inglés o francés.

Pasando al planteamiento de la RIEB (2009) implementada a la educación primaria, se puede observar otra desarticulación entre ambos niveles educativos publicándose tres años después, de allí se deriva que la calidad en la educación no iba bien y provocaba rezago y desorientación entre planes que desarticuladamente se iban publicando. Dicho plan y programa de estudios también se basó en el enfoque por competencias a través de la resolución de problemas, implementación de proyectos y análisis de casos. Además de fomentar el trabajo colaborativo y de la enseñanza basada en las experiencias.

El eje rector de la asignatura de español fue por medio de ámbitos y las evidencias de desempeño serían los aprendizajes esperados. Pero hay una influencia marcada con el neoliberalismo, el capitalismo y la globalización poniendo a la educación en un segundo plano debido a que la prioridad de esas organizaciones políticas iba más enfocada a la economía. Es triste saber que hasta a la educación la utilizan para fines políticos y económicos por parte del gobierno, pues reitera que la educación va más encaminada a los grupos hegemónicos que lideran desde todos los ámbitos

impactando a la sociedad no tomando en cuenta las necesidades sociales, sino más bien las necesidades políticas.

En cuanto a la evaluación se destaca que no hay una evaluación cuantitativa, ya que los parámetros a evaluar son las competencias que se establecieron en cada uno de los Campos Formativos, los cuales permiten evaluar y precisar sobre los logros de los estudiantes.

A manera de reflexión se puede decir que sí hubo un total desfase al poner en marcha las reformas de los tres niveles de educación básica provocando una confusión y por ende afectó a los docentes, viéndose inmersos entre mares de documentos normativos que debían de conocer para estar actualizados.

2. El cambio a la Reforma del 2011

Surge el acuerdo 592 en el año 2011, en el que busca la articulación de la educación básica y donde se cambia de programa de estudios siendo el del año mencionado llamado *Programa de Educación Preescolar. Guía para la Educadora* (PEP 2011). Sostiene que los estudiantes tienen consigo aprendizajes previos, los cuales les ayudan a consolidar mejor sus conocimientos. Su organización en cuanto a los Campos Formativos consta de seis, siendo: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo Físico y Salud, Expresión y Apreciación Artística y Desarrollo Personal y Social pudiéndose transversalizar para potenciar los aprendizajes de los niños.

Con referencia a la lengua, en el documento SEP (2011) refiere a una serie de aprendizajes que los niños ya deben de tener principalmente consolidados al finalizar la educación preescolar, dichos aprendizajes de Lenguaje y Comunicación son: Sus procesos de lectura y de interpretación de textos, la producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos y las actitudes hacia el lenguaje, tomando en cuenta la cultura escrita en todos sus ámbitos por medio de los ambientes de aprendizaje.

En preescolar suele ser muy complejo abordar ya los textos directamente con los niños de este nivel educativo, sin embargo un acercamiento para su familiarización se puede tomar como pertinencia, pues aparte de que hay que favorecer ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de la lectura y la escritura, también se debe

tener en cuenta la colaboración en casa aludiendo al apoyo que los padres de familia brindan.

En cuanto a la educación primaria ya se emplean las prácticas sociales del lenguaje, teniendo como objetivo desarrollarlas al máximo a través de las interacciones que los estudiantes tengan con los demás. Lo mismo para la educación secundaria, fortaleciendo cada vez más estas prácticas sociales del lenguaje encaminadas a los textos literarios, la realización de resúmenes y por supuesto al pensamiento complejo de acentuaciones, de mayor fluidez en las exposiciones.

La evaluación estandarizada que se aplica a los estudiantes al salir de la secundaria es poco flexible, pues son rígidos al elegir una sola opción, al no propiciar el pensamiento creativo de la escritura como tal cuando ese se supone que es el objetivo específico de la educación. Parece que este tipo de evaluación ha ganado terreno y pues sí, parte de esto tiene que ver con la homogeneidad y estandarización que no beneficia al pensamiento y desarrollo de la cultura y escritura, mucho menos se les da pauta a los ambientes de aprendizaje que pueden ser el medio por el que se enriquezcan los saberes del estudiantado; al limitarse su pensamiento crítico reflexivo y desenvolvimiento de la lengua a través de su expresión tanto oral como escrita, al exponerlos a preguntas que solo avalan respuestas de opciones únicas o cortas.

3. Las implicaciones del Nuevo Modelo Educativo

En el año 2017 hubo cambios que ya se veían venir desde el 2013 ante la entrada del presidente Enrique Peña Nieto. Hubo mucha inconformidad por parte de docentes y maestros en formación, debido a la evaluación que se implementaría más tarde poniendo en riesgo los empleos de los docentes ante una amenazadora invitación a participar en una evaluación punitiva. Hubo de alguna manera estragos que no permitieron el desarrollo pleno de los conocimientos de los estudiantes, pues los agentes de cambio que son los docentes, no daban el máximo rendimiento debido a las presiones gubernamentales de que en cualquier momento los iban a llamar a practicar esa forma de sometimiento de una mal llamada Reforma Educativa, que más bien parecía una reforma laboral. Gil Antón (2018) menciona que el cambio que supuestamente se planteó estuvo disfrazado por una Reforma mal articulada desde un inicio dejando la calidad de la educación a un lado. Por otra parte, el aprendizaje

de igual manera está sesgado por la desigualdad social e inequidad educativa volviéndose un mero requisito.

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019 se pone en marcha el *Programa de preescolar: Aprendizajes Clave para la educación integral* en donde se coloca sobre la mesa una serie de términos que sustituyen a los anteriores del Plan y Programa de Estudios del 2011, además de que esas terminologías eran casi encaminadas a lo mismo, de igual manera lo que impactó fue que quitaran a la Educación Socioemocional de las evaluaciones finales reiterando que ya no se tomarían en cuenta las evaluaciones o fichas de evaluación de los educandos, sino nada más se les comentaría a los papás el proceso en esta Área de Desarrollo Personal y Social, sabiendo que sí es fundamental. Pero bueno, en cuanto al enfoque de lenguaje y comunicación se emplea el término de favorecer aprendizajes a través de la lengua materna, además se menciona que el aprender a aprender fomenta el desarrollo de la comprensión lectora, expresión escrita y por supuesto de la oralidad, haciendo alusión al aprendizaje por medio del constructivismo en donde se coloca al niño al centro de los aprendizajes, y los docentes se adaptan a las características que presenta el estudiantado, para que con base en eso se diseñen actividades que los lleven a un pensamiento crítico, reflexivo y sean partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel de la educadora es fundamental en el desarrollo de las capacidades vinculadas con el lenguaje y la comunicación en la educación preescolar, no solo en el planteamiento de las experiencias y la ayuda a los niños, sino como modelo de diversos aspectos. En el caso de la oralidad, hay que alentar a los niños a que se expresen de manera más clara y mejor estructurada. En las actitudes de escucha, es importante que la docente muestre atención genuina a lo que dicen los niños, mostrarles confianza y respeto para alentarlos a participar y que les permitan hablar sin interrupciones.

Hay algunos niveles educativos en los que todavía se sigue trabajando con el plan de estudios 2011, como primaria y secundaria a comparación del nivel preescolar en donde se implementó primero que los demás niveles. Lo anterior provoca un sesgo muy marcado ya que no se llevan los mismos planes y programas de estudio teniendo un desfase al no dar seguimiento curricular a lo largo de la Educación Básica, ya que se maneja diversidad de propuestas curriculares.

4. La Llegada de la Nueva Escuela Mexicana

Con la llegada al poder de Andrés Manuel López Obrador, derroca la Reforma Educativa anterior y pone al frente su propuesta de educación llamada *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, de acuerdo con el proceso de implementación se sugirió su aplicación en el 2023. También se consideró modificar las evaluaciones a los docentes y no desvalorizarlos como se había hecho anteriormente, para ello la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USSICAM) tiene el objetivo de lograr que las personas accedan a la carrera pública por sus propios méritos de manera justa y equitativa. Asimismo no solo se cubrió a la educación básica, sino a la educación superior abarcando más niveles educativos para la mejora de la calidad. Los principios en los que se basa la propuesta son principalmente en fomentar la identidad con México y la responsabilidad ciudadana, la vida en sociedad de manera valoral basándose en el enfoque del humanismo, atender a la cultura y a la diversidad del país promoviendo la cultura de la paz.

La evaluación va encaminada a potencializar los aprendizajes de los niños y no como un castigo. Invita a los docentes a reconocer el valor del diagnóstico con la finalidad de conocer a los estudiantes, saber sus intereses, sus necesidades, seleccionar de este modo las estrategias pertinentes a trabajar con los niños. Invita a enriquecer la labor de la escuela a través de una serie de estrategias que pueden ser benéficas para los niños.

En relación con los ambientes de aprendizaje, la NEM plantea:

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, son sujetos activos de la educación; con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula (SEP, 2019, p. 15).

Por lo que también se consideran a los ambientes como un eje fundamental para ayudar al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en los estudiantes no solo de preescolar sino de todos los niveles educativos involucrando a niños, jóvenes y adolescentes.

Lo que respecta a la cultura escrita, aunque no se tenga de manera oficial el currículo que lo avala, se menciona que se compone de Campos Formativos igual que en el Nuevo Modelo Educativo de 2017 que se implementaron de manera digital, es decir a través de la televisión con el programa *Aprende en casa* derivado de la pandemia y

del que se hablará más adelante. La cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje se atendieron de manera digital desde un espacio en el hogar donde los niños visualizaban actividades y dinámicas para posteriormente llevarlas a cabo con los recursos que tuvieron a su alcance.

5. La implementación de modelos emergentes derivado de la pandemia SARS-CoV-2

Desde marzo de 2020 el proceso de enseñanza-aprendizaje cambió de manera repentina, debido a la emergencia sanitaria que aconteció al mundo e impactó de una forma tan fuerte al grado de tener que modificar todo el estilo de vida que las personas llevaban. Desde afectar la economía, la socialización, la llegada de la pandemia SARS-CoV-2 y la educación, haciendo énfasis en este último se puede decir que las formas de enseñanza-aprendizaje fueron modificándose acorde a la situación que se estuvo presentando, no solo en México sino en el mundo obligando a tomar medidas drásticas como lo fue el cierre de las escuelas para evitar la cercanía y así detener los contagios.

Lo anterior tuvo un impacto en la forma de enseñanza a los estudiantes, viéndose en la necesidad de cambiar la modalidad de tomar sus clases de manera presencial a virtual a través de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TICS), en donde abrieron espacios para realizar todo lo que se hacía previo a la pandemia, esto también sucedió en la República Mexicana donde se tomaron medidas emergentes priorizando la salud. Aunque fue una forma de frenar contagios y mantener a muchas personas un poco fuera de peligro, también causó un impacto en la cultura escrita, al no tomar las clases como normalmente se estaban haciendo y no contar con un apoyo o acompañamiento en casa.

La afectación derivada de la pandemia en todos los aspectos incluyendo la educación, específicamente en la cultura escrita y en la conformación de los ambientes de aprendizaje provocó estragos tanto financieramente, como a la salud de las personas y por ende también a la socialización, se puede decir que el cierre de escuelas fue de una forma repentina provocando que los estudiantes abandonaran sus planteles educativos para resguardarse en casa y tomar sus sesiones de clase sin tener que asistir a las escuelas. En ese contexto Díaz (2020) mencionó: *la escuela ha muerto*, haciendo énfasis a esa falta de asistencia por razones sanitarias. Era triste ver como

la situación empeoraba volviéndose vulnerable. Más que nada la sociedad se volvió así por la *desigualdad social*, ya que no todos tenían las mismas oportunidades, fue un golpe muy fuerte en la sociedad, pero se siguió adelante con las estrategias que cada país implementaba para sus habitantes, los gobiernos tomaban las medidas necesarias para continuar con la economía y la educación pese a la situación.

La pandemia modificó la educación, esa educación en donde se iba a la escuela para aprender en el caso de los estudiantes, y para ejercer la profesión docente en el caso de los maestros, quedó paralizada y detenida por el cierre de las escuelas tan repentino e inesperado para toda la sociedad por un lapso de tiempo, pues nunca se pensó que se iban a cerrar las escuelas por casi dos años. Esto ha provocado como lo ha dicho Díaz Barriga (2020) un *distanciamiento social*, un concepto sumamente esencial para que los estudiantes puedan desarrollar sus conocimientos dándose el aprendizaje entre pares y la parte sociocultural el cuál ha sido un punto importante en la educación.

Por ende se buscaron estrategias para que aún en la distancia, se pudieran llevar a cabo la adquisición y desarrollo de competencias fundamentales en el perfil de egreso correspondiente a cada nivel educativo, enfocándose en este caso al nivel preescolar, pero también se cayó en las redes del currículo al querer cumplir con las exigencias como evaluaciones y evidencias como si no estuviera pasando nada. Es así como la educación perdió su objetivo principal sobre el desarrollo de aprendizajes significativos, ya que solo se le dio prioridad a lo que se pedía. Fue como sobrevivir y salvar el año escolar, aunque las TICS brindaron la oportunidad de tener un acercamiento virtual con los demás ideando estrategias, actividades, entre otros métodos que los docentes pusieron en marcha.

Otro reto fue que muchas familias se comunicaban debido a la falta de recursos o de disponibilidad de tiempo por su trabajo, sin poder hacer más que esperar pero esa impotencia sí prevaleció al menos en un porcentaje importante de docentes y familias.

En este panorama, el programa de educación digital es un amplio ejemplo de promoción de la desigualdad social. No se trata de descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa por acercar a los maestros al empleo de tecnologías digitales para el aula, pues ésta es una necesidad imperiosa de nuestra época, pero sí de cuestionar hasta dónde es ésta la respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje de los estudiantes en esta situación. (Díaz, 2020, p. 22).

Muchas fueron las propuestas de continuar aunque las escuelas estuvieran cerradas, pero dejaban de lado si realmente les eran significativos los aprendizajes que abordaban, principalmente en la cultura escrita y en los ambientes de aprendizaje que es en donde se requiere de más practicidad y más que nada de familiarización, comprensión, escucha e interacción con los demás. La cultura escrita no solo implica escribir, sino también implica el poder socializar con los demás, que es donde se da la comunicación oral y que en preescolar es de suma importancia poder potencializar esta competencia comunicativa como prioridad, mucho antes de poder estimular la lengua escrita. Organismos internacionales, tales como la OCDE, la UNESCO, entre otros, han publicado propuestas de las cuales la mayoría son derivadas por investigaciones que a lo largo de los años han realizado con base en las problemáticas o situaciones que acontecen globalmente. Esto por supuesto son propuestas interesantes de las que atienden a diversos acontecimientos ya sean económicos, culturales, sociales y de educación que es donde se enfoca este Proyecto de Investigación para ligarlo a la cultura escrita y a los ambientes de aprendizaje.

Pero la pandemia llegó para transformarlo todo a la virtualidad, impidiendo este contacto social que antes de alguna manera favorecía a la cultura escrita en cuestión de la comunicación oral. Ante esta situación las autoridades gubernamentales empezaron a tomar en cuenta medidas para continuar con la educación pese a la crisis sanitaria y acceder a este derecho aun en la distancia, aunque llegando a la reflexión, esta nueva estrategia podría no cumplir con las expectativas de una educación de calidad y significativa para los estudiantes, al contrario únicamente serviría como un modo de cumplir con una cierta calificación o porcentaje para garantizar que se estaba haciendo algo con la escuela.

La preocupación que ha orientado todas estas decisiones es *salvar* el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes. El secretario de Educación hace constantes referencias a que el manejo de los contenidos curriculares tenía un avance significativo antes de la suspensión de actividades. El modelo que subyace en el sistema educativo mexicano es la escolarización. La escuela, distante de la sociedad, distante de la realidad, es incapaz de reformarse a sí misma; sigue trabajando con base en el mito de “salvar el curso”. (Díaz, 2020, p. 24).

Referente a lo que menciona la autora, *salvar el año* era lo que les preocupaba en vez de dejar enseñanzas de más significatividad, y fue así como también se abrieron paso las modalidades emergentes de atención y el programa de televisión *Aprende en casa* en donde sí se abordaron temas que tuvieron que ver con el perfil de egreso de cada

nivel educativo de educación básica, pero no tomaban en cuenta si los estudiantes o sus familias contaban con los medios tecnológicos para poder seguir avanzando en la educación. Hubo crisis no solo en el ámbito educativo, si no igual económico y de salud, así que las familias preferían poner en primer lugar al bienestar. Fue un momento muy difícil tanto a nivel mundial como nacional, ya que fue una inestabilidad tan repentina que requirió de más preparación previa. Pero tal vez lo negativo no solo estuvo inmerso sino también lo positivo.

La covid-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa. Pero tampoco detuvo una de sus funciones centrales: dar esperanza de un mejor futuro. La educación, representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares en casa durante la pandemia, trae consigo, en un primer momento, la sensación de que todo puede seguir igual, de vivir el enclaustramiento como mero paréntesis en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo. O, tal vez, la esperanza de que este momento no afecte a nuestras niñas y niños, como si la escuela fuera una especie de manto protector ante los traumas por venir. En un sentido más práctico, quizá simplemente estamos esperando que ayude a sus estudiantes y a las familias a entender y enfrentar esta situación. (Plá, 2020, p. 34).

El autor señala que el no detener a la educación en época de pandemia pudo ser por otro lado una esperanza de tener un mejor futuro brindando las herramientas necesarias para afrontar dicha situación a partir de la educación convirtiéndose en una oportunidad de mejorar la calidad de vida a partir de lo educacional.

Para finalizar se puede decir que la globalización ha estado muy presente ante las diversas situaciones que presenta la humanidad, entre ellas la crisis sanitaria y la educación abriendo paso a distintos tiempos de enseñanza- aprendizaje incluyendo las modalidades con la que se lleva a cabo la implementación de estrategias para que los estudiantes sigan aprendiendo. La cultura escrita ha sido uno de los mayores aprendizajes esperados o contenidos a tomar en cuenta a través de los ambientes de aprendizaje para que las habilidades educativas se fueran fortaleciendo en los niños, niñas y adolescentes ya que es un eje esencial para la vida en sociedad y principal medio de expresión. Olea (2002) menciona que la modernidad ha tenido una presencia bastante fuerte derivada de la situación, pero no por eso la cultura escrita se va a quedar detenida, sino que se deben de tomar diversas estrategias para continuar potenciando el lenguaje y la comunicación a partir de medios Tecnológicos y ambientes virtuales que permitan a los estudiantes favorecer la oralidad y además de la lectoescritura, la comprensión y la producción de lo escrito.

A manera de reflexión se puede decir que el contexto tanto internacional como nacional ha estado pasando por diversas situaciones que de alguna forma impacta a la educación. Siempre va a haber cambios y se debe de estar preparado no deteniendo las formas de enseñanza y buscando alternativas apoyándose de diversos medios y recursos para poder lograr un seguimiento en los aprendizajes de los estudiantes. La lengua es una habilidad que se va a seguir favoreciendo por medio de la práctica y de un aprendizaje constructivista en donde hace falta una interacción con distintos elementos de los ambientes de aprendizaje para que se pueda lograr una familiarización con la cultura escrita, pero también se necesita la corresponsabilidad de los diferentes agentes educativos como lo son: Docentes, padres de familia y estudiantes para que esto sea posible.

6. La situación del maestro ante las reformas educativas y su práctica docente

La educación en el país ha pasado cambios constantes que en los discursos políticos son manifestados como innovadores, acorde a las necesidades de las comunidades y las exigencias a nivel mundial acorde a la OCDE; sin embargo, estas propuestas que salen cada sexenio no son en su totalidad relacionadas entre los mismos niveles educativos.

Y así es como se siguen arrastrando este tipo de desfases entre un sexenio y otro, entre un grado y otro; cada uno haciendo su voluntad y abanderamiento ideológico político y al docente frente a grupo no le queda más que acoplarse a lo que las autoridades solicitan y buscar la manera de ajustarlo a las necesidades reales del grupo de estudiantes y tratar de que se convierta en un aprendizaje situado.

Es necesario un diálogo real y no sólo para la fotografía o las estadísticas con los docentes de diversos niveles y autoridades para analizar la realidad de las y los estudiantes, los aprendizajes que se deberían de abordar en cada grado acorde al desarrollo de los estudiantes para que en realidad existan una educación integral y a su vez tener elementos para que cada docente frente a grupo reflexione su práctica, con el fin de observar sus fortalezas y áreas de oportunidad para así dar cuenta de una verdadera actualización al docente, con base a sus necesidades reales y tomar acuerdos entre cada cambio presidencial en dar un verdadero seguimiento al ámbito educativo y solamente así se podrá ver una verdadera transformación en la educación y no una transformación para el discurso de campaña o de informe.

Los docentes son uno de los agentes que más sufren las políticas educativas, teniéndose que adaptar entre una y otra, porque no se trata de que la Reforma y los planes se adapten al contexto, al docente o al alumno, sino que la sociedad se adapte a lo que dicten las organizaciones gubernamentales y solo para fines políticos.

Es muy duro ser docente hoy en día, las exigencias cada vez son más, pero el amor por la enseñanza es lo que no faltará teniendo que aguantar y adaptarse a los cambios curriculares, a los planes y programas que vayan saliendo, a la desvalorización que las mismas políticas se han empeñado en hacer dejando de lado la verdadera calidad educativa, el enfoque humanista, socioconstructivista y la verdadera finalidad de la evaluación. No se debe dejar a un lado el enfoque socioformativo que alude en la educación.

Giroux (1990) refiere que los profesores deben de desempeñar un papel responsable con los estudiantes enfocándose en los objetivos para poder lograrlos; el docente junto con los estudiantes reflexiona, analiza y sobre todo transforma su práctica. La docencia se ve inmersa en la política que sacude a la educación, en el neoliberalismo y la globalización, por lo que parte de esto se vincula a la llegada de la *Nueva Escuela Mexicana*, programa educativo que se comenzaría a implementar a partir del ciclo escolar 2023-2024 de manera parcial en los distintos niveles educativos que ahora se le llamarían *fases*. Dicho programa educativo hace modificaciones tanto en términos como en la manera de concebir a la educación con una visión humanista y social, lo cual implica que los docentes se actualicen y conozcan de este programa para su puesta en marcha.

Finalmente se involucrará la fundamentación teórica-metodológica que permite definir la intervención del presente proyecto, en donde a través de la indagación sobre el contexto internacional y nacional fue necesario investigar en un contexto más cercano yendo de lo general a lo particular, mismo donde se llevó a cabo la Intervención Pedagógica encaminado hacia la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje.

II. LA RELACIÓN PROBLEMATIZADORA DE LA CULTURA ESCRITA CON EL PREESCOLAR

Una vez que se hizo hincapié acerca de la influencia de la globalización, los Organismos internacionales y nacionales los cuales han estado presentes a lo largo de la educación, es importante rescatar que en el presente capítulo se realiza un Diagnóstico Específico del contexto en el que se encuentra inmersa la labor docente para posteriormente dar lugar a la metodología de Investigación-Acción, técnica de observación no participante e instrumentos como diario de campo, estudio socioeconómico y cuestionarios a estudiantes, docentes titulares y padres de familia utilizados en el diseño de la misma, con la finalidad de diseñar una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio y así detectar la problemática para intervenir, junto con la elaboración de preguntas de indagación y supuestos teóricos que abonan al presente trabajo, mismos que fueron utilizados para determinar la Intervención Pedagógica.

De igual manera se hace hincapié a la propuesta metodológica para la *IP*, se anexa una descripción de la misma para cada momento de intervención en donde se considera a la investigación cualitativa de Investigación-Acción, el enfoque Biográfico-Narrativo, Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas realizando una construcción para la Documentación Biográfico-Narrativa que da un soporte sobre lo que pretende trabajar en cuanto a la recopilación de datos. Así mismo la técnica del Relato Único y observación participante, para posteriormente recabar información por medio de los instrumentos, tales como el Diario Autobiográfico y las fotografías, así como también instrumentos que apoyaron en el seguimiento de evaluación que se implementa para analizar situaciones de experiencias encaminadas al *OE* como lista de cotejo, escala de apreciación, cuadro recapitulativo, ficha de evaluación por parte de padres de familia y de autoevaluación, considerando los productos elaborados por los estudiantes.

A. La familiarización y el acercamiento con la Cultura Escrita y la vinculación con los ambientes de aprendizaje

La Cultura Escrita ha sido uno de los temas que ha causado revuelo en la educación siendo una de las áreas a las que se les da prioridad debido a la funcionalidad que tienen en la sociedad, por lo tanto en la educación es importante abordarlo con los estudiantes de una manera adecuada para que se familiaricen con el término y sus

implicaciones. No obstante, en educación preescolar es sumamente indispensable dicha familiarización para una potencialización que desde la edad temprana se vaya construyendo a partir del acercamiento.

En las escuelas de nivel básico, cada vez se exige más la posibilidad de que los estudiantes ya lean y escriban siendo este un proceso bastante complejo, por el cual se deben de respetar no solo los procesos para dominar tanto la lectura como escritura, sino también las edades de los sujetos con los que se está llevando a cabo la labor docente.

En la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura (SEP, 2011, p. 46).

Con base en lo anterior, el nivel preescolar debe formar desde la noción, el acercamiento y la familiarización con las habilidades lingüísticas; además, de proponerse seguir construyendo la alfabetización y la comprensión con la cultura escrita.

1. La cultura escrita. Un término de carente comprensión en educación preescolar

Durante la etapa preescolar, la problemática se presenta cuando los niños no tienen el acercamiento adecuado para sus edades en cuanto a la cultura escrita, ya que deriva desde que comienzan a observar las sílabas y a aprenderse el alfabeto para iniciar el proceso de lectura y escritura. En ese marco, la demanda de los padres de familia por lograr que los estudiantes escriban dictados, reconozcan las letras y realicen el encasillado de sílabas se vuelve tedioso y aburrido para ellos porque aún no lo comprenden debido a sus procesos madurativos y por lo tanto no es mucho de su agrado escribir o interesarse por el mundo de la cultura escrita.

a. Ubicación de la problemática específica

El proceso de desarrollo a la cultura escrita por medio de los ambientes de aprendizaje debe considerar las características de un niño de etapa preescolar respetando sus procesos de aprendizaje, se ha llegado a creer que los niños deben salir de la escuela leyendo y escribiendo del Jardín de Niños de manera obligatoria como parte de un

perfil de egreso, por lo que esto es algo erróneo, tal vez algunos ya lo logran en el transcurso de preescolar, sin embargo hay otros niños que aún no lo hacen y eso es completamente normal acorde con el programa de estudios (2017) habla acerca del perfil de egreso en preescolar con respecto a Lenguaje y Comunicación, en donde refiere que los estudiantes dominen más el lenguaje oral, utilizándolo para poder expresarse y comunicarse con los demás. Por lo que en cuestión del dominio de lectura y escritura no se menciona.

Sin embargo la presión social que a veces viene por parte de padres de familia o de otras personas, tienen una concepción diferente. En preescolar sí debe de haber un acercamiento siendo parte inicial de un proceso que lleva etapas complejas, y por ende el motivo de la indagación sobre la problemática en el presente trabajo de investigación.

b. El contexto. Jardín de Niños *Carlos Chávez*

Para la realización del Diagnóstico Específico (DE) se tomó en cuenta el entorno en donde se encuentra inmerso el estudio aludiendo al contexto externo e interno del Jardín de Niños *Carlos Chávez*, así como también las características de los participantes siendo: estudiantes, docentes y padres de familia de los que a continuación se habla.

1) Escuela

El Jardín de Niños *Carlos Chávez* está ubicado en Calle Circuito Río Mixteco, Colonia Real del Moral, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. Código postal 09030, se encuentra en un vecindario con poco tránsito de vehículos debido a que es calle privada pero se localiza cerca la avenida canal Churubusco y la Avenida San Rafael Atlixco, a sus alrededores se concentra gran cantidad de comercios por la cercanía que tiene con la plaza Tezontle y la plaza Oriente, de igual manera la central de abastos en la que varios de los padres de familia de la comunidad tienen sus empleos, entre otros comercios. La estación más cercana del metrobús es *Río Mayo*.

El contexto externo es pacífico, en el vecindario habitan la mayoría de padres de familia que se mantienen al cuidado de su entorno, se cuenta con un parque prácticamente al lado de la escuela, en donde los niños que viven por la zona pasan gran parte de la tarde en compañía de su familia, es un lugar tranquilo aunque sí se

han manifestado actos delictivos como robos y asaltos. A un costado del Jardín de Niños se encuentra una escuela primaria pública llamada *Carlos Sandoval* en donde la mayoría de los estudiantes que egresan de la educación preescolar asisten a la primaria antes mencionada. Y cerca también hay otros jardines de niños del sector público y privado.

El Jardín de Niños *Carlos Chávez* es un plantel público de jornada ampliada, cuenta con dos plantas y diferentes instalaciones como: Patio principal, patio trasero, una dirección, un aula de la maestra especialista de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), cinco salones de clase, salón de psicomotricidad, dos baños, salón de cantos y juegos, arenero, espejo de agua, biblioteca, cocina, área de juegos, oficina de supervisión, área verde y aula de medios, cabe señalar que en esta última no hay equipos de computación, solamente se cuenta con un cañón, televisión, una pantalla para proyectar las presentaciones e internet, pero la señal llega muy débil. Se cuenta con los servicios básicos como agua, luz y drenaje. Tiene un grupo de primero, dos grupos de segundo y dos grupos de tercero.

Debido a la pandemia, a principios del ciclo escolar 2021-2022 se aplicó en un primer momento una estrategia para no aglomerar el plantel, esta consistió en dividir a la cantidad de estudiantes del salón en cuatro equipos de aproximadamente nueve integrantes, así asistía a la escuela un equipo por semana, solamente que ciertos padres de familia habían decidido que sus hijos tomaran clases a distancia enviándoles trabajos y realizando retroalimentación, por lo que la matrícula que asistía era de cuatro a cinco niños por equipo. En un segundo momento que fue cuando el semáforo epidemiológico cambió a color verde a finales del mes de octubre de 2021 se decidió en colectivo reducir los cuatro equipos a únicamente dos, asistiendo dos semanas seguidas al mes cada equipo que quedó conformado aproximadamente de quince y dieciocho niños por grupo. Cabe mencionar que aún no asistían todos por decisión de los papás ante la situación de la pandemia por lo que se les estaba brindando la atención a través de trabajos por *Classroom*, pero ya era la minoría oscilando entre el 20% por cada grupo.

A partir del mes de enero de 2022, es decir regresando de vacaciones decembrinas, se siguieron los documentos oficiales y las indicaciones Federales sobre el regreso a las escuelas con todos los estudiantes, por lo que desde ese entonces se trabajó de manera presencial con la matrícula completa, y aunque en un principio aún no se

integraban todos los niños, poco a poco fue creciendo la asistencia regresando a la normalidad en las escuelas omitiendo el uso de las TICS para enviar y recibir trabajos o tareas.

En el Jardín de Niños se implementan programas nacionales las cuales están a cargo de las docentes frente a grupo acompañadas por la directora, dichos Programas que se llevan a cabo son: El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el Programa de Vida Saludable, el Programa de Desayunos Escolares y el de Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

2) Estudiantes

El plantel contaba con una matrícula de ciento sesenta estudiantes con edades de dos años y medio hasta los seis años, es decir, aproximadamente cada grupo se conformó con más de treinta niños, a excepción del grupo de primer grado, porque tenía una matrícula de veinticinco. La escuela es muy demandante dado que en cada ciclo escolar se inscribe una cantidad considerable de estudiantes pese a que a sus alrededores hay jardines de niños con similares servicios, incluso una parte del estudiantado no vive cerca de la escuela, pues las colonias de las que provienen aparte de Real del Moral son: Dr. Alfonso Ortíz Tirado, Leyes de Reforma, Paseos de Churubusco. Así como también Agrícola Oriental y El rodeo, pertenecientes a la Alcaldía Iztacalco. Su entidad de nacimiento en su mayoría fue de la Ciudad de México, aunque hay algunos que nacieron en el Estado de México o en otras entidades del país como Hidalgo o Guanajuato.

La mayoría de los niños se encontraron realizando actividades extracurriculares como música, fútbol, atletismo, gimnasia y natación, los que realizan más este tipo de actividades son estudiantes de segundo y tercer grado. Cuentan en su mayoría con buen esquema de salud. Gran parte de la población fueron niños con hermanos que oscilan su edad.

A pesar de tener una estimulación y un acercamiento en cuanto a la cultura escrita en la escuela, a la mayoría se les dificulta centrar su atención y comprender algunos textos que especialmente a determinados niños no les llama la atención, se dispersan fácilmente, y aunque son participativos para poder expresar sus ideas, no escuchan a los demás compañeros cuando les toca su turno de escuchar. En cuestión de poder

plasmar dibujos o grafías se les dificulta tomar de manera adecuada la crayola o el lápiz por lo que al realizar el trazo este queda poco legible. Sin embargo, otros ya tienen una mayor estimulación y por ende los dibujos o grafías se vuelven más legibles, así como son atentos en la escucha y se expresan sin dificultades y con claridad dando a conocer sus ideas a los demás.

3) Docentes

La escuela está conformada por un equipo de personal las cuales son: Personal administrativo de apoyo, directora que al mismo tiempo tiene el cargo de supervisora, cinco docentes frente a grupo, docente especialista de UDEEI, dos maestras de educación física, maestra de Cantos y Juegos, una maestra de Inglés y dos personas encargadas de la limpieza.

La directora tiene formación académica contando con una maestría y laborando desde que empezó a ejercer su labor docente en el mismo Jardín de Niños, una docente de apoyo administrativo se encuentra estudiando una maestría. Una docente de educación física tiene Licenciatura tanto en Educación Física como en Psicología, las docentes titulares cuentan con Licenciatura en Educación Preescolar, en su mayoría egresadas de la *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños* teniendo años de servicio desde los cinco años hasta los veinte.

Las edades del equipo docente oscilan de los veintiocho años a los cincuenta, trabajando en conjunto de manera frecuente con el fin de potenciar los aprendizajes de los estudiantes y tener un mejor resultado en su desenvolvimiento ampliando sus formas de interacción con los demás niños.

En los resultados arrojados del cuestionario dirigido a ellas, se pudo apreciar la problemática en común que es el poco apoyo por parte de los padres de familia hacía la participación y corresponsabilidad con sus hijos para no descuidar el empleo que ejercen. Así mismo, a pesar de las orientaciones que se les brindan sobre la función que tiene el nivel preescolar se llega a la conclusión de que todavía tienen dificultad en asimilar o atender a los procesos de aprendizaje con los que debe de contar su hijo(a) para que puedan aprender a leer y a escribir.

4) Padres de familia

Los padres de familia juegan un rol importante dentro de la comunidad para poder beneficiar a los niños, y es que ellos son los que toman decisiones sobre las acciones de las propuestas que se les plantean ya que ellos son los encargados de llevar a sus hijos a la escuela, de tomar las decisiones pertinentes para apoyar al bienestar e integridad del estudiante, apoyar a los proyectos que se lleguen a generar, entre otros. Los padres de familia del plantel son personas en su mayoría dedicadas al comercio.

Son personas muy ocupadas por el trabajo como se había mencionado, la mayoría se dedica al comercio para poder sostener a su familia, la mitad de la comunidad de padres de familia se encuentran separados o divorciados por lo que consideran indudablemente darle más peso al empleo que al asistir a la escuela cuando se les solicita algún apoyo. De igual manera son papás muy demandantes y exigentes en el aspecto de manifestar su inconformidad ante alguna situación y a veces llegan a ocasionar conflictos en los que se tiene que intervenir para que haya una mejor comunicación y establecer acuerdos.

c. Criterio metodológico de Intervención. El muestreo

El muestreo fue uno de los elementos fundamentales para seleccionar a los participantes del Diagnóstico Específico. De acuerdo con Labarca (1973) se caracteriza por una fracción tomada de una población elegidos por diversos procedimientos que, de acuerdo con las características del contexto, el investigador va a tomarse a la tarea de elegir la que más le conviene. Los tipos de muestra permiten tener clarificada a la población que va a estar inmersa para realizar el Diagnóstico Específico basándose en las diversas características que tienen relación con el Objeto de Estudio, en este caso sería con la relación dirigida a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje en educación preescolar.

El muestreo es una herramienta de la investigación científica. Su función básica es determinar que parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población. El error que se comete debido al hecho de que se obtienen conclusiones sobre cierta realidad a partir de la observación de sólo una parte de ella, se denomina error de muestreo. (Ferrer, 2010, p. 3).

La muestra que se utilizó para seleccionar a los individuos participantes es a través del *muestreo por conveniencia o intencionado* siendo *no probabilístico* ya que dio información verídica del universo y de la población. Casal y Mateu (2003) mencionan

que este tipo de muestreo llamado intencionado o por conveniencia es no aleatorio debido a que el investigador va eligiendo a los participantes de acuerdo con algún criterio que tenga que ver relacionado con lo que pretende investigar. No es tan recomendable este tipo de muestreo, pues suele presentar sesgos, pero es empleado cuando no hay alternativa o cuando se pretende realizar una prospección de la población. En este caso es porque aún no se tenía el grado con el que se iba a intervenir durante el ciclo escolar 2022-2023, es decir si la intervención iba a ser con primero o segundo grado, ya que la directora establece la asignación de grado antes de iniciar el ciclo y para el momento del diseño del *DE* era pronto. Es así que se tomó la decisión de seleccionar a niños de primero y segundo grado de preescolar para poder realizar la muestra.

Las características de los niños de preescolar están constantemente transformándose desde diferentes ámbitos, ya sea por su grado de maduración o por la estimulación que han estado desarrollando con base en sus experiencias. A continuación, se va a presentar una tabla comparativa acerca de las características en general que presentan los niños de primero y de segundo grado de preescolar con base en la experiencia (Ver figura 4).

Figura 4: Cuadro sobre las características de los niños en etapa preescolar

Niños de primer grado de preescolar	Niños de segundo grado de preescolar
Edad: de 3 a 4 años	Edad: De 4 a 5 años.
Características	Características
<ul style="list-style-type: none"> ● Se les dificulta expresarse oralmente. ● Ciertos niños aún no se expresan de manera oral. ● No saben escribir su nombre. ● Les cuesta trabajo comprender indicaciones concretas. ● Tienen cortos periodos de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se desenvuelven más en la expresión oral. ● Son más extrovertidos. ● Comienzan con sus primeras grafías en la escritura de su nombre. ● Ya logran comprender indicaciones concretas. ● Mantienen periodos de atención más largos.

Una vez descritas las características de los participantes en la muestra se va a nombrar a quienes se tomaron en cuenta para la misma.

El muestreo se aplicó a seis niños del grupo 1°A, seis del grupo 2°A y seis de 2°B del Jardín de Niños *Carlos Chávez* tomando en cuenta los criterios como género, asistencia regular, nivel de desempeño alto y bajo, resultaron un total de dieciocho participantes como a continuación se muestra (Ver figura 5).

Figura 5: Participantes del muestreo por conveniencia o intencionado

Muestra de estudiantes de 1° y 2°					
1°A		2°A		2°B	
M	H	M	H	M	H
3	3	3	3	3	3
Total: 18					

d. Método, técnica e instrumentos

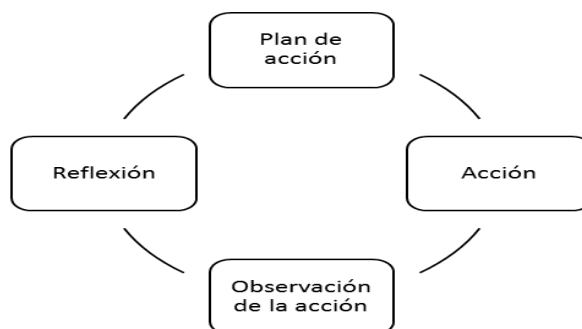
En el presente apartado se describen las herramientas necesarias utilizadas para recabar información durante la aplicación del *DE*, siendo parte de un enfoque cualitativo el método de Investigación-Acción del cual se retomaron elementos para esta investigación, así mismo se va a especificar la técnica empleada siendo la observación no participante, sustentada por autores que dan aportes para explicar en qué consiste. Por otro lado, se mencionan los instrumentos utilizados como lo es el diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios que se aplicaron a estudiantes, docentes titulares de grupo y padres de familia, así como la Estrategia de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.

1) Método

El método por el cual se lleva a cabo este proceso metodológico, siendo la muestra para rescatar información funcional acerca de la cultura escrita es por medio de la Investigación-Acción perteneciente a un enfoque de índole cualitativo, de acuerdo con Álvarez Gayou (2003) la principal función de dicho método es solucionar los problemas que acontecen en un contexto, para buscar la forma de mejorar la calidad de vida de las personas encontrándose inmerso el mundo social.

La Investigación-Acción permite al investigador intervenir para tratar de modificar un problema con diversos medios y desde una planificación exhaustiva, teniendo la oportunidad de observar y actuar. Por otro lado, Latorre (2012) hace mención de que este método permite tener una amplia visión de los procesos a llevar a cabo para lograr una mejor intervención, haciendo hincapié en un ciclo de investigación el cual se presenta a continuación (Ver figura 6).

Figura 6: Ciclo de la Investigación-Acción



Fuente: Latorre (2008, p. 21)

Tal como se aprecia en la figura anterior, el proceso es muy completo, ya que permite profundizar a través de la acción sobre la cultura escrita y la conformación de los ambientes de aprendizaje, para ello se respeta las fases a fin de llegar a una reflexión sobre lo que se realiza. Enseguida se expone la técnica para este proceso metodológico.

2) Técnica

De acuerdo con Álvarez (2003), en una investigación cualitativa se emplea como técnica dos tipos de observación, es decir la observación participante y no participante. Para este caso la técnica que se emplea es la observación no participante, por lo que se dan a demostrar las características de este segundo tipo. La observación no participante, es cuando el investigador no interviene en la situación que observa. Permaneciendo ajeno a ello, sin embargo, se apoya de otros instrumentos como el diario de campo, considerándolo un recurso para realizar anotaciones o registros.

3) Instrumentos

Para poder recabar datos se diseñaron diversos instrumentos, los cuales permitieron recabar la información necesaria, para posteriormente analizarla y tener los resultados del Diagnóstico Específico. Dichos instrumentos diseñados fueron: el diario de campo y los cuestionarios para aplicar a estudiantes del Jardín de Niños *Carlos Chávez* seleccionados para la muestra, a los padres de familia de los estudiantes seleccionados y a los docentes titulares. Otro de los instrumentos a emplear es el estudio socioeconómico.

A continuación, se van a especificar las características de cada uno de estos instrumentos, así como su funcionalidad y su aplicación.

a) Diario de campo

El diario de campo es un formato diseñado por el investigador para recoger información funcional y acorde al acercamiento epistemológico con el Objeto de Estudio que es la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje en donde según Latorre (2012) este instrumento tiene la finalidad de recabar las observaciones, reflexiones, interpretaciones y las explicaciones de situaciones que suceden en un contexto determinado, pero esa información tiene una gran cercanía con el tema u objeto de estudio teniendo la oportunidad de analizar a profundidad la información recabada para poder llegar a una comprensión más completa.

Es por lo que fue sumamente importante considerarlo para el proceso metodológico enfocándolo a observaciones percibidas en cuanto a la cultura escrita en este desenvolvimiento con los ambientes de aprendizaje tomando en cuenta a los diversos agentes educativos que conforman la comunidad escolar como lo son docentes y padres de familia. A través de las anotaciones se profundiza acerca de las implicaciones sobre la cultura escrita y el impacto que tiene con los niños del Jardín de Niños retomando los aspectos más relevantes para una reflexión. (Ver anexo 1).

Los hallazgos que se pudieron ver al implementar el diario de campo conforme la cultura escrita y sus implicaciones fueron que los niños ya tienen un acercamiento tanto en la oralidad, ya que es uno de los ejes principales a reforzar en la educación preescolar, así mismo en la escritura plasmando grafías que permiten tener un significado por parte de ellos, de igual manera el abordaje que va encaminado hacia sus gustos e intereses entrelazándolo con la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje permite que fluya de manera significativa el acercamiento, por lo que se buscan temas de suma importancia que motiven a los estudiantes a involucrarse con la lectura y escritura.

De esta manera, el diario de campo permitió observar y hacer anotaciones sobre una situación acontecida con los estudiantes con relación a la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje, además de analizar cada una de las acciones.

b) Estudio socioeconómico

Este instrumento es también de gran importancia teniendo la finalidad de concentrar información y datos que generalmente son confidenciales para obtener una

perspectiva del contexto socio familiar, económico y cultural de las familias de los estudiantes los cuales son datos que influyen ya sea de manera directa o indirectamente con el Objeto de Estudio y la situación actual formando parte del *DE*. Por lo que permite ampliar el panorama sociofamiliar de los estudiantes, de esta manera se pueden rescatar datos verídicos por parte de los padres de familia para conocer dicho entorno que impacta también en el eje central para contribuir al Diagnóstico Específico con relación a la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje.

El estudio socioeconómico no se aplicó a los padres de familia debido a que ya se contaba con esa información desde el inicio del ciclo escolar 2021-2022 para tener los datos necesarios y proceder a la realización del diagnóstico escolar. Dicha tarea se lleva a cabo por las docentes titulares con instrumentos elaborados por directivos y equipo docente del plantel que consta de una entrevista (ver anexo 2), una cédula de emergencia (cuestionario) (ver anexo 3) las cuales se les aplicó a los padres de familia y la información que se obtuvo se concentró en una tabla para luego sacar estadísticas y verterlas a manera de narrativa en el mencionado diagnóstico.

Es fundamental conocer el entorno sociofamiliar y sociocultural de los estudiantes ya que impacta en el aprendizaje con respecto a la cultura escrita y su relación con los ambientes de aprendizaje, por mencionar el empleo, la disponibilidad de horario que les brindan de atención los padres a sus hijos, puesto que este suele ser variado debido a las ocupaciones que pudieran tener, también el proceso que llevaron desde la gestación hasta el momento, si los niños tienen alguna enfermedad, alergia o problema en el nacimiento, el tipo de alimentos que consumen los estudiantes, el familiar con el que pasa mayor parte del tiempo, en fin. Todo esto derivado de la oportunidad de conocer y encontrar relación con su desempeño escolar y en sus habilidades lingüísticas.

Los resultados que se pudieron rescatar de la cultura escrita y su conformación con los ambientes de aprendizaje fue la edad de los estudiantes oscilando de entre tres a cinco años de edad, habitan en las diferentes colonias de la alcaldía Iztapalapa e Iztacalco, entre las colonias se encuentran: Agrícola Oriental, Dr. Alfonso Ortiz Tirado, El rodeo, Granjas México, Paseos de Churubusco, Leyes de Reforma y Real del Moral. El estado nutricional de todos los niños es *bueno*.

Del estudio socioeconómico se rescata que la mayoría de los padres de familia cuentan con un empleo, predominando el comercio en lugares aledaños al Jardín de

Niños. Las edades de los padres de familia son variables ya que cuentan desde los veinte hasta los cuarenta años de edad. Los papás en su mayoría tienen un nivel de estudios de educación media superior y pocos tienen una licenciatura o ingeniería. Se pudo apreciar que la mitad de los papás se encuentran separados, algunos en unión libre y pocos son casados. Su ingreso económico familiar mensual es variable debido a que se dedican al comercio y el responsable del menor después de la jornada escolar es la mamá o los abuelos.

Los datos anteriores fueron recuperados del cuestionario y cédula de emergencia que se les da a los padres de familia para que las llenen con sus datos, dichos instrumentos permitieron la identificación del impacto de la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje fueron: el domicilio, si presenta o no alguna discapacidad el menor, alergia, enfermedad, malformación aparente, si ha sufrido algún accidente, si tiene o no problemas de lenguaje, alimentos que consume, actividades extracurriculares que practica, escolaridad de los padres de familia, empleo, estado civil, familiar con el que convive la mayor parte del tiempo el estudiante, situación familiar que impactara en el estado socioemocional del menor y la forma de apoyo que el padre de familia se compromete a otorgar tanto a la escuela como a sus hijos. Así mismo también se consideró importante el tomar en cuenta el tiempo de gestación, si hubo problemas de embarazo y/o parto porque también influye en el proceso de aprendizaje de los niños.

c) Cuestionarios

Otro de los instrumentos que permitió recopilar la información necesaria relacionada a la cultura escrita y ambientes de aprendizaje con los diversos agentes educativos como son: estudiantes, docentes y padres de familia fue el cuestionario. Dicho cuestionario es una herramienta esencial para conocer acerca de un tema determinado y de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) el cuestionario debe de ser diseñado en torno a la problemática u Objeto de Estudio por el que se pretende indagar además de cumplir con preguntas que hagan reflexionar a la persona que se está cuestionando acerca de su respuesta haciendo una introspección.

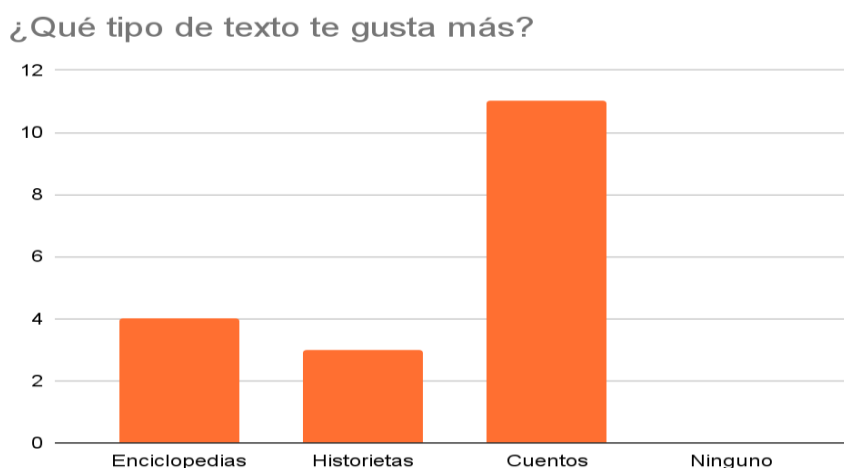
Ahora bien, se dará pauta a la descripción, resultados y análisis de los tres cuestionarios aplicados como parte del proceso metodológico aplicado con base en la cultura escrita y su influencia con los ambientes de aprendizaje.

Cuestionario aplicado a estudiantes

El formato del cuestionario se aplicó a doce estudiantes de segundo grado de preescolar durante el recreo siendo seis niños del grupo de 2ºA y seis del grupo 2ºB. También se les aplicó la entrevista a seis niños de primer grado. El cuestionario constó de cinco preguntas con relación a la cultura escrita en cuestión de lenguaje oral y lenguaje escrito, así como también con los tipos de texto con los que han tenido contacto y son de su agrado (Ver anexo 4). Dichas preguntas estuvieron organizadas por respuestas de opciones que acorde con Álvarez-Gayou (2003) se les denominan preguntas cerradas, cada opción contenía una imagen que el estudiante podía colorear como afirmación a la pregunta, con ello se atienden las características de cada estudiante de nivel preescolar.

Las dos primeras preguntas hicieron referencia al acercamiento con los textos. La primera pregunta se trató sobre si les gustan o no los libros o algún otro texto a lo que la mayoría señaló que sí. La segunda hizo alusión al tipo de texto que más le gusta siendo el cuento el que más les agradó, mientras que a la minoría les gustan las enciclopedias resultando solamente tres (Ver figura 7).

Figura 7: Resultados de la pregunta 2



Con respecto a lo anterior, se puede vislumbrar que los datos arrojados muestran que a cuatro niños les gustan más las enciclopedias, mientras que tres optan por las historietas y la mayoría opta por los cuentos en cuanto al gusto por su lectura o exploración.

La tercera y cuarta pregunta se inclinaron hacia la oralidad preguntando si le gusta al niño conversar, la mayoría contestó que sí, seleccionando que les gusta contar más

relatos de terror y monstruos, mientras que dos niños señalaron que no les gusta conversar, otros temas de conversación que fueron de su interés en cuatro estudiantes fueron sobre carros, princesas y programas de televisión (Ver figura 8).

Figura 8: Resultados de la pregunta 4



La quinta pregunta se orienta hacia el lenguaje escrito preguntando el tipo de texto que ha escrito o intentado escribir hallando que todos los niños han tenido ese acercamiento al menos intentado escribir su nombre, mientras que catorce estudiantes también han escrito cartas a los reyes magos o a sus familias y recados (Ver figura 9).

En resumen, los niños sí tienen de alguna manera acercamiento hacia las implicaciones de la cultura escrita ya sea en casa y/o en la escuela percibiendo diferentes gustos y experiencias.

Figura 9: Resultados de la pregunta 5



Cuestionario aplicado a docentes titulares de grupo

Las docentes del Jardín de Niños que se encuentran frente a grupo tienen diferentes años de experiencia pudiendo rescatar esa riqueza sobre sus experiencias y

perspectivas con relación a la cultura escrita inmersa en los ambientes de aprendizaje. El cuestionario dirigido a ellas se aplicó a la docente de 1°A, 2°A, 2°B y 3°A.

Dicho instrumento se conformó por seis preguntas, algunas de opción múltiple y otras abiertas para que pudieran plasmar sus vivencias con respecto al Objeto de Estudio (Ver anexo 5).

La pregunta número 1 fue: *¿Cómo concibe la cultura escrita?* A lo que una docente fundamentó que es importante para el desarrollo humano, mientras que dos docentes manifestaron que es un acercamiento, situación y elemento fundamental para la lectura y la escritura utilizado para un fin social y una docente plasmó que es un medio de comunicación que ayuda a expresar sentimientos, experiencias, entre otros.

La pregunta número 2: *¿Considera importante favorecer el lenguaje oral en el grado que imparte de preescolar? ¿Por qué?* Con respecto a esta interrogante, todas las docentes señalaron que sí es importante favorecerlo. Dos docentes coincidieron en que es el inicio de la cultura escrita en donde los niños comienzan a expresar ideas, sentimientos, refuerzan su lenguaje y ponen en práctica la lengua materna estructurando y reforzando su lenguaje. Dos docentes reiteraron a la educación preescolar como eje fundamental para desarrollar la cultura escrita de manera prioritariamente oral ya que lo marca el perfil de egreso, además de que se debe potencializar porque muchas veces en casa no se les brindan momentos para desarrollarlo.

La pregunta 3: *¿Considera que es importante darles un acercamiento a la lectura y escritura en el grado que imparte de educación preescolar? ¿Por qué?* En esta pregunta todas las maestras concuerdan en su importancia. Una docente lo justificó mencionando que es para que ellos identifiquen que las letras de los cuentos tienen un significado, dos docentes coincidieron en que es para una función social en donde los estudiantes deben ser partícipes de estas experiencias viéndolo a futuro como una motivación para que en la educación primaria se sientan motivados a este proceso y una docente lo consideró importante para ir avanzando hacia la escritura formal asentando bases desde edad temprana.

La pregunta 4: *¿Qué estrategias utiliza para favorecer la oralidad en los estudiantes?* Todas las docentes mencionaron que la lectura y la interacción con los cuentos son una estrategia que emplean, así como el *tiempo de compartir*, que es una estrategia metodológica establecida en plenaria dentro del equipo docente del Jardín de Niños

Carlos Chávez en donde los niños tienen oportunidad de expresar alguna experiencia y atender a la escucha para poder cuestionarse entre pares, tres docentes recurren también al juego como un momento para desarrollar la oralidad, una docente complementa con plenarias, uso de materiales, así como toma de acuerdos y compromisos.

La pregunta 5: *¿Qué estrategias pone en práctica para favorecer la lectura y escritura en preescolar?* Con respecto a este cuestionamiento, todas las docentes coinciden en el manejo de los textos, en especial los cuentos como una oportunidad para acercarlos a la escritura, al explorarlos, interpretarlos y leerlos en voz alta creando un ambiente alfabetizador, dos docentes recurren a la *estrategia del nombre propio*, la cual es una propuesta que de igual forma se acordó en equipo colegiado, una docente menciona que en primer grado lo comienza a implementar con la letra inicial de su nombre. Así mismo una docente también emplea la estrategia en la que los niños la vean escribir y que ellos plasmen sus propias grafías.

La pregunta 6: *¿Los padres de familia de su grupo apoyan en casa a potenciar la cultura escrita?* Con respecto a la última pregunta, el instrumento arrojó que dos docentes tienen poco apoyo por parte de los papás, lo cual no ayuda mucho en potenciar la cultura escrita, una docente no tiene el apoyo de los padres de familia con relación a la cultura escrita y su conformación con los ambientes de aprendizaje mencionando que no saben cómo hacerlo o por falta de tiempo. Mientras que una docente específica sí tiene el apoyo de cierto modo ya que tienen una idea errónea sobre cultura escrita.

En efecto las docentes emplean una diversidad de estrategias para poder desarrollar la cultura escrita y generan de alguna manera ambientes de aprendizaje que son alfabetizadores teniendo una justificación que alude a la importancia de poder fortalecerlo desde el preescolar, desafortunadamente concuerdan en la falta de apoyo por parte de los padres de familia por ciertas razones, mismos que conciben a la cultura escrita de manera poco clara para la edad con la que cuentan los estudiantes.

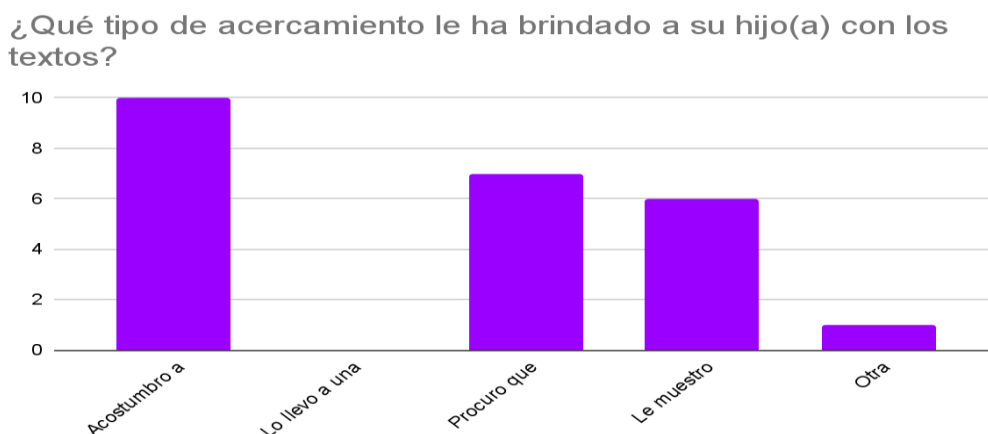
Cuestionario aplicado a los padres de familia

Los padres de familia del Jardín de Niños *Carlos Chávez* son personas en su mayoría con ocupaciones de comerciantes, por lo que se les dificulta asistir al plantel durante reuniones o citas. Es por eso que se les aplicó el cuestionario al finalizar la jornada del día aprovechando que fueron a recoger a sus hijos.

Dicho cuestionario tuvo el objetivo de indagar sobre el acercamiento que los papás les han brindado a los estudiantes con relación a las implicaciones de la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje. Es por eso que el instrumento estuvo estructurado con nueve preguntas de opción múltiple las cuales fueron (Ver anexo 6).

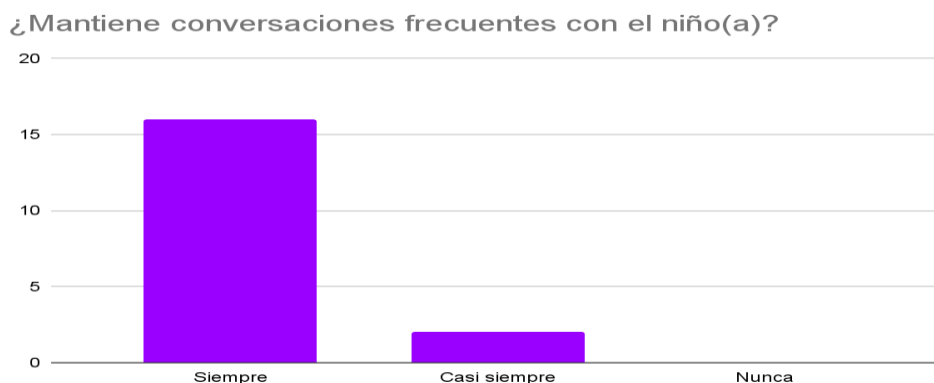
La pregunta 1: *¿Qué tipo de acercamiento le ha brindado a su hijo(a) con los textos?* En donde se pudo apreciar una diversidad en cuanto al acercamiento que les han brindado, entre los que destacan el leerles en voz alta, resultando casi la mitad y ninguno lleva al menor a una librería cercana y tampoco le compran algún texto que le llame la atención, siete de los papás procuran que haya textos al alcance del estudiante en casa, seis les muestran imágenes y después les preguntan de qué creen que se trata. Solamente una persona acude a otras estrategias como al darle acercamiento con películas y vídeos sobre cuentos y fábulas (Ver figura 10).

Figura 10: Resultados de la pregunta 1



La pregunta 2: *¿Mantiene conversaciones frecuentes con el niño(a)?* En esta pregunta se pudo visualizar que dieciséis padres de familia siempre mantienen conversaciones frecuentes con el menor y dos papás lo hacen casi siempre (Ver figura 11).

Figura 11: Resultados de la pregunta 2



La pregunta 3: *¿Con qué frecuencia le ha narrado cuentos a su hijo(a)?* La respuesta de los padres de familia fue que la minoría lo hace más de cuatro veces a la semana, mientras que más de la mitad solamente una o dos veces por semana y pocos no acostumbran a leerle cuentos al niño (Ver figura 12).

Figura 12: Resultados de la pregunta 3



La pregunta 4: *¿Identifica cuál es su cuento favorito? En caso de ser afirmativo ¿Cuál es su cuento favorito del niño(a)?* Los resultados arrojaron que dieciséis padres de familia sí identifican el cuento favorito de su hijo(a) hallando respuestas como: cuentos de Disney, de caricaturas como Peppa pig, monstruos y de personajes infantiles como Blancanieves, Pulgarcito, Los tres cochinitos, El conejo blanco, Dinosaurios, Caperucita roja y Diccionario de perritos panini. Un padre de familia comentó que a su hijo le gusta que le invente cuentos. Únicamente dos padres de familia no identifican el cuento favorito del menor.

La pregunta 5: *¿Qué tan frecuente lleva al menor a una biblioteca cercana a su domicilio?* En cuestión de esta pregunta se puede rescatar que catorce padres de familia nunca han llevado al menor a una biblioteca, mientras que cuatro papás pocas veces han visitado una biblioteca con su hijo(a) y ninguno de manera frecuente ha llevado al niño al mencionado lugar.

La pregunta 6: *¿En casa tiene algún lugar en específico dedicado a la lectura? ¿Cuál?* De acuerdo con los resultados arrojados en esta interrogante, solamente seis niños sí tienen un lugar en específico para la lectura. Entre los que se encuentran su habitación, cuarto de juegos y la sala. Otro de los padres de familia plasmó que su hijo tiene una mochila con cuentos con los que interactúa de manera frecuente. Doce estudiantes no cuentan con un lugar en específico resultando un total de doce participantes.

La pregunta 7: *En caso de que cuente con un lugar específico dedicado a la lectura, describa cómo es.* Acorde con los resultados de los cuestionarios de los seis padres de familia con los que su hijo(a) si cuenta con un lugar destinado a la lectura se rescata que el lugar de uno de ellos es solamente un escritorio, dos participantes cuentan con una recámara que contiene tapetes, librero, incluso uno de ellos llama al lugar como *Nido de lectura* y los tres restantes tienen acondicionado el lugar con un librero, juguetes y una silla en habitación luminosa.

La pregunta 8: *¿Qué opina acerca de favorecer la lectura y la escritura en el estudiante desde el nivel preescolar?* A lo que nueve padres de familia se mostraron reiterativos ante la importancia de la lectura y la escritura para el crecimiento y desarrollo de sus hijos, por lo que es recomendable que los niños aprendan a leer y a escribir en etapa temprana para que adquieran hábitos de lectura. Cuatro papás mencionaron la importancia porque fomenta su imaginación, lenguaje, expresión y hábitos de lectura, dos padres de familia refirieron la importancia de estimularlos desde el preescolar para que en el nivel primaria les sea más fácil desarrollar la lectoescritura, uno mencionó que de esa manera es fundamental ya que le ayuda al menor a entender mejor situaciones que le rodean, a expresar emociones y a concentrarse. Otro padre de familia dijo que es importante para que el niño aprenda colores, números y su nombre propio, finalmente uno hizo hincapié en que está bien porque con las herramientas digitales se ha perdido la parte de estimularlos en la lectura y escritura.

La pregunta 9: *¿Considera importante que los niños se familiaricen con los textos para acercarlos con la lectura y la escritura?* Acorde a los resultados arrojados, todos los padres de familia a los que se les aplicó el cuestionario sí consideran importante la familiarización de textos para introducirlos a la cultura escrita; diez padres de familia mencionan que sí es fundamental ya que este tipo de recursos son herramientas que ayudan a abrir puertas hacia las tecnologías, así como en el desarrollo motriz de los infantes, de igual manera al gusto por la lectura, son más seguros, estimulan la imaginación, amplía la diversidad de vocabulario, desarrollan sus expresiones orales y ortografía. Mientras que ocho padres de familia en su respuesta se inclinaron hacia su importancia para poder aprender a leer y escribir correctamente, identifiquen letras y tengan un avance al llegar a la primaria.

4) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Una estrategia de acuerdo con Quintero (2011) constituye una serie planificada de técnicas y procedimientos con la finalidad de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes permitiendo la construcción de sus conocimientos a través de distintas acciones que van encaminadas a un aprendizaje u objetivo en específico de lo que se pretende lograr.

La estrategia metodológica permite conocer el panorama sobre cómo los sujetos de la muestra se relacionan con la cultura escrita siendo una situación didáctica sencilla encaminada al mencionado Objeto de Estudio diseñada considerando las características de los niños de primero y segundo grado de preescolar con edades de dos y medio a cinco años en donde la etapa preescolar es su primer contacto con la escuela. Cabe reiterar que la cultura escrita involucra tanto expresión oral como escrita viéndose inmersa la comprensión y la producción de textos.

Tomando en cuenta las características de un niño de esas edades, y el contexto en el que están involucrados la estrategia metodológica con la que se trabajó para este acercamiento al Objeto de Estudio es *la interpretación de imágenes o lectura de imágenes* que consiste en tener recursos tanto impresos como digitales en donde se vean reflejadas las imágenes sobre diversos personajes o historias para que los niños tengan la oportunidad de visualizarlas y por medio de su imaginación expliquen sus interpretaciones, asimismo la construcción de personajes y breves historias con base en las imágenes exponiéndolas a los compañeros y padres de familia.

Visto desde la pedagogía, las imágenes tienen gran representatividad en la vida de los seres humanos puesto que les resulta significativo para recordar o para asociar algo y es un medio por el cual abordar la cultura escrita en niños de temprana edad potencializando la lengua oral y escrita.

Leer y escribir no es tarea de un año ni de un solo docente, como no lo ha hecho ver nuestro sistema escolar; leer y escribir requiere de todo un proceso rompecabezas -si me permite el término, señor lector- cuyo propósito es forjar individuos perceptivos que distingan mecanismos de reconstrucción interpretativa del mundo y de la realidad. Los docentes estamos obligados a fortalecer los procesos de cognición significativa en los estudiantes para hacer de ellos mejores personas: creativas y felices. Debemos olvidar el estigma cultural que el niño llega a la escuela como un ser sin lenguaje y pensamiento, indiferente e incapaz de crear e interpretar conocimiento (Díaz, 2009, p. 154).

Esta es una estrategia metodológica pensada en las características de los sujetos la cuál es para acercarse a la propuesta metodológica del Objeto de Estudio tomando en cuenta sus intereses. Enseguida se presentará la estrategia titulada: *La magia de los cuentos*, dirigida a niños de primero y segundo grado de educación preescolar.

El propósito de la presente estrategia fue conocer el acercamiento que los niños tienen en cuanto a la cultura escrita haciendo hincapié en la comprensión, oralidad, interpretación y producción escrita por medio de la presente estrategia. Los aprendizajes esperados que se vinculan con la estrategia de acuerdo con el Programa de estudios 2017 de educación preescolar, con respecto al Campo de Formación *Lenguaje y Comunicación* fueron:

- Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.
- Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.
- Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.
- Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos (Cuentos).

Se reunió a los participantes en un salón de clases, formaron un círculo grupal, se presentaron mencionando su nombre, para posteriormente referirles el propósito de la actividad. Después se les mostró el cuento de *Caperucita roja* y se les narró mostrando sus imágenes. En la aplicación se pudo ver que la mitad del grupo se dispersaba con facilidad mostrando distracción.

Al finalizar, se oralizaron algunas preguntas acerca del cuento por la docente, con la finalidad de propiciar la participación y rescatar lo comprendido. Las preguntas que se realizaron son: ¿Cómo se llamó el cuento?, ¿Quién se encontraba enferma?, ¿Qué llevaba Caperucita roja en su canasto? ¿A dónde iba Caperucita roja? ¿A quién se encontró en el camino? ¿En dónde vivía la abuelita de Caperucita roja? ¿Qué hizo el lobo al llegar a casa de la abuelita? ¿Qué le hizo el lobo a Caperucita y a su abuelita? ¿Quién las rescató? ¿Cómo las rescató? ¿Qué pasó al final? ¿Qué lección aprendió Caperucita roja? Hubo niños que simplemente no contestaban ante los planteamientos de las preguntas, sin embargo otros sí contestaban acorde a lo que habían escuchado en la narración y la minoría hablaba de otros personajes y narraciones que no eran del que acababan de escuchar.

Luego se les pidió que tomaran asiento en sus sillas proporcionándoles una hoja (Ver anexo 7) en donde los niños dibujaron su parte favorita del cuento. Una vez que terminaron se les pidió que con su trabajo se reunieran en círculo sentándose en el piso, allí los estudiantes participaron mostrando su trabajo y mencionando cuál fue su parte favorita del cuento. Se pudieron apreciar diversas producciones de los estudiantes, en donde algunos productos mostraban dibujos claros, pero también hubo producciones elaboradas con dibujos poco claros, no obstante al preguntarles lo que habían dibujado, mencionaron personajes o familiares aunque también otros niños contestaron lo que habían dibujado en relación con el cuento.

Después formados en fila se dirigieron a la biblioteca escolar mencionándoles que ahora ellos contarán en voz alta un cuento. Estando en la biblioteca se les pidió que exploraran los libros disponibles para que seleccionaran el que les agradó brindándoles un tiempo aproximado de quince minutos. Los niños se emocionaron al ver la diversidad de libros que podían agarrar y se involucraron perfectamente en la exploración, cambiando frecuentemente de textos.

Los niños eligieron un libro, se reunieron en plenaria en donde cada uno comenzó a narrarlo basándose en las imágenes. Algunos estudiantes solamente mencionaban el objeto o personaje que veían en cada página no teniendo una secuencia de historia, sin embargo otros intentaron interpretar armando su historia con las imágenes que veían en cada página del texto que eligieron.

Cuando ya terminaron de leer dejaron el cuento en su lugar dando por terminada la estrategia metodológica. Se obtuvieron registros de lo acontecido durante su implementación que permitieron tener un análisis más profundo sobre lo que aconteció con respecto a la cultura escrita y a los ambientes de aprendizaje (Ver anexo 8).

Los recursos utilizados fueron: Cuento de *Caperucita roja*, la hoja del anexo 7, colores, crayolas y cuentos de la biblioteca que contenían imágenes. El tiempo aproximado para la aplicación fue de una hora utilizando un salón de clases y la biblioteca escolar.

Se recabó la información haciendo escritos de lo observado en el diario de campo y se empleó una lista estimativa (ver anexo 9) con los parámetros que implican la cultura escrita para saber el desempeño de cada estudiante. La lista estimativa es un instrumento importante en la evaluación para valorar tanto los avances como las áreas de oportunidad de los estudiantes haciendo registro de ello. Contiene diversas

columnas con los aprendizajes esperados abordados en la Estrategia Metodológica que da cuenta de los logros en los niños.

La escala de apreciación o calificación permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. El observador utiliza la escala (de cuatro, seis, ocho, intervalos, etc.) para indicar ya sea la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa. Los puntos de la escala estimativa (puede ser numérica, gráfica, descriptiva) representan distintos grados del atributo observado (Malagón y Montes, 2006, p. 60).

5) Evaluación del Diagnóstico Específico

A través de elementos del método Investigación-Acción, la técnica de observación no participante y los instrumentos por mencionar al diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes titulares y padres de familia, así como la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio llamada *La magia de los cuentos* para recabar información sobre lo que acontece en el Jardín de Niños *Carlos Chávez* con relación a la cultura escrita vinculada a los ambientes de aprendizaje, se pudo rescatar que los niños de alguna manera sí tienen un acercamiento previo con la expresión tanto oral como escrita, ya que cuentan con conocimientos y habilidades previas. Se expresan con claridad, hablando sobre sus gustos y temas de interés, así como sus experiencias, aunque a la minoría no le gusta conversar mucho externándolo en el cuestionario pues suelen ser más introvertidos.

En la estrategia metodológica se pudo percibir una cierta falta de escucha y comprensión hacía la lectura en voz alta por parte de algunos niños en especial de los más pequeños de edad se desconcentraron. Por lo que a la hora de la reflexión se les dificultaba contestar a algunas preguntas que se les planteaban.

Otro de los aspectos analizados fue en cuestión de la interacción que han tenido con los textos logrando recabar la información de que a la mayoría de los niños les gustan los libros a excepción de dos estudiantes quienes refirieron que no, pero al momento de preguntarles el tipo de texto por el que más sienten gusto todos eligieron alguno en especial siendo el cuento el recurso literario que más predominó en sus respuestas, hipotéticamente tal vez porque ha sido con el que más han tenido acercamiento y ya lo conocen.

Ahora bien, en relación con la cultura escrita se pudo averiguar que todos los niños han tenido un acercamiento con la escritura de su nombre, pues todos lo han escrito o al menos intentado producir, de igual forma la mayoría refirió que ha escrito cartas y solo una minoría mencionó que han escrito recados pero tal vez no saben la estructura y características de ese texto.

Con respecto a la información arrojada en el cuestionario aplicado a las docentes titulares subsiste la idea en cuanto a la concepción que tienen sobre cultura escrita determinándolo como medio de comunicación y elementos fundamentales para poder comunicarse y expresarse tanto de manera oral como escrita, aludiendo a la lectoescritura y viéndola como un fin social. Por lo que todas consideran importante favorecer el lenguaje oral en el sentido de que es parte de la formación y desarrollo de los niños en esta etapa para que aprendan a desarrollar su expresión, estructuración de ideas, sentimientos, además de que una maestra en específico se basa argumentando que está indicado en el perfil de egreso su importancia.

Así mismo todas las docentes consideran importante brindarles un acercamiento a la lectura y escritura en primero, segundo y tercer grado de educación preescolar haciendo énfasis en la función que tiene en la vida cotidiana y al seguimiento de este proceso en el nivel próximo que es primaria sintiéndose motivados, siendo partícipes de sus experiencias desde temprana edad. Una docente hizo alusión a que la lectura y escritura es importante para que los estudiantes identifiquen que las letras de los cuentos significan algo refiriéndose a la función de las mismas.

Todas las docentes ponen en práctica estrategias para favorecer la oralidad, la mayoría de las educadoras concuerda en el tiempo de compartir, siendo esta una estrategia establecida en el plantel en donde los niños piden su turno para participar externando a sus compañeros alguna experiencia, mientras el resto del grupo escucha y participa con preguntas relacionadas con lo que se platicó. Así mismo a través de asambleas, exposiciones, uso de recursos, entre ellos los cuentos en donde la mayoría coincidió como un recurso útil para apoyar a esta habilidad. Dos docentes hicieron mención del juego como estrategia importante, además de que se basan en los intereses de los niños. Se puede observar una variedad de estrategias que las educadoras llevan a cabo con sus estudiantes, en algunas coinciden.

En relación con las estrategias utilizadas para favorecer la lectura y la escritura en preescolar la mayoría de las docentes utilizan los diferentes textos, en especial los cuentos para poder desarrollar dichas habilidades con los niños a través de la exploración, manipulación y lectura de cuentos dándoles un acercamiento importante. Así mismo una docente hizo hincapié en la importancia de generar ambientes alfabetizadores para un acercamiento a la escritura aludiendo a diversas actividades, así como a los ambientes de aprendizaje, en la que ocupa diferentes áreas del salón de clases, dos docentes hicieron mención de la *estrategia del nombre propio*, siendo una metodología implementada en el Jardín de Niños desde años anteriores y les ha proporcionado buenos resultados acorde a la experiencia y a los testimonios del colectivo docente y padres de familia, también la mayoría reiteró que el diseño de contratos, a través de acuerdos abonan al favorecimiento del ingreso a la cultura escrita mediante la conformación de los ambientes de aprendizaje.

Se puede vislumbrar la variedad de estrategias que las docentes implementan con su grupo pudiendo notar un trabajo para acercar a los niños a la cultura escrita involucrando a los ambientes de aprendizaje.

En cuanto al apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos para favorecer las implicaciones de la cultura escrita se denota que hay nulo o poco apoyo, ya que las docentes perciben esa problemática y por ende es complejo avanzar de una manera más óptima, puesto que los padres de familia también deben apuntalar al proceso de aprendizajes de sus hijos.

Si las familias participan en la educación de sus hijos, actividades escolares y se involucra con la tarea, los hijos/as tendrán más oportunidades de sobresalir académicas. Y debido a esto, se debería existir un vínculo entre la familia y la escuela y es que la educación de los niños se ve favorecida cuando ambos agentes entran en colaboración mutua. (Domínguez, 2010, p. 13).

Con relación a los padres de familia se puede analizar a través de los instrumentos aplicados, que todos mantienen conversaciones frecuentes con el niño pudiendo rescatar que sí atienden al desarrollo de la oralidad, sin embargo la mayoría le han brindado un acercamiento con los textos por medio de la lectura en voz alta haciéndolo una o dos veces a la semana dando a demostrar que sí le han brindado al menor la oportunidad de familiarizarse con los textos, aunque la respuesta carente es sobre sí han visitado una librería y/o comprado algún libro de su agrado. Por lo que identifican el cuento favorito de su hijo o hija a excepción de dos. Entre los cuentos preferentes

mencionaron: Peppa pig, Blancanieves, los cochinitos e incluso una mamá refiere que juegan a inventar cuentos con el menor. Este acercamiento lo hacen desde casa, ya que ningún padre de familia ha llevado nunca a una biblioteca al niño, por lo que en casa tienen algún lugar específico para la lectura, al menos en la mayoría haciendo alusión a los ambientes de aprendizaje, por lo que los papás refieren y describen que ese ambiente es en la habitación del estudiante, en el cuarto de juegos, en la sala, e incluso un papá menciona que cuenta con una mochila que contiene cuentos.

Todos los papás reconocen la importancia de favorecer la lectura y la escritura en el niño preescolar refiriendo que es fundamental en su desarrollo al estimular la imaginación y favorecer hábitos de lectura, sin embargo tienen poca claridad sobre el proceso que implica la cultura escrita, desde la oralidad, hasta la lectura y la escritura ya que varios papás quieren adelantarse a dicho proceso queriendo que los niños aprendan a leer y a escribir en esta etapa. Así mismo consideran indispensable el uso y la familiarización de textos para este acercamiento, pues tiene la finalidad de desarrollar en el estudiante las habilidades lingüísticas.

En conclusión, los padres de familia sí conocen la importancia de las implicaciones acerca de la cultura escrita, pero generan pocos ambientes para que esto se pueda lograr. Además de que tienen la idea de que en preescolar se aprende a leer y a escribir teniendo un desentendimiento sobre el proceso y las características de los niños.

2. Planteamiento del problema y las posibles soluciones al OE

Una vez recopilada la información que se obtuvo mediante de la técnica e instrumentos, se pudo determinar la problemática que acontece en el Jardín de Niños *Carlos Chávez*, así como las preguntas de indagación, los supuestos teóricos como una posible solución y los propósitos para atender la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje.

a. Problema

Los estudiantes de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez*, muestran acercamiento limitado a la cultura escrita, por falta de interacción con diversos textos, además de experiencias con la diversidad de escritura, sin embargo, han tenido contacto inicial a través de las producciones de su nombre. Las docentes utilizan únicamente el salón de clases, a pesar de que

existen otros espacios para favorecer la cultura escrita mediante los ambientes de aprendizaje; asimismo limitan el uso de diversos textos además del cuento. Con relación a los padres de familia, desconocen las implicaciones del proceso de desarrollo a la cultura escrita, además de que les brindan a sus hijos pocas oportunidades para potenciarla en casa generando escasos ambientes de aprendizaje, ya que delegan la responsabilidad a la escuela.

b. Preguntas de indagación

A partir del planteamiento del problema, se formularon cinco preguntas de indagación en la cual una corresponde a la pregunta general y cuatro son específicas.

- ¿Cómo generar ambientes de aprendizaje favorables para potenciar la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura desarrollando sus habilidades lingüísticas en niños de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez* durante el ciclo escolar 2022-2023?
- ¿Qué estrategias didácticas permiten favorecer la cultura escrita en los niños de segundo grado de preescolar?
- ¿Qué tipos de textos son los adecuados para fomentar la cultura escrita en niños de segundo grado de preescolar?
- ¿Qué elementos toma en cuenta el docente para generar ambientes de aprendizaje que contribuyan al fomento de la cultura escrita en niños de segundo grado de preescolar?
- ¿Cómo involucrar a los padres de familia en el proceso del fomento a la cultura escrita en niños de segundo grado de preescolar?

c. Supuestos teóricos

Después de la formulación de preguntas de indagación, se diseñaron supuestos teóricos como respuestas y atención al problema. El primero corresponde al supuesto teórico general y los cuatro restantes a los específicos.

- Los ambientes de aprendizaje para potenciar la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura se generan al

practicar una vida cooperativa en la que se recupere la voz de los demás, así mismo al considerar sus intereses en una asamblea y favorecer la participación activa de los padres de familia para la conformación de ambientes de aprendizaje en el hogar; de igual modo la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje enmarcadas en Pedagogía por Proyectos, ya que toma en cuenta la generación de ambientes de aprendizajes en el aula, porque utiliza la reorganización de las salas de clases, rincones, lectura en voz alta y acercamiento con diversos recursos didácticos. Familiarizarlos con los diversos tipos de textos tanto literarios como informativos tales como: audiocuentos, adivinanzas, trabalenguas, leyendas, cuentos, periódicos, revistas, enciclopedias, folletos, recetas y cartas. La interacción con diferentes espacios físicos, tales como biblioteca escolar, salón de cantos y juegos, aula de medios, áreas verdes y patio que aluden a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Así mismo con estrategias de la *Gramática de la fantasía* que propone el autor Gianni Rodari (1973), en donde la cultura escrita va dando un giro divertido, atractivo y motivador para los estudiantes, de igual forma las técnicas Freinet.

- Las estrategias que favorecen la cultura escrita son las didácticas como las asambleas, socialización tanto entre pares como con la comunidad escolar, entre ellos los padres de familia, la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje tales como rincones, lecturas en voz alta, lectura diaria de cuentos, lluvia de ideas y acercamiento con diversos textos. También hacer uso de recursos didácticos como canciones, marionetas y títeres. La elaboración de invitaciones, dibujo de un mapa, escribir las características de algún lugar, y dinámica llamada *El bote de las participaciones* retomadas de investigaciones que conforman el breve estado del arte. Así mismo el involucrar a las emociones para el desarrollo de la cultura escrita con las vocales, la implementación de proyectos acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes. El Módulo de Interrogación de textos, el Módulo de Aprendizaje de Escritura, la aplicación de las técnicas Freinet como el dibujo libre. De igual forma estrategias de la Gramática de la fantasía de Gianni Rodari (1973) tales como: ¿Qué pasaría si...?, construcción de una adivinanza, la falsa adivinanza, vamos a confundir los

cuentos, lo que pasa después, marionetas y títeres y el niño como protagonista.

- El uso frecuente de diferentes tipos de textos informativos como periódicos, revistas, enciclopedias, cuentos, folletos, recetas y cartas. También la diversidad de literatura infantil, por mencionar historietas, audiocuentos, adivinanzas, trabalenguas, poesía, fábulas, leyendas y rimas, apoyan al favorecimiento y familiarización con la cultura escrita en los niños de educación preescolar.
- Para generar ambientes de aprendizaje que fomenten la cultura escrita, el docente toma en cuenta la participación de la comunidad escolar al incluir a los padres de familia, también la utilización de los recursos con los que cuenta el aula, la escuela y el entorno que rodea al contexto incluyendo el uso de las TICS, las interacciones y espacios. De igual manera tomar en cuenta instrumentos de seguimiento tales como lista de asistencia, cuestionarios, diario escolar, listas de cotejo, fotografías y evidencias de los estudiantes. Además de involucrarse como facilitador y guía del proceso al promover la participación, la curiosidad y la motivación.
- A través de asambleas, pláticas de sensibilización, talleres, jornadas de lectura y dinámicas para dar cuenta de los procesos y poder potenciar la cultura escrita en segundo grado de preescolar. También dándoles a conocer la base didáctica de Pedagogía por Proyectos para que estén enterados de los beneficios que tiene el poder llevarlo a cabo con los niños, ya que los padres de familia toman el rol de guías con sus hijos apoyando con estrategias en casa generando un ambiente óptimo para la lectura y la escritura en donde los estudiantes puedan tener acercamiento con recursos literarios e informativos, al mismo tiempo que fortalecen la comprensión y el diálogo por medio de lectura de textos y conversaciones cotidianas.

Tanto el planteamiento del problema, como la formulación de preguntas de indagación y supuestos teóricos son resultado del *DE* elaborado a lo largo de este subcapítulo permitiendo conocer las características del contexto para la realización de la *IP* basada en el enfoque Biográfico-Narrativo el cual se presenta en el siguiente apartado.

B. Referentes metodológicos de la Intervención Pedagógica encaminados a la Cultura Escrita y a la conformación de ambientes de aprendizaje

En el presente subcapítulo se dan a conocer los referentes metodológicos para la propuesta de *IP* se inicia por describir el tipo de investigación derivando del *Enfoque Biográfico-Narrativo* y la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, que dan paso a la *Documentación Biográfico-Narrativa*. Este tipo de investigación con perspectiva cualitativa es de corte hermenéutico que ayuda en la interpretación de las experiencias que van acorde al *OE* y que acontecen dentro de la intervención con los estudiantes.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) refieren que el Enfoque Biográfico-Narrativo es un proceso que no solo se queda en la recogida de información durante la intervención, sino que trasciende al analizar e interpretar lo acontecido en la recabación de aspectos que se suscitaron. Así como considerarla una *perspectiva propia* para construir el conocimiento en la práctica.

Mientras que la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas “puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, p. 12).

Lo anterior da pie a la Documentación Biográfico-Narrativa que es la metodología utilizada en la *IP* en el ámbito pedagógico y didáctico con la posibilidad de rescatar fundamentos de los dos planteamientos anteriores de origen español y argentino. Por lo que se sintetiza en que dicha metodología parte de un conocimiento fundamental de la literatura bibliográfica y hemerográfica con respecto a la cultura escrita, a través de los ambientes de aprendizaje teniendo la oportunidad de abordar la narrativa para descubrir aspectos importantes que ayuden al análisis y a la interpretación a través de la recogida de información, poniendo como eje esencial la voz de los estudiantes y del docente investigador que permite enriquecer aún más la práctica pedagógica y con ello los aprendizajes de los niños con relación a la lectura y escritura en la etapa preescolar.

Por ello, también se recurre a la técnica de *relato único* en el que su objetivo principal de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) es dar voz a los docentes y a los estudiantes, a través de los acontecimientos que van suscitándose en la *IP* con

relación a aquellos momentos en donde se ven presentes tanto la Cultura Escrita como los ambientes de aprendizaje para poder desarrollarla.

De igual forma los instrumentos permiten dar protagonismo e importancia a las ideas tanto de los estudiantes como del profesor quedando como evidencias para poder analizar e interpretar mediante un exhaustivo análisis y evaluación a la hora de dar cuenta de los resultados. Entre los instrumentos a utilizar se encuentran el *Diario Autobiográfico*, así como también las *fotografías, vídeos, audios, herramientas de evaluación y evidencias de los productos elaborados por los estudiantes*.

A continuación se van a desglosar dichos referentes metodológicos ocupados para la *IP* y su relación con el *OE* que tiene una perspectiva cualitativa encaminada hacia la narrativa.

1. La investigación cualitativa y la narrativa

La investigación cualitativa es muy funcional en las investigaciones que pretenden llegar a resultados óptimos y complejos pasando por diferentes procesos. Álvarez Gayou (2003) menciona que cuenta con una subjetividad, explica detalladamente las terminologías de los procesos que se llevan a cabo durante el desarrollo de una investigación, lo cual lo hace más funcional y completo al seguir los pasos para llegar a los resultados por medio del análisis y reflexión sobre cada una de las acciones que se realizan debido a que se caracteriza por utilizar datos para describirlos, comprenderlos, interpretarlos y explicarlos.

Para tener los datos se requiere de la observación, puesto que es considerada la piedra angular del conocimiento para poder notar una situación o fenómeno y de allí registrar la información recabada en instrumentos de observación, el autor propone *la entrevista* como instrumento para recabar datos con un previo diseño de lo que se pretende investigar. A lo que Méndez en Pampillo (2004) menciona que la entrevista significa ponerse en contacto con los otros para averiguar y conocer más. Para llevar a cabo este proceso de entrevista la autora recomienda realizar los siguientes pasos (Ver figura 13).

Figura 13. Pasos para llevar a cabo una entrevista

Entrevista: La idea es hacer una primera entrevista con una mínima orientación: se puede buscar que el entrevistado, a partir de la sugerencia "cuéntame anécdotas sobre ...". Ayudado por preguntas de reapertura o articulación del tipo "¿sí?". "¿cómo fue?". "¿y después qué pasó?" y comentarios cuya única función sea mantener el contacto del tipo "¿enserio?" "ajá ...", "qué curioso", etcétera, Hacia el final de la entrevista se puede hacer preguntas de profundización: "
La pesquisa: Paralelamente a la tarea de entrevistar y antes de escribir es preciso llevar a cabo una investigación bibliográfica que permita al escritor a partir del conocimiento acerca de aquello sobre lo que va a escribir determinar el interés en tanto narración que poseen los testimonios orales obtenidos,
Escribir: Luego del hallazgo de algo perturbador, que hace ruido, que no encaja: "una pieza del rompecabezas" (Hobsbawm, 1998). Y de haber hecho una pequeña investigación bibliográfica tendiente a encuadrar el tema puntual sobre el que se haya decidido trabajar, el paso siguiente será la producción de un texto. El momento de la escritura, necesariamente implica poner a prueba, reorganizar, buscar un sentido nuevo y a la vez profundizar la intimidad con las ideas que habían surgido de manera desordenada en las instancias previas.

Fuente: Méndez en Pampillo (2004)

Toda esta información recopilada tiene como fin darle un sentido analítico y así recuperar los aspectos esenciales para comprender la naturaleza de lo expresado. El uso de la investigación desde la narrativa es sistemática y en cuestión del análisis considera unos pasos que consisten desde la obtención de información hasta la publicación de los resultados, por lo que se llevó un proceso bastante exhaustivo y minucioso, se delimitó un tema y se contó con antecedentes llamados *breve estado del arte* que permitieron buscar y analizar información de investigaciones parecidas con el propósito de observar y valorar el procedimiento que se llevó a cabo y a qué resultados se llegó para verificar qué puede ser funcional en la presente investigación.

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) la narrativa se caracteriza por ser escritos producidos por el profesor y/o los estudiantes, en donde se ven reflejadas historias, por lo que los vuelven los protagonistas de sus propias narraciones plasmadas, derivadas de hechos que acontecieron en su vida personal y social.

La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, p. 17).

Acorde a los autores anteriores, la narrativa conforma un triple sentido representada en la siguiente figura (Ver figura 14).

Figura 14. Triple sentido de la narrativa



Fuente: Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 18)

Lo anterior hace referencia al triple uso que la narrativa, la cual aporta al campo de la investigación a través de lo acontecido y lo plasmado. Es una triangulación en donde el fenómeno corresponde al relato o acontecimiento ya sea hablado o escrito, también como un modo investigativo en donde esta se emplea para hacer uso de una construcción y análisis de lo que sucede y lo que se encuentra narrado, así mismo se emplea para poder desarrollar una mejora en la práctica educativa promoviendo un cambio o impacto positivo. Es por eso que el enfoque narrativo cuenta con múltiples aportaciones al campo de la educación.

La funcionalidad de la narrativa tiene un importante y exhaustivo análisis que tienen la finalidad de mejorar a través de un método toda la información acontecida en un determinado momento de algún suceso, en donde tanto la cultura escrita como los ambientes de aprendizaje se encuentren inmersos.

De igual manera Pimentel (2008) menciona a la *teoría narrativa* como *Narratología* en donde cobra vital importancia para llegar a darle una significación a lo narrado, así mismo se articula por diferentes roles y darle forma al relato. En primera se compone por un Narrador cuyo papel consiste en expresar o bien construir el relato; por otra parte, también se requieren de aquellos ambientes de aprendizaje que de acuerdo con Pimentel (2008) los denomina como *Mundo narrado*. Este contexto habla no solo del espacio físico-temporal que se suscita en la narración sino también en las relaciones interpersonales o en las interacciones que dan poder a lo que acontece en ese entorno compuesto por una historia y un discurso relacionado con la interpretación.

Derivado de lo anterior se puede destacar que la narrativa forma parte tanto del *Enfoque Biográfico-Narrativo* propuesta por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) como de la *Documentación de Experiencias Pedagógicas* propuesta por Suárez, Ochoa y Dávila (2005) que adquiere el nombre de *Documentación Biográfico-Narrativa*.

2. Enfoque Biográfico-Narrativo y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una fusión que desemboca en la Documentación Biográfico-Narrativa

La Investigación *Biográfico-Narrativa* de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) es un método de investigación e interpretación de corte hermenéutico que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Esta metodología proviene de España y se implementa con el propósito de narrar historias de vida y diarios de una manera más personal, aludiendo a la autobiografía, en donde se plasman sucesos importantes para el sujeto que marcaron su vida de alguna manera. En este tipo de narración el sujeto va describiendo aspectos relevantes que lo llevaron a ser lo que ahora es en cuestión personal y profesional.

Dicha metodología es un recuento narrado y una forma que permite construir conocimientos en donde la hermenéutica se encuentra presente para poder interpretar hechos, historias, sucesos, relatos y además voces tanto de los estudiantes como de los docentes en el ámbito educativo, a partir de hechos de vida encontrando una riqueza en el constructivismo de saberes que permiten adentrarse en el mundo de la investigación, a través de la narración que por supuesto causan emociones y sentimientos con cada actuar y con cada hecho volviéndolo significativo.

Son textos, historias de vida que ayudan a complementar dichas narraciones, parten de lo individual, pero recuperan voces de los demás destacadas como *polifonías*, también se hacen en colectivo al compartirlas con los estudiantes. Por otro lado, la emancipación toma parte importante dentro de la narración, pues es investigar más allá de lo que se dice, investigar y sacar conclusiones que llevan a los sujetos a una reflexión más completa.

Mientras que en la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* surgida en Argentina por los autores Suárez, Ochoa y Dávila (2005) es una narración que se emplea con base en las experiencias que como profesores vivencian con las prácticas

educativas anotando algún suceso encaminado a algo que se quiere observar o investigar, dichos relatos pedagógicos son de gran relevancia para reflexionar e interpretar, ya que tienen carácter etnográfico. Se dan a conocer por medio de reuniones con colegas en donde se intercambian las experiencias de la Documentación obteniendo respuestas en tres tonos: *Felicitación, preguntas y sugerencias*.

El tono de *felicitación* es cuando los presentes que escucharon el informe brindan un comentario motivador, emiten un halago o elogio al trabajo y al ponente como una señal de satisfacción por el trabajo. Es incidir en lo que el ponente expuso.

En el tono de *preguntas* se aprovecha para pedir más información por parte de los asistentes hacia el ponente y que este amplíe la respuesta sobre lo que se le interrogó o aclarar algunas cuestiones sobre el trabajo que se compartió, es decir, esclarecer dudas que no se dejaron claras durante la presentación.

En el tono de *sugerencias* los asistentes brindan al ponente y una serie de orientaciones y/o recomendaciones para la mejora del trabajo presentado que el ponente puede considerar, este se realiza con una mirada crítica y constructiva, tiene la finalidad de enriquecer el trabajo presentado a través de comentarios respetuosos.

En dichas reuniones denominadas *Comunidad de Atención Mutua* se abren espacios enriquecedores que permiten dar a conocer vivencias y/o relatos de colegas para tener la oportunidad de complementar en tres momentos lo escuchado. Implica el escribir, reescribir, analizar y reflexionar la narrativa para llegar a la interpretación y comprensión.

Asimismo se rescata el *Análisis de datos*, cuyo propósito es reflexionar y llegar a una consideración, a través de una exhaustiva observación de los datos arrojados en el proceso que conlleva la investigación. Aunque Bourdieu (1999) resalta la idea de que dicho análisis no es inocente, ya que viene modificado y transformado por medio de la reescritura, de la traducción y de la interpretación. Pero no deja de ser meramente confiable, pues una serie de herramientas e instrumentos aluden a que este sea válido y confiable denominándolo la *triangulación*, la cual ayuda a que los resultados que se arrojan sean verídicos y tengan fiabilidad. La triangulación incluye a los instrumentos utilizados para saber los resultados como son: los trabajos de los estudiantes, vídeos, fotografías y hasta la misma experiencia contada por ellos mismos en las polifonías.

Esta transformación se da mediante un *análisis no formalizado* debido a que está más inclinado a aspectos cualitativos que cuantitativos, es decir es propiamente narrativo con características de una descripción literaria o reportajes periodísticos, por lo que se va construyendo una interpretación sostenida por múltiples herramientas e instrumentos empleados para esta finalidad. El *magma*, como lo menciona Legrand (1993) está conformado por las transcripciones en estado bruto, tal cual como se escribe, a veces se da el problema de llegar a una saturación de información y cuesta trabajo analizar dichas transcripciones de ciertas narrativas, pero la esencia está en rescatar de todo cúmulo de experiencias: un cuadro polifónico coherente. De esta manera el tipo de análisis que se emplea para esta finalidad es el análisis *holístico de la forma*, pues no pretende llenar de información sino darle una estructura coherente. Lieblich (1998) detalla al análisis holístico de la forma como una manera de encontrar una mejor expresión en esta búsqueda de información para representarla en una historia de vida incluyendo el declive o estabilidad de una trayectoria.

Las dos narrativas comparten elementos de la etnografía, la Investigación-Acción, utilizando la observación participante y la hermenéutica, ya que ambas permiten la interpretación a partir de los relatos plasmados buscando una reflexión, pues se escribe y reescribe acorde a las experiencias, características que aportan a la *Documentación Biográfico-Narrativa* de la que a continuación se habla.

3. La Documentación Biográfico-Narrativa

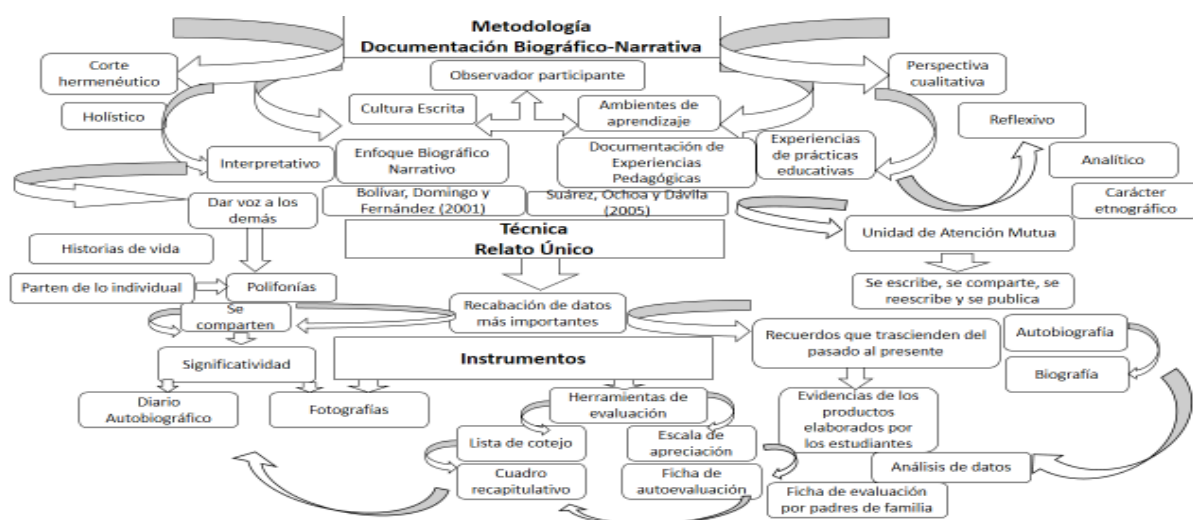
Esta narrativa no solo sirve para recoger información observada, sino que también brinda la oportunidad de obtener las características tanto del enfoque Biográfico-Narrativo, como de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, teniendo una descripción más completa que permite ahondar sobre ella para reflexionar vinculando las experiencias personales con las experiencias en el ámbito educativo.

Es una perspectiva holística de analizar el quehacer docente desde una mirada que va más allá de una simple descripción, pues permite visualizarse como un agente que lleva consigo vivencias teniendo un pasado, presente y un futuro dándose la oportunidad de involucrar la vida personal del investigador a manera de autobiografía en donde pueden plasmar emociones, sentimientos y ser más detallista en este aspecto. Pero también se plasman las acciones más relevantes específicamente para

analizar la práctica educativa viéndose inmersos los sentimientos que en ese momento el investigador presentó. Es una fusión entre las dos narrativas antes presentadas para dar mayor soporte a la descripción, además de que también se emplean los tres tonos cuando se comparten con la Comunidad de Atención Mutua.

En el siguiente esquema se van a tomar en cuenta los componentes que llevan a la Documentación Biográfico-Narrativa la cual es una rama de la investigación interpretativa y resignificativa (Ver figura 15).

Figura 15: Esquema con los referentes metodológicos de la Intervención Pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2022) con base en Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Suárez, Ochoa y Dávila (2005)

En el esquema presentado se puede mostrar cada uno de los componentes que conforman la metodología encaminado hacia la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje teniendo una inmersión con las vivencias del docente haciendo de ello una experiencia significativa para la investigación, por lo que es importante considerar también a la técnica que se empleó para la IP siendo el relato único en el cual se tomaron en cuenta las experiencias para posteriormente hacer un análisis reflexivo y con ello una interpretación.

Aquí se puede apreciar que consiste en la derivación de la metodología llamada *Documentación Biográfico-Narrativa* que surge del *Enfoque Biográfico Narrativo* y de la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, en donde adquiere grandes cualidades de ambas. Del Enfoque Biográfico Narrativo de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) rescata principalmente las historias de vida que parten de lo individual a lo colectivo ya que se comparten y así dan voz a los demás para hacer

más enriquecedoras las experiencias por medio de las polifonías, es interpretativo, holístico y tiene corte hermenéutico.

Por otro lado, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suarez, Ochoa y Dávila (2005) son experiencias de prácticas educativas que se conjugan desde una perspectiva cualitativa, además de ser un método analítico, reflexivo y de carácter etnográfico dándose a conocer a través de la Comunidad de Atención Mutua, quien con sus tres tonos (Felicitación, preguntas y sugerencias) se busca una mejora y un complemento más consolidado, aquí se lleva a cabo el proceso de: escribir, compartir, reescribir y publicar. Lo que se suma a la reflexión de las experiencias relatadas son el *análisis de datos*, el cual con base en los resultados arrojados se hace una exhaustiva observación y selección brindando una coherencia y sobre todo validez, así como confiabilidad y fiabilidad de lo narrado. Esto impide que se forme un magma de información como lo mencionan Bolívar, Domingo y Fernández (2001) el cual lejos de brindar una reflexión solo satura a la investigación.

A continuación, se detalla sobre la técnica que conforma a la Documentación Biográfico-Narrativa.

4. Técnica para la Intervención Pedagógica: El Relato Único

Las vivencias pedagógicas de un investigador y las experiencias en su vida personal formando parte de la autobiografía conjuntan un relato que influye en la resignificación de aquellos acontecimientos, que como bien, contribuyen a un mayor entendimiento de lo que está pasando en el momento plasmándolo por medio de relatos. Es por eso que el relato único es la técnica empleada para la *IP* explicada a continuación.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el relato único es la narración que el docente realiza en cuanto a su vida pedagógica, rescatando aspectos importantes que dejaron una significatividad importante al influir en lo que pretende investigar, ya que forma parte de quien lo realiza. Se recaban los momentos más importantes en relación con lo que pretende indagar y se abre a un espacio sobre trascender en los recuerdos del pasado llevándolos a un presente.

Aunque también existen otras técnicas biográficas tales como el *relato biográfico cruzado*, el cual tiene como propósito realizar estudios de caso en varias personas de un mismo contexto para tener una comprensión de todas las voces también

denominadas polifonías sobre una misma historia por lo que no será empleada en la intervención.

Por otro lado, el *relato biográfico paralelo* hace alusión al estudio de caso instrumental en donde varias narrativas y relatos toman importancia para comprender una situación, pero tampoco es de utilidad para la presente Intervención Pedagógica, ya que el relato único es el pertinente a emplear por sus características de estudiar mediante la autobiografía experiencias de vida y de aprendizaje convirtiéndose en objeto de investigación acorde con Bolívar et. al. (2001).

Asimismo el relato tiene características particulares que suman al establecer la manera de narrar alguna historia por ejemplo: que el narrador tiene la particular tarea de organizar lo que se va a relatar a pesar de que el mismo narrador puede formar parte de la historia. La historia contada se convierte en relato cuando el acto que produce un ser histórico concreto es la esencia que transforma esa historia en un relato constituido por palabras.

Existen distintos recursos del relato que hacen del mismo un entramado de complementos lo cual enriquecen al escrito, por ejemplo Todorov (2004) habla del termino aspecto con el sentido etimológico de mirada con la idea de que no se tiene una percepción directa de lo descrito en el relato, pero sí se puede describir desde una posición indirecta lo que se percibe, aunque de otra manera, a esto se le agrega el que la mirada es poliédrica.

Ahora bien, existen recursos del relato que ayudan a darle mayor énfasis a las narraciones y las cuales son propuestas de Sarchione (2004) en donde da cuenta de todos aquellos aspectos a tomar en cuenta a la hora de relatar los acontecimientos. En la siguiente figura se presentan (Ver figura 16).

Figura 16: Recursos del relato acorde a Sarchine (2004)

Tipo de recurso de relato	Descripción
Aspecto	Tzvetan <i>Todorov</i> utiliza la denominación “aspecto” con el sentido etimológico de “mirada”. Por lo que menciona “No se tiene una percepción directa de los acontecimientos que describe; al mismo tiempo se percibe, aunque de otra manera, la percepción que de ellos tiene quien los cuenta.
Puntos de vista y perspectiva narrativa	Utilizan estos términos para designar la regulación de la información que se deriva de la ubicación del foco en el relato.

Focalización	La <i>focalización</i> es definida por Mieke Bal como la relación entre los elementos presentados y la concepción a través de la cual se presentan, entre la visión y lo que se ve, lo que se percibe, o sea, la perspectiva sensorial o ideológica a partir de la cual se presentan los sucesos y los personajes.
Focalizador	Mieke Bal llama "focalizador" al sujeto de la focalización, al agente que percibe; éste constituye el punto desde el que se contemplan los elementos y puede corresponder a un personaje de la historia o estar fuera de ella.
Focalización interna	Si los agentes que focalizan son personajes de la historia que se está narrando, se trata de una focalización interna
Focalización externa	Cuando el agente que percibe está situado fuera de los hechos, esta focalización es externa.
Focalización variada	Sin embargo, no siempre una misma focalización se mantiene a lo largo de un relato, también es posible que una focalización varíe.
Variación de punto de vista por evolución del personaje	Cuando al principio tiene una perspectiva pero después resulta otra.
Clasificación de los aspectos del relato	
Narrador>personaje (la visión por detrás)	Es la característica del relato clásico. En este caso el narrador sabe más que su personaje. La percepción varía desde una simple superioridad por sobre lo que el personaje sabe de sí mismo y de los acontecimientos hasta un punto de vista tan abarcador que se podría llamar como lo hace Genette punto de vista de Dios o de Sirio. Este foco o más precisamente este agente focalizador es un sujeto ficticio que se convierte en el sujeto de todas las percepciones aun las que lo incluyen como objeto. Puede percibir acciones que suceden simultáneamente en diferentes lugares sabe lo que sus personajes piensan y sienten constantemente. Ese agente focalizador no coincide con ninguno de los personajes del relato.
Narrador=personaje (la visión "con")	El narrador cuya percepción de las cosas que focaliza es igual a la que podría tener el personaje, es característico de la literatura moderna. Lo que a Todorov le interesa señalar en este caso es la limitación del "saber" del narrador que se opera en esta época en comparación con el relato clásico. Dado que el narrador conoce tanto como los personajes, no puede ofrecer una explicación de los acontecimientos antes de que los personajes mismos la hayan descubierto.
Narrador < personaje (la visión desde afuera)	En la visión desde afuera, el narrador sabe menos que cualquiera de sus personajes. Puede describir lo que ve u oye, pero no tiene acceso a ninguna conciencia.
Las huellas del narrador	La presencia del narrador en el relato puede ser, pues, más o menos manifiesta. Las huellas que el narrador deja en el texto no son tan claras en otros ejemplos pero es posible rastrearlas aun cuando el narrador no se nombre a sí mismo.
Las marcas del narratorio	De la misma manera que la presencia del narrador, la del narratorio puede estar más o menos marcada en el relato.
Discurso del narrador y discurso de los personajes	Todo relato incluye la posibilidad de narrar hechos y, también, la de referir palabras; Gérard Genette dice que en un relato no hay más que palabras del narrador y palabras de los personajes, esta vinculación directa del discurso de los personajes con el discurso del narrador se la llama <i>discurso directo</i> : el narrador da la palabra al personaje y la introduce a través de verbos como "decir", "preguntar", "contestar", "alegar", "explicar", "exclamar". Como contrapartida, en la <i>reproducción indirecta</i> , es el narrador –con mayor control de la narración- el que refiere lo que los personajes dicen.
Otra voz sobre la voz	En ese conjunto, Saussure distingue la lengua del habla. La lengua es la matriz con todas las realizaciones posibles, virtuales, sincrónicas, de la cual el hablante selecciona las opciones y las organiza en una sucesión lineal. El habla, la realización individual no interesa como ciencia. Lo que sí le interesa es el sistema de signos, la lengua, como una estructura completa en un momento determinado. El binarismo y las relaciones de oposición conformarán ese sistema, en el cual no ingresarán ni el sujeto hablante ni el referente, es decir el objeto sobre el cual se habla.

Lenguaje dialogismo y	El grupo de Bajtin considera que el lenguaje no es un sistema de signos abstractos sino en uso. Un signo siempre está cargado por una valoración, por una ideología, es decir una toma de posición frente a lo que se nombra. En otros términos, las palabras, además de denotar objetos, están saturadas de evaluaciones sobre ellos. La valoración del sujeto se manifiesta de diferentes maneras -la entonación, el ritmo, la modalización, entre otros- y sólo será comprendida en un contexto. Una palabra aislada puede ser analizada en el nivel morfológico o sintáctico, pero no se accede a su significación si no se conoce el entorno en que ha sido expresada. El entorno o contexto extra verbal, como lo denomina este grupo, se compone de tres elementos: el horizonte espacial común, o sea el lugar donde se realiza la emisión; el conocimiento común de la situación y la evaluación compartida de la misma.
Los géneros discursivos	El sujeto hablante no es fuente ni dueño de su discurso sino que participa de una comunidad lingüística heterogénea y, para producir sus enunciados, toma elementos del vasto campo de lenguajes que es esa comunidad. Los sujetos, por tanto, están llenos de discursos, que son sociales.
La polifonía en la novela	La novela es para Bajtin un género en evolución constante, muy dispuesto a incluir múltiples visiones del mundo que representa ya la crítica de estereotipos. Este género incorpora la multiplicidad de discursos sociales, los imita, los parodia, los estiliza y los introduce en una nueva construcción.
Voces en "Fotos"	En la narración básica, la voz narrativa es la de Jacinto, pero esa voz no es una voz hegemónica que ordena las otras voces que se representan en el relato. Es una voz que se mezcla y se cruza con las otras y con los múltiples discursos que se intercalan.

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en Sarchione (2004)

Todos los anteriores recursos brindan un sustento a los que se utilizan en un relato pedagógico, por lo que el investigador debe darse a la tarea de tomarlos en cuenta al momento de plasmar lo relatado de lo acontecido y darle diferentes miradas a manera de que sea entendible al lector además de capturar la atención y el interés del mismo.

Otros recursos del relato que son importantes a la hora de describir los momentos son los que propone Di, Marzo, y Lotito (2004) brindándole una voz a la narrativa y que en la siguiente figura se muestran (Ver figura 17).

Figura 17: Recursos del relato acorde a Di, Marzo y Lotito (2004)

Recurso del relato	Descripción
Heterodiegética	No participa el narrador. Solo narra lo acontecido desde afuera sin formar parte de la historia.
Autodiegética	Si se encuentra el narrador pero relata desde el pasado (son recuerdos que el narrador tiene).
Homodiegética	No pertenece a la historia pero es un testigo.
El relato canónico	Se representan con comillas y guion largo
Voces de los personajes	Se toman en cuenta los diálogos pertenecientes a los otros personajes de la historia
Polifonía	Son las voces de los personajes a partir del narrador.
Monofónica	Se percibe el sello biológico del narrador.

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en Di, Marzo y Lotito (2004).

Considerar estos distintos tipos del relato hace del mismo un entramado de experiencias contadas de manera escrita a manera de que sea entendible y se pueda capturar cada uno de los momentos de una forma sencilla para el lector.

Pampillo (2005) se enfoca en el tiempo, el modo y la voz en el relato. Los tecnicismos *tiempo de la historia* y *tiempo del relato* van a designar dos instancias temporales absolutamente distintas: el *tiempo de la historia* está, por definición, ordenado a partir de una secuencialidad lógico causal, mientras que *tiempo del relato* señala la particular organización del tiempo que un discurso narrativo realiza en relación con el *tiempo de la historia*. De igual forma, la autora define la analepsis como "toda evocación fuera de tiempo de un acontecimiento anterior al punto en que se encuentra la historia", lo cual hace que la narración se vuelva entendible pero jugando con los tiempos. En cuestión de la velocidad, considera que esta alteración es más compleja de identificar que las de orden. En el análisis de la velocidad, los dos tiempos de referencia son, una vez más, el tiempo de la *historia* y el tiempo que el *relato* le otorga al lapso temporal que ha constituido como objeto, aquí es donde el narrador pone énfasis en lo que desea destacar de la historia, pues decide en qué parte de la historia quiere desarrollar con solamente pocos renglones aunque ese suceso haya pasado hace mucho tiempo y demorar en el desarrollo de la historia para dar a conocer un breve momento pero que fue significativo.

Para enriquecer a la narrativa, Ricoeur (1995) menciona que en la narración en donde el tiempo es un eje importante tal y como se mencionó anteriormente, también la fenomenología y la hermenéutica permean dentro de un relato, el cual explica que es un entramado para que este pueda ser construido. Primero se toma en cuenta a la fenomenología como una descripción de la experiencia tal y como se presenta en la conciencia sin recurrir a la teoría, deducción o suposiciones, sin embargo la hermenéutica es un paso más complementándolo precisamente con la presencia de teoría que dan pauta a comprender mejor el relato con apoyo de otras perspectivas pero a su vez teniendo una interpretación de lo narrado nombrándolo *pertenencia* quien con sus palabras reitera lo siguiente:

La primera afirmación de la hermenéutica consiste en decir que la problemática de la objetividad presupone antes de ella una relación de inclusión que engloba al sujeto supuestamente autónomo y al objeto presuntamente opuesto. Esta relación inclusiva o englobante es lo que llamo aquí "pertenencia". (Ricoeur, 1995, p. 126).

Por consiguiente, también Ricoeur (1995) hace mención de diversos aspectos que complementan un discurso quien gracias a su escritura adquiere una triple autonomía semántica: respecto a la intención del hablante, de la recepción del público primitivo y de las circunstancias económicas, sociales y culturales de su producción. Dichos aspectos se muestran en la siguiente tabla (Ver figura 18).

Figura 18: Aspectos de un discurso acorde con Ricoeur (1995) en Pampillo (2004)

Explicar y comprender. Y viceversa
La metáfora y el relato
El nivel del sentido
La referencia

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en Ricoeur (1995).

En la narración también se ve presente la innovación semántica la cual consiste en la invención de una trama en la que fines, causas y azares se reúnen en una unidad temporal y completa. A lo que menciona el autor, es que el discurso narrado juega con la temporalidad y con la forma de describirlo descartando que sea una copia de los acontecimientos, al contrario, es una innovación semántica y una creación en donde viene inmersa la metáfora nombrándolo *mimesis* que significa en griego *Representación*. La mimesis tiene tres momentos acorde con el autor y se desglosan en la siguiente tabla (Ver figura 19).

Figura 19: La mimesis acorde con Ricoeur (1995) en Pampillo 2004)

<p>Mimesis I. Lo prenarrativo Esta primera mimesis le pide al lector una inteligencia especial, la inteligencia de la praxis, por la que hay que entender la vida de la acción, el obrar humano. Dicho de manera más simple: si los lectores pueden entender la narración es porque traen consigo la inteligencia de la acción (otro tipo de inteligencia diferente sería, por ejemplo, la filosófica, la especulativa). No sólo el lector "toma" esta inteligencia, sino que el poeta la "ha tomado": es sobre su conocimiento de los hechos de la vida que el poeta construye el poema.</p>
<p>Mimesis II. La configuración de la trama La configuración de la trama es el texto mismo, aquello que los seguidores del estructuralismo, como Genette, llaman el relato, lo único que aceptan tener en consideración en su análisis. Para mostrar cómo la configuración de la trama media entre el antes y el después de la narración. Ricoeur va a centrarse siguiendo la línea de su pensamiento que no acepta el estatismo del texto en sus caracteres dinámicos. Éstos son los que la trama pone en juego para constituirse; también los que le permiten operar fuera de este campo una mediación de mayor alcance entre la precomprensión y la poscomprensión del mundo de la acción. Es decir que serán los mismos o similares a los que luego va a considerar para establecer la relación entre esta etapa y la lectura. Las operaciones dinámicas que la trama realiza en su propio campo son tres: a) media entre acontecimientos individuales y la historia que los conforma como un todo; b) media integrando elementos heterogéneos, de los cuales el más significativo es el o los episodios discordantes; c) media por sus caracteres temporales propios.</p>
<p>Mimesis III.El acto de lectura "El recorrido de la mimesis alcanza su cumplimiento en el oyente o en el lector", dice Paul Ricoeur. La afirmación de que recién en este momento, cuando es restituida al tiempo del obrar y del</p>

padecer de los hombres, la narración alcanza su pleno sentido le exige al filósofo una vasta argumentación.

Fuente: Ricoeur (1995).

Por otro lado, la observación participante va inmersa en la Documentación Biográfico-Narrativa, al ser una técnica como lo refiere Álvarez Gayou (2003), implica precisamente la observación del investigador, quien se involucra desde dentro en las acciones en donde su participación es activa y tiene el propósito de comprender el contexto, recopilar datos y transformarlo. Para recoger información sobre la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje, así como el contexto se emplearon diversos instrumentos, entre ellos el Diario Autobiográfico del que enseguida se hablará, así como también fotografías, evidencias de los productos elaborados por los estudiantes. De igual forma la lista de cotejo, escala de apreciación, cuadro recapitulativo y ficha de autoevaluación. Los cuales dieron cuenta del desempeño y proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños con respecto al desarrollo de la cultura escrita que derivó de un impacto de la Intervención Pedagógica.

5. Instrumentos para la Intervención Pedagógica

Para la recogida de datos se requiere de instrumentos, que son un diseño del investigador para rescatar información suficiente que aporta al trabajo de investigación y le permite analizar de manera más profunda lo recabado llegando a planteamientos y conclusiones reales. De esta manera se da pie a las características de cada uno de los instrumentos empleados para la *IP* en torno a la recopilación de información para la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje en educación preescolar.

Los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. Nos importa, preferentemente, analizar el mundo personal y socioprofesional a través del relato que hace el biografiado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 156).

Dada la importancia de recoger la información necesaria para la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes instrumentos metodológicos.

a. El Diario Autobiográfico

Este instrumento de la metodología de Investigación-Acción permite la recolección de información ante experiencias con los estudiantes relacionado con el Objeto de Estudio a investigar, de esta manera se describen aquellos acontecimientos que en

este caso se ven inmersos, tanto el contexto como las prácticas con el acercamiento a la cultura escrita en donde se rescatan los momentos en que los estudiantes realizan alguna acción que favorezca el fomento a la lectura y escritura.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el diario autobiográfico es un registro en el cual se plasman vivencias que pasan en el ámbito tanto personal como profesional durante algún periodo de tiempo teniendo la posibilidad de reflexionar sobre ello. Es la narración cuyo registro se puede hacer de manera oral o escrita mezclando los acontecimientos con los sentimientos del docente ante dicha situación teniendo la libertad de expresarse más libremente.

Aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico: reflexión sobre las experiencias vividas, el proceso mismo de escritura, y su posterior recomposición y/o diálogo con el formador, asesor o colegas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 183).

De igual manera Bolívar, Domingo y Fernández (2001) complementan las características del diario autobiográfico haciendo alusión a que es un registro de reflexión en donde se conjuntan experiencias personales y profesionales junto con las observaciones de un determinado periodo de tiempo en donde se recaban insumos para analizar en torno al *OE* que se investigó.

Por ende, para la presente investigación realizaron constantes registros en el diario autobiográfico para indagar acerca del acercamiento con la cultura escrita en los estudiantes de segundo grado de preescolar, así como la conformación de los ambientes de aprendizaje.

El diario autobiográfico es un instrumento indispensable en la investigación de la Documentación Biográfico-Narrativo porque permite analizar y llegar a la interpretación de diversas experiencias buscando la relación con el *OE*.

b. Fotografías

Son evidencias que se toman con cámaras digitales para poder observar las actividades que realizan los estudiantes. Acorde con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), son una recopilación de recuerdos de la experiencia que se hacen a través de capturas estáticas para apreciar con más detalle el acontecimiento.

Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o, por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden, ya que leer un material con fotos puede dar la sensación de estar en el escenario registrado, y viceversa: tratar de adentrarse en la imagen permitiría hablar desde cómo vemos las cosas contenidas en la foto o imagen (Gayou, 2003, p. 115).

De esta manera, la fotografía es un instrumento esencial para analizar el momento en el que se aprecie la actitud de los niños, del profesor, la organización, convivencia que acontece, sucesos que pasan y que el profesor tal vez no se percató en el momento, además de la presencia tanto de la cultura escrita como de los ambientes de aprendizaje en la investigación para su posterior análisis.

De allí la importancia de tomar una perspectiva de mirada crítica al momento de observar las fotografías ya que este tipo de mirada es poliédrica por definición acorde con Atienza y López (2009); es decir se toma una interpretación diversa acorde a la posición de cada individuo que la trata de interrogar. Dicha mirada crítica permite ampliar los puntos de vista que se manifiestan en la imagen lo cual lleva a un análisis y a una reflexión profunda para comprender el suceso del momento capturado.

Por su parte Millas (2009) da cuenta de la mirada que se le brinda a las fotografías dentro de una perspectiva crítica, ya que las imágenes no solamente se ven, sino que se crean y se difunden gratuitamente. A lo que resulta importante detenerse a mirarlas e identificar esas transformaciones o manipulaciones que pueden haber sido objeto de alguna representación de la realidad.

c. Herramientas de evaluación

Son instrumentos diseñados para valorar los avances de los estudiantes tomando en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación ante diversas actividades. Los instrumentos que se tomaron en cuenta para evaluar las competencias e indicadores son la escala de apreciación y la lista de cotejo.

1) Lista de cotejo

Es otro de los instrumentos utilizado para evaluar las competencias e indicadores de la propuesta de Intervención Pedagógica.

De acuerdo con Malagón y Montes (2006), son listas de criterios que miden el desempeño de los estudiantes al observar alguna ejecución o un producto, solamente determina si cumple o no con dichos criterios que el instrumento tiene establecido para evaluar.

Una lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y para realizar la evaluación final al terminar el periodo establecido; por ejemplo: modalidad de trabajo, en función de las necesidades o acuerdos tomados en el jardín. Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para las educadoras en el momento de elaborar los informes del alumno, sus familias, etc., es más ilustrativa que una información descriptiva puesto que con un número o una palabra explica lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con las competencias (Malagón y Montes, 2006, p. 55).

Dadas las características que presenta este instrumento, es como se pudo establecer para evaluar algunas competencias e indicadores que se determinaron para la propuesta de *IP*.

2) Escala de apreciación

Es uno de los instrumentos empleado para evaluar competencias e indicadores en relación a la cultura escrita, en donde influyen los ambientes de aprendizaje con segundo grado de preescolar del ciclo escolar 2022-2023.

La escala de apreciación o calificación permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. El observador utiliza la escala (de cuatro, seis, ocho, intervalos, etc.) para indicar ya sea la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa (Malagón y Montes, 2006, p. 60).

Es parecida a la lista de cotejo, pero con más posibilidades de graduar el indicador acorde al desempeño que va mostrando el estudiante. Dicho instrumento es de observación y evaluación.

3) Cuadro recapitulativo

El cuadro recapitulativo, es una tabla en donde generalmente están diseñadas para aplicarlas y registrar de manera grupal ya que están los nombres de cada uno de los estudiantes para plasmar el resultado acorde a los indicadores y competencias que están diseñadas para este tipo de instrumento. De acuerdo con los ejemplos de Jolibert y Jacob (2003), se pueden apreciar los indicadores en donde se emplean ya sea por color, por iniciales, entre otros, determinando previamente el significado que se le da a cada color o letras como por ejemplo: Construido, en vías de construcción, necesita apoyo. Así como también significados similares que dan pauta a asignar en los indicadores de los estudiantes conforme en la observación o productos elaborados por los niños.

Es un instrumento funcional y rápido que permite la recogida de información haciéndola verídica y eficaz para analizar los registros.

4) Autoevaluación (Ficha de autoevaluación)

Es un tipo de evaluación en donde Malagón y Montes (2006) reitera que el propio estudiante es el encargado de realizarla con base en la experiencia que vivió durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y así identificar tanto los logros como las dificultades que se presentaron. Casanova (1998) recomienda que los estudiantes se encuentren enterados de los aspectos a evaluar desde un inicio para que lo tengan presente al finalizar un proyecto haciendo énfasis en la reflexión de lo realizado. De esta manera se lleva a cabo la metacognición, la cuál de acuerdo con Acedo (2003) alude a que el mismo sujeto es consciente de los pasos que lleva en determinado proceso al darse cuenta de los avances y áreas de oportunidad que presenta con la finalidad de llevarlo a una mejora a través de diversas estrategias en las que participa para que se vean resultados favorables. Cabe mencionar que este tipo de evaluación es importante ya que hace al aprendiz partícipe activo tal y como lo maneja la teoría constructivista y de esta manera generar aprendizajes significativos.

5) Ficha de evaluación dirigida a los padres de familia

Es un formato en el cual se evalúan los resultados percibidos por parte de los padres de familia hacía el trabajo realizado con los niños, expresando comentarios y sugerencias con la finalidad de que el docente las considere como parte de mejorar su práctica. Es una manera de conocer los puntos de vista de los papás, da mayor fiabilidad a la investigación y da cuenta de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003), dicha ficha forma parte de la evaluación formativa que tiene una doble función reguladora con retroalimentación hacía el profesor y también hacía el estudiante.

d. Evidencias de los productos elaborados por los estudiantes

Los productos realizados por los niños, tales como ilustraciones, escritos, elaboración de materiales y el trabajo que muestran durante las sesiones son de utilidad para recuperar elementos que permiten apreciar la cultura escrita en los estudiantes, así como también la conformación de ambientes de aprendizaje que ayudan a potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

De esta manera es como metodológicamente se lleva a cabo el proceso de *IP* en donde se considera al contexto como principal fuente para rescatar información con instrumentos, y así llegar al análisis e interpretación que dan soporte de la fiabilidad y veracidad de la información retomada. Además de que la metodología antes mencionada forma parte esencial de la triangulación de la presente investigación.

En el siguiente capítulo se van a mostrar los antecedentes que investigadores realizan con relación a la cultura escrita ambientes de aprendizaje para rescatar aportes que abonen a la presente investigación. Así como también explicar la base didáctica de *PpP* para tener en cuenta estrategias de gran funcionalidad que permitan desarrollar la cultura escrita a través de los ambientes de aprendizaje.

III. VIAJAR A LOS ANTECEDENTES DE LA CULTURA ESCRITA Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

La cultura escrita tiene sus antecedentes en investigaciones realizadas con anterioridad, por lo que en el primer subcapítulo se hace un detenido análisis acerca de los trabajos que diversos investigadores han elaborado a lo largo de los últimos años y así comprender de una manera más profunda el Objeto de Estudio. Esto proporciona las bases necesarias para indagar sobre información relacionada con la presente propuesta de Intervención Pedagógica con el objetivo de fomentar este proceso tan relevante en el mundo de la enseñanza de la lengua y literatura como lo es la cultura escrita.

En el siguiente subcapítulo se presentan los fundamentos teóricos necesarios para profundizar y ver el punto de vista de diversos autores con respecto al Objeto de Estudio y los ambientes de aprendizaje, mencionando que este último es el medio para fomentar la lectura y escritura en los estudiantes. Así mismo se plantea la didáctica de *Pedagogía por Proyectos (PpP)* siendo la base que contribuye al acercamiento a la cultura escrita en el aula.

A. El breve estado del arte de la cultura escrita. Antecedentes que apoyan a la investigación

A continuación se darán a conocer cinco de las investigaciones previas que autores interesados en el tema de la cultura escrita han diseñado, clasificándose de la más antigua, 2017, a la más reciente, 2021. Esto con el propósito de analizar las estrategias, técnicas, acciones implementadas, autores con los cuales sustentaron su trabajo, entre otros componentes que consideraron para lograr un resultado en beneficio de los estudiantes de educación preescolar y su acercamiento a la lectura y escritura.

1. Paso a pasito hacia la meta

El presente documento es una tesina extraída del repositorio virtual de la Unidad Pedagógica Nacional realizada en la UPN Unidad 098 Oriente, Ciudad de México titulada *El proceso de inicio en la adquisición, los retos en el aprendizaje de la escritura en educación preescolar* elaborado en el año 2017 por la autora Laura Valencia Castillo para obtener el título de *Licenciada en Educación*. Implementó su

investigación en el Jardín de Niños *Génesis* ubicado en la Alcaldía Gustavo A. Madero Ciudad de México con dieciséis estudiantes de primer grado.

El propósito referido por la investigadora fue el desarrollar una propuesta didáctica que contribuya a utilizar el rendimiento escolar, específicamente en el área de la psicomotricidad fina, basada en el enfoque constructivista por medio de situaciones didácticas, dirigida a los niños de tres años que cursan el primer grado de Preescolar.

Se construyó un trabajo de investigación cualitativa está basado en una metodología didáctica, para la indagación se emplearon herramientas etnográficas como entrevista y cuestionario a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes que le permitieron recabar información sobre cómo se aprende a escribir.

Hizo mención de referentes teóricos que sustentaron su trabajo apoyándose del modelo conductista, cognitivo y constructivista, pero hizo hincapié a este último mencionando que los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo (Emilia Ferreiro 1990, Ana Teberosky 1992 y A. M. Kaufman 1998). Principalmente retomó a Piaget y Vygotsky inclinándose al mencionado enfoque constructivista y por competencias tratando de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo llevan a construir el sistema de escritura alfabético.

Para su intervención, además de implementar herramientas etnográficas como entrevista y cuestionario que le sirvieron para conocer sus ideas y puntos de vista tanto de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, interpretó y sacó estadísticas de sus resultados que los instrumentos arrojaron. Posteriormente diseñó dos propuestas didácticas con inicio, desarrollo y cierre que ayudan al desarrollo de la escritura en los niños obteniendo como resultados el aporte que realizó al Jardín la posibilidad de ofrecer una mayor calidad en la enseñanza de la lectoescritura desde el primer nivel. Y concluyendo con la idea de que escribir permite la realización de variadas formas de pensamiento y conocimiento, al exigir un manejo consciente del lenguaje escrito y una ponderación de lo que se han mencionado algunos escritos ante las diversas formas metodológicas que existen para adquirir la lectoescritura.

Es así que los aportes a considerar sobre el Objeto de Estudio serían la aplicación del cuestionario para implementarlo a la comunidad educativa para conocer las ideas de

los diferentes agentes educativos con relación a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje, así como el diseño de las dos propuestas para desarrollar la escritura en los niños basados en la metodología didáctica siendo la utilización de un títere para llamar la atención de los estudiantes en las actividades, así como el empleo de canciones llamadas: *La foca Ramona, yo tengo una casita así y cinco ratoncitos*. Con el propósito de fortalecer la oralidad en los niños. Es de suma importancia en la educación preescolar considerar las canciones, recursos materiales y la interpretación de imágenes tomando en cuenta las características de los niños a esa edad, ya que apoyan al logro de los objetivos porque fortalece la expresión oral y escrita estando inmersa la cultura escrita en cada uno de los procesos implicados en las propuestas planteadas por la investigadora.

2. La experiencia: Una huella que llena de saberes

Este trabajo de investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur Ciudad de México siendo un Proyecto de Intervención de la Licenciada Consuelo Ivett Jiménez Torre para obtener el título de *Maestra en Educación Básica* en el año 2017. Este proyecto se encontró en el repositorio digital de la UPN en su página oficial, la investigación lleva por nombre *El método de proyectos didácticos: Una experiencia de intervención para propiciar el acercamiento de los alumnos de tercer grado de educación preescolar a la cultura escrita* cuyo lugar para implementar su propuesta fue en el Jardín de Niños *Vekani* ubicado en la Alcaldía Iztapalapa Ciudad de México con 34 niños de tercer grado.

En su trabajo, la autora especifica que como propósito de esta investigación buscó favorecer en los estudiantes de tercer grado de preescolar el acercamiento a la cultura escrita a través del método de proyectos didácticos. Es por eso que se enfoca en la Investigación-Acción, teniendo como sustento teórico a la Pedagogía por Proyectos. Retomando a Jolibert y Sraïki (2009), entre otros y sosteniendo que el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje que parte de la experiencia de cada uno de los estudiantes.

Para poder lograr su propósito diseñó un plan a través del trabajo cooperativo, una serie de secuencias didácticas resultando un total de seis proyectos con inicio, desarrollo y cierre de todos los Campos Formativos que en ese entonces se les denominaba así. Además de emplear unas rúbricas registrando resultados de cada

uno de los niños y el diario de trabajo que le permitieron evaluar de manera cualitativa. Una vez que pudo analizar todos sus resultados recabados cuando implementó su propuesta obtuvo resultados favorables para los estudiantes involucrados, permitiendo que ellos conocieran la convencionalidad de la lengua escrita a través de experiencias situadas de aprendizaje.

De este modo, la intervención favoreció la participación activa, el respeto a las opiniones de los demás, a exponer sus ideas, escuchar atentamente a los demás, ayudar a quienes lo necesitan, mostrar interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y de aprendizaje y enfrentar desafíos solos y en colaboración. Al finalizar puntualiza que los niños lograron: Utilizar grafías para representar el uso de los números al referirse a la dirección, hora, teléfono y fechas, utilizar el lenguaje oral para intercambiar ideas de sus compañeros, expresar sus ideas acerca del contenido de un texto, incluyen garabatos, marcas gráficas o letras para representar el texto, además de que los padres de familia se sorprendieran de que los niños aprendieran con la metodología por proyectos ya que era desconocida para ellos.

Uno de los aportes que rescata la presente investigación es la implementación de su diario de trabajo siendo un método esencial para registrar lo acontecido, ya que es un método de evaluación factible para el tipo de investigación registrando por cada estudiante su proceso de avance y así tener cifras reales cualitativas sobre los resultados arrojados durante la implementación de su proyecto.

Asimismo, también se rescataría la elaboración de invitaciones para una fiesta que organizó con apoyo de sus estudiantes, tomó en cuenta los intereses de los niños y aportaciones a través de una dinámica llamada *El bote de las participaciones* con el fin de que todos tuvieran la oportunidad de expresar sus ideas de manera oral, implicando también de esta manera a la cultura escrita y su importancia de fortalecerla en el nivel preescolar favoreciendo también la escucha y la funcionalidad de la lengua, así mismo las actividades sobre: dibujar el mapa para llegar a la fiesta, escribir el lugar y el contenido de la invitación acorde a sus interpretaciones favoreciendo de esta manera la escritura a través de grafías y dibujos que ellos plasmen.

3. Las herramientas tecnológicas como potenciadoras de la lengua escrita

El presente artículo se desarrolló como parte de un macro proyecto del Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica por varios investigadores que

aportaron al trabajo titulado *La lengua escrita en preescolar: una propuesta socio constructivista con apoyo de recursos informáticos* en el año 2018, los autores son: María Teresa Luna Martínez, Élide Patricia Fortich Vivas, Luis Carlos Pinto Suárez y Alexander Silva Cardozo. Tuvo lugar en una institución educativa privada de filosofía religiosa cristiana de la Ciudad de Bucaramanga Colombia.

Participaron quince estudiantes pertenecientes a cuatro grados con edades entre los tres y cinco años, divididos por grado de esta manera: cuatro de transición, cuatro de Jardín, cinco de pre jardín y dos de párvulo; la coordinadora, la profesora y algunos padres. La investigación finalizó en el año 2016, esto con el propósito de mostrar los avances de su proceso escritor en un ambiente socio constructivista con el uso de recursos informáticos. Se empleó la investigación cualitativa de Investigación-Acción y observación no participante bajo un enfoque socio constructivista en donde sustentaron el trabajo con el autor Vygotsky (1979), citado por Zapata y Restrepo (2013), así como también de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por el mismo autor. De igual manera citaron a Ferreiro y Teberosky (1979).

Su implementación constó de tres fases, en la primera fase se inició con un diagnóstico con una actividad denominada *El nombre propio es mío la inyección no no no* en donde los niños se presentaron mencionando su nombre y apellido, la docente escribía en el pizarrón la letra inicial de su nombre para luego compararlo por la cantidad de letras. Después les proyectó un vídeo cuento llamado *El desayuno del rey* para posteriormente escribir el nombre de los personajes y de ellos en una hoja de papel y en el teclado de las computadoras. También se empleó un cuestionario a padres de familia con el objetivo de descubrir sus pensamientos e ideas sobre la escritura y su experiencia en el proceso alfabetizador. Asimismo se utilizó un cuestionario a la profesora y a la coordinadora para conocer sus posturas frente a su práctica diaria y las teorías sobre la alfabetización, la didáctica, el socio constructivismo y el trabajo colaborativo.

Como segunda fase se utilizó el trabajo de campo, el cual constó de la instalación y configuración de una computadora de escritorio y dos portátiles. Se llevaron a cabo cuatro secuencias sobre el tema de los seres vivos y no vivos, complementadas con actividades de escritura en el papel, con el teclado y uso de recursos informáticos y al final la socialización. Como tercera y última fase el análisis documental sobre la

intervención de la profesora, los niños, el trabajo y el uso de estrategias socioconstructivistas en las actividades realizadas en el aula de clases.

Todo lo implementado tuvo resultados favorables comenzando cuando se instalaron las computadoras, se logró apreciar otra forma de interacción entre los estudiantes ya que les produjo interés. A su vez, el ambiente de escritura libre con la profesora como guía, la incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en el aula, la capacitación a la profesora y a la coordinadora en el uso de éstas y la participación de los padres fue lo que complementó este ambiente colaborativo, también se logró que las niñas y niños en su mayoría demostraran una actitud propicia hacia el acto de escribir.

Es así como se retoman varias de las acciones del proyecto como lluvia de ideas, lectura en voz alta de diversos recursos literarios o tipos de texto, uso de canciones, para explicar un concepto tomando en cuenta aspectos de la lengua oral al participar para expresar ideas, así mismo fomentando la escucha y la comprensión a través de la lectura en voz alta y de las canciones complementando aspectos que apoyan a la potencialización de la cultura escrita en niños preescolares.

4. La docencia, un pilar fundamental para estar en constante capacitación en cuanto al abordaje de la lectoescritura

Esta investigación es una tesis para obtener el grado de *Maestría en Educación con Énfasis en el Aprendizaje de la Lectoescritura y las Matemáticas* extraída de la Universidad Externado de Colombia Facultad De Ciencias De La Educación, elaborada por la investigadora Mayerlen Barrera Arévalo en el año 2018, quien le denominó *Enseñanza de la Lectoescritura en el Preescolar del Colegio Ismael Perdomo I.E.D.* Bajo una metodología cualitativa de Investigación-Acción-Participativa (IAP). Participaron seis docentes de Educación Inicial del Colegio Ismael Perdomo, en su mayoría las docentes tienen estudios superiores de Educación Preescolar y una de ellas en Psicopedagogía.

Todo con el propósito de identificar las características que debe tener el método de enseñanza de la lectoescritura para el ciclo inicial del Colegio Ismael Perdomo I.E.D. en el que se tenga en cuenta el Lineamiento para la Educación Inicial, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la reflexión constructiva de las docentes de esta institución. Es así cómo se basó en la teoría del constructivismo, ya que de allí se

desprende el aprendizaje significativo. Enmarcado desde un enfoque socio-cultural y por ello se tuvieron como base los planteamientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), exponentes de la teoría psicogenética, quienes rescatan al niño como sujeto de aprendizaje y la función social y comunicativa tanto de la lectura como de la escritura.

Lo que implementó la investigadora con las docentes para conocer sus conocimientos y habilidades en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura a nivel curricular, teórico y didáctico, empleó anecdotarios, los documentos existentes institucionales y de política pública, así como registros de video siendo instrumentos para la recolección de datos. Realizó cuatro talleres con las docentes de ciclo inicial de la institución Ismael Perdomo I.E.D., que tuvieron como objetivo principal generar espacios de formación y reflexión frente a lo que se realiza en el aula respecto a la enseñanza de la lectoescritura. El primer taller apuntó a que las docentes tuvieran un conocimiento general sobre los métodos de enseñanza de la lectoescritura, el segundo taller, pretendió buscar una posible relación entre el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, el PEI de la institución y los métodos de enseñanza de la lectoescritura. El tercer taller constó en conocer la teoría Psicogenética y su relación con la enseñanza de la lectoescritura y el aprendizaje significativo. En el cuarto taller las docentes determinaron las principales características que debe reunir un método o las prácticas pedagógicas en el aula respecto a la enseñanza de la lectoescritura considerándolos análisis de los talleres anteriores.

Fue así como se pudo lograr que las docentes reconocieran prácticas específicas que aplican en el aula; ante esto concluyeron que definitivamente no tienen prácticas exclusivas de algún método, sino que han utilizado diversas prácticas de métodos diferentes, en ese caso utilizan un método ecléctico para acercarse al ingreso de la cultura escrita. Mostraron interés en un programa llamado *Letras* de Juan Carlos Negret, ya que ha realizado una serie de capacitaciones en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura. Las docentes consideraron muy importante motivar a los niños, animarlos verbalmente, guiarlos con preguntas, señalarles detalles de la imagen que puede significar algo. Consideraron que para que el aprendizaje sea significativo es necesario partir desde la oralidad, desde las propias expresiones que los niños manifiestan para luego pasar a la lectura y posteriormente a la escritura.

Tuvieron en cuenta que la reflexión y la interacción comunicativa construyen conocimiento. De igual forma rechazaron las actividades relacionadas con la utilización de prácticas tradicionalistas como la repetición en la realización de planas. Se tomó en cuenta la importancia de la participación de padres de familia en el proceso de experiencias en cuanto a la lectoescritura para que estas sean significativas y para que ellos sepan cómo trabajar en casa con los niños. Consideraron utilizar la poesía, las rimas, los cuentos, adivinanzas y versos y trabajarlas con los niños de una manera más analítica.

De esta manera se pudieron rescatar diversos aportes, entre ellas considerar las adivinanzas y trabalenguas porque apoyan a la oralidad, cuya función es primordial el potenciarla en esta etapa formando parte de la cultura escrita haciendo actividades significativas e involucrar a padres de familia en las actividades siendo partícipes del proceso y concientizándolos acerca de las estrategias actualizadas para el fomento de la cultura escrita en preescolar y así evitar que practiquen métodos tradicionalistas como planas o memorización de letras, entre otras. La integración de los padres de familia se propone que se realice por medio de pláticas promoviendo la socialización de proyectos y haciéndolos partícipes de experiencias significativas.

5. Las maravillas de la cultura escrita y de la alfabetización

La presente investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro, Ciudad de México en el 2021 para obtener el título de *Maestría en Educación Básica* por la investigadora María Guadalupe Huerta Rivera llamada *Diversificación de ambientes alfabetizadores que propicien el acercamiento a la cultura escrita, en niños de cinco años, del Jardín de Niños "Cuauhtémoc", en Valle de Chalco, Estado de México*. Para su Proyecto de Intervención Pedagógica planeó diversos propósitos para lograr que los niños de tercero "A" de Preescolar:

- Participen de manera constante en un ambiente alfabetizador permeado por la lectura de cuentos, para acercarse a la cultura escrita.
- Se involucren en las estrategias de teatro, espectáculo de títeres e historietas, basadas en cuentos, para favorecer el desarrollo de su alfabetización.
- Busquen pistas, indicios de cuentos, siluetas, para acercarse a la cultura escrita.

- Realicen producciones escritas de manera autónoma a partir de la lectura de cuentos literarios que circulan en la escuela, para acercarse a la cultura escrita convencional.

La investigación se realizó bajo el método de Investigación-Acción (Latorre, 2008) utilizando la técnica de observación directa y el diario de campo. Como sustento teórico se basó en diferentes autores que hablan tanto de alfabetización como de cultura escrita siendo estos los conceptos base de la investigación. En *alfabetización* citó a Nemirovsky (1999), Pérez (2007), Mclane y McNamee (1999), Holdaway (1979) y Purcell-Gates (2000) aludiendo que la alfabetización inicial es un proceso complejo de utilizar el lenguaje en distintos ámbitos sociales. Para sustentar la cultura escrita citó a Londoño y Soler (2009), Ferreiro (1999), Cassany (2007), así como a Jolibert y Sraïki (2009) mencionándolo como el proceso de lecto-escritura.

Para la implementación de su propuesta, la investigadora utilizó cinco instrumentos los cuáles fueron diario autobiográfico, listas de cotejo, videgrabaciones, fotografías y evidencias de los estudiantes que le permitieron rescatar información de cómo los niños fueron apropiándose de un lenguaje oral y escrito cada vez más completo y sobre su proceso de acercamiento a la cultura escrita. Así mismo intervino con diversos ambientes alfabetizadores en el aula como portadores de texto que estuvieran al alcance de los niños, trabajó la lista de asistencia, tarjetas con sus nombres, cuadro de responsabilidades en el aula, lectura diaria de cuentos y carteles. Sus actividades las dividió en cinco episodios donde también implementó proyectos.

Todo esto la llevó a los siguientes resultados en donde se hizo un evidente cambio a cómo se encontraban los estudiantes en un principio ya que con el proyecto de intervención se logró que los niños, además de elegir historias de su interés, expresen sus ideas por escrito, se ubiquen en el espacio para la escritura, escribieran de izquierda a derecha empleando la lateralidad, hicieran uso del nombre propio reconociendo la letra inicial de su nombre y la relacionaran con otras palabras, logran escribir oraciones cortas e intentaran dar lectura a los textos proporcionados. Se logró establecer mayor relación con la cultura escrita por medio de la teatralización de paredes. En conclusión, se vieron favorecidas sus competencias en la lectura y la escritura de manera funcional y social.

Lo que se rescataría de la investigación sería la utilización de instrumentos para sistematizar la evaluación como listas de cotejo, fotografías y evidencias de los estudiantes que permitan rescatar información sobre el proceso que van llevando los niños con relación en la cultura escrita.

De igual manera el empleo de diversos tipos de texto, trabajar con la lista de asistencia para brindarle una función social a lo que se trabaje, la lectura diaria de cuentos en la escuela y la implementación de proyectos que tomen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, a su vez que se motiva la participación familiarizándose tanto con la expresión oral, escrita, fortaleciendo la escucha y la comprensión.

Los antecedentes referidos anteriormente van en concordancia con el Objeto de Estudio, tienen la función de conocer acerca de las investigaciones que se han realizado con base a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje en preescolar. Brindan aportes y un enriquecimiento a la presente investigación teniendo una variedad de estrategias a implementar para lograr un acercamiento a la lectura y escritura en los estudiantes.

De la misma forma se requiere de sustentos teóricos que brinden una base a lo que se investiga, ponen sobre la mesa las terminologías encaminadas al *OE* desde diversas perspectivas analizando cada una de ellas para construir una referencia propia.

Así mismo, como toda propuesta de intervención pedagógica se requiere de estrategias que favorezcan el fomento de la lectura y escritura dando pie a la didáctica de *PpP*, en donde se muestra una serie de acciones para implementar en el aula y obtener resultados benéficos a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje.

B. Una inseparable relación entre la teoría y la práctica

En el presente subcapítulo se hace hincapié en dos componentes esenciales para la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje. En el primer apartado se dan a conocer los aportes que diversos autores han dicho sobre cultura escrita y ambientes de aprendizaje, se menciona la importancia que tiene en la educación, en donde se percibe lo complejo que es el poder llevarlo a la práctica. Mientras que en el

segundo apartado se hace referencia a la *PpP* que es la base didáctica de la Intervención Pedagógica y sus implicaciones haciendo total énfasis en dicha *IP* que contribuye a un fomento de la cultura escrita a partir de las habilidades lingüísticas y de la implementación que el docente realice.

La enseñanza de la cultura escrita ha sido de manera un tanto tradicional al pretender introducir al niño directamente en la lectura y escritura a través de planas, dictados sin tomar completo énfasis en la oralidad y escucha, siendo parte importante de los componentes que las habilidades lingüísticas conforman. Cuando la enseñanza se favorece a partir de los aprendizajes previos y del contexto en el que se encuentran viendo el lado funcional a lo que conversan, escuchan, leen y escriben los estudiantes. Además de que es importante trabajarla porque más que un proceso es un estilo de vida y el que los niños se familiaricen con ella los induce en introducirlos a la parte social de la lectura y la escritura al igual que de la oralidad viendo el lado funcional de la misma para que se comuniquen, expresen, interactúen y socialicen con su entorno, aunado a que desarrollan no solo ese aprendizaje sino otros más aludiendo a la transversalidad con ayuda de la lengua en sus diferentes aspectos.

Por otro lado, los ambientes de aprendizaje se han estado atendiendo únicamente en algunos de sus componentes como el manejo de espacios o materiales, cuando los ambientes implican mucho más que eso, incluyendo las interacciones que hay en los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese manejo de recursos disponibles para ponerlo del lado de la potencialización de aprendizajes.

1. Cómo se concibe la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje desde diferentes perspectivas

La cultura escrita, así como los ambientes de aprendizaje, cobran gran relevancia en el presente Proyecto de Intervención Pedagógica debido a que mediante esos componentes se van desarrollando una serie de planteamientos tanto teóricos como metodológicos los cuales se enlazan para poder dar un soporte de confiabilidad y sustento a la investigación. Es por eso que a continuación se van a apreciar los fundamentos teóricos pedagógicos que los autores han destacado con referencia a los conceptos que guían el trabajo y tienen concordancia tanto con la cultura escrita como con los ambientes de aprendizaje.

a. ¿Cómo se caracteriza la cultura escrita?

La cultura escrita es un término muy importante en la sociedad ya que es un método por el cual todo ser humano tiene contacto, desde la niñez hasta la adultez en diferentes acciones. A continuación, se plasman opiniones de diversos autores que sustentan la presente investigación dirigida a la cultura escrita en el nivel preescolar teniendo las herramientas necesarias para la comprensión acerca del OE.

Kalman (2008) menciona que son varias disciplinas y términos que conllevan la cultura escrita, que va desde la lingüística, la cultura, la comprensión, la interpretación, entre otros. Y que se encuentra inmerso en prácticamente todo. Es por eso que desde la etapa preescolar se fomenta como uno de los más importantes aspectos a considerar, ya que además lo marca el Plan y Programa de Estudios, *Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Aprendizajes Clave para la educación integral* (SEP, 2017).

Con respecto a la cultura escrita, se pretende que en las escuelas se lean y escriban diversos textos para diferentes intenciones, que pueden ser desde implementar proyectos y otras situaciones didácticas que ayuden a los estudiantes a comprender y adentrarse a este mundo. Además de hacerlos partícipes de la experiencia tanto lectora y escritora. Su acercamiento con los diversos textos depende de qué tanto se involucre a los niños con los textos que pueden ser desde revistas, como periódicos, cuentos, enciclopedias. En fin, con los diversos portadores de texto.

Se puede decir que la cultura escrita va muy asociada al lenguaje oral, ya que como se reitera, el *Programa de Educación Preescolar: Aprendizajes Clave*, implica en ser usuarios de texto tanto dando a comunicar ideas o pensamientos de manera oral como también de manera escrita.

Sin embargo, relacionado a lo mencionado, para complementar, Olson y Squot (1998) afirman que es la capacidad no sólo de leer y escribir, sino también la de pensar sobre los diferentes textos, de comprenderlos y tener la capacidad de saber de qué tratan. Lo que menciona Olson y Squot es que la interpretación cobra vital importancia en la cultura escrita, ya que desde preescolar los niños interpretan los cuentos a través de imágenes y comprenden a su manera lo que trata de transmitirles los cuentos.

Relacionando las ideas anteriores, Londoño y Soler (2009) aluden a que la lectura y escritura se ubican como una cultura en el que los estudiantes interactúen y se

apropien de ella no solo en un cierto nivel académico, sino de manera permanente en el que puedan tener una cercanía y una convivencia de tal manera que ya forme parte de la vida. Nunca se deja de aprender o de adquirir conocimientos, sino que constantemente se transforman, construyendo a través de las experiencias y la familiarización, es por eso que la permanencia apoya al fomento de la lectura y la escritura de diversas maneras.

Jolibert y Sraïki (2009) plantean que la cultura escrita debe de ser fomentada a partir de situaciones contextualizadas y reales mediante la vida misma y no de letras aisladas. Aludiendo a lo anterior se categoriza por emplear estrategias que le sean de gran significatividad y relevancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que a través de ejercicios que impliquen involucrarse directamente con los textos para la enseñanza de la lectura y la escritura es necesario tener manipulación y acercamiento de estos mismos, y es que muchas veces se tiene la idea de que a través de la enseñanza de letras aisladas se va adquiriendo un conocimiento en cultura escrita cuando la idea de lo que plantean los anteriores autores no es así. Ahora bien, se dará una concepción acerca de ambientes de aprendizaje, siendo este el medio por el que se pretende favorecer la lectura y escritura con los niños.

Por otra parte Casanny, Luna y Sanz (2002) mencionan que en el tradicionalismo se enfoca en que los niños aprendieran solamente a leer y a escribir, y está bien, pues es una inducción a la cultura escrita, pero se deja de lado un aspecto primordial desarrollarla en esta etapa preescolar y esta es *la expresión oral*, puesto que es una importante competencia comunicativa al que se le da prioridad en preescolar y antes de expresarse por medio de la lectura o la escritura, se debe potenciar la oralidad donde el niño se exprese de manera segura a través de estrategias como exposiciones, debates, diálogos, entre otras. De esta manera se puede recalcar que la cultura escrita también involucra el uso de la expresión oral como primer acercamiento a la misma.

De igual manera, Cassany y Aliagas (2009) hace alusión que en la cultura escrita también se encuentra inmersa, incluso desde el nivel preescolar, ya que mediante la interpretación de algún código o imagen los niños logran identificar de qué trata, solamente que a veces no se tienen las estrategias adecuadas para acercarlos a la lectura y por ende no se logran los resultados, más que retención de información a

corto plazo. Sin embargo, los autores buscan que el aprendizaje se logre a largo plazo a través de la decodificación de letras o símbolos.

Recopilando las ideas de los diferentes autores con respecto a la cultura escrita, se puede mencionar que es un conjunto de aprendizajes y habilidades desarrolladas a través del lenguaje-pensamiento, pues implican habilidades primordiales que se potencian y se transforman tales como la lengua en cuestión de oralidad, escucha, comprensión, lectura y escritura. Considerando la manera de reflexionar sobre el aspecto comunicativo y habilidades lingüísticas.

Lomas (1999) refiere que tanto los ambientes de aprendizaje como la comunicación en los estudiantes, en aula no solo es un escenario físico del aprendizaje, sino también un escenario comunicativo en donde día a día se generan diversas vivencias, un aula está empapado de experiencias que se relacionan con la cultura escrita como leer, escribir, hablar, escuchar. Los cuales pertenecen a las habilidades lingüísticas dentro de un entorno de aprendizaje. Por lo que no se debe dejar de lado ninguna competencia, ya que no van aisladas, sino al contrario, van relacionadas entre sí buscar expresión y comunicación de diferentes formas, sobre todo buscando aprendizajes y conocimientos significativos.

Villaseñor (2007) apunta al enfoque comunicativo, que forma parte de la cultura escrita debido a las implicaciones de comprensión, conversación, lectura y escritura porque involucran una concepción didáctica de la lengua que conlleva a escenarios comunicativos reales porque se basa en la funcionalidad que cada uno de estos aspectos tiene para desenvolverse en sociedad. También porque invita a la reflexión, como por ejemplo en la comprensión. Dichos componentes de la cultura escrita no van desvinculados porque conforman un complemento de comunicación que requiere de diferentes acciones de expresión, escucha, reflexión y análisis, además de que parte de un enfoque comunicativo.

1) Enfoque comunicativo y funcional

El enfoque comunicativo es una serie de puntos de vista que se encaminan a la lengua como herramienta eficaz para la interacción y socialización con el entorno que rodea al individuo. Se apoya en la teoría tanto de la lectura como la escritura viéndose inmersa la cultura escrita. García (2014) hace énfasis en que este data de una estrecha vinculación con el favorecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

basado en la práctica de las habilidades lingüísticas las cuales se ponen en marcha con la finalidad de expresarse tanto de manera oral como escrita.

Lozano (2003) menciona que el estudio de la lengua con relación al enfoque comunicativo no permanece igual, sino que es cambiante al considerar esta herramienta como funcional y práctica en donde el docente toma en cuenta recursos literarios con textos completos y no fragmentados, de esta manera lograr el propósito de mejorar estas capacidades para comunicarse y comprender implicando cada una de las competencias que el ser humano desarrolla constantemente. Para ello se proponen actividades que incluyan ejercicios basados en situaciones reales que respetan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, además de que este aspecto se encuentra enmarcado en el plan de estudios de Aprendizajes Clave (2017) como una de las prioridades a trabajar en las aulas.

En los niños es importante desarrollar el enfoque comunicativo desde la temprana edad porque es una herramienta esencial para la socialización y el aprendizaje, se prioriza el lenguaje oral ya que es la habilidad a la que se le da un valor por abrir camino a la expresión de una manera constructivista en la que el individuo va haciendo partícipe de sus propio procesos al mismo tiempo que se familiariza con los aspectos funcionales de la lengua para su aprendizaje. A continuación se hablará sobre los procesos en la cultura escrita.

2) Procesos de aprendizaje en la cultura escrita

Para desarrollar al máximo la cultura escrita en los niños de educación preescolar, se deja en claro que se realiza considerando cada una de las habilidades lingüísticas comenzando por favorecer el lenguaje oral en los niños, ya que es de las primeras habilidades lingüísticas con las que el niño se comunica desde temprana edad, de allí la tarea de lograr una comunicación e interacción con los demás, es decir, que aprenda a expresar su sentimientos, emociones, ideas, gustos, opiniones, entre otros.

Snow, Tabors y Dickinson (2001) mencionan que durante la educación preescolar, el desarrollo de la oralidad es fundamental porque prepara al niño para la alfabetización y por lo tanto se debe estar favoreciendo mediante diversas estrategias y uso de materiales diversos involucrando a los padres de familia y así los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar las demás habilidades lingüísticas de una forma significativa en los siguientes niveles académicos. Es tomar el rol que le

compete a la escuela de respetar sus procesos de aprendizaje acorde a su maduración, pues los niños en esta etapa no están listos aun para leer y escribir de una manera convencional. A su vez que se pretende lograr en los niños que alcancen una mayor habilidad en la lengua oral, también va de la mano el saber escuchar para comprender y saber de qué trata algún dialogo o alguna lectura, entre otras situaciones.

Después se comienza por adentrar al niño al mundo de la lectura y escritura aunque los niños ya tienen conocimientos previos de lo que implica la escritura y lo reitera Vega (2011):

Los niños preescolares poseen amplio conocimiento respecto del lenguaje escrito. Este conocimiento lo han ido construyendo sin recibir instrucción directa al respecto de él, sino a partir de la observación y de la participación activa en actividades relacionadas con la lectura y la escritura tanto en su casa como en la escuela. Es decir, mucho antes de acceder a la instrucción "formal" en el ámbito de la lectura y la escritura, ya poseen un amplio bagaje de conocimientos relacionados con las características del lenguaje escrito. (Vega, 2011, p. 20).

Es por eso que los niños tienen conocimientos previos que le ayudan a tener una familiarización con la cultura escrita y por ende apunta a una potencialización con base en los nuevos aprendizajes que va obteniendo, de allí la importancia de conocer lo que saben los estudiantes y lo que aún se les dificulta. Cabe mencionar que el aprendizaje supone una actividad metalingüística y metacomunicativa, tal como lo refiere Colomer (2002) siendo una característica del individuo a cualquier edad y que no se queda estática sino que se va transformando acorde a las situaciones y vivencias por las que el estudiante transita. Dicho aprendizaje apela a la lengua oral. De allí proviene la idea que plantea De Macarengo (1999) en cuestión de la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje que forma parte de la competencia comunicativa que el ser humano desarrolla, además de que Escalante (2006) refiere a la importancia de que los aprendizajes previos tienen gran relación con el pensamiento y el lenguaje encaminándose hacia la comprensión y por ende a la metacomprensión a través de una serie de estrategias y de una didáctica de la que a continuación se hablará.

3) Didáctica de la lengua

La competencia comunicativa es una conformación entre la oralidad y la escritura, por lo que toma gran relevancia en la lengua con la finalidad de comunicarse, de allí deriva

la lengua en donde Halliday (1982) plantea que es un objeto el cual pertenece al ámbito sociocultural ya que parte de las interacciones con los demás y por ende puede apreciar el funcionamiento que el lenguaje proporciona. Para el niño la lengua es un instrumento significativo que emplea para comunicar y expresar diferentes emociones, ideas, entre otros y que van ligados con el pensamiento.

“La lengua es producto de la interacción social. A través de ella cada cultura configura su propia realidad. Las circunstancias que determinan esta configuración dan lugar a las variedades lingüísticas de los distintos grupos sociales” (López, 2008, p. 9). Esta didáctica refiere en el niño diferentes formas de manejar el lenguaje teniendo en cuenta la funcionalidad en la sociedad para poder relacionarse con los demás del entorno. Cabe destacar que el término va de la mano con el paradigma sociocultural en donde Vygotsky deja en claro que el aprendizaje se da a través de la socialización y que es un proceso internalizar lo que se está procesando en ese momento.

De esta forma, “la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz, 2010, p. 71). Es así que el rol del docente consta de buscar y ejecutar estrategias de enseñanza que le permitan al estudiante favorecer el lenguaje tanto oral como escrito en todas sus dimensiones, haciendo uso de las interacciones, la socialización en el aula y en la comunidad educativa, así como poner en práctica el enfoque comunicativo que da pauta a la construcción de nuevos conocimientos y del lenguaje como un medio de expresión. Lo anterior se complementa con lo que Villaseñor (2007) plasma sobre la exigencia de orientarse hacia el comprender la realidad como parte de la didáctica de la lengua que lejos de ser homogénea, es heterogénea, es decir es diversa en diferentes circunstancias y contextos, por lo que la práctica docente en las escuelas debe ser eficaz en la manera de generar recursos didácticos, herramientas útiles para lograr en los estudiantes una potencialización de su lenguaje tomando en cuenta la cultura de cada uno haciéndolo significativo.

La lengua va dirigida hacia un ámbito comunicativo acorde con López (2005) esta herramienta es de uso social que engloba tanto la lengua oral como escrita aludiendo a la cultura escrita.

Asimismo Teberosky (2005) reitera la idea de que el docente genere estrategias en donde se vean reflejadas las formas de organización a través de situaciones didácticas en donde el aprendizaje se vea favorecido y el proceso para el estudiantado sea de índole constructivista. Por lo que los objetivos para alcanzar son:

- Hacer entrar al niño en el mundo de lo escrito.
- Hacer entrar lo escrito en la clase.
- Hacer convivir al niño con diversos soportes de lo escrito.
- Iniciar al niño en la producción de textos funcionales.
- Hacer convivir al niño con lectores.
- Iniciar al niño en la producción de textos. (Teberosky, 2005, p. 60).

En el aula, es primordial abordar diversas didácticas en donde la lengua se vea reflejada como una herramienta que se va fortaleciendo, pero también en donde dichas dinámicas sean acorde a sus características e intereses de los niños. Considerar diversas estrategias promueve una facilitación de los aprendizajes.

a) ¿Qué es el lenguaje total y su papel para el ingreso a la Cultura escrita?

De acuerdo con Goodman (1993), el lenguaje total es un movimiento dinámico y holístico entre los maestros basado en la teoría sociocultural de Vygotsky que tiene como visión desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños, este toma en cuenta los conocimientos que tienen consigo en donde la interacción con los diversos textos favorece al desarrollo de las mismas. Toma como un espacio enriquecedor a la escuela considerándolo como un lugar alfabetizador y enriquecedor de experiencias, una zona más rica que el mundo exterior. Aunque también el entorno cultural de los niños forma parte esencial en la vida y en las interacciones de los niños, es decir que la educación tanto formal como no formal de alguna manera desarrollan las capacidades de los niños. El papel del docente en este aspecto es fungir como mediador volviéndose partícipe de las experiencias que acontecen en el aula como un medio para desarrollar la comunicación oral y escrita.

De igual manera a los estudiantes en este lenguaje total, no se les considera como individuos pasivos y dependientes, sino todo lo contrario, como unas personas capaces de construir sus propios aprendizajes siendo activos y autónomos partícipes de su propio proceso, es así que en educación preescolar resulta conveniente favorecer el lenguaje total, en donde los estudiantes se vean inmersos en la construcción de su propio aprendizaje.

b) El lenguaje integral como un medio asertivo

Por otro lado, el lenguaje integral se basa en la asertividad y en los conceptos positivos de los niños, considerando que los estudiantes ya cuentan con capacidades, habilidades, competencias y experiencias que ayudan a su construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se retoman las fortalezas de ellos, además de que el lenguaje integral trabaja en concordancia con los cuatro pilares de la educación en donde acorde con Goodman (1989) se forma un entretejido y se considera una teoría sólida acerca del aprendizaje, así como el rol del docente y un concepto del curriculum el cual va encaminado al lenguaje.

Lo considera lenguaje integral cuando toma en cuenta las diferentes lenguas de los individuos, cuando considera que las palabras, frases, gramática y sintaxis son una conformación de la lengua, de aquí la importancia del docente para crear ambientes de aprendizaje eficaces para desarrollar un lenguaje integral en cada uno de sus estudiantes. El lenguaje integral resulta importante porque vincula los aprendizajes previos de los niños para potenciar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje recordando que los estudiantes de preescolar no asisten a la escuela como una hoja en blanco, sino que llevan consigo conocimientos y habilidades que sirven como un arma para seguir desarrollándolos.

De allí deriva que “el lenguaje es desarrollado socialmente, pero es siempre compuesto por individuos con sus historias particulares” (Rosenblatt, 2002, p. 52). Dicho lenguaje se va enriqueciendo con base en las experiencias que cada persona desea compartir con los demás. El entorno se compone de interacciones mutuas que dan pauta al conocimiento, también llamado lenguaje integral.

4) La competencia lingüística en su papel como parte de la gramática

La competencia lingüística también es uno de los componentes de la lengua en donde su principal función es inclinarse a la fonología y a la pronunciación de la misma, se encarga de estudiar los sonidos. De acuerdo con Chomsky (1957) juega un rol importante para el desarrollo de la lengua a lo largo del desarrollo del individuo, ya que es un sistema de reglas lingüísticas las cuales conforman sus conocimientos verbales. Es una de las partes importantes por el que el lenguaje se puede entender a través de conversaciones, interacciones y comunicación oral.

La competencia lingüística engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, la competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución afectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos (Cassany, Luna y Sanz, 2002, p. 85).

De esta manera se puede recalcar que dicha competencia va dirigida a la pronunciación de la lengua entramando a la gramática en general que emplea el ser humano para comunicarse y socializar con el entorno en el que se encuentra. Así mismo se encuentra la competencia comunicativa de la cual se hablará a continuación.

5) La competencia comunicativa, saber qué decir y en donde decir las palabras

Por otro lado está la competencia comunicativa que es un componente importante para el uso de la lengua encaminada a la comunicación. Acorde con lo que refieren Bermúdez y Gonzáles (2011), esta competencia concentra una serie de capacidades, habilidades, aptitudes que hacen que existan las interacciones sociales y de convivencia con los demás, ya que representa un instrumento meramente esencial que se va modificando acorde a las interacciones que se vayan teniendo.

Es por ello que también resulta fundamental contemplarlo en la funcionalidad de la lengua ya que tiene un carácter estratégico tanto de manera individual como de manera colectiva con el propósito de entablar las conversaciones. Así mismo se complementa con lo que refieren Cassany, Luna y Sanz (2002) en el aspecto de que no solo la gramática es esencial para la utilidad del lenguaje como se pudo ver en la competencia lingüística, sino también a usar el lenguaje con propiedad, es decir, saber el momento y el contexto adecuado para expresarse de diferentes maneras, pues dependiendo el entorno y con quién se encuentre se va a poder expresar de determinado modo, por eso refieren a la competencia comunicativa como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales que se presentan” (Cassany, Luna y Sanz, 2002, p. 85).

La competencia comunicativa acorde con Sanz (2005) es eficaz para el desarrollo del lenguaje involucrando a la cultura escrita, es por ello que en preescolar es necesario emplear estrategias que también tienen que ver con la corporalidad y el tono de voz en el docente, es decir, lograr captar su atención, dar consignas, entre otros aspectos que ocurren en el aula y por lo tanto el lenguaje de los docentes resulta importante.

Ahora bien, a continuación se hablará acerca de la competencia pragmática, siendo otro componente para la lengua. El retomar dichos componentes es importante para entender el proceso del lenguaje en sus diversos ámbitos y áreas denominadas competencias.

6) La competencia pragmática en su uso social

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2002) la competencia pragmática involucra a la rama tanto de la semiótica como de la lingüística en donde da cuenta del estudio que hay entre los conocimientos y las habilidades que existen los cuales hacen posible el uso adecuado de la lengua. Se relacionan al uso social como las situaciones, propósitos, necesidades, roles de los interlocutores, entre otros. Por eso es que no se deja de lado ya que forma parte importante de la lengua desde un enfoque comunicativo que va entrelazada con la didáctica de la lengua de la que se habló anteriormente.

Es complejo tener en consideración que la competencia pragmática es un término englobador en el sentido de que se ocupa del manejo que se le brinda a la lengua como una acción de articulación, de discurso y de socialización. A continuación se hablará acerca de las habilidades lingüísticas quienes son un eje rector para la funcionalidad y el uso diverso que se le brinda al lenguaje desde un sentido de comunicación.

7) Habilidades lingüísticas: las distintas formas de comunicarse

La lengua se conforma por diferentes habilidades lingüísticas que tienen la finalidad de permitir expresarse al ser humano para dar a conocer sentimientos, emociones, ideas, opiniones, dudas, entre otros. Es por eso que su desarrollo es a través de procesos que lo van encaminando a familiarizarse con los diferentes componentes.

El lenguaje como instrumento de pensamiento y del aprendizaje juega un papel fundamental porque es parte esencial del desempeño del individuo en sociedad, haciendo uso de habilidades comunicativas a través de la lengua en sus cuatro formas de aplicaciones distintas: habla, escucha, lee y escribe. Estas habilidades también se evidencian en “destrezas” o “capacidades comunicativas”, permitiendo al lenguaje aplicarlas en las diversas situaciones sociales, según se actúe. (Herrera, Calero, Ruiz, Peñalba, Martínez y Umaña, 2016, p. 4).

Estas son importantes, por lo que se van desarrollando conforme a la estimulación y maduración, de esta manera, en preescolar resulta fundamental reforzar aquellas

habilidades para expresarse y comunicarse formando parte también de la interacción. El desarrollo de las habilidades lingüísticas está asociado con las prácticas sociales del lenguaje, en donde se puede ver claramente el hablar, escuchar, leer y escribir. La educación es eje esencial en la vida de los sujetos porque se contribuye al favorecimiento de habilidades esenciales y funcionales para la vida cotidiana, además de que los niveles educativos van girando en torno de los mismos propósitos.

Las habilidades lingüísticas están arraigadas a la idea de que en educación preescolar principalmente se desarrolle la oralidad, se reitera en los aprendizajes esperados donde se menciona que deben utilizar el lenguaje oral para comunicarse. Por supuesto que no van desvinculadas las demás habilidades como el escuchar y leer que en esta etapa es el desciframiento de dibujos o grafías con las que se encuentran familiarizadas.

Este enfoque comunicativo fue creado con el objetivo de que todos los profesores lo apliquen y, para ello, deben valorar la herramienta principal —el lenguaje— el cual les permite la transmisión de los conocimientos propios de su disciplina y, además, proporciona el manejo hábil y eficaz de las destrezas lingüísticas más habituales en la vida de las personas, pues como se ha señalado en algunos foros, todo docente de cualquier materia, por el simple hecho de enseñar, se transforma en un profesor de la lengua (Zebadúa, y García, 2012, p. 21).

Con respecto al Objeto de Estudio, el cual va encaminado hacia la cultura escrita por medio de los ambientes de aprendizaje se necesita desarrollar algunas habilidades lingüísticas que van a permitir a los estudiantes potencializar tanto el lenguaje oral como escrito, así como la interpretación, la atención y la escucha, siendo un englobamiento de una serie de aspectos que se requieren para una cultura escrita más completa. Es un proceso algo complejo que en educación preescolar es primordial poder brindar un acercamiento a los estudiantes implicando el desarrollo de dichas habilidades para comunicarse, además de que estas relaciones deben ser constantes.

Es importante aclarar, para comprender a cabalidad el objetivo esencial de la educación lingüística, lo que entendemos por competencia comunicativa. Dell Hymes, uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación, habla de los alcances de esta competencia y explica que en su camino hacia la adquisición de la lengua materna, todo niño, a través de su experiencia social (dentro y fuera de la escuela), aprende a manejar un repertorio de actos de habla al interactuar con otros, evaluar sus propias realizaciones y las reacciones de los demás, combinando así actitudes, motivaciones y valores que afectan las realizaciones lingüísticas. Por lo tanto, la competencia comunicativa incluye saberes y habilidades. Comprende lo que un hablante oyente real, que desempeña ciertos roles sociales y es miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas y para

producir enunciados congruentes con una situación, es decir, que se trata de la apropiación de ciertos parámetros que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y que, en consecuencia, están socioculturalmente condicionados. (Montenegro, 2015, p. 46).

Se puede destacar que las habilidades lingüísticas influyen e impactan en la vida de los sujetos no solo para el ámbito académico, sino también en lo personal y futuramente en lo laboral, por lo que es primordial poder potenciarla desde la educación preescolar, los planes y programas brindan un exhaustivo análisis de lo que implica ser docente de lengua.

En educación preescolar se potencializan dichas habilidades a través de diversas situaciones de aprendizaje que le son significativos a los niños y funcionales en la vida cotidiana.

a) Oralidad, el hablar para comunicar

La oralidad es una de las habilidades lingüísticas que se van desarrollando antes que las demás, y es de esta manera que en educación preescolar se prioriza y se considera como un sistema con el que la educadora debe trabajar y así tener una estimulación comunicativa en el lenguaje oral. De esta manera comienza la interacción en los seres humanos propiciándose a través de las experiencias y del contexto en el que se encuentra para desarrollar dicha habilidad acorde a la cultura y al entorno que lo rodea.

Para el niño o la niña que aprende a hablar, la oralidad se construye con materiales eminentemente familiares y coloquiales, pero una vez que se proyecta de la familia a la comunidad, su oralidad se hace polilectal. Primero interactúa dentro de su comunidad de habla, luego aprende las normas de la comunidad lingüística, regional o nacional. El aprendizaje se consolida cuando el infante ingresa al sistema escolar, primero en los aprestos de la alfabetización inicial y, años después, en cada una de las competencias como lector y como productor de textos y discursos; pero hay un hecho incontrastable, la oralidad cabalga todas las tecnologías. (Mostacero, 2004, p. 55).

La oralidad va asumiendo un significado importante ya que derivan del acercamiento con el medio que rodea al ser humano y así el cómo se va concretando, se va aprendiendo la variedad de palabras y significados teniendo como finalidad el comunicarse con los demás a través de interacciones y del lenguaje oral que van acorde con la lengua que emplea la persona.

Además de ser una herramienta esencial para desarrollar los aprendizajes en los niños, ya que de acuerdo con Bigas (2008), la lengua oral manifiesta una serie de

acciones con las que es más fácil desarrollar y construir conocimientos que principalmente aluden al entorno en donde se encuentra el sujeto, también permite hacer reflexiones a manera de que se vuelven significativas las experiencias y por ende alcanzan un mayor logro de comprensión en los significados por eso es que el niño cuando ingresa a la escuela aprende a través de la representación de la realidad, de allí la importancia de favorecer la lengua oral desde el nivel preescolar.

Los niños y las niñas llegan a las escuelas y ya saben hablar, pero se les tendría que enseñar a mejorar su capacidad expresiva. Porque para seres sociales como somos los humanos, la expresión oral, aunque se manifieste espontánea, hay que educarla, pulirla, adaptarla y, si conviene, potenciarla. Por este motivo, la escuela, sobre la cual recaen ya tantas responsabilidades educativas, es también un lugar indicado para aprender a expresarse con mayor eficacia. (Larreula, 2005, p. 47).

La escuela es un lugar óptimo para potenciar diferentes capacidades, competencias y actitudes, sobre todo la lengua viéndose inmersa la cultura escrita porque crea ambientes favorables para su desarrollo con personas del contexto.

Durante esta etapa es importante que el docente fortalezca a través de diversas estrategias las posibilidades de que los niños interactúen entre pares, con los docentes, padres de familia, entre otros actores educativos y así abrirse al mundo más allá del familiar en donde hay otras oportunidades de conocer y experimentar mediante el diálogo y las vivencias, es por eso que los planes y programas de estudio han estado en la insistencia de promover en los niños la expresión oral. Además Tusón (2002) alude a la importancia que tiene el lenguaje oral, ya que a través de este el ser humano explica, analiza, comenta, hace críticas, pregunta, responde, entre otros. Y de allí el que el docente fortalezca por medio de las actividades diarias sin dejar de lado dicha habilidad lingüística.

Asimismo Nussbaum (2002) hace referencia a que la lengua oral tiene que ser reforzada a raíz de diversas experiencias que conlleven a la interacción oral con los demás, y es algo que en la escuela se puede aprovechar al máximo al socializar con los compañeros con la finalidad de que en la institución se cumpla la propuesta de ensanchar el repertorio verbal de los estudiantes y que así lo usen como un instrumento al comunicarse en diversos contextos y situaciones desde temprana edad. La lengua oral también implica el discurso en el que existe un diálogo; aquí se debate, pregunta, analiza, crítica, expone. Por lo que la tarea del docente es preparar las clases y que estas sean benéficas para los estudiantes, desde el planear cómo va a decir las cosas y lograr establecer una comunicación con el estudiantado acorde con

De Marengo (1999). También el de la importancia de conllevar a las preguntas, pues la importancia de estas da pie a desarrollar el pensamiento, a explorar, a conocer más y a profundizar lo que se dice en la clase ya que se busca que el aprendizaje sea el resultado.

Una aproximación al código escrito en Educación Infantil nunca está de más, pero es fundamental que el desarrollo de la lengua oral en el alumnado sea uno de los principales objetivos, se ha de garantizar el cumplimiento de unas condiciones previas que, de forma general, aparecen ligadas al desarrollo del niño (Núñez y Santamarina, 2014, p. 79).

De esta manera se puede decir que uno de los propósitos del *Programa de Educación Preescolar: Aprendizajes Clave para la educación integral (2017)* los estudiantes puedan adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua. Pero no solo es importante esta competencia comunicativa, sino también la escucha para llegar a una comprensión y a un procesamiento de lo que se vive o interactúa siendo un complemento con la lengua oral y con las demás habilidades lingüísticas de las que se hablará más adelante.

b) La escucha para entender

La escucha es otra de las habilidades lingüísticas que se desarrolla a la par de la lengua oral, ya que por medio de ella se permite tener una comprensión que lleva al ser humano a reflexionar y asimilar la información de lo que va procesando. El escuchar quiere decir que se va comprendiendo lo que se oye y no es un simple proceso, sino que requiere de una complejidad a nivel cognoscitivo del ser humano para llegar a la construcción de su propio significado, para ello generalmente no solo se requiere de una sola persona, aunque si suele pasar como al leer un libro o visualizar imágenes, pero aparte se necesita de otra u otras personas involucradas que de manera activa y participativa se lleve a cabo un diálogo y así de esa manera llegar a la comprensión (Malcuzyński, 2001; Maqueo, 2006 y Chávez, 2007).

La escucha es una habilidad básica en la vida social. La escucha como ejercicio de la voluntad y la atención, diferente del oír puramente sensible, podemos oír música de fondo mientras trabajamos o estudiamos, pero debemos escuchar el informativo radial para decidir si llevamos o no el paraguas. Pocas veces reflexionamos sobre esta posibilidad de dar direccionalidad a nuestra atención y de recuperar de manera selectiva y activa la información recibida a través del oído. (González, Ize de Marengo, 1999, p. 53).

La selección depende de la concentración con la que estemos escuchando, ya que acorde a los autores anteriores a veces la reflexión suele darse de una forma distinta debido a la reflexión con la que se tome esta competencia comunicativa. En la

educación preescolar también se pretende favorecer la escucha en la comprensión al dialogar, en una lectura de cuento leído por la docente o por algún niño, pues son parte importante que permite la comunicación y la comprensión. A continuación se hablará de lo que implica esta capacidad y su influencia en la cultura escrita.

c) Comprensión como parte esencial de la comunicación

La comprensión también es un eje fundamental para que se puedan dar las habilidades lingüísticas tanto de manera oral como escrita, por ende se hablará acerca de este término tan complejo porque también es generada a partir de un aprendizaje significativo debido a que es utilizada por el ser humano de manera funcional, es decir, a partir de la comprensión el sujeto actúa y hace flexibilidad. Acorde a sus necesidades y a las situaciones en las que se encuentre, sin embargo si no es así solo recae en mera escucha para memorizar lo cual conlleva el aprendizaje a uno no funcional que solo va a recordar durante un determinado periodo teniendo de este modo una falta de comprensión.

La visión de la comprensión vinculada con el desempeño favorece el aprendizaje gradual y favorece a los estudiantes graduales. Nadie considera que adquirir un desempeño complejo sea un asunto de “captarlo”. Los desempeños exigen atención, práctica y refinamiento. Los desempeños indefectiblemente implican múltiples aspectos que necesitan de una coordinación cuidadosa y llena de sutileza. Por cierto, ésta es la principal implicación general de la teoría de la comprensión vinculada con el desempeño: desarrollar la comprensión debería concebirse como lograr un repertorio de desempeños complejos. Lograr comprensión es menos sinónimo de adquirir algo que de aprender a actuar de manera flexible (Stone, 1999, p. 12).

Acorde con lo anterior, se puede determinar que la comprensión va más allá de la simple escucha ya que también requiere de ciertos procesos cognoscitivos en las que el ser humano sea capaz de comprender con base en sus experiencias o ejemplos para propiciarla de una manera satisfactoria y funcional. La práctica y el refinamiento son claros términos que implican el comprender eficazmente y no como mero acto de captar algún tipo de información.

La concepción actual de lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir (Molina y Gómez, 2010, p. 16).

Es así que el proceso de la lectura requiere más que el desciframiento de letras, imágenes o símbolos ya que requiere de un entendimiento profundo llevado a la comprensión de lo que se quiere comunicar a través de un texto escrito y de allí la importancia que tiene la comprensión lectora.

Así mismo, también Duke y Carlisle (2011) hacen mención de que para llegar a una comprensión se tiene que tomar en consideración una serie de factores que tienen relación con el pensamiento viéndose inmersa en la complejidad de razonar empleando los aprendizajes previos con los nuevos y haciendo un entramado de procesamiento que permita llegar a esta habilidad la cual es tanto para comprender de manera oral como para hacerlo de manera escrita. Para ello se hablará a continuación de lo que implica la comprensión lectora.

Comprensión lectora. Este tipo de comprensión es un tipo de interacción entre el lector y el texto, creando vínculos estrechos con la finalidad de encontrar algo y de llegar a un entendimiento profundo de lo que refleja dicho texto tal y como lo maneja Mata (1999), de allí surge el poder interrogar a los textos, de analizarlo, reflexionarlo, crear un sinnúmero de ejemplos en la mente para llegar a esta habilidad.

La comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto. Usando esta noción, el presente estudio pretende observar las prácticas que llevan a cabo los docentes para promover la comprensión lectora entre los alumnos. Las prácticas que contribuyen a una comprensión elemental de los textos que pueden ser catalogados como procedimentales y aquellas que fomentan una comprensión más compleja de los textos (Millán, 2010, p. 112).

Derivado de lo anterior, se puede decir que la construcción de significados que el lector hace al interpretar o leer un texto tiene que ser de gran importancia para que este sea de relevancia y lo aúne con las experiencias y aprendizajes previos. De esta manera desarrollar gradualmente uno de los pilares de la educación que es el Aprender a aprender, que como menciona Ríos (1999) tiene implicación con la adquisición de una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de manera autónoma.

El enfoque metacognitivo es considerado hoy en día como una valiosa propuesta de trabajo que permite “promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga más control consciente sobre sus propias acciones cognitivas, logrará un aprendizaje más efectivo” (Ríos, 1991, pp. 34-40).

Por ende, el enfoque metacognitivo que da lugar a que el propio estudiante sea el encargado de sistematizar la información recibida e ir construyendo sus aprendizajes es una forma benéfica para que se pueda lograr en este caso la comprensión lectora. Hacer al niño partícipe de sus conocimientos conlleva una responsabilidad tanto del docente como del propio estudiante a no ser repetidor mecánico de lo que aprende. Esto también influye en la lectura.

d) Lectura: el papel habla

La lectura es otra de las habilidades lingüísticas y se puede caracterizar como:

La relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos “una relación de significado” que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognoscitiva (Martínez y Gonzáles, 2007, p. 43).

Acorde con lo anterior, se puede apreciar que es un concepto similar al anterior sobre la comprensión y comprensión lectora, porque también se necesitan del desarrollo cognoscitivo y metacognitivo para transformar las estrategias propias en herramientas que sean de gran utilidad para la interpretación de los textos para volverlo funcional, pues acorde con Núñez (2011) leer no solo es codificar un texto sino que abraza el bagaje cultural en el que el individuo está inmerso y darle un sentido más contextualizado.

En la educación preescolar no se tiene previsto que los niños adquieran el proceso de lectura y escritura convencional, o que logren leer y escribir de manera fluida, pero sí es función del docente es familiarizarlo con el acercamiento a diversos textos. Especialmente los que cautiven su interés, como aquellos a los que tienen acceso y son apropiados para su edad, por ejemplo el libro álbum que se les brinda en la escuela compuesto por imágenes para que los niños las vayan interpretando y conocer lo que trata de decir determinada lectura.

Tradicionalmente se han planteado dos posturas contrapuestas sobre cuál es el momento idóneo para comenzar la enseñanza de la lectura. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure, y por otra, se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Ambas posturas, aunque contrapuestas, pueden llegar a encontrarse, dado que el peligro está tanto en retrasar el inicio como en forzar el aprendizaje (Sellés, 2006, p. 54)

De esta forma se toman en cuenta un sinnúmero de estrategias que sean acordes a la edad del niño que aludan a potenciar la imaginación, conjuntándola con los aprendizajes

previos de los estudiantes acorde con Colomer (2002), ya que estas suelen ser variada, es decir algunos tienen más acercamiento a la lectura que otros. Sin embargo es tarea del docente conocer a cada uno de los aprendices para que de esta forma se pueda dar un logro gradual y diferente en cada uno, pues sus procesos son distintos pero de alguna manera se busca que las diversas estrategias que se realicen tengan el propósito de potenciar y fomentar la lectura. Colomer (2002) da a conocer la transversalidad para la enseñanza de la lectura, sobre todo porque para poder enseñar a leer no se ocupa de una sola materia encargada de ello sino que puede ir vinculada hacia otras materias u otros Campos de Formación.

Una de las estrategias con las que el docente puede realizar en clase con los niños es la *lectura en voz alta*, la cual se explicará en el siguiente apartado.

Lectura en voz alta. La lectura en voz alta se caracteriza por ser una de las estrategias que se lleve a cabo en el aula con el fin de introducir al niño en el mundo de la cultura escrita, desarrollando cada una de sus habilidades lingüísticas las cuales son esenciales y funcionales a lo largo de la vida, de esta manera también se favorece el gusto por la lectura tomándolo como un hábito, sin que esta se vuelva tediosa o aburrida.

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. (Cova, 2004, p. 55).

De acuerdo con la autora, la lectura en voz alta es una estrategia que no solo en la escuela se puede hacer, sino que también en casa u otros contextos en los que el niño se desenvuelva haciéndolo partícipe activo de lo que escucha, para llegar a imaginarse la trama que en ese momento se le está contando. Es por ello que uno de los recursos que se pueden emplear para llevar a cabo la lectura en voz alta son los cuentos. Larreula (2005) habla sobre la importancia de dedicar determinado tiempo a leerles narraciones a los niños, además de enseñarles a explicarlos porque los acerca a la lengua tanto oral como escrita.

El papel del docente en la lectura lo hace un *lector modelo* en donde pone el ejemplo leyéndoles a los estudiantes y teniendo contacto con los textos escritos, tal como lo marca Cerrillo (2007) el docente debe de reflejar motivación y curiosidad por la lectura

a través de dinámicas que involucraban esta práctica como un hábito lector placentero para que los niños se interesen por la misma y puedan enriquecer sus conocimientos a través de este tipo de estrategias. Así mismo que en las clases el docente proponga varios juegos de lenguaje tales como adivinanzas, creaciones de palabras, de cuentos y otros para volverlos más gratificantes.

Pero no solo es tarea del docente, pues de igual manera se debe hacer conciencia a los padres de familia de favorecer la lectura y los demás ámbitos que implican la cultura escrita creando ambientes de aprendizaje óptimos para que el niño alcance el máximo logro en dichas habilidades desde temprana edad.

Es vital la participación de los padres en este nivel educativo. Para darles a conocer el papel que juegan y cómo pueden ayudar, el Libro para las familias menciona la necesidad de que los padres impulsen en sus hijos el interés y gusto por la lectura. (SEP, 2015, p. 23).

Los niños se sienten mayormente acompañados cuando los padres de familia se involucran en sus actividades cotidianas, ya que aparte de fortalecer lazos de afectividad también potencian sus aprendizajes y habilidades.

La clase de relación que se establezca con los padres dependerá de las necesidades particulares del alumno, del interés de sus padres por asumir un rol activo en la educación de su hijo y de los esfuerzos que el docente dedique a hacerles sentir que su colaboración es valiosa. En algunos casos, lograr la colaboración podría ser un objetivo demasiado ambicioso. Sin embargo, en el trabajo del docente con los padres, un primer objetivo podría consistir en conseguir que participen de las reuniones, entrevistas y otras interacciones. De esta manera, el docente tendrá la oportunidad de determinar si el logro de la colaboración es un objetivo realista en una instancia posterior. (Milano de Galán y Cajés, 2004, p. 21).

El docente y los padres de familia juegan un rol importante en la construcción de los aprendizajes de los niños y que además disfrutan. Así es como lo menciona Solé (2005) cuando habla de la estrecha relación que hay entre escuela y familia, principalmente en la etapa preescolar, pues es un acompañamiento primordial para apoyar a los niños en este proceso tan complejo. Y es así donde la lectura en voz alta cobra mayor relevancia al estar vinculados los diversos agentes de los contextos en donde los estudiantes se encuentran en contacto.

Enseñar a leer desde un punto de vista didáctico implica que el niño ha de comprender para qué sirve el lenguaje escrito, y que este es necesario para comunicarse con los demás. Para que el inicio del niño en la lectura sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de hecho proporcionar un ambiente que motive e invite al niño a leer en el hogar es vital para ello. La motivación adquiere un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje (Núñez y Santamarina, 2014, p. 77).

De esta manera Felipe Garrido (1998) reitera la importancia de la lectura en voz alta, que sea de disfrute ya que el gusto por la lectura se contagia, por lo que se crea un ambiente armonioso para la lectura, y a su vez se involucra a la familia como por ejemplo la lectura con los diferentes integrantes ya sea en la escuela, en casa, en la biblioteca, entre otros espacios que confortan esta parte del gozo por leer “y que los cuentos contados nos ayuden a soñar, nos ayuden a reír, y, sobre todo, que nos ayuden a contar, es decir, a hablar mejor” (Larreula, 2005, p. 53). Sánchez y Chacón (2006) hablan sobre la experiencia sublime que conlleva el vivir la experiencia de la lectura, que va ligada al disfrute, imaginación y gozo, siendo arte, además de que traslada al lector a diferentes espacios y tiempos con tan solo dar hojeadas a las páginas y visualizar tanto las letras como las imágenes.

La lectura en voz alta conlleva al acto de socializar el hábito de la lectura la cual permite la escucha de todas las voces, los puntos de vista y pareceres que despiertan y movilizan los textos.

Se trata de pensar a la enseñanza de la literatura como experiencia de lectura y puesta en juego de saberes que permitan interpelar a los textos, apropiarse de ellos a través de reflexiones metaliterarias, hipótesis de interpretación, descripciones, producción de redes de relaciones. (Calandra, (2004), p. 38).

Los docentes al igual que las familias también deben apoyar al acercamiento de la lectura desde una perspectiva didáctica animando a los estudiantes, a investigar, organizar las ideas, interpretarlas, socializarlas y fomentar un gusto por el mundo de la cultura escrita considerando el desarrollo e intereses de los niños. Además de que forma un puente para desarrollar la competencia de la escritura.

e) Escritura: Escribir es comunicar algo

La cultura escrita también involucra a la escritura formando parte de las habilidades lingüísticas pues durante esta etapa tal como lo menciona Condemarin y Cadwick (1994) se pone en evidencia su relación con el escuchar, hablar, leer, pensar las cuales tienen una base neurológica en el desarrollo del individuo.

La escritura es tratada como una manifestación de la capacidad humana de producir signos, con intención comunicativa y simbólica y, si bien no pueden asimilarse una a otra, presentan muchos puntos de contacto en sus análisis permitiendo, según nuestro criterio, abrir paso a un campo de investigación ampliamente productivo. (Pognante, 2006, p. 75).

Es parte del proceso que conlleva a la cultura escrita siendo como de las últimas habilidades que se van desarrollando debido a su complejidad en cuestión de producir

textos con la finalidad de expresar algo, por eso es importante que los escritos sean con la finalidad de darlos a conocer a los demás para ver la funcionalidad que tienen como por ejemplo una carta, un recado, una receta, entre otros. Condemarín y Cadwick (1994) hablan de una fase intermedia que existe dentro del proceso de escritura la cual se divide en escritura creativa, habilidades específicas de escritura y destrezas funcionales o de estudio.

En la educación preescolar, en su mayoría los niños todavía no escriben de manera convencional, pero inician con un proceso de producir grafías, dibujos y que además tienen un significado, por lo que de esta manera se estaría introduciendo en la escritura. Colomer (2002) reitera la idea de que leer y escribir es la entrada a un mundo de saberes y conocimientos debido a que da acceso a la cultura relacionada con lo que acontece en la sociedad. Aunque la escritura no se puede determinar solamente como la producción de letras según Ferreiro (2001), pues mucho más que una serie de grafías escritas “Es un modo de existencia de la lengua, de un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural” (Ferreiro, 2001, p. 123).

Sin embargo, antes de la escritura existe una serie de microhabilidades que el niño debe dominar para poder escribir y que en preescolar es importante desarrollarlas, desde microhabilidades de aspecto mecánico y motrices del trazo de las letras, caligrafía o de la presentación de lo escrito, que también involucra procesos reflexivos de selección y ordenación de la información, también de estrategias cognitivas de generación de ideas, revisión y formulación tal como lo menciona Cassany, Luna y Sanz (2002). A lo que Condemarín y Cadwick (1994) reiteran la idea anterior con el concepto de que durante el proceso inicial de aprendizaje en cuanto a la escritura de la escritura, al igual que otro aprendizaje que involucra la motricidad hay una generalización que incluye una cantidad de actividades musculares no ligadas a la realización estricta de este comportamiento. Entre ellos implica la realización del trazo a través del dibujo.

La expresión a través del dibujo tiene un código lingüístico que no es autosuficiente; siempre se entrelaza con el código lingüístico, pero contiene (si lo comparamos con el código lingüístico) un código sintetizado, unificado, comestible y practicable; es un instrumento de comunicación muy simple y muy claro. (Malaguzzi, 2001, p. 101).

De esto deriva el llevar los escritos a que la sociedad se dé cuenta de ello y tenga una funcionalidad en la vida cotidiana o en el entorno en donde los estudiantes se desenvuelven gracias a que las producciones manifiestan algo, ya sean emociones,

informes, inconformidades, entre otros. Por lo que se pueden expresar de diferentes maneras hablando específicamente del área de la escritura.

Por su parte, Díez de Ulzurum y Arguilaga (2003) hacen mención que el proceso de lectura y escritura son interpretativos en donde se da lugar a la construcción de significados a través de un texto escrito y que aunque la lectura con la escritura son procesos diferentes, van de la mano ya que se relacionan con el contexto situado que rodea al individuo y por ende se abre un panorama hacia la realidad por lo que amplía el conocimiento. Visto desde esta perspectiva constructivista los autores reflejan ambos procesos de una manera interactiva en donde se centra el conocimiento hacia la reflexión, análisis y hacia la búsqueda del significado de sus propias ideas. Aunado a esto:

La etapa de la enseñanza de la escritura corresponde a la consolidación de la escritura y tiene como valor implícito no sólo su condición de actividad muscular aprendida automáticamente, sino también su condición afectivo-cognitiva subordinada a los requerimientos personales escolares y sociales Durante esta etapa intermedia la escritura aparece dependiente de las otras actividades lingüísticas en especial de la lectura.

La etapa de la enseñanza de la escritura corresponde a la consolidación de la escritura y tiene como valor implícito no sólo su condición de actividad muscular aprendida automáticamente, sino también su condición afectivo-cognitiva subordinada a los requerimientos personales escolares y sociales. (Condemarín y Cadwick, 1994, p. 144).

El papel del maestro en el proceso de la escritura es muy importante, ya que va orientando a los estudiantes para familiarizarlos con esta habilidad. “El maestro debe poseer un perfil integral conformado por los niveles: psicológico, axiológico, cultural, social y académico a través de los cuales podrán desarrollar la labor pedagógica que la sociedad le ha encomendado” (Domínguez, 2010, pág. 58).

Dicho perfil es indispensable para una buena enseñanza, pero también para un aprendizaje favorecedor en los niños, dichas características de un docente permite la familiarización significativa en los niños con estrategias innovadoras que apunta a la disminución o erradicación de técnicas un tanto tradicionales porque luego si han existido situaciones en las que “El docente muchas veces se encuentra atado a rígidos esquemas tradicionales que le impiden avanzar hacia procesos de mayor

relevancia en cuanto a la adquisición y utilización de estrategias escriturales” (Domínguez, 2010, pág. 60).

La tarea que un maestro desempeña dentro de este proceso es complejo, pero también importante ya que funge como facilitador del aprendizaje permanente en donde el proceso continuo es pieza clave de progreso tanto personal como profesional tal como lo marca Carmargo y Rojas (1998).

Es así que la base didáctica de *PpP* va estrechamente vinculada con este proceso en la idea de que:

Las condiciones necesarias para la mejora de la enseñanza de la escritura hallan un marco adecuado en la línea de lo que ha venido denominándose "pedagogía por proyectos". La adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de escritura que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales en el contexto escolar, ofrecen a los alumnos las siguientes ventajas:

- Un motivo para escribir.
- Una situación de comunicación real.
- Una fuerte integración de objetos concretos y globales.
- Una organización cooperativa del trabajo.
- Una actividad donde todas las fases de la escritura tiene cabida.
- La confección de una obra narrativa extensa.
- Desarrollo del proyecto. (Colomer, 1993, pág. 61, 62 y 63).

Ahora bien, la lengua escrita va ligada a las producciones, continuación se hablará sobre ellas.

Producciones escritas. Las producciones son derivadas de la escritura siendo el producto. Acorde a diversos autores, se puede determinar que son la “capacidad para comunicar por escrito una información con un propósito específico a un destinatario” (Olaya y Villamil, 2012, p. 37).

Por lo que reitera la funcionalidad que representan estas grafías en la sociedad teniendo un fin comunicativo. Los niños de edad preescolar se comunican principalmente con la oralidad, pero al plasmar grafías y dibujos también están manifestando y comunicando algo, por lo que se les tiene que orientar de manera pertinente que aprender a leer y escribir tiene un fin social e importante.

Sistematizar las lenguas e impedir su continua fragmentación, para terminar describiendo las ventajas de la escritura alfabética frente a otros sistemas de escritura que, sin duda, fueron importantes por otros motivos, pero no facilitaban una transcripción tan completa y precisa del lenguaje oral. (Ramírez, 2000, p. 47).

Tampoco se debe forzar a los estudiantes de etapas tempranas a escribir de manera convencional letras y dictados, porque allí se pierde su funcionalidad haciéndolo como requisito o para llenar planas, aparte de que no aporta al constructivismo a lo que la competencia comunicativa una vez más se ve reflejada. “Sin duda el aprendizaje de la escritura alfabética lleva implícito algo más que el mero aprendizaje de un conjunto de signos los cuales, debidamente combinados, sustituyen eficazmente al lenguaje oral” (Ramírez, 2000, p. 47).

Las habilidades lingüísticas anteriormente mencionadas abren un panorama de lo que implica fomentar la cultura escrita en niños de preescolar, no es solamente leer o escribir, sino también expresarse de manera oral y atender tanto a la escucha como a la comprensión para poderse dar un lenguaje más completo, significativo y con finalidad de interactuar en la sociedad mediante diversas maneras.

La lectura y la escritura son actividades complejas que resultan imprescindibles para alcanzar los conocimientos que se organizan en torno a una cultura y, por tanto, son cruciales para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad. La adquisición de ambos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito (Núñez y Santamarina, 2014, p. 75).

8) El uso del nombre propio como acercamiento a la lectura y la escritura

El nombre propio más que un texto es una identidad de cada uno de los individuos y con el que desde temprana edad se familiariza. Es el primer texto que un niño quiere leer y que quiere escribir, porque no solo es un simple texto sino que este resulta significativo y se convierte en su compañero de vida para identificarse en cualquier entorno. Uno de los aprendizajes que enmarca el *programa de estudios de educación preescolar: Aprendizajes Clave* (2017) es que los estudiantes se involucren con el reconocimiento del nombre propio y la escritura del mismo.

“La significatividad personal del nombre y su disponibilidad –como fuente de información– le permite jugar una función muy especial en la reconstrucción del sistema de escritura” (Grunfeld, 2000, p. 2). Es por ello que es una herramienta esencial para acercar a los niños al mundo de la lectura y escritura convirtiendo a estos procesos en un componente importante dentro de la cultura escrita y por el que está ligado uno con otro para el máximo logro de los aprendizajes con un propósito funcional ya que “Conviene observar que el aprendizaje de la lectura y la escritura

está íntimamente relacionado con el proceso de alfabetización” (Camargo y Rojas, 1998, pág. 63).

De igual forma autores como Villaume y Wilson (1989) aluden a la idea de que el nombre propio toma un papel fundamental en el desarrollo de la lectura y la escritura, ya que es uno de los primeros acercamientos que el niño tiene para su inicio a este complejo proceso.

Una vez desarrollado el lenguaje oral considerando la escucha, se dio paso a la lectura y la escritura por lo que en la etapa preescolar refiere la importancia de trabajarlo de una manera funcional para relacionarse con los demás, de allí deriva la socialización o las interacciones interpersonales de las que a continuación se habla.

9) La interacción social: Estar en contacto con los demás es aprender

La interacción social es un medio por el cual los individuos se comunican y se expresan, por lo que implica esta interlocución entre el emisor y el receptor para que haya una interacción.

La Interacción Social es un concepto que se infiere a lo largo de los escritos sobre Psicología Social y permiten profundizar acerca del mismo como esas relaciones entre los individuos las cuales se generan dentro de un contexto socio – cultural (llámese grupo, comunidad o institución), el cual influye en dichas relaciones interpersonales brindándole un sentido a nuestro pensar y actuar en aspectos como la Proximidad, Filiación y Empatía, es por eso que desde esta disciplina se entiende que “tal Interacción permite que las personas exploren sus semejanzas, que sientan agrado la una por la otra y que se perciban a sí mismos como una unidad social” (Arkin, 1980, p. 384).

Hablar sobre la interacción que se da en la sociedad con diversos individuos, enriquece la forma de pensar de los que se encuentran inmersos, también promueve una construcción de aprendizajes porque permite conocer y dar a conocer información sobre temas múltiples y por ende la comunicación se hace presente. La socialización que es de donde deriva el lenguaje y de donde se adquieren los conocimientos para la vida en todos sus Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, pues a través del lenguaje se conocen nuevos saberes, experiencias y capacidades que fortalecen las dichas capacidades previas acorde con Cummins (2000).

En la educación es fundamental que se generen interacciones y no solo entre pares, sino con diversos agentes educativos que facilitan y guían el proceso de enseñanza-

aprendizaje a través de la socialización convirtiéndose en una herramienta por lo que va vinculada con la sociolingüística de la que a continuación se hablará.

10) La sociolingüística desarrollada desde el aula

Tal como lo menciona Tusón (2002), la sociolingüística es un eje importante para el desarrollo de la lengua viéndose inmersa principalmente en la oralidad, pues:

Ofrece un marco donde situar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de uso lingüístico. Desde un punto de vista “macro”, permite analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad, relaciones complejas y dinámicas que tienen un reflejo directo en la institución escolar. Pero además, desde un punto de vista “micro”, proporciona instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana (Tusón, 2002, p. 55).

En las aulas se refleja directamente la lengua oral, acompañada de experiencias que cada uno de los estudiantes traen consigo, de una identidad aunada con la cultura, con el contexto sociocultural del que provienen y es relevante tómallo en cuenta para potenciar la enseñanza y cumplir con una formación de individuos competentes a partir de sus conocimientos previos, de allí deriva la construcción significativa de sus aprendizajes y por ende un desarrollo en la cultura escrita. Diversas estrategias se pueden emplear para el desarrollo de la misma, tales como debates, lluvia de ideas, exposiciones, entre otras por lo que concentra un sinfín de palabras emitidas con ideas relevantes que guían un proceso de formación bastante enriquecido formando parte de los ambientes de aprendizaje de los que se hablará, ya que mencionan diversos agentes de los ambientes generadores del aprendizaje constatadas en la siguiente figura (Ver figura 20).

Figura 20: Estructura del hecho comunicativo en sus ocho componentes

1. Situación: Se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. También al espacio psicosocial de la interacción.
2. Participantes: Se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales.
3. Finalidades: Se incluyen tanto las metas, es decir, los objetivos de la interacción como los productos.
4. Secuencia de actos: Se refiere a la organización y estructura de la interacción tanto por lo que respecta al contenido como la forma en que se estructuran los temas.
5. Clave: Es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad. Depende del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.
6. Instrumentos: Incluye el canal, que el caso del discurso oral es audiovisual, las formas de hablar, los gestos y posición de cuerpos.
7. Normas: Pueden ser tanto de intreracción como de interpretación.
8. Género: Se refiere al tipo de interacción: conversación espontanea, clase magistral, trabajo por grupos, entrevista, etc.

Fuente: Tusón (2002, p. 57, 58, 59, 60, 61 y 62)

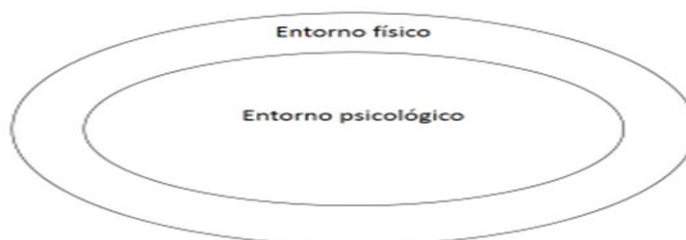
Lo anterior respecta a los componentes de los ambientes de aprendizajes que en este caso se enfoca en las interacciones, mismas que generan aprendizajes con una construcción de relevancia para los individuos. Ahora bien, los ambientes de aprendizaje también forman parte del *OE* ya que es el medio por el que se pretende alcanzar un logro en la lengua oral y escrita, es decir, es la manera en que se va a atender la cultura escrita por mencionar estrategias, espacios, recursos, entre otros. Por lo que se recurrirán a autores que clarifiquen el término y su conformación de dichos ambientes de aprendizaje. A continuación se hablará más de este medio para fomentar la cultura escrita.

b. ¿Qué son los ambientes de aprendizaje?

Los ambientes de aprendizaje son un factor sumamente esencial que se encuentran inmersos en múltiples aspectos del contexto, desde el ambiente físico como el psicológico involucrando a las interacciones que se establecen con varios componentes. Bransford (2007) hace hincapié en la importancia de las interacciones que se producen con las personas inmersas en el entorno. Ahora bien, los ambientes de aprendizaje son concebidos como la oportunidad de aprender y construir los conocimientos relacionándolos con los que previamente se ya se tienen con la finalidad de consolidarlos.

“Un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (Herrera, 2006, p. 2). Lo que hace ver la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas, en pocas palabras el ambiente de aprendizaje con sus aspectos abarcativos se reducen a dos clasificaciones que es el físico y el psicológico debido a las relaciones que se establecen dentro de este (Ver figura 21).

Figura 21: Clasificación de ambientes de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en Herrera (2006, p. 2)

Así mismo la cultura también se ve involucrada ya que va muy ligada a los valores, las creencias, costumbres y tradiciones de cada sujeto. Complementando la idea con lo que menciona Duarte (2003) el ambiente de aprendizaje también tiene relación con los ambientes físicos, los materiales, los recursos y el tiempo con la finalidad de generar ambientes favorables para que los estudiantes construyan sus aprendizajes viéndose inmersos en estos ambientes que contribuyen al logro significativo por medio de experiencias. A continuación se va a describir cada uno de los componentes de la conformación de ambientes de aprendizaje empleados como un recurso para fortalecer la cultura escrita.

Hay múltiples estrategias para potenciar los aprendizajes de los pequeños, en especial para favorecer la cultura escrita y que forma parte de los ambientes de aprendizaje, por ello es necesario hablar de otras estrategias para lograrlo.

1) Estrategias para fortalecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del docente hacía el estudiante

Las estrategias son aquellas acciones implementadas por el docente, o por otros agentes educativos, los cuales buscan favorecer alguna área o aprendizajes en específico, para tomar en cuenta dichas estrategias ya se tuvo que haber realizado un diagnóstico previo de lo que es la problemática o necesidad que se busca solucionar para diseñar la estrategia y solucionar u obtener una mejora.

Son soluciones creativas a los problemas cotidianos recurrentes. Mientras mejor funcionen estas soluciones, más pronto se convierten en algo instituido, rutinario y en consecuencia, abiertamente aceptado como un hecho, no solo como una versión posible de enseñanza, sino como la enseñanza misma (Hargreaves, 2003, p. 68).

Es así que las estrategias cobran gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque el propósito es cumplir con las expectativas que se tienen para solucionar alguna problemática hallada, a veces la estrategia suele ser simple y no requiere de mucho tiempo por lo que se puede emplear en la cotidianidad si es que resultó favorecedora acorde al contexto o situación, sin embargo existen algunas de más duración y por lo tanto requiere de un tiempo para llevarla a cabo.

Teniendo en cuenta que las funciones del nivel inicial son las de la socialización y alfabetización, se necesita replantear permanentemente las acciones a fin de responder a la realidad educativa institucional teniendo en cuenta el contenido. Como gestores de la educación, debemos estar atentos a las demandas que surgen y *aggionarlas* a nuestro quehacer cotidiano. También, invitar a toda la comunidad educativa a que participe de los

cambios propuestos con las estrategias adecuadas y dando los tiempos necesarios para que este proyecto pueda llevarse a cabo. (Milano de Galán y Cajés, 2004, p. 26 y 27).

Tener buenos resultados en cuanto al proceso de socialización y alfabetización inmersas en la cultura escrita requiere de la participación de diversos agentes educativos que junto con el docente orientan la práctica y el desarrollo de estrategias hacia un rumbo funcional y beneficioso en los estudiantes. Entre las estrategias También existen algunas que en sí buscan favorecer el lenguaje tanto oral como escrito en los estudiantes por lo que a continuación se hablará de algunas de ellas (Ver figura 22).

Figura 22: Estrategias para favorecer el lenguaje

Estrategia	Descripción
Asambleas	Espacio de encuentro dialógico diario a través del cual se desarrollan objetivos relacionados con aspectos curriculares, organizativos, emocionales, sociales, teniendo siempre como marco de referencia la edad cronológica y las características psicoevolutivas del alumnado (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015, p. 26).
Lluvia de ideas	Es una técnica de grupo para generar ideas originales en un ambiente relajado.
Pláticas de sensibilización	Dialogo en donde se dan a conocer aspectos importantes sobre algún tema en específico y busca hacer reflexionar a los demás con la finalidad de que lo tomen en cuenta.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Dentro de este marco de las estrategias, también se encuentran las de Gianni Rodari (1999) quien con sus diferentes dinámicas hacen de la cultura escrita una gama de experiencias diferentes a las convencionales en el aspecto de que son motivadoras, divertidas y atractivas tales como las que se muestran a continuación (Ver figura 23).

Figura 23: Estrategias de Gianni Rodari (1999)

Estrategia	Descripción
¿Qué pasaría si...?	Esta técnica de las hipótesis fantásticas. Su fórmula es la de la pregunta: "¿Qué pasaría si...?" Para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. Su unión nos dará la hipótesis sobre la que trabajar.
Construcción de una adivinanza	La construcción de una adivinanza es un ejercicio de lógica y de imaginación al mismo tiempo. Obtendremos la regla del ejercicio por medio del análisis de una adivinanza.
La falsa adivinanza	La falsa adivinanza es aquella que contiene, de alguna manera, su propia respuesta que promueve la oralidad y la escucha en los niños.
Vamos a confundir los cuentos	Éste es el esquema del viejo juego de "confundir los cuentos", que se puede jugar en cualquier momento para atender a la comprensión y a la escucha, al igual que a la participación.

Lo que pasa después	Es una estrategia que causa curiosidad en el niño por lo que pase después aun cuando la historia ya terminó. Crea hipótesis en los estudiantes. -¿Y después? -preguntan los niños cuando el narrador hace una pausa.
Marionetas y títeres	Hacer uso de estos recursos como apoyo para narrar historias que centran la atención y ayudan a un mejor entendimiento de lo que se narra.
El niño como protagonista	Es una narración oral en donde el niño es el personaje principal de la historia. El juego da mucho más de sí se aprovecha de él para colocar al niño en situaciones agradables, para hacerle realizar empresas memorables, para presentarle un futuro de satisfacciones y compensaciones, contándose como una fábula el cual brinda un acercamiento significativo a la cultura escrita.

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en las estrategias de Gianni Rodari (1999).

Esto conjuga a su vez con las técnicas Freinet las cuales aluden al igual que las demás estrategias a una potencialización de la cultura escrita con los estudiantes. A continuación se presentan algunas de ellas (Ver figura 24).

Figura 24: Técnicas Freinet

Estrategia	Descripción
La asamblea cooperativa semanal	La participación en asambleas de aula puede crear las condiciones para que el alumnado exprese libremente sus opiniones, ideas, propuestas, críticas, felicitaciones, sugerencias, quejas, conflictos, etc.
El dibujo libre	Fue una técnica de fortaleza y libertad para realizar un dibujo con las dos manos expresando sentimientos, energía, coraje y libertad de articular emociones.

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en las técnicas Freinet.

Asimismo, además de las estrategias mencionadas, también se consideran las del breve estado del arte, los cuales se rescataron aportes para que la cultura escrita se pueda fomentar en los estudiantes de preescolar a través de los ambientes de aprendizaje siendo los siguientes (Ver figura 25).

Figura 25: Estrategias recuperadas del breve estado del arte

Estrategia	Descripción
Elaboración de invitaciones	Dicha realización contribuye a que el niño tenga acercamiento con la escritura a partir de sus dibujos elaborados y sus graffías, dándole una interpretación a lo que plasmaron.
Dibujo de un mapa	También fomenta la escritura, la lectura y la interpretación del mismo al elaborarlo e interpretarlo.
Escribir las características de algún lugar	Alude a la potencialización de la escritura principalmente y de la lectura con un significado interpretativo.
Dinámica llamada “El bote de las participaciones”	Promueve la oralidad y la escucha.

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en el breve estado del arte recuperadas para la presente investigación.

Cabe recalcar que es importante hacer la recuperación de estrategias que se consideren benéficas para el ingreso a la cultura escrita en donde claramente se ve la función que realizan los ambientes de aprendizaje. Ahora bien, tal y como se marca en el *Plan y Programa de estudios: Aprendizajes Clave (2017)*, desde el preescolar se da un inicio con esta terminología que forma parte del *OE* desde un recurso importante que es la estrategia del nombre propio, por lo que es indispensable hacer uso de él para encaminar a los niños a este proceso tan importante que los ayuda a prepararse para desarrollarlo y de la que se hizo uso. A continuación se habla de ello.

- **Estrategia del nombre propio**

Dicha estrategia diseñada e implementada por Majchrzak (1991) en una comunidad de Tabasco, es una forma en donde prevaleció el acercamiento a la cultura escrita con el propósito de inducir a los estudiantes a la lectura y a la escritura a partir del nombre propio. Allí se analizan las letras del nombre, el tamaño de este, el origen, es decir, que el niño investigue el significado, así como se vinculan las emociones al tomar en cuenta quien de sus familiares se lo puso conocido como *Rito de iniciación*, para que de allí se emplee la pared letrada por el cual el estudiante colocará la tarjeta de su nombre en un espacio del salón de manera permanente y cada que se lleve a cabo el pase de lista el niño se acerque a su nombre. También se tiene otra tarjeta la cual podrá emplear en diferentes actividades, hasta llegar al reconocimiento del mismo.

También se habla en la estrategia de un segundo rito de iniciación en donde se involucran las letras del abecedario a través de los sonidos, dichas palabras dan lugar

a un alfabeto móvil en donde los niños tienen la posibilidad de componer otras palabras e interactuar con ellas.

Cada uno de los ritos tienen un nivel de complejidad y el rol del educador es adaptar dicha estrategia acorde a las características del grupo. Aquí se implementa el nombre propio como parte de una estrategia que alude a potencializar la cultura escrita. En el siguiente punto se hablará sobre los recursos de los textos como otro medio para favorecer el lenguaje.

2) La importancia de la diversidad de textos para favorecer el lenguaje

Los textos son un recurso indispensable para favorecer diferentes conocimientos, pero en especial potencia el lenguaje tanto oral como escrito, por ello es importante que los niños tengan este acercamiento con los materiales textuales, puesto que pone en práctica las habilidades lingüísticas de manera progresiva, analítica y reflexiva. Ampliar la gama y ofrecerla para su exploración y conocimientos, promueve en los estudiantes más oportunidades de introducirse en el mundo de la cultura escrita, pues la amplia gama favorece esta comprensión, comparación e identificación de lo que encuentra en la diversidad de literatura.

a) Literatura infantil para encaminar a los estudiantes rumbo a la lectura y escritura

La literatura infantil es una gama amplia de textos diversos en donde se tiene la oportunidad de conocer historias, relatos, cuentos, fábulas, entre otros y que además está adaptada acorde a las características de los niños, son un recurso valioso para propiciar el gusto por la lectura, así como también favorecer en los estudiantes la cultura escrita desde edades tempranas. Están diseñadas acorde a las características de un sujeto en la etapa infantil, desde las características físicas hasta el tipo de contenido que maneja, con lenguaje en su mayoría comprendido por ellos.

La Literatura Infantil, es la mejor vía para despertar el gusto por la lectura; la verdadera literatura infantil despertará el gusto, placer y goce en el niño, por lo tanto es importante fomentarla desde la infancia, acá también actúa la biblioteca o sala infantil a través de sus servicios: La Hora del Cuento, donde los niños disfrutan, juegan, imaginan, se divierten a través de los cuentos o narraciones, y van aprendiendo jugando. (Chong. Siu, 2002, p. 3).

De esta manera los niños van desarrollando el gusto por la lectura y por ende también el acercamiento a la lengua oral y escrita justificando que es indispensable la importancia de que los niños interactúen con diversos tipos de textos literarios e

informativos y así empaparse de saberes a pesar de su corta edad. Como docentes se tiene el rol de familiarizarlos con la diversidad de literatura infantil, y es que de acuerdo con Núñez (2009), aparte de generar un ambiente placentero también favorece a la creatividad en los individuos de forma que conforme van comprendiendo también van imaginando escenarios, personajes, temporalidad, entre otros enriqueciendo sus experiencias.

En este sentido creemos que es necesario aclarar que, aunque el primer acercamiento del niño a la lectura comienza con su primer contacto con los textos escritos, la enseñanza formal, así como el aprendizaje guiado y planificado, es una tarea que ha de realizar la escuela, ya que es la encargada de que el estudiante evolucione de los usos coloquiales y espontáneos, tanto de la lengua oral como de la escrita, al aprendizaje de ambos en su aspecto formal y correcto. (Núñez y Santamarina, 2014, p. 73).

Estos recursos literarios con lo que los niños pueden explorar para darles el acercamiento a los textos requieren también de las estrategias docentes mencionadas anteriormente empleadas para el fomento a la cultura escrita

La literatura más los materiales conforman un repertorio de recursos para potenciar la cultura escrita sin dejar de lado los ambientes de aprendizaje. “A través de la literatura se contribuye al desarrollo global del niño en todos sus ámbitos: lenguaje, social, emocional, cognitivo y motor”. (Jiménez, 2015, p. 21). A continuación se presenta una gama de textos literarios que favorecen el lenguaje (Ver figura 26).

Figura 26: Tabla con los textos literarios y la importancia de implementarlos

Textos literarios	Función
Audiocuentos	Promueve una construcción de significados y estimula su capacidad de comprensión.
Adivinanzas	Estimulan el lenguaje oral, además favorece la comprensión.
Leyendas	Propicia a la escucha, comprensión, narración de los hechos e imaginación.
Cuentos	Desarrolla el lenguaje, la interpretación de imágenes y de palabras, narración de hechos. Los cuentos cumplen con una importante función educativa al mismo tiempo que inician al alumnado en el placer de la lectura. La lectura de un cuento permite la realización de un amplio abanico de actividades diferentes para el desarrollo integral del alumno. (Jiménez, 2015, p. 18).
Rimas	Se trabaja la sonoridad y da énfasis en la pronunciación.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Dichos textos literarios favorecen en los niños sus posibilidades de adentrarlos en la cultura escrita, pues su contenido ayuda a potenciar la imaginación, además de que

forman parte de los mencionados ambientes de aprendizaje que son el medio para lograr un desarrollo en el lenguaje y por ende en su aprendizaje.

b) Desarrollo de la cultura escrita con los textos informativos

Los textos informativos son de gran funcionalidad en la sociedad ya que informan a la sociedad sobre acontecimientos empapando de información para su conocimiento de los individuos.

Este tipo de textos tienen por objetivo transmitir información sobre un hecho o un tema concreto. Deben facilitar la comprensión de la temática explicada y dar suficientes detalles como para que el lector pueda entender qué se le está explicando. Entre estos textos se encuentran los tratados científicos y técnicos, que son textos especializados para divulgar la ciencia y la tecnología, así como los libros didácticos que se utilizan para el aprendizaje (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, 2020, p. 4).

Existe una variedad de textos informativos que son acordes también para los niños de educación preescolar para trabajar la cultura escrita y potenciar sus habilidades lingüísticas, entre ellos destacan los siguientes (Ver figura 27).

Figura 27: Tabla con los textos informativos y la importancia de implementarlos

Textos informativos	Función
Periódicos	Para conocer la información que existe ya sea en su contexto o en algún contexto determinado.
Enciclopedias	Es un texto subdividido y especializado con el que se puede indagar información, además de facilitar el aprendizaje.
Folleto	Son textos que difunden todo tipo de información, se emplea para comunicar alguna idea, producto, evento, etc.
Recetas	Sirve para seguir instrucciones y así elaborar un alimento.
Cartas	Escrito para comunicar algo de manera escrita, se estimula la lectura, comprensión y escritura.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Los recursos informativos como los que se presentaron en la tabla anterior son textos que dan a conocer situaciones a la sociedad sobre lo que sucede en contextos reales, puede estar compuesto por letras e imágenes que ayudan a que el lector entienda el comunicado. Para los niños son un recurso que ayuda a potenciar sus conocimientos y más que nada el lenguaje, sus competencias y sus habilidades.

Es así que se alude a la idea de Nemirovsky (2006), en donde recalca que cada tipo de texto tiene funciones particulares que son importantes para la resolución de situaciones específicas, entre ellas el emplearlos para la alfabetización y fomento a la cultura escrita que van acorde al objetivo del acto lector-escritor. Pero no solo los

textos se emplean para este propósito, sino el uso de más recursos tales como los didácticos los cuales a continuación se mencionan.

3) Materiales para el ingreso a la cultura escrita: La importancia de los recursos didácticos

Los recursos o también llamados materiales didácticos son elementos fundamentales que el docente aprovecha para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Las funciones que tienen los recursos didácticos deben tomar en cuenta el grupo al que va dirigido, con la finalidad que ese recurso realmente sea de utilidad. Entre las funciones que tienen los recursos didácticos se encuentran: a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar a los estudiantes. (Vargas, 2017, p. 69).

Por ende, los recursos didácticos o materiales tienen la finalidad de que además de pretender lograr un fin también motiva a los estudiantes haciendo que les sea de su agrado y por iniciativa colaboren en la construcción de sus conocimientos. Específicamente también para desarrollar sus habilidades en la lectura y en la escritura, algunos ya vienen diseñados y otros se diseñan. Ahora bien, también se hablará del entorno que rodea al contexto como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita.

4) Entorno y espacios físicos que rodean al contexto del niño de preescolar

El contexto en el que se desenvuelven los niños es otro de los componentes que forman parte de los ambientes de aprendizaje, ya que en dichos contextos es como va familiarizándose con diversas situaciones que acontecen allí y de los cuales forman parte de los aprendizajes que en el nivel educativo se pretenden alcanzar. Esto da cuenta de la funcionalidad y significatividad que el entorno impacta en los estudiantes.

Desde la teoría Piagetiana, se ha determinado que el entorno tiene gran influencia principalmente para el aprendizaje por descubrimiento, en este tipo de aprendizaje se encuentra inmersa también la lectura y la escritura y los docentes tienen que aprovechar la riqueza del contexto como un elemento constructor para los conocimientos involucrando los diversos contextos sociales en los que el niño forma parte enriqueciendo con experiencias sus saberes. No todos los estudiantes cuentan con contextos iguales, sino que hay una diversidad de contextos lo cual vuelve esta

parte aún más interesante y rica para atender y fortalecer sus habilidades lingüísticas desde diferentes perspectivas. De allí la importancia de conocer el contexto social, cultural y familiar de cada uno de los niños. Asimismo también influyen los espacios físicos, a continuación se hablará de ellos.

Los espacios físicos. Los espacios físicos de igual manera son un elemento fundamental en la conformación de ambientes de aprendizaje para potenciar los conocimientos de los niños volviéndose en un elemento de gran importancia. En las escuelas se cuentan con diversos espacios en donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar, jugar y realizar diversas actividades, por lo que el docente debe aprovechar esos espacios para planificar situaciones de aprendizaje que favorezcan al estudiante. “El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente”. (Laorden y Pérez, 2002, p. 133).

La organización también requiere de creatividad para que este promueva un buen ambiente atractivo y motivador. En preescolar es indispensable que los espacios físicos se encuentren en condiciones óptimas para facilitar el aprendizaje y no solo se necesita creatividad en el espacio, sino también en las ideas del docente para transformar esos espacios propicios y pensados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El salón de clases es otro de los espacios en donde normalmente se pasa la mayor parte del tiempo y a continuación se hablará de ello.

El salón de clases. Como ya se había mencionado, generalmente en el salón de clases pasan la mayor parte de experiencias como los saludos, dinámicas para empezar bien el día, la colación, y actividades del día ya que es considerado como un espacio propio del grupo desencadenándose una serie de interacciones en estas cuatro paredes.

Jaramillo (2007) menciona que la idea de considerar al salón de clases como un espacio importante que contribuye a favorecer las distintas competencias y habilidades en los estudiantes, involucrando al lenguaje oral y escrito porque promueve de alguna manera la integración social crítica ya que es una cultura viva en experiencias, situaciones que acontecen y enriquecen al proceso de enseñanza-aprendizaje y se propicia un favorecimiento integral.

El espacio físico, acorde con Sanz (2005) es un lugar en donde suceden diversas experiencias que ayuda a los niños a potenciar sus aprendizajes, se van desarrollando

y transformando, así como también tienen interacciones y socializan con agentes educativos involucrados en la escuela. Aquí es donde ocurre un sinfín de vivencias de expresión oral al preguntar, dar opiniones, discutir, socializar, entre otros. La cultura escrita se encuentra inmersa en la oralidad ya que a través de ello se puede dar la comunicación.

Los espacios físicos son una gran oportunidad para la enseñanza de la lengua, pero también se aúna con la curiosidad, motivación y un diálogo para que pueda ser mayormente eficaz.

5) Curiosidad, motivación y diálogo

Es normal la curiosidad que se presentan en las personas, más aun en los niños de etapa preescolar, por lo que es indispensable aprovecharse de esa características para llevarlos a la motivación de descubrir más allá de lo que saben, y es una de las ideas que promueve el programa de la Nueva Escuela Mexicana (2022) en donde enmarca la oportunidad de que los estudiantes comprueben a través de diversas estrategias y con una variable de recursos acerca de hipótesis, ideas y dudas que se plantean. La curiosidad es una acción que brinda la oportunidad de descubrir nuevas cosas.

El niño es curioso por naturaleza, su interés por lo que lo rodea lo moviliza a investigar. Manipula, explora, experimenta, está permanentemente formulando preguntas. Se hace necesario entonces mantener encendida en el niño las luces de la curiosidad y el afán de saber, y de proporcionarle un ambiente que estimule esa curiosidad, a través de gran variedad de experiencias vitales. (Klimavicius, 2007, p. 52).

Es por eso que se debe aprovechar la curiosidad que el estudiante tiene por naturaleza para propiciar ese gusto por familiarizarse con la cultura escrita mediante los componentes que conforman los ambientes de aprendizaje. Es una tarea compleja, por el tan solo hecho de que a los niños lo que más les interesa es el juego y divertirse, así que hay que tener el aprovechamiento de sus intereses, gustos y lo que les apasiona para envolverlos hacía un determinado objetivo.

“El afán del juego, el instinto de imitación, el anhelo de autoexpresión, el deseo de comunicar, el impulso mítico o religioso, son algunas de las muchas fuentes sugeridas del impulso humano por crear y disfrutar” (Rosenblatt, 2002, p. 59). Siendo de esta manera que los niños disfrutan el involucrar juegos en su vida diaria y cotidiana, factor

que se debe aprovechar para generar un desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y motivarlos a ser partícipes en dicho proceso.

Por otro lado, la motivación también debe ser entendida como un componente básico para desarrollar la lectura y escritura en educación preescolar. Ajello (2003) hace hincapié en que la motivación es entendida como la confabulación que da pie a aquellas actividades las cuales son significativas para la persona. Por eso es indispensable tomar este aspecto de manera positiva y como una oportunidad para el aprendizaje haciéndolo por iniciativa del estudiante.

Cummins (2000) refiere que el docente también tiene el rol de motivar a los estudiantes a conocer, a experimentar, a vivenciar. Pues de esta manera se induce por gusto hacía nuevas perspectivas que abonan a los aprendizajes previos. Los estudiantes deben de tener la claridad para potenciar sus aprendizajes y continuar con su proceso de manera factible, es por ello que resulta importante que el docente conozca a sus estudiantes y emplee el lenguaje adecuado para hacerse entender ante los aprendices. Esto conlleva a brindarles una información clara, sencilla y fácil de comprender para evitar que los niños se encuentren confundidos y haya complicaciones en la realización de tareas.

La cultura escrita también se va favoreciendo a través de los ambientes de motivación que contribuyen a adentrarse en el mundo de la comunicación oral y escrita.

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas. (Bisquerra, 2000, p. 165).

En este caso la meta sería lograr que los niños se interesen por la cultura escrita generando ambientes de motivación que los acerque a este aprendizaje tan funcional en la vida cotidiana haciéndolo por mero gozo. Tal como lo dice Solé (2005), en la cultura escrita intervienen múltiples factores como la motivación de la cual se habló anteriormente, así como las vivencias y el conocimiento; todo esto conjuntado con los recursos que proporciona el docente para aludir a su desarrollo.

Otro de los aspectos importantes es el diálogo, cuya relación con la oralidad es sin duda eje importante para el desarrollo de esta investigación aludiendo a la competencia comunicativa pero también a la generación de ambientes de aprendizaje, en donde las interacciones forman parte esencial de esta combinación tan importante.

Un diálogo es una conversación entre dos o más personas, llamadas interlocutores, que alternativamente (haciendo uso de turnos) manifiestan sus deseos, intenciones y creencias, mientras hacen parte de un proceso de negociación. En un diálogo cualquiera, la forma en que los interlocutores comunican sus deseos, intenciones y creencias se caracteriza mediante el uso de los actos del habla, los cuales se clasifican en: afirmaciones, preguntas, directrices, respuestas, promesas y declaraciones, entre otras. (Zapata y Mesa, 2009, p. 305).

Es así que como el diálogo es una llave que abre oportunidades de interacción, de entendimiento, de conocimiento y principalmente abre las puertas al mundo de la cultura escrita.

Las condiciones físicas y sociales en las que tiene lugar la conversación determinan, en gran parte, el resultado de esta. Así pues, para organizar de manera efectiva la actividad, hay que tener en cuenta, entre otros, los aspectos siguientes:

- Crear un clima comunicativo y de confianza.
- Contar con un número adecuado de participantes.
- Prevenir una duración ajustada de la actividad.
- Disponer de la ubicación física apropiada. (Sánchez, 2005, p. 66).

Por medio de estos aportes se trabajó el *OE*, donde su principal propósito consiste en potencializar sus aprendizajes de los niños en cuanto a la cultura escrita apropiándose de ella de una manera que le sea favorable mediante los ambientes de aprendizaje. Entender que la cultura escrita es algo complejo y más para una etapa en donde la mayoría de los niños tienen poco acercamiento a ello, pero las estrategias que se diseñan se plantearon como óptimas para alcanzar los logros considerando la *PpP* de la que a continuación se hablará.

2. Pedagogía por Proyectos (*PpP*)

El presente apartado profundiza acerca de la *PpP*, siendo una de las estrategias que ayuda a consolidar la terminología de la cultura escrita y sus implicaciones con los estudiantes de educación preescolar y es el sustento base que apoya a la investigación.

a. Conceptualización

PpP son las aportaciones que Jolibert y colaboradores (2006) brindan, indican que es una estrategia de formación capaz de lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades y conocimientos en cuanto a la lectura y escritura, propongan acciones y sean partícipes activos, está basada en el constructivismo y favorece el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas.

Cabe mencionar que la propuesta hace un giro a las prácticas tradicionales para el abordaje de la lectura y la escritura rompiendo con las características de una enseñanza monótona y poco significativa puesto que ahora el estudiante se apropia de esta cultura escrita al implicarse más en su aprendizaje.

b. Origen

La *PpP* es de origen francés, inició aproximadamente entre los años ochenta y noventa con un gran éxito y abarcando las diversas edades de la escolaridad fundamental. Surge debido a la necesidad de plantear acciones que promuevan el fomento a la lectura, así como a la escritura. Lo que busca es “reformular una propuesta didáctica de conjunto para la enseñanza/aprendizaje de leer y escribir” (Jolibert, y Sraïki, 2009, p. 11).

Además de apoyar al país donde se originó, esta estrategia fue llevada a Chile en los años noventa en la *Red Latinoamericana para la Transformación Docente en el lenguaje*, aquí se vieron inmersos otros países Latinoamericanos como Colombia, Brasil, Perú, Argentina y finalmente México, específicamente en Oaxaca, Coahuila, Ciudad de México y Estado de México en los que se obtuvieron resultados benéficos en la rama de la cultura escrita, debido a que fue de gran relevancia para los estudiantes que tuvieron la oportunidad de vivenciar las implicaciones de los aprendizajes y contenidos con la implementación de proyectos.

En el nivel preescolar se dio un acercamiento en cuestión de reconocimiento de letras pudiéndolo lograr, además de que formaron oraciones situándolos en contextos reales con los textos.

En el remonte del tiempo, antes de *PpP* se le llamaba *Pedagogía de Proyectos*, inclinada a favorecer de igual manera la vida cooperativa a través de la aplicación de Condiciones Facilitadoras que se trabajan de manera permanente con el grupo, así mismo también la construcción de *Proyectos competencias* en donde se recuperan distintos tipos de proyectos con el grupo bajo un enfoque de competencias. No obstante luego se transformó a *PpP* con un enfoque más constructivista.

Después de analizar lo anterior se trabajó *PpP* en la *IP*, es así que se necesita conocer el marco teórico y elementos que lo conforman.

c. Marco teórico

Esta propuesta tiene un sustento teórico que ayuda a comprender de manera profunda sus implicaciones, pues la teoría no se deslinda de la práctica, sino al contrario, la teoría requiere de la práctica y viceversa. “El deber, por lo tanto, de la teoría, consiste en ayudar a los educadores a comprender, eficazmente, la naturaleza de sus problemas. En este sentido, la práctica se convierte en un interlocutor necesario y decisivo para el éxito de la teoría” (Malaguzzi, 2001, p. 80).

La *PpP* se encuentra desglosado a través de tres conceptualizaciones siendo la concepción del aprendizaje, concepción del escrito y concepción de la lectura y escritura vinculados al constructivismo que a continuación se explican.

1) Una concepción del aprendizaje y de la enseñanza

Esta concepción es uno de los ejes esenciales para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, mediante la construcción que se va desarrollando va dirigido a enriquecer esos aprendizajes previos. El aprendizaje y la enseñanza de la presente base didáctica se fundamenta en el constructivismo, viendo al estudiante como partícipe de su propio proceso de aprendizaje para poder apropiarse de los nuevos conocimientos y con ello complementarlo con sus saberes previos que han ido desarrollando a lo largo de la vida por medio de experiencias.

a) Una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza

El constructivismo es un paradigma importante en la educación, ya que de acuerdo con Gonzáles (1995) es una interpretación propia en la que el individuo es el principal partícipe para poder comprender y desarrollarse afectiva y cognitivamente, apoyándose de las interacciones como el lenguaje, el entorno sociocultural y sus experiencias llevando consigo conocimientos previos. Lo anterior hace referencia a la cultura escrita haciendo hincapié a la importancia de la lengua para poder desarrollar en los estudiantes múltiples oportunidades de desenvolverse en el entorno social desde lo áulico hasta contextos más amplios que los conllevan al aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo, el cual se da por medio de la construcción de conocimientos, y por lo cual va relacionado con la *PpP*. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) reiteran la idea de que un aprendizaje se vuelve significativo no cuando se

abordan los contenidos tal y como se los enseñaron al estudiante, sino que estos se vinculan con lo que él ya sabe, es decir con sus aprendizajes previos. A veces la memorización suele funcionar en conceptos específicos, como por ejemplo: aprenderse los nombres de los compañeros, aprender el nombre de cada número, la dirección de su domicilio, entre otros. Pero la mayoría de veces es conveniente que los niños utilicen la información que adquieren construir su propio conocimiento y es la principal función a la que la *PpP* hace alusión. La psicogenética, por otro lado, es una de las disciplinas que estudia el desarrollo de la mente y encuentra inmersa la *PpP*, ya que va de la mano con el constructivismo, esta deriva del replanteamiento de Piaget y mencionado por Coll (1983).

Acorde con lo anterior, Piaget hace hincapié de que los sujetos son constructores activos de su aprendizaje, por lo que considera a esta ideología epistemológica como constructivista e interaccionista. Es así que Coll (2006) alude a que dicha construcción está centrada en la interacción del sujeto con el objeto y que el conocimiento se va construyendo con sistemas de signos sociales externos.

Derivado de lo anterior, el aprendizaje cooperativo cobra gran relevancia para la construcción de aprendizajes, de esta manera los estudiantes parten de una serie de conocimientos previos que dan a conocer con sus compañeros y docente. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, p. 71).

También el enfoque sociocultural desarrollado por Vygotsky (1979) toma vital importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de este modo las interacciones juegan un papel importante para poder desarrollar conocimientos, ya que cada individuo lleva consigo aprendizajes que las dan a demostrar a través de las relaciones sociales con los demás, la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* a la cual hace alusión, es un claro ejemplo de que el aprender algo que no ha sido consolidado requiere del apoyo de un mediador.

Todos los enfoques anteriores son de índole constructivista para que los estudiantes sean partícipes de su aprendizaje siendo ellos mismos los que relacionan y construyen un concepto propio. Gran parte deriva de los ambientes de aprendizaje que se

generan a partir del contacto interpersonal y de lo que hay en el medio en el que se desenvuelven empleado en la *PpP*.

b) La convicción de la Educabilidad Cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños

La educabilidad cognitiva juega un rol importante para la construcción de los aprendizajes en donde el estudiante es el responsable de poner en práctica habilidades que le permitan educarse en sus propios procesos de aprendizaje y así transformar aquellos pensamientos que en un momento ya los tienen como un previo derivado de sus experiencias. Por tal motivo dicho aprendizaje no se queda estancado, sino que constantemente se encuentra en una transformación de capacidades que tal como lo plantea Feurstein (2012) se le llama modificabilidad cognitiva esclareciendo que:

Todo individuo es modificable, o sea, siempre es capaz de modificarse, aun cuando tiene en contra la etiología, la edad y la condición. El ser humano es dotado de una mente plástica, flexible, abierta a cambios. El ser humano es dotado de un potencial y de una propensión natural para el aprendizaje (2012, p. 10).

Derivado de lo anterior, se puede decir que todo ser humano está constantemente transformando sus pensamientos y sus capacidades, esto por medio de las vivencias, del conocimiento que experimenta y de la práctica que adquiere al realizar algo llevándolo a una reflexión cognitiva.

c) La reflexión cognitiva y su relación con la evaluación de los aprendizajes

Todo ser humano tiene capacidades, habilidades y competencias que lo llevan a enriquecer sus conocimientos a través del constructivismo viéndose como partícipe de su propio aprendizaje. Pero también se tiene que dar cuenta de lo que es capaz haciendo una reflexión metacognitiva de manera periódica que alude a la modificación de conocimientos. Esta reflexión va inmersa en la evaluación cuya finalidad es valorar los procesos de desempeño con los que cuenta el estudiante, no como mera acción de asignar una calificación, sino como una oportunidad de dar seguimiento al aspecto conceptual, procedimental y actitudinal para mejorar e identificar aquellas fortalezas y áreas de oportunidad.

La idea de reflexionar sobre los recorridos y construcciones de aprendizaje hechas sobre los conceptos, consignas, lecturas y debates, permite repensar no sólo las estrategias cognitivas desarrolladas, sino también reflexionar sobre el sentido de las proposiciones, avanzando hacia nuevas miradas y representaciones. (Fenoglio, 2012, p. 507).

Por ende no se debe descartar la importancia de la evaluación incluyendo la autoevaluación para dar un juicio a lo que se sabe con el objetivo de mejorar y no de juzgar, siendo una estrategia que permite hacer reflexionar al individuo sobre sus capacidades y competencias. Desde el nivel preescolar es importante llevarlo a cabo, ya que los niños están en un proceso que ya les permite darse cuenta de lo que saben y les falta mejorar.

2) Concepción de lo escrito

Aquí se marca una clara referencia a la escritura, pero no desde el punto de vista de escribir por mero requisito, sino de producir textos reales, contextualizados y auténticos de manera que los niños plasmen sus ideas a través de gráficas e interpretaciones. “La clase de expresión escrita debe fomentar actitudes más equilibradas sobre la lengua” (Cassany. Luna y Sanz, 2002, p. 260).

Producir textos es un proceso muy complejo sobre todo en preescolar, que es donde apenas se introducen a la cultura escrita con sus primeros acercamientos a las habilidades lingüísticas de la lengua, en especial con la escritura. Por ello es indispensable que se familiaricen con los diversos textos, desde visitas a bibliotecas, lectura de cuentos, discusiones de lecturas, entre otros para que vayan teniendo consigo un proceso que los lleve a la complejidad de la escritura.

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. (Luria, 1984, p. 189).

a) Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación

La construcción del lenguaje se desarrolla conforme a la comunicación e interacciones con personas que forman parte del entorno que rodea al individuo, desde el contexto social, cultural, familiar, escolar, entre otros. En la teoría de Vygotsky se destaca la influencia que tiene el contexto sociocultural para que el sujeto desarrolle su lenguaje acorde a las interacciones que este tiene con las demás personas. En preescolar es

importante ahondar en la lengua tanto oral como escrita, solo que preferentemente se prioriza en la lengua oral siendo uno de los comienzos al ingreso en la cultura escrita. El niño es un sujeto social que está en constante comunicación con el entorno que lo rodea y por ende desarrolla múltiples habilidades lingüísticas que tienen relevancia con el lenguaje en sus diferentes ámbitos.

b) Una concepción del escrito y de su unidad fundamental, el texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual

La escritura es también otra de las habilidades lingüísticas con las que el ser humano se familiariza desde tempranas edades, pero cabe resaltar que para adquirirla se necesita de un desarrollo gradual.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Yo quisiera dar algunos ejemplos, utilizando datos que aún no están publicados y que espero que sirvan de ilustraciones interesantes de los procesos a los que estoy haciendo mención. (Ferreiro, 1998, p. 5).

Para llegar a la escritura es importante resaltar que no se memoriza, sino que se va llegando a una familiarización y conocimiento de un texto. Asimismo a la lectura y la escritura se le da un fin social y comunicativo que expresa algo hacia personas reales y por lo tanto se debe prestar a la oportunidad de llegar a destinatarios para brindar una función social a la lectura y a la escritura desde una perspectiva comunicativa.

c) Una concepción de cultura escrita en su doble dimensión: funcional y ficcional

La concepción de la cultura escrita va más allá de leer y escribir, pues es un entramado que conforman las habilidades lingüísticas como hablar, escuchar, comprender, leer y escribir. Es toda una serie de procesos cognitivos que el ser humano desarrolla desde temprana edad comenzando por la lengua oral aprendiendo a expresar sentimientos, emociones, opiniones, entre otros. De esta manera se inicia el proceso de la alfabetización en los seres humanos, desde tempranas edades la cultura escrita tiene un fin social que suele ser tan funcional en la vida cotidiana como ficcional.

Desde esta perspectiva, es a través de la interacción que se construye el contexto, entendido aquí como las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa. La preocupación fundamental que subyace al estudio de intervención en eventos de lectura y escritura se aborda desde un interés por comprenderlas como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto. (Kalman, 2003, p. 43).

Las prácticas sociales de lenguaje competen a la cultura escrita conformada por diversos factores que tienen la función de comunicar a los demás algo. Y es como se desarrollan todas aquellas prácticas, a través del contexto sociocultural en donde deja en claro que la cultura escrita es tanto funcional como ficción.

3) Concepción de la lectura y escritura

Al vincular todo lo mencionado con respecto a la teoría, ahora se conjuntan ambas habilidades lingüísticas entendidas como procesos que van articulados entre sí haciendo alusión a la cultura escrita. Jolibert y Sraïki (2009) refieren que dichos procesos son de comprensión y producción de textos, que además deben de estar contextualizados para hacer del texto algo significativo.

Leer y escribir es parte de la vida cotidiana para poder entender al mundo, trascendiendo desde siglos pasados para poder comunicarse con los demás y qué mejor que optando por la *PpP* para desarrollarlas a manera que los estudiantes no se sientan obligados o les sea tedioso el proceso, sino que lo puedan disfrutar y construir sus propios textos a partir de la comprensión. Las concepciones sobre lo que implica el leer y escribir, se concentra en el siguiente esquema en donde se observan sus relaciones (Ver figura 28).

Figura 28: Esquema del marco teórico de referencia de *PpP*



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009 p. 15)

Cabe mencionar que la estrategia se encuentra bajo diferentes enfoques teóricos que aluden a la construcción del conocimiento citando a Piaget (1969) quien menciona que la principal característica del constructivismo es el fomento a la reflexión en la experiencia.

d. Ejes didácticos convergentes

Partiendo de lo anterior, se desglosan los ejes didácticos que conforman a la *PpP*, los cuáles contribuyen al fomento de la cultura escrita y a la conformación de ambientes de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Dichos ejes son propuestos por Jolibert y Sraïki (2006) siendo:

Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. Hacerlos partícipes de su aprendizaje, al dejar que ellos tomen la iniciativa guiando los recursos y tiempos para lograr sus objetivos enfocándose en ellos para lograrlos. Así mismo estableciendo vínculos afectivos con los demás.

Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista. Los estudiantes aprenden interactuando con los demás, aprenden manipulando y haciendo. Aprenden cuando se toman en cuenta sus intereses, necesidades y conocimientos previos.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Ver la importancia de acercar a los niños desde una edad temprana a los textos contextualizados y no fragmentados.

El proceso de lectura y escritura deben de ser tanto por gusto como tener en cuenta que es una finalidad para comunicarse. Tomando como consideración que la lectura da pie a la comprensión de textos completos y la escritura encamina a una producción de textos completos y de forma contextualizada.

Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos textualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados. Brindarles un acercamiento a los textos para que se familiaricen con la capacidad de utilizar su imaginación para que produzcan textos literarios por medio de la poesía, novela o teatro.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. Que los niños sean conscientes de sus propios saberes volviéndolos reflexivos, identificando aquellos que están en proceso o les hace falta consolidar.

Hacer que los niños practiquen –estimulando entre ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados. Brindar este instrumento que permite a los niños darse cuenta del proceso que llevan, identificando aquellas pautas a mejorar y para el docente le es funcional en la manera de que identifique y sepa en qué apoyar a cada uno de los estudiantes.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. Por lo que resulta importante resaltar que sea funcional para potenciar los aprendizajes viendo una oportunidad de mejora en el estudiante y no como un castigo.

Es así donde los ambientes de aprendizaje juegan un papel importante enfocándose en favorecer la lengua oral y escrita de los niños a través de diversas formas llamadas *Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje*, de las cuales se habla a continuación.

e. Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje

Hoy en día las formas de enseñar que se emplean para el lenguaje han estado trascendiendo, con el objetivo de buscar nuevas ideas para que se puedan obtener logros consolidados en los aprendizajes. Pero también eso requiere estar al pendiente del contexto que les rodea, a manera de que todo pueda influir positivamente para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentran presentes en el aula de clases, es decir en los ambientes de aprendizaje quienes forman parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje en los que como sujetos se encuentran inmersos. Eso significa tomar en cuenta la organización, los recursos, las interacciones, entre otros que van a poder permitir unas condiciones más complementadas.

Para ello, Jolibert y Jacob (2003) brindan una interpretación de cuáles son esas condiciones y qué es lo que implica cada una de ellas para formar niños constructores de su propio aprendizaje, comprensivos y eficaces (Ver anexo 10). A continuación se van a mostrar.

1) Reorganización del mobiliario de las salas de clase

Una de sus implicaciones es la manera de acomodo en cuanto a las sillas y las mesas, dejando de lado la clásica organización monótona que no permite una interacción con sus demás compañeros. Es así que se menciona sobre un acomodo que vaya más allá de querer cambiar de lugar el mobiliario y ya, si no que esta ofrezca una comunicación con los demás estudiantes y con el maestro creando un espacio para relacionarse a través del lenguaje compartiendo ideas, escuchando a los demás, observar sus expresiones faciales y tener más contacto e interacción con ellos.

También esta condición facilitadora abarca no solo la organización de mesas y sillas, sino el uso de las paredes que conforman el salón de clases, dándoles una utilidad pedagógica que favorezca el lenguaje oral y escrito en los estudiantes, utilizando como recursos aquellos que impliquen el tener que interpretar textos o números, tales como el reloj, el calendario, los cuadros de asistencia, el pizarrón; denominándolas *paredes textualizadas* con el propósito de introducir al niño al mundo de la escritura y hacerle ver el uso que tiene en la vida cotidiana.

2) La presencia de múltiples textos, en múltiples formas en nuestras aulas

Aquí se habla acerca de lo que significa que los niños tengan un acercamiento con los diversos textos con el propósito de que interpreten lo que estos les quieren transmitir y que además les sean significativos, útiles y lo puedan aplicar a la vida cotidiana. Las informaciones que llegan regularmente al curso, para ponerlas a disposición del grupo son aquellos textos normalmente breves y atractivos que se colocan con la finalidad de que los estudiantes estén informados, estos pueden ser: Textos administrativos, de correspondencia, de salud, diario mural, entre otros. Otros recursos importantes son los textos producidos por los propios alumnos valorándolos sin seleccionar cuál es el mejor, estos pueden ser historietas, chistes, cuentos, poemas.

Dichos textos quedan disponibles por un lapso de tiempo para finalmente colocarlos en un archivero. Las *paredes textualizadas* como ya se mencionó anteriormente aunándolas a los textos funcionales de la vida cooperativa del curso, se involucra en la utilidad para el buen funcionamiento del curso. Los textos producidos son aquellos elaborados por los niños ya sea de manera grupal o individual con la intención de comunicar algo. Mientras que los textos funcionales de la vida cooperativa del curso, como su nombre lo dice, son aquellos apoyos visuales que sirven para la organización

en el aula a través de registros diarios, semanales, mensuales y anuales. Estos son: El cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, los paleógrafos de los proyectos de trabajo y el reglamento. La finalidad es que los niños tengan contacto con ellos y participen en su organización.

Los textos ligados al aprendizaje son textos interrogados por todo el curso, que sirven de referencia para todos. Los cuadros de sistematización de los aprendizajes realizados al interrogar o producir textos.

La biblioteca de aula compuesta por recopilaciones de diversos textos los cuales pueden ser donados o prestados. Dicha biblioteca debe de ser un lugar cómodo, cálido, con mucha luz o la suficiente para que los niños al ingresar tengan contacto con los textos y los aprecien.

Los textos para comunicarse con la comunidad son aquellos que tienen como función entablar comunicación con los demás para darles a conocer algo, como pueden ser las cartas, los comunicados, carteles, entre otros.

3) Metodologías didácticas para trabajar los aprendizajes

Las metodologías didácticas forman parte de los ambientes de aprendizaje, puesto que son estrategias las cuales ayudan a tener una organización en el trabajo que se pretende llevar a cabo tomando en cuenta las características y los tipos de actividades que se llevarían. Aludiendo a lo que mencionan los autores se puede decir que dichas metodologías didácticas, tal y como lo refiere Fortea (2019) son estrategias que cuentan con una base o un sustento científico que el docente pone sobre la mesa para llevar a cabo sus sesiones de clase y así lograr potenciar los aprendizajes de los niños.

Por otro lado, se reitera que estas metodologías se deben caracterizar por ser flexibles a cambios y que principalmente fomenten el aprendizaje significativo de acuerdo con Alacid (2021) porque permiten adaptarse a las necesidades y a los intereses. A continuación se va a describir cada una de las metodologías.

a) Método por Proyectos

Los proyectos son una metodología la cual es flexible, contempla diferentes características las cuales se basan en situaciones reales, es decir están

contextualizadas y enfocadas hacia el aprendizaje de una o más áreas o Campos de Formación.

Propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de algún problema o situación significativa.

Además contempla una organización de juegos y actividades flexible y abierta a las aportaciones de los niños, con la coordinación permanente del docente. El tiempo de duración es variable, está en función del interés del grupo y de las acciones que deben desarrollar para su conclusión.

Considera tres fases:

Planeación. Surgimiento, elección y planeación general del proyecto.

Desarrollo. Es importante proporcionar a los niños una variedad de experiencias y alternativas con diversidad de materiales y técnicas que despierten su interés y creatividad. El docente guiará el desarrollo del proyecto para que se dé atención a los aprendizajes esperados, seleccionados desde los seis campos formativos.

Evaluación. Principalmente orientada hacia la participación de los niños en actividades que les permitan manifestar los avances en sus aprendizajes (SEP, 2011, pp. 175-176).

Las fases antes mencionadas permiten articular y planificar un proyecto basado en lo que se pretende que los estudiantes aprendan y considera los aprendizajes previos, en sí es una de las metodologías más flexibles porque incluso la durabilidad se da conforme se vaya viendo la motivación y el interés en los estudiantes.

b) Rincones

Este tipo de metodología de igual forma hace que los estudiantes participen activamente en la construcción de sus propios aprendizajes, va aunada a los componentes que *PpP* propone para lograrlo, por lo cual lo vuelve una propuesta interesante y significativa, además de considerar si se trata de trabajo o de juego, el cual en la educación Preescolar resulta fundamental el retomar el juego como una de las estrategias que pueden resultar de gran interés para los niños.

Los rincones de trabajo son una propuesta metodológica que ayuda a alternar el trabajo individual organizado con el trabajo individual libre. Los materiales y las propuestas de trabajo que en ellos encontrará el niño hacen posible una interacción entre él y su entorno, y eso hará que su experiencia se fundamente en el bagaje que el niño y la niña posea, para así ir descubriendo nuevos aspectos y ampliar sus conocimientos de forma significativa. El trabajo sensorial, la lógica matemática, el proceso individual de la lectura, la observación y experimentación, las técnicas de expresión plástica, etc., que el docente cuidadosamente prepara, ordena y selecciona, hacen que los niños y niñas puedan ir

progresando y realizando aprendizajes significativos dentro de la función cognitiva. (Instituto de Técnicas Educativas de la C.E.C.E., 2005, pp. 18-19).

Es así que los rincones requieren de material necesario para ambientar un determinado espacio y enriquecerlo para que los niños manipulen lo que hay en ese lugar, así mismo también permite que ellos exploren, que manipulen, y a su vez estén en constante interacción con sus pares creando juegos o creando dinámicas en las cuales pueden estar aprendiendo. Las autoras Jolibert y y Sraïki (2009) mencionan el rincón de la casa, rincón del almacén, rincón de la biblioteca, rincón del buzón, rincón de los juegos matemáticos y rincón de la noticia.

4) La implementación de *PpP*

Es una metodología que pretende sacar al docente de la práctica tradicional, hablando de lo tradicionalista, se refiere a que consta de tener ya planificadas las clases con lo que va abordar haciendo que los niños apliquen y memoricen contenidos.

Tratar de hacer un buen proyecto significa, sobre todo, tener una expectativa que sea, de alguna manera, pertinente y que esté pre-formada. Si esta expectativa de la que hablamos tiene en cuenta, también, la expectativa de los niños (y esto es muy importante), entonces esto ayuda decidir la presencia, la intervención, y la forma de estar los adultos en el proyecto.

Hacer proyectos, tratar de investigar las capacidades y los recursos de los niños creo que pertenece, de alguna manera, a la historia y a la experiencia de la escuela. (Malaguzzi, 2001, p. 99).

La *PpP* se basa en el interés de los estudiantes, permitiéndoles participar y aportar en lo que quieren realizar, de vivenciar cada uno de los procesos que conforman los proyectos induciéndolos a que experimenten y construyan sus conocimientos acorde a sus experiencias de tal manera que todo esto sea significativo respondiendo a sus necesidades con el apoyo y participación de los padres de familia (Ver anexo 11, 12 y 13). “Discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es sólo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos” (Malaguzzi, 2001, p. 83).

El docente tiene que ser muy audaz para entretener lo antes mencionado aunado a un proyecto los cuales surgen de la necesidad de la vida diaria del curso o escuela en donde también brinda la voz a los estudiantes. Aquí el rol del docente es ser un

facilitador del aprendizaje y a sus compañeros como pares. Para la realización de un proyecto, es necesario una organización con lo siguiente:

- Lanzar una pregunta abierta.
- Una organización de la sala pertinente para que los estudiantes puedan verse y así transmitir y escuchar ideas, así como llegar a acuerdos.
- El uso de las paredes textualizadas para tomar en cuenta las participaciones de los niños y plasmarlas.
- Planificación de la primera sesión.
- Elaboración de un contrato en colectivo que nos ayude a tener clarificados y organizados lo que se va a realizar, los acuerdos y compromisos por parte de los involucrados y del tiempo.
- Evaluación regular del proceso de intervención del proyecto.

Los proyectos se pueden implementar, elaborar o incentivarse y la duración depende del interés de los estudiantes. Dicho proyecto comienza con una pregunta abierta refiriéndoles: ¿Qué les gustaría hacer o aprender? Para que los estudiantes puedan participar rescatando sus intereses y a partir de ello implementar el proyecto sin dejar de lado sus necesidades.

5) La estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso de grado y alentador

En esta condición facilitadora el lenguaje oral adquiere relevancia ya que por medio de los proyectos los niños conversan, argumentan, dan ideas y en estas interacciones hay una dimensión afectiva siendo activos en un medio que ellos mismos administran y el profesor está como mediador. En esta parte también se generan actividades en las que se involucra a todo el grupo estableciendo acuerdos de convivencia. Además se maneja que la vida cooperativa resulta más favorable si se maneja tanto en la escuela como en casa, así como de los proyectos y su dinámica manejada dentro de los proyectos bajo este marco didáctico definidos juntos ya que permite desarrollar estrategias de aprendizaje autónomas y su participación en un ambiente en donde sus ideas tienen un valor importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6) Las implicaciones de la PpP

Lo que implica la presente base didáctica es conjunta la teoría con la práctica en donde Malaguzzi (2001) hace referencia a una Rehabilitación de trabajo práctico para los educadores a partir de una teoría interpretativa para poner a prueba con los contextos de realidad e inercias, retóricas y de simulaciones desde un terreno comprobable para hacer una reflexión pedagógica y cultural válida. A continuación se mencionan las implicaciones de *PpP*.

El contrato colectivo es aquel organizador que se plasma en la pared escribiendo las responsabilidades tanto de los estudiantes en cuestión de su proceso de enseñanza aprendizaje, identificando sus logros y sus áreas de oportunidad. El Proyecto de acción sin embargo, es el desarrollo de una serie de acciones para llegar a un objetivo, planeando prácticamente cada una de las tareas, a su vez que se tiene como responsable ya sea la docente o el estudiante. Por otro lado, el Proyecto global de aprendizaje trata de poner al alcance de los niños, el contenido de programas oficiales en función de los aprendizajes prioritarios a considerar dicho proyecto lo llevan a cabo tanto la docente como los estudiantes.

En resumen, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son estrategias que llevan a la importancia de aplicarlas, además de que junto con la Pedagogía por Proyectos va de la mano y es de gran utilidad para favorecer el lenguaje oral y escrito en los estudiantes.

e. Tipos de proyectos bajo el marco de PpP

Existen tres tipos de proyectos dentro del proyecto colectivo quien tiene la función de potenciar los conocimientos y la motivación de los estudiantes hacia el mundo de la cultura escrita. Los proyectos son una herramienta esencial para el abordaje de diversas asignaturas y temas logrando tener un contacto muy efectivo con la lectura y escritura en todos sus aspectos. Dichos tipos de proyectos de los que a continuación se hablan son: el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias. Así mismo también se menciona el contrato individual.

a) Proyecto de acción

Es un proyecto destinado a la realización y planificación de algo en concreto de lo que se pretende realizar en conjunto los estudiantes con el docente como una visita a algún museo, cine, teatro, realizar algo en la escuela. Lo que involucra una organización de tareas, responsables y fechas. Esto con la finalidad de ir planeando y diseñando en colectivo con ayuda de recursos sencillos.

La herramienta recomendable para poder realizar un proyecto de acción es la siguiente (Ver figura 29).

Figura 29: Organización para realizar el proyecto de acción

Nombre del proyecto:				
Tareas a realizar	Responsables	Fechas	Recursos	Materiales

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009, p. 49)

b) Proyecto global de aprendizaje

Este tipo de proyecto cuyos responsables son tanto el docente tomando el rol de mediador y los estudiantes quienes también tienen gran peso en la responsabilidad del proyecto tomando en cuenta el plan de acción. Consta de poner a la mano programas oficiales para que por medio del contenido de estos seleccionen aquellos contenidos de Campos de Formación o asignaturas priorizando y organizando con base en diversos aspectos.

c) Proyecto específico de construcción de competencias

En este proyecto se refuerzan las competencias volviéndose más puntuales, específicas y que además con el paso de los años se van consolidando y clarificando.

La evaluación tiene índole reflexiva en donde los participantes analizan la construcción de las competencias abordadas tomando en cuenta la metacognición y la sistematización, esta puede ser de manera tanto individual como colectiva.

1) Fases del proyecto de acción

El proyecto de acción consta de seis fases para poder trabajarlo con los estudiantes como se observa en la siguiente figura (Ver figura 30).

Figura 30: Fases que conforman el proyecto de acción

Fases del proyecto	En qué consisten
Fase I. Definición y planificación de las actividades por realizar	Consiste en que el docente cree un ambiente de confianza para que los estudiantes participen y expresen sus ideas u opiniones con base en la pregunta ¿Qué les gustaría que realizáramos? De esta manera el docente va haciendo nota en un rotafolio o papel bond de lo que escucha, incluyendo las tareas, responsables, calendario, entre otros elementos para posteriormente realizar el contrato individual y colectivo.
Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir	Los docentes y los alumnos comienzan a dialogar y a establecer los aprendizajes y competencias que tengan relación entre el programa de estudios y la actividad. Se trata de definir aquellos aprendizajes que son prioridad en las necesidades del grupo.
Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes	En esta fase se llevan a cabo las actividades planteadas en las fases anteriores del proyecto de acción. El docente tiene el rol de ir orientando a los estudiantes en esta construcción, además de organizar mientras que los niños apoyan a la resolución de problemas, participan, reflexionan y valoran sus procesos. Es necesario dar un momento intermedio para poder evaluar el proyecto identificando avances y dificultades para proponer acciones que apoyen a la mejora del proceso.
Fase IV. Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización	En esta fase se emplean las acciones finales y entre ellas una retroalimentación para dar paso a la valoración de los procesos sobre lo realizado con base en la participación de los estudiantes pudiendo identificar aprendizajes y competencias consolidadas. Los estudiantes preparan y presentan a los demás los productos realizados.
Fase V. Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto	Se hace una reflexión sobre lo realizado para valorarse a sí mismo y de manera colectiva haciendo una retroalimentación de los aprendizajes seleccionados en un inicio y rescatando temas de interés o elementos que ayuden para el diseño de próximos proyectos.
Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de la construcción de competencias	El estudiante hace una reflexión metacognitiva de sí mismo y de manera colectiva sobre los aprendizajes alcanzados y las competencias consolidados en el desarrollo del proyecto haciendo anotaciones en su cuaderno.

Fuente: Elaboración propia con base en Jolibert y Sraïki (2009, pp. 50 y 51)

Cabe mencionar que cada una de estas fases está dirigida para que el estudiante participe en sus propios conocimientos estando inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción de proyectos en los niños de preescolar implica que se dé cuenta de los avances y dificultades que va obteniendo, así como también va desarrollando su capacidad de trabajar de manera cooperativa, expresa y da opiniones, se autoevalúa para saber su seguimiento durante el proceso y da cuenta de sus logros. Dichas fases se toman en cuenta para la propuesta de Intervención Pedagógica haciendo el cruce entre la base didáctica y la intervención para los niños de educación preescolar y así lograr el objetivo de acercarlos al mundo de la cultura escrita creando ambientes de aprendizaje favorables para su óptimo desarrollo en la potencialización de conocimientos.

2) Contrato individual y colectivo

Son fundamentales para organizar y realizar los proyectos. Se utiliza un cuaderno de contratos dando prioridad a un pensamiento original pero siempre bajo la cooperación

y estimulación de un proyecto colectivo. Se trata también de reflexionar sobre la marcha, los procesos al identificar lo que aprenden, además de tener una comunicación con las familias.

Es aquel organizador que se plasma en la pared escribiendo las tareas, responsables, materiales, fechas y plazos en cuestión de su proceso de enseñanza- aprendizaje, al identificar sus logros y sus áreas de oportunidad. El rol que juega el estudiante en la *PpP* es de motivación, partícipe de su propio conocimiento, al involucrarse en las actividades y en la creación de ambientes positivos en el aula (Ver figura 37 y 38).

f. Módulos que atienden a la cultura escrita

En la *PpP* se encuentran inmersos dos módulos siendo el *Módulo de Interrogación de textos* y el *Módulo de Aprendizaje de Escritura*, los cuales atienden al fomento de la cultura escrita que este caso en preescolar se ven encaminadas a fomentar en los niños la lengua tanto oral como escrita al emplear estrategias y recursos necesarios para desarrollar tanto la expresión oral, como la lectura y la escritura.

1) Módulo de Interrogación de textos

La finalidad que tiene la presente estrategia permite al niño una interacción cercana con los textos, es decir, ayuda a que los comprendan de una manera sistemática y promueve una reflexión completa que apoya a la indagación, por ende los conlleva a la resolución de problemas de lectura puesto que la investigación se encuentra en marcha favoreciendo también a la construcción de sus conocimientos y al desarrollo lingüístico y metalingüístico.

Suele ser complejo en el sentido de que requiere una comprensión del texto y tratar de preguntarse qué hay más allá de la descripción que plantea el texto, siendo un hilo conductor a la investigación. Para ello es necesario que el docente genere un ambiente de confianza para participar y aportar a la construcción que implica la lectura de un texto y no de forma convencional, sino de una forma sistemáticamente reflexiva, analítica y de relaciones estrechas con la lectura.

Las etapas que conforman el Módulo de Interrogación de textos son tres los cuales son: Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

a) Preparación para el encuentro con el texto

Se enfoca en la comprensión lectora en cada uno de los estudiantes al explorar y manipular el texto seleccionado. Para ello es importante plantear preguntas que induzcan al acercamiento con el mismo y a la conexión entre sus conocimientos previos y los nuevos que pueda ir desarrollando en el proceso. Cabe resaltar que la exploración es lo primero que se realiza para conocerlo por medio de la observación en el contenido deteniéndose a visualizar imágenes, letras, palabras, códigos, entre otros aspectos o componentes que se vean reflejados a contribuir en saber de qué trata.

b) Construcción de la comprensión del texto

La presente fase consta de una lectura individual en donde preferentemente se hace en silencio con la finalidad de que el estudiante vaya hilando sus construcciones en un primer momento tratando de entender o entendiendo de qué trata el texto. También se puede hacer en voz alta de manera colectiva para que así se emplee el diálogo entablado por el estudiante y el docente en donde va a plantear preguntas relacionadas con el texto pero con la intención de una indagación más profunda que lo que el texto mostró, a esto se le denomina precisamente interrogar al texto.

El docente siempre tiene que guiar a los estudiantes en esta experiencia y proceso para poder mediarlos y apoyarlos a que ellos a través de las preguntas y de la argumentación que los lleva a una reflexión.

c) Sistematización metacognitiva y metalingüística

En la última fase del Módulo lo que se pretende es llegar a una reflexión sobre lo abordado con las fases anteriores retomando aspectos importantes que los estudiantes hayan comprendido construyendo un análisis de manera colectiva semejante a una lluvia de ideas retroalimentando lo abordado.

Es una fase en donde se conjunta todo y se va aunando a una serie de síntesis que propicia en los niños no sólo el diálogo, sino también la reflexión metacognitiva que cada uno construyó haciéndolos partícipes de sus conocimientos desarrollados.

Las preguntas guía que a continuación se mostrarán apoyan al Módulo en el sentido de guiar cada una de las fases en la implementación (Ver figura 31).

Figura 31: Etapas del Módulo de Interrogación de textos

Etapa 1: Preparación para el encuentro con el texto
1.1 ¿He visto ese tipo de texto antes? ¿Cuál será su utilidad? ¿Por qué tenemos ese texto y no otro?
1.2 ¿Cómo espero comprenderlo? ¿Qué actividades realizaré para comprender el texto?
1.3 ¿Qué voy a aprender de este texto? ¿Cuál será su utilidad?
Etapa 2: Construcción de la comprensión del texto
2.2 ¿Qué significado tiene el texto? ¿Qué es aquello que llamó mi atención? ¿Qué me dice el texto? ¿Qué no logro comprender del texto?
Etapa 3: Sistematización cognitiva
3.2 ¿Qué hicimos para comprender el texto? ¿Qué obstáculos se presentaron en el proceso de interpretación de textos? ¿Qué actividades nos permitieron superar las dificultades en el texto?

Fuente: Jolibert y Sraïki (2014, p. 84)

Dichas etapas son esenciales para que los niños logren una interpretación de lo que leen, y por eso el docente no debe perder de vista su rol en el presente Módulo.

El papel que le corresponde al docente es el siguiente:

Durante la primera etapa del Módulo aclara la actividad intelectual teniendo el apoyo de representaciones. También precisa con los niños los desafíos tanto colectivos como individuales inclinándose hacia el proyecto y objetivos específicos. Facilita de igual manera el compromiso que tienen los estudiantes en la actividad haciéndolos también responsables, que tomen conciencia sobre el texto o contenido por leer.

Durante la segunda etapa, el docente orienta los procesos de construcción, involucra a los niños del diálogo cognitivo, como pensar en voz alta y explicar las estrategias didácticas utilizadas.

En la tercera etapa encamina a la evaluación y metacognición a través de una recapitulación y una explicitación metódicas. Tiene actividades de refuerzo para aplicarlas de manera individual o colectiva en función de las necesidades presentadas y prepara las utilidades posteriores.

2) Módulo de Aprendizaje de Escritura

Es la estrategia que favorece la producción de textos reforzando competencias inclinadas a la lengua escrita. Es elemental para que los estudiantes se apropien de la lengua, además de ver la funcionalidad que tiene el escribir textos, como otra manera de expresarse. No solo la escritura convencional da cuenta de esto, sino también se puede relacionar el presente Módulo con una imagen, un vídeo, una noticia, un periódico, una receta o una fotografía. Tiene flexibilidad en el aspecto de

que se puede retomar con estudiantes de todas las edades y niveles educativos, incluso en el preescolar, que es donde el niño ingresa a la cultura escrita y alfabetización comenzando a producir textos por medio de graffías o dibujos hechos por ellos mismos. El docente juega un papel primordial en el Módulo, porque es quien orienta y apoya a adquirir herramientas para que los niños produzcan textos reales. Está compuesto por tres fases siendo las siguientes:

a) Preparación para la producción de un texto

El conocimiento que los estudiantes tengan con respecto al Módulo va a ir forjando lazos de acercamiento y familiarización de lo que se realiza siendo la producción de textos, conociendo también la funcionalidad de producir teniendo en consideración que se utiliza para poder comunicarse con otras personas no necesariamente de manera oral sino también por medio de letras, palabras, frases, párrafos, etc.

b) Gestión de la actividad de producción del texto

En la presente fase ya se pone en práctica la producción de un texto comenzando por una escritura individual que reflejan lo que el estudiante ya conoce y sabe, además se tienen en cuenta las dificultades a enfrentar siendo la primera escritura.

Posteriormente se lleva a cabo una revisión del texto que busca la autonomía intelectual del estudiante con relación a su producción. Se hace una revisión, se colabora, se considera la lectura, escritura, reescritura que forma parte de su proceso en la adquisición y desarrollo de la escritura.

Por último se llega a la *obra maestra*. Se hace una constante revisión del texto junto con correcciones con el objetivo de mejorarlo cada vez más, implica una cercanía a que el texto quede construido lo mejor posible. Este proceso provoca en los estudiantes una movilización de saberes y de reflexiones sobre su escrito, y los hace partícipes de la escritura, por eso mismo es un proceso complejo y largo que requiere el tiempo necesario para cumplir con lo que enmarca Jolibert denominando *maqueta* al proceso de escritura. Se finaliza con la entrega al destinatario, ya que es un texto con función social y acerca al *OE*.

c) Sistematización de la metacognición y metalingüística

En esta última fase se toma en cuenta la reflexión sistemática de los estudiantes con base en lo realizado en la producción del texto haciendo una evaluación en donde se involucre por supuesto al creador del escrito para hacerlo partícipe y pueda identificar los avances que tuvo y las dificultades que presentó llamado *retorno reflexivo sobre la actividad*.

Se llega a un momento de *generalización* en el que los niños elaboran herramientas de síntesis de la información en la que usualmente se pegan en la pared del aula para que estén a la vista de todos y puedan ser funcionales en su consulta. Por último la puesta en perspectiva compuesta por dos momentos, la primera se refiere a las *actividades de refuerzo* en donde se toma en cuenta el conocimiento sobre las características de los estudiantes para retroalimentarlo y realizar actividades individuales para atender a las necesidades. El siguiente momento es el *reempleo y transferencia* en el que se busca reflexionar que las producciones se pueden seguir construyendo a pesar de estar en otros niveles educativos debido a la función social que van desempeñando.

La escritura es individual, pero se retroalimenta de manera colectiva a través de la revisión y confrontación del texto. Los ambientes de aprendizaje se encuentran inmersos porque da cuenta de una vida cooperativa. La confrontación se vincula con el Área de Desarrollo Personal y Social, el cual necesita de una atención para escuchar la construcción del texto, para luego dar críticas constructivas. Se tiene en cuenta que la escritura se ve desde un enfoque comunicativo funcional dirigido a personas reales y no solo se crea el texto donde nadie lo lea o lo conozca. Por el contrario, se difunde y da a conocer a destinatarios reales.

El rol del docente es importante durante cada una de las fases encaminando a los niños a llegar a una producción escrita.

El docente en su tarea cotidiana, en su relación directa con el niño, llevará a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje evaluando continuamente su intervención, como así también -en el caso que lo hubiere- con la maestra integradora. El directivo, en cambio, deberá asegurar el cumplimiento de los propósitos escolares asignados para el desarrollo y crecimiento del niño. (Milano de Galán y Cajés, 2004, p. 22).

Para ello es fundamental considerar lo siguiente:

En la primera fase el docente clarifica las actividades haciendo uso de representaciones en los estudiantes, precisa y recuerda los desafíos tanto individuales como colectivos encaminados hacia el proyecto y los objetivos específicos.

Durante la segunda fase el docente toma el rol de orientador guiando los procesos de producción, se apoya en las interacciones para transformar las representaciones y por ende los errores en elementos de análisis. Involucra a los niños en el dialogo cognitivo y se explica tanto para él como para los demás las estrategias utilizadas. Selecciona los apoyos de la reflexión *meta*, organiza sistematizaciones y suscita compartir conocimientos.

En la última fase conlleva a la evaluación y a la metacognición sobre lo aprendido y lo que se está en proceso de aprender, a través de una recapitulación y una explicitación metódica. Tiene actividades para reforzar lo realizado individual y colectivamente en relación con las necesidades detectadas.

Los Módulos tanto de Interrogación de textos como de Aprendizaje de Escritura son elementos esenciales de la propuesta y por lo tanto son complementarios con el Objeto de Estudio siendo el fomento a la cultura escrita en educación preescolar inmersa con los ambientes de aprendizaje. A continuación se hablará acerca de la metacognición y la metalingüística.

g. Ahondando en la metacognición y metalingüística

Estas capacidades son fundamentales para poder desarrollar en los niños un proceso favorable en cuanto a las implicaciones de la cultura escrita desde ambientes de aprendizaje. Además de que por medio de dichas funciones, los estudiantes van construyendo aprendizajes significativos pasando por momentos de reflexión. “La escuela y los maestros debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo” (Cassany. Luna y Sanz, 2002, p. 261).

1) La metacognición

La metacognición es una capacidad que todos los seres humanos poseen para poder procesar la información y apropiarse de sus conocimientos mediante construcciones que van adquiriendo.

Carretero (2001) refiere que la metacognición es el conocimiento propio que las personas van construyendo aunando los elementos tales como el contexto, la familiarización, la asociación que tengan, entre otros, siendo más que nada estrategias con la finalidad de apropiarse del conocimiento, sistematizando y asimilarlo de forma significativa.

Dicho lo anterior, el acercamiento a la cultura escrita debe de fomentarse de una manera que propicie en los alumnos apropiación de los conocimientos y habilidades sin necesidad de llegar a una estrategia tradicional.

2) La metalingüística y los niveles lingüísticos

Por otro lado, la metalingüística es un proceso cognitivo complejo que va favoreciendo la reflexión y análisis de las interpretaciones que le den a códigos, letras, palabras o incluso imágenes para descifrar lo que quiere comunicar un determinado texto. Cada persona tiene su manera de apropiarse de los símbolos, lo que hace que dicho proceso sea más significativo y de asimilación propia.

Todos los términos utilizados en lingüística son un metalenguaje y no se puede circunscribir la función metalingüística al sólo uso de los lingüistas y los lógicos. Esta función juega un papel importante en el uso diario del lenguaje. Así cada vez que el emisor o el receptor juzguen necesario verificar si están utilizando el mismo código o si el discurso está centrado sobre el mismo código, hacen uso de la función metalingüística (Figuroa, 1980, p. 53).

Los niveles lingüísticos que aluden a dicho favorecimiento son siete:

El primero se llama *noción del contexto*, y es donde entra precisamente en contexto un texto, más no una palabra. Así como también se toma en cuenta el contexto de la situación y el contexto textual. Es para que el lector conozca que siempre existirá en los textos.

El segundo nivel corresponde a los *principales elementos decisivos de la situación de comunicación*, que implica un primer acercamiento al contexto de los textos que se están leyendo y por ende una interpretación del contenido.

El tercer nivel se refiere a los tipos de textos con los que el lector ha tenido contacto, apreciando que la variedad de dichos textos ayuda a una mejor familiarización, e identificación de los mismos.

El cuarto nivel es la *superestructura del texto*, que hace referencia a que el lector tenga la oportunidad de comparar textos para identificar similitudes y diferencias, así se desarrolla su proceso de comprensión y no de memorización.

En el quinto nivel se aprecian los *principales conceptos de lingüística textual*, que son las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de la globalidad del texto.

El sexto nivel hace referencia a *la lingüística de la frase* que trata de apoyarse en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico del texto, es decir, en la sintaxis, vocabulario, ortografía y significado de una puntuación.

El séptimo nivel habla de *las palabras y microestructuras que la constituyen*, aludiendo a la lectura mencionando que el descifrar una palabra puede ser un desafío complejo para el lector, por lo que la asociación de las palabras nuevas con las que ya conocen ayuda a la interpretación.

3) El rol que juega el docente en la realización de un proyecto

El docente tiene un rol importante cuando se emplea la realización de un proyecto fungiendo como guía y orientando a los estudiantes de esta manera:

Como primer momento, el docente estimula y motiva las propuestas que los estudiantes aporten, apoyando a su argumentación e intercambio de ideas o aportes. Los orienta para limitar ciertas participaciones que puedan ser fuera del alcance ayudando a tomar decisiones, brindando su opinión, se basa en los recursos didácticos para crear un afiche en donde escribe la planificación de lo que se va acordando en asamblea y define con los niños en cuestión los contratos.

Durante la segunda fase del proyecto tanto el docente como los niños definen los aprendizajes a abordar, así mismo construyen en conjunto las competencias específicas no olvidando las necesidades del proyecto de acción vinculándolo con los planes y programas de estudio.

En la tercera fase el docente orienta a los estudiantes con su apoyo a la hora de facilitar el material, apoyando de igual manera a organizar el trabajo y actividades de reflexión para llegar a la metacognición y metalingüística. También apoya en la resolución de conflictos que lleguen a suscitarse. Verifica que se estén cumpliendo las

tareas concretadas en el consenso, motiva a sostener los esfuerzos superando obstáculos, resuelve dudas y apoya en la regulación de los proyectos y contratos.

Al llegar a la cuarta fase se encuentra al pendiente de la organización de la puesta en común desde los materiales, espacios, tiempos y presentación. Así mismo brinda el apoyo afectivo suficiente para motivar a los estudiantes y limitar la inseguridad, exige una buena presentación en los trabajos y apoya en las lagunas de último momento.

En la quinta fase del proyecto el docente es quien dirige la sesión de la evaluación, construye en conjunto con los niños puntos importantes que aluden al análisis, promueve la reflexión en cuestión de lo que se logró y habrá que mejorar.

Y por último propicia que los niños lleguen a la metacognición cuando son capaces de identificar lo que aprendieron. Apoya a formularlos y sistematizarlos. Estimula la elaboración de herramientas que apoyan en la concentración de información sobre lo que han aprendido los niños, y junto con los estudiantes definen las necesidades, ya sean individuales o colectivas para continuar con los aprendizajes. Tener una claridad sobre el rol que juega el docente es importante para llevar a cabo un proyecto y así lograr el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes sin perder de vista cada una de las fases que son esenciales para llegar a una reflexión y metacognición.

h. La evaluación desde *PpP*

La evaluación es un punto importante para concretar los proyectos y por ende los aprendizajes de los estudiantes, es una tarea compleja centrar esta acción pedagógica ya que se trata al mismo tiempo de monitorear de manera progresiva a los aprendices, de igual manera tener en cuenta los instrumentos como el contrato individual con un proyecto de aprendizaje colectivo que abona a la participación y a la construcción de aprendizajes. Identificar potenciales pero también áreas de oportunidad en las que hay que seguir trabajando para alcanzar logros e inducir a los estudiantes a la parte de reflexión y metacognición. En la siguiente tabla se muestran las concepciones de la evaluación desde una *PpP* que Jolibert y Sraïki (2014) refieren (Ver figura 32).

Figura 32: Concepciones de PpP sobre la evaluación

La estrategia de evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje: hace referencia a los conocimientos que posee un alumno sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizajes.
La evaluación es algo de todos y, prioritariamente, del alumno.
La evaluación permite estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones, y medir los progresos.
El alumno es responsable de su propio recorrido de aprendizaje, el cual conserva huellas evolutivas.
La evaluación se apoya en los elementos significantes de un recorrido elegido con el alumno en función de finalidades compartidas, formadoras o sumarias.
La evaluación compromete al alumno en el camino de una reflexión metacognitiva: -sobre sí mismo (su forma de aprender) y sus motivaciones; -sobre el objeto de aprendizaje (la calidad de su trabajo).
La evaluación permite al docente medir la calidad de su propio trabajo.

Fuente: Jolibert y Sraïki (2014, p. 283)

En la figura anterior se muestra cada una de las características consideradas como constructivistas que implican una evaluación desde una mirada de *PpP* en donde se toman en cuenta elementos contextualizados y no como mera visión acumulativa de los resultados. Es darle esa funcionalidad a los elementos para evaluar y constatar un panorama más completo y amplio de los saberes de los estudiantes, hace participes a los niños de dicho proceso (Ver anexo 14), así como a los padres de familia en donde a través de la ficha de evaluación dirigido a ellos se pudieron constatar los resultados reflejados en sus hijos (Ver anexo 15).

Los insumos teóricos presentados forman parte importante de la Intervención Pedagógica porque aportan a la cultura escrita en su conformación con los ambientes de aprendizaje y su importancia en el nivel preescolar. Desde la indagación de las diversas investigaciones conformadas por el breve estado del arte, hasta los elementos que de forma exhaustiva se fueron conformando en una construcción teórica para concretar con la base didáctica de *PpP* que forman un entramado de riqueza y herramientas para una mayor consolidación del *OE*.

En el siguiente capítulo se toma en cuenta tanto la base teórica como didáctica vistos anteriormente para el Diseño de la propuesta de Intervención Pedagógica mediante un cruce entre estas perspectivas que dan pie al favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes, a través de los ambientes de aprendizaje, mismos que se desarrollan durante la práctica.

IV. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DISEÑADA EN ATENDER LA CULTURA ESCRITA Y LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El proceso realizado anteriormente refiriéndose al contexto tanto internacional como nacional que permitieron adentrarse en un conocimiento de índole político con respecto a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje, así como la aplicación del *DE* en donde se arrojaron resultados valiosos para conocer el lugar de intervención y las características de los participantes, además de permitirse indagar en el marco teórico referentes que aportan al enriquecimiento sobre el *OE* con base en diversos autores que contribuyeron a la ampliación sobre la comprensión y sus implicaciones que la lectura y escritura tienen específicamente en el nivel preescolar. Todo aquel proceso incluyendo también la base didáctica de *PpP* va en concordancia para darle seguimiento al diseño de la Intervención Pedagógica.

Es así que en el presente capítulo se hace el cruce de la base didáctica con el diseño tomando en cuenta el contexto de la escuela, las características de los participantes siendo estudiantes de segundo grado de preescolar, considerando los propósitos surgidos de un problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos de los cuales surgen las competencias. Así mismo se mencionan las acciones, recursos, el tiempo de duración de la Intervención Pedagógica de forma específica y finalmente valorarla continuamente mediante la evaluación.

A. Conocer lo necesario para indagar e intervenir

Para favorecer la cultura escrita en educación preescolar por medio de la generación de ambientes de aprendizaje es sumamente importante la estrategia de formación que es *PpP*, en el aspecto de que se consideran diversos elementos del *OE*, ya que dan cuenta de una intervención en la que resulta benéfica para los estudiantes al permitirles construir metacognitiva y metalingüísticamente su pensamiento, así como sus competencias de una forma significativa.

El cruce entre estas dos vertientes se encuentra en retomar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que brindan la oportunidad de utilizar los diversos componentes de los ambientes de aprendizaje, tanto de interacciones como de recursos físicos materiales. También se retoma el Módulo de Interrogación de Textos, así como el de Aprendizaje de Escritura debido a que la cultura escrita no solo da cuenta de uno, sino que es un complemento entre estos dos procesos, es decir, se

requiere de comprensión, interpretación, escucha, lenguaje oral y lenguaje escrito. La vida cooperativa se considera como una forma de abrir un espacio de interacción para dar a conocer ideas, gustos, entre otros, que permiten llegar a acuerdos que se concreten en plan anual, planes semanales a través de la pregunta abierta: ¿Qué les gustaría que hiciéramos durante determinado tiempo? Considerándolos elementos eje para la *IP*.

A continuación se destacan las características específicas del contexto en el que se interviene.

1. Contexto particular de Intervención: características físico-temporales

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo en el Jardín de Niños *Carlos Chávez* con C.C.T 09DJN0550A con el propósito de favorecer la cultura escrita en los niños de segundo grado grupo “*B*” del ciclo escolar 2022-2023 a través de la conformación de los ambientes de aprendizaje. El plantel se encuentra ubicado en Circuito Río Mixteco s/n colonia Real del Moral Alcaldía Iztapalapa, código postal 15000. Es una escuela pública de jornada ampliada con horario de 8:30 a 14:30 horas rodeada de escuelas tanto públicas como privadas, la escuela más cercana es la primaria *Carlos Sandoval* que se encuentra prácticamente al lado. El Jardín de Niños se ubica en un contexto rodeado de comercios que van desde centros comerciales, locales y ambulantes, la mayoría de los padres de familia laboran en estos lugares para tener un sustento económico. La zona es tranquila y permite que los niños salgan con sus familias para divertirse, pasear a sus mascotas e interactuar con personas que conocen.

Con relación a los espacios físicos además del salón de clases en donde los niños realizan sus actividades, también se utilizó la biblioteca escolar para utilizar los textos allí encontrados, el patio principal que ayudó a la realización de actividades de movimiento teniendo la oportunidad de involucrar a padres de familia, el salón de psicomotricidad para realizar estrategias innovadoras que encaminaran a los niños al mundo de la lectura y escritura. El área verde para implementar actividades que requieran más de un entorno agradable y en contacto con la naturaleza.

Dichos espacios ayudaron a concretar una *IP* de manera propicia siendo un recurso importante para alcanzar los propósitos planteados y las competencias atendiendo a la problemática identificada.

El tiempo destinado para la Intervención Pedagógica fue de un periodo de siete meses, es decir del mes de agosto de 2022 al Mes de marzo de 2023, considerando elementos de la base didáctica, los intereses, necesidades de los niños con la finalidad de orientarla hacia la atención del problema delimitado. Se establecieron los propósitos que más adelante se presentan.

2. Los participantes en la IP

El Diseño de la Intervención Pedagógica estuvo dirigido a niños de segundo grado de educación preescolar con edades de cuatro a cinco años, conformada por una matrícula de veintiocho estudiantes quienes diez de ellos cursaron el primer grado durante el ciclo escolar 2021-2022 en el Jardín de Niños, mientras que en el resto es su primer acercamiento a la escuela debido a que no cursaron el primer grado. Refiriéndose a las características a esa edad en la experiencia, se retoma la figura 4 del capítulo dos en donde menciona que los niños generalmente son desenvueltos en la expresión oral dando a conocer sus ideas, gustos y sentimientos, son extrovertidos, ya se empiezan a familiarizar con la escritura por medio del nombre propio, comprenden indicaciones más concretas a diferencia de un niño de primer grado y mantienen un periodo de atención de aproximadamente 3 a 5 minutos.

La mayoría son niños en donde se requirió reforzar tanto los límites como las reglas ya que tienden a generar constantemente situaciones de conflicto en donde se genera violencia para resolver sus problemas. Hay una niña llamada Abril a quien le cuesta trabajo comunicarse con la docente, aunque con sus compañeros sí lo llega a hacer.

Ahora bien, se empezará por describir las características identificadas con respecto a los tres Campos de Formación Académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) al igual que las Áreas de Desarrollo Personal y Social (Artes, Educación Socioemocional y Educación Física) que marca el Programa de Educación Preescolar Aprendizajes Clave (2017) que permitieron identificar qué saben los estudiantes de 2ºB, sus características y rasgos personales referentes.

Lenguaje y comunicación.

La gran mayoría se comunican con los otros a través del lenguaje y utilizan herramientas como la expresión, corporal y gestual para darse a entender. Su

vocabulario va alrededor de 250 palabras y se refieren a cosas y objetos de manera tanto general cómo más precisa.

Repiten canciones, trabalenguas, poemas y diversos juegos del lenguaje conjuntando las palabras con sus conexiones de manera clara. Hay todavía algunos que aún no pueden pronunciar palabras de manera clara, por ejemplo Evan, Jorge, Andrés y Diego.

Todos los estudiantes pueden entablar conversaciones con las personas tanto adultas cómo con sus pares expresando sus gustos, alguna anécdota o historia. A excepción de Abril Valentina, quien es una niña que se integra en las actividades pero no habla ya que se cohibe principalmente con la docente frente a grupo, pues con sus compañeros sí lo llega a hacer. Por ende solo participa haciendo señas. Se considera que lo que más se requirió trabajar con ella es la confianza y seguridad. En el grupo de 2°B hay niños que requirieron seguridad al expresarse son Abril, cómo ya se había mencionado, también Alexa, Danna, Andrés, Jorge e Ian por lo que al principio son tímidos y hablan con un tono de voz bajo, pero una vez que empiezan a tener una convivencia social logran desenvolverse y pierden el miedo a expresarse comenzando a platicar acerca de sus juegos favoritos, de su familia, entre otros temas.

En cuanto al ámbito de *Literatura* durante una actividad de reconocimiento del nombre se pudo constatar que aproximadamente la mitad del grupo identifican su nombre, entre ellos Elena, Nathan, Elisa, Sebastián, Luna, Abril, Héctor, Romina, Kimberly, Lidia y Andrés, a los demás niños les costó trabajo identificarlo ya que no lo hacen. Pasando al ámbito de *Participación Social* todos los estudiantes están en proceso aún con respecto a interpretar instructivos y señalamientos compuestos por imágenes que se les iban presentando.

La mayoría expresa gestualmente sus emociones al hacerles una solicitud, pregunta o contarles algo; utilizan su lenguaje corporal para su propia transmisión de mensajes, dar sus opiniones o comunicar sus preferencias. Solamente que se confunden al plantear preguntas a sus compañeros cuando se les solicita en la dinámica del *Tiempo de compartir*, pues en vez de preguntar comentan sobre un tema ajeno. De manera cuantitativa el grupo de 2°B se encuentra de esta manera:

- Todos utilizan el lenguaje para comunicarse.

- Más de la mitad solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.
- La mayoría expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas. (Los demás cómo ya se había mencionado aun requieren de seguridad).
- Poco menos de la mitad menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
- Más de la mitad responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.
- La mitad del grupo da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.
- Pocos expresan su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona y cuentan historias de invención propia, así como escriben instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios (a través de dibujos).
- Más de la mitad narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características de las acciones y lugares donde se desarrollan.
- Poco menos de la mitad describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros textos literarios y explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados.
- La mitad expresa gráficamente narraciones con recursos personales e identifica su nombre en diversos documentos.
- La cuarta parte del grupo escribe su nombre con diversos propósitos, expresa ideas para construir textos informativos e interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.

Pensamiento Matemático.

Hablando de este Campo de Formación se pudo identificar por medio de la observación y manejo de algunas situaciones diagnósticas haciendo uso de manera prioritaria de estrategias de conteo como correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, saben contar colecciones no mayores a 20 elementos la mitad del grupo, algunos como Eduardo, Ian, Lidia, Amir y Aylín se llegan a saltar los números contando cantidades muy separadas, es por eso que se necesitó trabajar el conteo oral.

Pasando al reconocimiento de los números del 1 al 5 por medio de ejercicios relacionados con el Campo de Formación que la minoría ya reconoce los números del 1 al 5 pero en todos hace falta reforzar el conteo. En cuanto a la comparación y clasificación de elementos la mayoría de los niños lo realiza pero únicamente utilizando los colores y las formas, están en proceso de clasificar por cantidades. También los niños pueden distinguir donde hay más elementos y donde hay menos, falta comenzar el proceso de *igualar cantidades*.

Pasando a la ubicación espacial la cual forma parte de este Campo de Formación, los niños sí distinguen lo que significa: *Arriba-abajo, adentro-afuera*. Pero les costó trabajo ubicar objetos y lugares cuya ubicación desconoce. Y también se les dificultó reconocer *Derecha e Izquierda*. Así mismo todos distinguen los tamaños *Grande mediano y pequeño*.

Pasando al tema de los cuerpos y las figuras geométricas: algunos de los niños pudieron identificar las figuras geométricas básicas, tales como Círculo, pero las demás figuras se les dificulta (triángulo, cuadrado y rectángulo). De manera cuantitativa el grupo se encontraba de esta manera con relación a los aprendizajes de Pensamiento Matemático:

- La cuarta parte resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones y resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.
- Poco más de la mitad cuenta colecciones no mayores a 10 elementos, así como compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.
- Algunos niños comunican de manera oral y escrita los números de 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras.
- La mitad del grupo relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita del 1 al 10.
- Menos de la mitad ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia y reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos básicos.
- Muy pocos contestan preguntas en las que necesiten recabar datos, los organizan a través de tablas y pictogramas que interpretan para contestar las preguntas planteadas.

Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

En cuanto a lo observado en este Campo de Formación se puede mencionar que los niños tienen conocimiento del nombre de los animales, de los cuales pueden proporcionar información básica, cómo lo es el lugar dónde viven, qué comen, también imitar su sonido, entre otros. Así como de diversas plantas que serían cómo las más conocidas. Tienen una curiosidad natural por querer conocer, explorar, manipular el medio en donde se encuentran.

Todos los niños practicaron hábitos de higiene personal como lavarse las manos, cabe mencionar que al practicar hábitos de higiene algunos estudiantes todavía necesitaron apoyo para hacerlo correctamente. De igual forma más de la mitad del grupo conocía las medidas de prevención para evitar enfermedades respiratorias y diarreicas en las personas por falta de cuidados personales, aunque ya identifican lo que significa tener una enfermedad respiratoria y diarreica, es decir los síntomas que estas presentan. Pasando al aprendizaje esperado sobre la alimentación adecuada el 85% de los niños identificó alimentos saludables que les hacen bien a su organismo, igual identifican chatarra que al consumir bastante les puede afectar en su organismo y en su desarrollo, pero todavía es un tema a tratar. Pasando al aprendizaje sobre si participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación. Cabe mencionar que los niños ya conocen acciones tanto favorables como desfavorables del ser humano hacia el medioambiente, pero a veces no participaban en su conservación, por lo que fue un aprendizaje primordial para abordar el segundo grado de preescolar. Otro aprendizaje del que el 10% de los niños tiene es *Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.*

Pasando a Cultura y Vida social, en el aprendizaje de *Comenta como participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.* Los niños tenían conocimiento limitado sobre el empleo de sus papás y algunos de sus familiares. El grupo se encontraba de esta manera:

- La mayoría reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud, también práctica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable.
- La mitad del grupo reconoce medidas para evitar enfermedades.

- Poco más de la mitad del grupo atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades, participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación y comenta como participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.
- Muy pocos niños obtienen, registran, representan y describen información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.
- La gran mayoría reconoce y valora costumbres y tradiciones.
- La cuarta parte conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.

Artes.

Con lo que respecta a esta Área de Desarrollo Personal y Social se puede mencionar, que los menores que conformaron el grupo se mostraron siempre motivados por conocer y explorar diversas expresiones artísticas al igual que sus apreciaciones, de tal modo que se involucran en las actividades en las que se tenga en consideración el trabajo con el uso de alguno de ellos. Poco a poco se familiarizaron durante el ciclo anterior con lo que son los elementos básicos de las artes como por ejemplo el producir sonidos con las partes del cuerpo al pulso de la música y con instrumentos musicales. En cuanto a crear, producir secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música les costaba trabajo a los niños ya que se confundían a veces, había niños que todavía sentían un poco de inseguridad al querer bailar.

Los menores ya conocen los colores pero se encontraban en proceso al combinarlos para crear otros colores o tonalidades, varios niños no lo habían intentado o tenido esta experiencia.

Sobre representar historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales podría decirse que la tercera parte de los estudiantes lo hacía en dramatizaciones cortas.

Todos los niños han escuchado piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, pero no expresaban sus ideas o conversa sobre las sensaciones que experimenta por lo que hay que trabajarlo. De forma cuantitativa el grupo se encontraba así.

- Pocos niños combinan colores para obtener nuevos colores y tonalidades, así como conocen obras artísticas, y manifiestan opiniones sobre ellas.
- La mayoría representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales. Así como crea, produce, secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música.
- La mitad escucha piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, y conversa sobre las sensaciones que experimenta, así como reproduce esculturas y pinturas que haya observado.
- Menos de la mitad selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar.

Educación Socioemocional.

Para poder hablar sobre lo detectado con respecto a esta Área de Desarrollo Personal y Social es necesario mencionar que todos los estudiantes reconocieron y expresaron características personales tales como su nombre, como es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, pero aún les cuesta trabajo identificar qué es lo que se le facilita y que es lo que se le dificulta. A grandes rasgos el grupo se encontró de esta manera:

- La mitad del grupo reconoce y expresa características personales: su nombre, como es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta. Así como también reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita.
- La mayoría reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. También realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
- Poco más de la mitad dialoga para solucionar conflictos y reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona.
- Poco menos de la mitad reconoce y nombra características personales y de sus compañeros.
- La tercera parte del grupo propone acuerdos para la convivencia y habla sobre sus conductas y la de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.

Educación Física.

En esta Área de desarrollo personal y social se puede decir que logran coordinar desplazamientos espaciales y secuencias de tiempo simples, siendo así que su motricidad gruesa se vea trabajada a partir de su forma de participación en las actividades que implican algún tipo de fuerza, equilibrio o coordinación.

Sobre todo en aquellas actividades en que los niños pueden correr y trotar incrementando o disminuyendo la velocidad, ya pueden saltar de un pie y ya dominan el saltar con ambos; entre las actividades de la clase de educación física, se puede dar cuenta que al solicitarles caminar en puntas de pies se observó que los niños lo hacen; la gran mayoría se desplazó sin problemas, pudieron sostener objetos y mantener el equilibrio por periodos muy cortos de tiempo; todos los niños gatean, corren, ruedan y reptan, sin apoyo alguno. Lo que todavía no lograba la mayoría era dar marometas.

Es por ello que todos los menores realizan diversos movimientos de locomoción, manipulación y de estabilidad por medio de diversos juegos que se les proponían.

Pasando al aprendizaje sobre si *identifica o no sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal tales como la lateralidad, coordinación y equilibrio*. Los niños estuvieron en proceso de lateralidad ya que confundían *derecha e izquierda*. La coordinación de los estudiantes de igual forma se encuentra todavía en proceso ya que se les dificulta esta acción tanto con movimientos como con sonidos empleando las partes del cuerpo. Por último el equilibrio es algo que de igual forma se encuentra en proceso de lograrlo. En general el grupo se encontró así:

- Todos realizan movimientos de locomoción, manipulación, estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.
- La mayoría está en proceso de identificar sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal. Al igual se encuentra en proceso del equilibrio.
- Más de la mitad domina lateralidad y coordinación.

Una vez dadas a conocer las características de los estudiantes, se dará hincapié al proceso que conlleva la *IP*.

B. La Intervención Pedagógica (IP)

Una vez que el contexto se encuentra caracterizado teniendo la oportunidad de conocerlo de manera descriptiva, se da lugar al planteamiento de propósitos a los que se pretendieron llegar por medio de las acciones establecidas siendo un resultado de una investigación previa que fue el *DE* presentado en el capítulo dos de esta tesis.

Así mismo se detalla la justificación, es decir el por qué es pertinente el trabajo para favorecer la cultura escrita en niños de segundo grado de preescolar, las acciones desarrolladas previo a la *IP* a manera de planeación en donde se toman en cuenta, recursos, temporalidad, competencias y actores educativos siendo parte del procedimiento y finalmente valorarlo por medio de la evaluación formativa y auténtica que da pie a comprobar lo que funcionó, los logros de los estudiantes y las áreas de oportunidad detectadas.

1. Propósitos

Tanto la problemática como las preguntas de indagación y los supuestos teóricos conllevan a una especificación de propósitos que son aquellos que se pretendieron lograr a través de la Intervención Pedagógica, a continuación se mencionarán.

Que los estudiantes de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez* durante el ciclo escolar 2022-2023:

- Posean un acercamiento sobre las implicaciones de la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura, a través de los ambientes de aprendizaje para desarrollar sus habilidades lingüísticas.
- Participen en las estrategias didácticas como asambleas, rincones, lecturas en voz alta y acercamiento con diversos recursos didácticos en la generación de ambientes de aprendizaje que permitan favorecer la cultura escrita, mediante la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos, el Módulo de Interrogación de textos, de Aprendizaje de Escritura y la implementación de las técnicas Freinet.
- Se apropien de la cultura escrita al familiarizarse con ella, para favorecer sus habilidades lingüísticas haciendo uso frecuente de tipos de textos literarios e informativos.

- Aprovechen los elementos de los ambientes de aprendizaje tales como la participación de la comunidad escolar, recursos con los que cuenta el aula, la escuela y el entorno que rodea al contexto, las interacciones y espacios. Además de involucrarse despertando su curiosidad y motivación que los encaminan al fomento de la cultura escrita.
- Vivan la experiencia del proceso para el fomento a la cultura escrita en donde los padres de familia generen ambientes de aprendizaje en casa, de esta manera fortalecer la comprensión y el diálogo a través de la lectura de cuentos y conversaciones cotidianas entre papá e hijo.

2. Justificación

El ingreso a la cultura escrita es fundamental en el nivel preescolar, para que los niños se familiaricen y desarrollen la lengua tanto oral como escrita las cuales son habilidades lingüísticas que son funcionales a lo largo de la vida aplicándolo en diversos momentos de la cotidianidad, aspecto que lo vuelve realmente funcional para que los sujetos puedan expresarse. Todo lo anterior buscando la manera de que la conformación de ambientes de aprendizaje atienda y desarrolle las habilidades que incluyen oralidad, escucha, comprensión, lectura y escritura.

Desde la etapa preescolar es necesario que los niños se apropien de la funcionalidad de la lengua, que les permitirá una expresión en todos los aspectos, aunque en esta etapa los estudiantes no lean o escriban de manera formal, es preciso recalcar que al tener un acercamiento se les facilita más adelante poder familiarizarse sin problemas con ello. Para lograrlo es conveniente que los niños tengan una interacción con los diversos tipos de textos literarios e informativos que les permita alcanzar los propósitos, así como tener la experiencia de participar en estrategias encaminadas al mundo de la cultura escrita.

El *Programa de estudios de educación Preescolar: Aprendizajes Clave (2017)* menciona lo importante que es trabajar el lenguaje desde edad temprana, se alude a la expresión de sus ideas, emociones, entre otros. También desarrollar la comprensión de lo que se lee y se escribe con un fin funcional, busca que no se espera que los niños no adquieran la lectura y escritura convencional en esta etapa, pero sí que tenga esa aproximación que lo conlleve en un futuro a consolidarlo siendo ya en una etapa de nivel primaria. Es por ello que la aproximación se potencia con una serie de

Aprendizajes Clave enmarcadas en el Programa que buscan fortalecer esta parte que conforman al OE, dichos aprendizajes se encuentran en el Campo de Formación llamado *Lenguaje y Comunicación*, aunque cabe rescatar que en los Aprendizajes Clave del Campo de Formación Académica *Lenguaje y Comunicación* no solo se pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas, sino que también a través de los demás Campos y Áreas de Desarrollo Personal y Social del *Programa de Estudios de Educación Preescolar: Aprendizajes Clave (2017)* en donde existe una transversalidad con la cultura escrita que trasciende y se complementa con competencias de Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, Educación Socioemocional, Artes y Educación Física. En la siguiente tabla se van a presentar dichos Aprendizajes Clave (Ver figura 33).

Figura 33: Aprendizajes relacionados con la cultura escrita en Educación Preescolar

Campo de Formación o Área de Desarrollo Personal y Social	Aprendizajes Clave
Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. • Menciona características de objetos y personas que conoce y observa. • Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan. • Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. • Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. • Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos. • Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado. • Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente. • Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos. • Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona. • Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados. • Expresa ideas para construir textos informativos. • Comenta e identifica algunas características de textos informativos. • Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. • Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.

	<ul style="list-style-type: none"> • Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. • Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. • Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. • Expresa gráficamente narraciones con recursos personales. • Aprende poemas y los dice frente a otras personas. • Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. • Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. • Construye colectivamente rimas sencillas. • Dice relatos de la tradición oral que le son familiares. • Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. • Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos. • Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios. • Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. • Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. • Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.
Pensamiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. • Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30. • Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. • Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos. • Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren. • Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos. • Contesta preguntas en las que necesite recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas.
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. • Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. • Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. • Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. • Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo. • Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. • Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales. • Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información. • Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.

Educación Socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta. • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. • Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo. • Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. • Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros. • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. • Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. • Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros. • Comunica emociones mediante la expresión corporal. • Construye y representa gráficamente y con recursos propios secuencias de sonidos y las interpreta. • Representa la imagen que tiene de sí mismo y expresa ideas mediante modelado, dibujo y pintura. • Reproduce esculturas y pinturas que haya observado. • Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales. • Relaciona los sonidos que escucha con las fuentes sonoras que los emiten. • Escucha piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, y conversa sobre las sensaciones que experimenta. • Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar. • Observa obras del patrimonio artístico de su localidad, su país o de otro lugar (fotografías, pinturas, esculturas y representaciones escénicas de danza y teatro) y describe lo que le hacen sentir e imaginar. • Conoce y describe obras artísticas, y manifiesta opiniones sobre ellas.
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación. • Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas. • Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia.

Fuente: Elaboración propia con base en el Programa de Educación Preescolar 2017 (2017)

Con los anteriores Aprendizajes Clave se busca brindar una aproximación al mundo de la cultura escrita en los estudiantes que en este caso son de segundo grado de educación preescolar, así como una transversalidad de los contenidos con la didáctica de *PpP* de este nivel educativo para apuntar al desarrollo significativo de su proceso

de enseñanza-aprendizaje en otras áreas que marcan los planes y programas de la SEP.

La importancia de la Intervención Pedagógica radica en el favorecer la cultura escrita en la contribución de los ambientes de aprendizaje, ya que alude a potenciar las habilidades lingüísticas de los niños de etapa preescolar a través de una serie de estrategias en donde ellos se vean involucrados de manera activa en la construcción de sus aprendizajes, se toman en cuenta sus ideas, gustos y preferencias sin dejar de lado las necesidades desarrolladas en la problemática. De igual manera el proyecto diseñado en la *IP* ayuda a involucrar a todos los actores educativos para contribuir una formación del desarrollo de la lengua en donde todos sean partícipes de esta construcción en el ámbito de la lengua.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz (2002) refieren a la educación infantil incluyendo los primeros años de educación primaria como etapas trascendentales y significativas para el lenguaje partiendo del estándar local, y la escuela deberían ampliar primero la capacidad receptiva para después hacerlo con la capacidad productiva. Además de que la enseñanza de la lengua es sumamente importante para la comunicación y para organizar el pensamiento, de esta forma organizarlo para transmitirlo a los demás.

El lenguaje va vinculado con las habilidades lingüísticas con el propósito de dar a comunicar las ideas, preferencias, necesidades, entre otras.

Por otro lado el lenguaje es importante para la vida en sociedad entre seres humanos desde las primeras etapas ya que Halliday (2001) menciona que el hombre es un ser social, eso implica la socialización, la interacción con diversas personas en donde la construcción de conocimientos permea al relacionarse con los demás. La socialización llena de saberes, de ideas y por lo tanto se vuelve transformable. De aquí la significatividad que tiene la lengua para un fin comunicativo y constructor de aprendizajes.

A continuación se hablará sobre las acciones previas consideradas, así como los recursos a utilizar.

3. Lista previa de acciones y recursos

Antes de la *IP* se requirió prever un listado con acciones y recursos los cuales forman parte de los ambientes de aprendizaje para preparar el terreno que conlleva a tomar en cuenta una organización de lo que se necesitó realizar para introducir a los estudiantes al mundo de la cultura escrita. Para ello fue importante tener en cuenta lo siguiente (Ver figura 34).

Figura 34: Cuadro de acciones y recursos previos a la *IP*

Acciones	Recursos
Solicitar el permiso de la directora para realizar la propuesta de Intervención Pedagógica con los estudiantes de 2ºB.	Escrito.
Informar a la Comunidad Escolar (directora y padres de familia) sobre la propuesta de Intervención Pedagógica para favorecer la cultura escrita en los niños de 2ºB de preescolar a través de una reunión.	Presentación Power Point, proyector y computadora.
Diseñar el formato dedicado a padres de familia para solicitud de autorización de toma de fotografías a sus hijos y evidencias con uso académico.	Hoja con el formato para recabar firmas de los padres de familia.
Indagar el desarrollo en su desempeño de los estudiantes con relación a la cultura escrita, así como sus intereses.	Diagnóstico que se realiza al inicio del ciclo escolar 2022-2023.
Organizar la biblioteca escolar y de aula con apoyo de los padres de familia.	Participación de los padres de familia.
Buscar estrategias de intervención que aludan al fomento de la cultura escrita como juegos, actividades y recursos tanto físicos como digitales.	
Diseñar el formato para realizar el contrato colectivo e individual.	Papel bond, cinta adhesiva y marcadores.
Diseñar el formato para el plan anual, cuadro de cumpleaños y de responsabilidades.	Cartulinas, cinta adhesiva, marcadores, tela pellón, velcro, imágenes y nombres enmascarados de los niños.
Diseñar los instrumentos de evaluación que den pie a apreciar los indicadores establecidos para la <i>IP</i> .	Competencias e indicadores.

Fuente: Elaboración propia (2022)

La tabla anterior muestra el listado de acciones con sus respectivos recursos a preparar para dar pie a la propuesta de Intervención Pedagógica basada en los intereses de los niños, cuya información parte del diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar 2022-2023 y así valorar indicadores de desempeño encaminados a la cultura escrita que se buscó favorecer a través de los ambientes de aprendizaje, dichos indicadores se muestran a continuación con sus competencias correspondientes.

4. Competencias e indicadores para la *IP*

Derivado de las características del contexto y de los participantes en la *IP* se diseñó una serie de competencias e indicadores que dan cuenta de la valoración que van construyendo los estudiantes en cuestión de su desempeño. Cada una de las

competencias se diseñó para apreciar los parámetros enfocados a la cultura escrita en niños de segundo grado de preescolar.

En la siguiente figura se va a mostrar la competencia general, así como las competencias específicas con sus respectivos indicadores que se esperan lograr en los estudiantes con relación al OE de la presente investigación (Ver figura 35).

Figura 35: Cuadro de competencias e indicadores

Competencia general: Emplea estrategias de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura para aplicarlo en la vida cotidiana de manera funcional.	
Competencias específicas	Indicadores de logro
Participa en estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Se involucra en las diversas actividades diseñadas con diferentes actores, espacios físicos y materiales para atender la oralidad, interpretación, comprensión, lectura, y/o escritura. ● Participa activamente en acciones que involucran la lengua oral y escrita como lectura en voz alta, lluvia de ideas y asambleas. ● Organiza sus ideas para expresarlas de manera oral y escrita a los demás empleando recursos didácticos ante diversas situaciones de las estrategias. ● Respeto los acuerdos establecidos en cada estrategia para generar una buena convivencia e interacción con los demás. ● Muestra interés y entusiasmo por vivenciar las estrategias que conllevan al desarrollo de la cultura escrita. ● Colabora en cada una de las actividades que se establecen. ● Resuelve retos que se le presentan socializando con los demás.
Utiliza los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera funcional.	<ul style="list-style-type: none"> ● Se expresa oralmente para manifestar ideas, sentimientos, opiniones y/o dudas. ● Explica imágenes o narraciones para dar a conocer su construcción sobre lo que entendió. ● Respeto las participaciones de sus compañeros y docentes para tener una escucha atenta. ● Escucha atentamente a los compañeros, docentes y padres de familia para hilar la conversación. ● Decodifica símbolos, imágenes o letras para entender un texto. ● Dibuja ideas y/o sentimientos para expresarlas a los demás. ● Produce textos o palabras para hacerse entender de manera escrita.
Utiliza los elementos de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos del aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable.	<ul style="list-style-type: none"> ● Explora con los diversos tipos de texto para familiarizarse con ellos. ● Utiliza los diferentes espacios disponibles del jardín de niños para favorecer la cultura escrita. ● Participa en conversaciones con los demás para comunicarse. ● Aplica durante el recreo acciones que implican la comunicación con los demás. ● Toma acuerdos que conllevan a un buen ambiente de trabajo que ayudan a potenciar la cultura escrita. ● Emplea los recursos didácticos disponibles para la creación de sus productos. ● Utiliza su imaginación y creatividad en la realización de las actividades solicitadas.
Experimenta el proceso que conlleva a la cultura escrita al involucrar la participación de los padres de familia dentro de la escuela para generar ambientes de aprendizaje y fortalecer tanto la comprensión como el diálogo de manera persistente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Participa de manera activa para involucrarse en las dinámicas que se implementen. ● Muestra disposición para trabajar con los padres de familia en la escuela. ● Disfruta de las actividades para involucrarse con gusto y de manera activa. ● Presenta con iniciativa y motivación sus productos elaborados a sus compañeros y padres de familia para expresar lo que elaboró. ● Brinda opiniones y aportes sobre lo que se está trabajando. ● Dialoga para solucionar conflictos que se lleguen a presentar en el desarrollo de las actividades. ● Comprende cada una de las actividades y expresa sus dudas en caso de tenerlas.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Para cumplir con las competencias e indicadores que se construyeron para valorar los logros de los estudiantes y la pertinencia del Diseño de la Intervención Pedagógica que da lugar a aquellas acciones posibles que permiten potenciar el fomento de la

cultura escrita al involucrar a los ambientes de aprendizaje, para ello se requiere del siguiente diseño de plan de acción haciendo el cruce con lo planteado en *PpP*.

5. Procedimiento específico de la *IP*

El Diseño de la *IP* toma en cuenta diversos aspectos cuyo cruce está relacionado con la base didáctica de *PpP* al contar con diversas estrategias que apoyan al desarrollo de la cultura escrita en los estudiantes, que en este caso son de segundo grado de preescolar por lo que se buscó que se familiaricen con los elementos involucrados para la lectura y la escritura, incluyendo la oralidad y la comprensión.

Los proyectos son una estrategia planteada con la finalidad de acercar a los niños a la cultura escrita incluyendo diversas actividades que involucran al estudiante volviéndolo partícipe de la construcción de sus propios conocimientos. El proyecto de acción logra que se inserten metacognitivamente, construyan, reflexionen e identifiquen logros y obstáculos que llegasen a presentar durante el desarrollo de las actividades. Aquí es donde entra la *PpP* con relación a las habilidades lingüísticas que se pretenden desarrollar en los niños de segundo grado de preescolar, a través de la conformación de ambientes de aprendizaje.

A continuación se menciona el desglose que conforma la propuesta didáctica, ya que a través de las fases se encuentra conformado el proceso que conlleva la planificación de las acciones que se pretenden realizar con los estudiantes.

En un principio se lanza la pregunta abierta: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?* El cuál arroja información relevante para construir el *Plan Anual*. Las participaciones de los estudiantes son plasmadas y registradas en una cartulina que se encuentra a la vista de todos por lo que la organización para este paso es en asamblea. Dichas propuestas se retoman en los proyectos de acción que se vayan concretando en el consenso que se realice.

Cada que se lleve a cabo un proyecto, se consideran las seis fases enmarcadas en la base didáctica de *PpP* referidas en la siguiente figura (Ver figura 36).

Figura 36: Dinámica general de un proyecto colectivo



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009, p. 46)

En cada una de las fases se realiza una intervención exhaustivamente diseñada con las características, tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes y acorde con el OE que es la cultura escrita así como la conformación de los ambientes de aprendizaje. A continuación se describe el procedimiento de realización en cada fase.

Fase I. Organizados en asamblea se lanza la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos en las próximas dos semanas?* Con el objetivo de considerar las opiniones de todos los niños, estas se registran y plasman en una cartulina y así se recopilan diversas propuestas surgidas de los intereses de los estudiantes. Cuando ya estén enlistadas las propuestas se hace la sugerencia de defender su propia propuesta a fin de tratar de convencer a los demás del por qué es conveniente que se lleve a cabo invitándolos a investigar para lograr convencerlos con argumentos, para lo cual deben considerar el tiempo, recursos, espacios, entre otros componentes de los ambientes de aprendizaje. Luego se realiza una valoración para llegar a un consenso y posteriormente brindarle un nombre al proyecto.

Después se les presenta una cartulina con el formato del contrato colectivo, que es la herramienta necesaria para organizar la propuesta en la que se toman en cuenta elementos como: Nombre del proyecto, tareas a realizar, responsables, calendario,

recursos y material necesario, en su conformación se involucra tanto a los niños como al docente. Dicho formato es como el siguiente (Ver figura 37).

Figura 37: Formato del contrato colectivo

Contrato colectivo			
Nombre del proyecto: 			
Propósito:			
Tareas a realizar 	Responsables 	Calendario 	Recursos 

Fuente: Jolibert y Sraïki (2006, p. 49)

Fase II. En esta fase se construye el Proyecto Global de Aprendizajes en donde identifican ¿Qué van a aprender?, para ello es el docente quien les acerca los contenidos o bien pueden realizar una exploración en los libros de texto, así como también se construye el Proyecto Específico de Construcción de Competencias en el cual identifican ¿Qué van a lograr con la realización del proyecto de acción? Reunidos en asamblea se construyen conjuntamente las competencias a desarrollar vinculadas con los contenidos y del Programa de Educación Preescolar de Aprendizajes Clave (2017) seleccionando aquellas que se pretenden construir en cada actividad, por lo que la participación será de los niños y la docente, aquí los estudiantes identifican lo que pretenden lograr a lo largo del proyecto.

Es la fase en donde se inician los contratos individuales, por lo que se les presenta el contrato individual, el cual está a la vista de todos para ayudar al niño a que en el proceso de la realización del proyecto y las actividades que en este se hagan, conozca aquellas habilidades o aprendizajes que logró, así como los que le faltan reforzar induciéndolo a la metacognición con referencia a la oralidad, escucha, lectura y escritura, los niños construyen su contrato individual haciendo anotaciones en un afiche o en su cuaderno. El formato del contrato individual es el siguiente (Ver figura 38).

Figura 38: Formato del contrato individual

Contrato individual	
Nombre:	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y producción de textos
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que ya sé:
Lo que logré:	Lo que aprendí:
Lo que me resultó difícil hacer:	Cómo aprendí:
	Lo que debo reforzar:

Fuente: Jolibert y Sraïki, (2006, p. 34)

A través de este formato que se emplea al inicio y al final del proyecto, los estudiantes realizan las anotaciones sobre el proceso de cada uno, por lo que se hacen breves momentos de reflexión, de este modo tener presentes los logros y dificultades desarrolladas. Con la construcción de estos tres tipos de proyecto se conforma el *Proyecto colectivo*. La parte que se llena en esta fase es la que se encuentra con color azul.

Fase III. En la presente fase se llevan a cabo las tareas organizadas y definidas anteriormente por los estudiantes y docente. Se implementan las actividades o situaciones de aprendizaje con la finalidad de favorecer la cultura escrita en los niños y se realiza el Módulo de Interrogación de Textos, así como el Módulo de Aprendizaje de Escritura. Dichas situaciones giran en torno a las propuestas de los niños, por lo que de eso depende el tema y las actividades a desarrollar en diversos espacios del Jardín de Niños, así como emplear diferentes materiales incluyendo la conformación de los ambientes de aprendizaje. Es la parte en donde se pone en acción lo definido en las fases anteriores. Cabe recalcar que se hacen balances intermedios para saber si las situaciones de aprendizajes del proyecto están respondiendo a los propósitos planteados, así como valorar avances y dificultades por lo que la evaluación estará presente en los diferentes momentos en los contratos tanto colectivos como individuales para regular los proyectos y analizar lo que puede ser útil para dar pie a futuros proyectos.

De igual manera se llena el *Proyecto global de aprendizaje* (Ver figura 26) para saber y anotar lo que se va a aprender en los diferentes Campos de Formación y Áreas de Desarrollo Personal y Social que plantea el Programa de Educación Preescolar 2017 (Ver figura 39).





Figura 39: Formato del Proyecto global de aprendizaje

Contrato global de aprendizaje	
Nombre:	
Propósito: Conocer lo que vamos a aprender en los diferentes Campos de Formación y Áreas de Desarrollo Personal y Social.	

Fuente: Jolibert y Sraïki, (2006, p. 32)

Así como también el llenado del *Proyecto de construcción de competencias* en la parte de color azul (Ver figura 40) con la finalidad de que el estudiante sepa lo que va a aprender, rescatar aprendizajes previos y conocer lo que necesita aprender con relación a las habilidades lingüísticas.

Figura 40: Proyecto de construcción de competencias

Proyecto de construcción de competencias				
Nombre:	Oralidad 	Escucha 	Lectura 	Escritura 
Lo que vamos a aprender				
Lo que ya sabemos				
Lo que necesitamos aprender				
Lo que aprendimos				
Lo que debemos reforzar:				

Fuente: Jolibert y Sraïki, (2006, p. 32)

Fase IV. Durante la presente fase se valoran los procesos dando a conocer de manera pública a través de la socialización en museos, conferencias, ferias literarias, representaciones teatrales y exposiciones los logros alcanzados durante el proceso

vivido en el proyecto. Se definen los espacios a utilizar dentro del plantel, tiempo, invitaciones a personas externas, entre otros con la finalidad de invitar a la comunidad y difundirla. Son los niños en conjunto con el docente quienes deciden como se socializará el proyecto. Aquí el docente crea un ambiente de afectividad y seguridad para los estudiantes y que ellos se sientan con la confianza de participar. Dicha fase permitirá evaluar más adelante las competencias construidas y por construir de la propuesta de Intervención Pedagógica.

Fase V. A partir de aquí se comienzan con las facetas de reflexión meta que conllevan a la reflexión metacognitiva. En esta fase se realizará una retroalimentación y síntesis acerca de lo que funcionó bien y lo que no, teniendo una razón del por qué está resultando así. Se retoman los contratos colectivos e individuales para valorar los alcances obtenidos y tener ideas de propuestas las cuales se pueden utilizar en futuros proyectos. A su vez también se realiza una comparación de los objetivos alcanzados con los objetivos esperados teniendo la participación de los niños quienes están activamente involucrados a lo largo del proceso que implica el proyecto. En esta fase se llena la parte de color verde del contrato individual (Ver figura 38) y también la parte de color verde del Proyecto de construcción de competencias (Ver figura 40).

Fase VI. Durante la última fase a manera de asamblea se realiza una síntesis metacognitiva tanto colectiva como individual acerca de lo que los niños han aprendido y de qué manera han desarrollado los aprendizajes. Así como también lo que falta por aprender y la manera en cómo se va a hacer. De igual manera se construye de forma colectiva herramientas recapitulativas que van a ser de utilidad para actividades futuras las cuales estarán plasmadas en la pared con una cartulina, y en afiches o cuadernos de los niños.

Una vez definido el procedimiento específico mediante las fases que conforma la base didáctica de *PpP*, se da pie al seguimiento y evaluación con instrumentos diseñados para la Intervención Pedagógica en torno a la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje en niños de segundo grado de preescolar del Jardín de Niños *Carlos Chávez*. Dichos instrumentos valoran las competencias e indicadores que se construyen para este Diseño de Intervención Pedagógica.

6. Evaluación y seguimiento

La evaluación es fundamental para valorar progresivamente el aspecto conceptual, procedimental y actitudinal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que el presente apartado está dirigido a la importancia de la evaluación en la propuesta de Intervención Pedagógica para lo cual se indican las características principales, así como también se presentan los instrumentos que aluden a la recopilación de información, para darle seguimiento al desempeño vinculado con la cultura escrita en donde se involucren los ambientes de aprendizaje.

La propuesta de evaluación acorde con Jolibert y Jacob (2003) es una forma de darle seguimiento a los aprendizajes de una manera constructivista y no como mera calificación final, es una reflexión que implica la participación tanto del docente como de los estudiantes encaminándose hacia la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Esto complementado con los tres momentos de evaluación; la evaluación inicial permite conocer a los niños en relación con lo que saben y lo que aún les falta por desarrollar, brinda una mirada previa a la intervención. Luego se realiza un balance intermedio que es un corte para saber lo que se ha avanzado y si verdaderamente están funcionando las estrategias para lograr los aprendizajes, después es la valoración final para saber lo que aprendieron los niños y los logros que tuvieron a lo largo de determinado tiempo, cabe resaltar que las dificultades y obstáculos también se detectan.

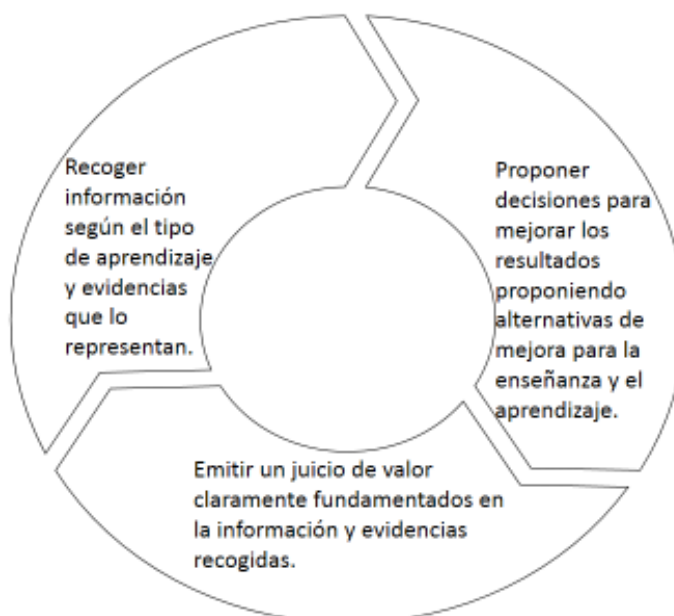
Jolibert y Jacob (2003) mencionan que evaluar es una forma de valorar lo realizado con la finalidad de hacer un balance de las competencias que ya se construyeron o faltan por construir, también para reactivar el aprendizaje. De esta manera la construcción en el seguimiento del desempeño es más complementada y funcional con la finalidad de mejorar y no de sancionar. Por otro lado, Malagón y Montes (2006) aluden a que evaluar es un:

Proceso de recoger y analizar información sistemática, útil, válida y confiable que permita tomar decisiones acertadas para la mejora del aprendizaje del niño.

La información se obtiene sobre situaciones auténticas y funcionales en las que el niño es un actor PRINCIPAL, y que constituyen en ellas mismas una instancia de aprendizaje natural y cotidiana para el que aprende. Así la evaluación constituye una acción formadora en una cultura evaluadora (Malagón y Montes, 2006, p. 10).

El ciclo de la evaluación se conforma por elementos sumamente indispensables para considerar a la evaluación como un medio para sistematizar y mejorar el desempeño y las actitudes de los niños. A continuación se presentará el esquema (Ver figura 41).

Figura 41: Ciclo de la evaluación



Fuente: Malagón y Montes (2006, p. 12)

Tal como se puede apreciar en la figura anterior, la evaluación va encaminada y sustentada con base en la observación de evidencias y actitudes que se presentan a lo largo del proceso de intervención, por lo tanto es un proceso en donde participa el docente y los estudiantes, por lo que no se debe dejar de lado tanto la evaluación formativa como sumativa que van a dar pie a una completa recogida de información y además funcional para alcanzar de manera significativa los aprendizajes establecidos.

Evaluación formativa. Es una manera de monitorear progresivamente los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de un proceso a través de diversos ejercicios que funcionan como evidencias o productos realizados por ellos, también se hace mediante la observación haciendo alusión a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación con el fin de mejorar en el desempeño y en el ámbito actitudinal. Según Jolibert y Saiki (2009) la evaluación formativa proporciona información relevante con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje para brindar retroalimentación y lograr los aprendizajes u objetivos esperados.

Evaluación sumativa. Este tipo de evaluación tiene la finalidad de determinar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se utiliza al finalizar dicho

proceso, es importante tomar en cuenta diversos instrumentos que ayudan a recoger la información que emita el juicio de valor. Jolibert y Sraïki (2009) reiteran que la evaluación sumativa establece el nivel de logro en los aprendizajes planteados en un principio. Es el complemento de la evaluación formativa por lo que se considera importante para la propuesta de Intervención Pedagógica.

Para considerar lo anterior se tiene que tener en cuenta los principios de la evaluación, puesto que son características importantes para valorar el proceso de cada uno de los estudiantes sistemática y funcionalmente con base en el desempeño y actitudes que mostraron a lo largo de la realización de actividades, los criterios de los principios se concentran en la siguiente tabla (Ver figura 42).

Figura 42: Criterios de los principios de la evaluación

Global e integral
Coherente
Formativa
Continua o reguladora
Cualitativa
Contextualizada
Individualizada
Compartida
Criterial
Diversificada

Fuente: Malagón y Montes, (2006, p. 13 y 14)


De acuerdo con lo anterior se recupera que la evaluación es una propuesta global que involucra cada uno de los criterios mencionados por el autor, por ende corresponde recopilar la información necesaria mediante los instrumentos diseñados para responder a las competencias y valorarlas con sus respectivos indicadores. La diversidad en los instrumentos es esencial porque dan seguimiento al ámbito conceptual, procedimental y actitudinal con relación a la cultura escrita y su vinculación con los ambientes de aprendizaje, para poder alcanzar los objetivos. Para la presente propuesta de Intervención Pedagógica se diseñaron instrumentos de evaluación como diario autobiográfico, lista de cotejo, escala de estimación, cuadro recapitulativo, ficha de autoevaluación y ficha de evaluación dirigida a padres de familia los cuáles se explicarán con más detalle.

a. El Diario Autobiográfico

Es un instrumento funcional porque permite recopilar la información sobre lo vivido a manera de escrito, aquí se plasman las experiencias, los sentimientos experimentados y las emociones tanto del docente investigador como de los estudiantes y demás actores involucrados en la experiencia. Permite recabar la información narrando un momento significativo. Se emplea durante la Intervención Pedagógica registrando aspectos relevantes con relación al *OE* y al releerse se descubren e interpretan sucesos significativos que pueden servir para llevarse a la reflexión y al análisis sobre las fortalezas y áreas de mejora que amplían más el panorama de la evaluación a través de la observación. “El docente en su tarea cotidiana, en su relación directa con el niño, llevará a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje evaluando continuamente su intervención, como así también -en el caso que lo hubiere- con la maestra integradora” (Milano de Galán y Cajés, 2004, p. 22).

Por lo tanto, se utilizó en el momento de poner en práctica el diseño de Intervención Pedagógica con los estudiantes del Jardín de Niños *Carlos Chávez* al observar y registrar de manera continua los sucesos relevantes que acontezcan en cuestión de comprensión, oralidad, lectura y escritura, al igual que el involucramiento de los padres de familia y el trabajo derivado de los proyectos que surjan acorde a los intereses y necesidades de los niños (Ver figura 43).

Figura 43: Diario Autobiográfico

Diario Autobiográfico 	
Docente investigadora: Abigail Becerril Borges.	
Lugar:	
Fecha:	
Titulo:	
<u>Narración</u>	

El Diario Autobiográfico es un engargolado con hojas de colores que tienen impreso el formato diseñado para registrar la información necesaria, por lo que contiene el nombre del docente investigador, el lugar, fecha, título y un espacio para plasmar la narración.

b. Lista de cotejo

Es un instrumento que se caracteriza por valorar a través del registro de la observación el desempeño y la participación de los estudiantes. En este caso se utiliza para determinar la participación de los niños con base en las estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa. Permiten recopilar la información necesaria que sirven para una posterior interpretación de los resultados obtenidos. El instrumento empleado contiene siete indicadores que van a ser medidos por un sí o un no, marcando la casilla acorde a lo que se observe, por lo que de esta manera permite tener un seguimiento de evaluación continua de manera individual, ya que el formato fue aplicado a cada estudiante. A continuación se muestra la lista de cotejo (Ver figura 44).


Figura 44: Lista de cotejo

"Lista de cotejo"		
Grado: 2do.	Grupo: "B".	
Docente: Abigail Becerril Borges		
Nombre del estudiante:		
Competencia a evaluar: Participa en estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa.		
Indicadores	Sí	No
Se involucra en las diversas actividades diseñadas con diferentes actores, espacios físicos y materiales para atender la oralidad, interpretación, comprensión, lectura, y/o escritura.		
Participa activamente en acciones que involucran la lengua oral y escrita como lectura en voz alta, lluvia de ideas y asambleas.		
Organiza sus ideas para expresarlas de manera oral y escrita a los demás empleando recursos didácticos ante diversas situaciones de las estrategias.		
Respeto los acuerdos establecidos en cada estrategia para generar una buena convivencia e interacción con los demás.		
Muestra interés y entusiasmo por vivenciar las estrategias que conllevan al desarrollo de la cultura escrita.		
Colabora en cada una de las actividades que se establecen.		
Resuelve retos que se le presentan socializando con los demás.		
Observaciones y análisis		

c. Escala de apreciación

En el presente instrumento también se registra mediante la observación, ya que es un formato que a diferencia de la lista de cotejo, tiene diferentes intervalos graduales para medir el nivel de alcance con respecto a indicadores establecidos. Dicho instrumento se empleó para valorar la competencia que tiene que ver con la utilización de los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera útil, por lo que está conformado por siete indicadores que serán observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas que los estudiantes muestren durante las actividades de la propuesta de Intervención Pedagógica. El formato fue aplicado de manera individual y se consideró para realizar informes y resultados con los criterios *Nunca, algunas veces, casi siempre y siempre*. A continuación se muestra (Ver figura 45).

Figura 45: Escala de apreciación




CICLO ESCOLAR 2022-2023
 JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
 C.C.T 09DJN0550A

"Escala de apreciación"				
Grado: 2do.		Grupo: "B".		
Docente: Abigail Becerril Borges				
Nombre del estudiante:				
Competencia a evaluar: Utiliza los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera funcional.				
Indicadores	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.- Se expresa oralmente para manifestar ideas, sentimientos, opiniones y/o dudas.				
2.- Explica imágenes o narraciones para dar a conocer su construcción sobre lo que entendió.				
3.- Respeta las participaciones de sus compañeros y docentes para tener una escucha atenta.				
4.- Escucha atentamente a los compañeros, docentes y padres de familia para hilar la conversación.				
5.- Decodifica símbolos, imágenes o letras para entender un texto.				
6.- Dibuja ideas y/o sentimientos para expresarlas a los demás.				
7.- Produce textos o palabras para hacerse entender de manera escrita.				
Observaciones y análisis				

d. Cuadro recapitulativo

Es un instrumento que sirve para valorar el avance y desempeño de los niños de manera concreta. Contiene estándares a medir acorde a la competencia e indicadores para seleccionar y llenar dicho cuadro recapitulativo, esta se empleó de manera general en un grupo de estudiantes por lo que es una de las herramientas utilizadas durante la intervención, específicamente para dar seguimiento a la competencia sobre la utilización de los elementos de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos del aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable. Está conformado por siete indicadores y criterios con colores que representan la gradualidad del alcance en cada uno de los niños, es decir el verde contiene la letra C que significa *construido*, el color amarillo contiene las letras VC que significa *En vías de construcción* y el color rojo alude a *Necesita apoyo* con las iniciales NA. A continuación se mostrará el formato (Ver figura 46).

Figura 46: Cuadro recapitulativo



CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A


"Cuadro recapitulativo"	
Grado: 2do.	Grupo: "B".
Docente: Abigail Becerril Borges	
Competencia a evaluar: Utiliza los elementos de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos del aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable.	
Indicadores	
1.- Explora con los diversos tipos de texto para familiarizarse con ellos.	
2.- Utiliza los diferentes espacios disponibles del jardín de niños para favorecer la cultura escrita.	
3.- Participa en conversaciones con los demás para comunicarse.	
4.- Aplica durante el recreo acciones que implican la comunicación con los demás.	
5.- Toma acuerdos que conlleven a un buen ambiente de trabajo que ayudan a potenciar la cultura escrita.	
6.- Emplea los recursos didácticos disponibles para la creación de sus productos.	
7.- Utiliza su imaginación y creatividad en la realización de las actividades solicitadas.	
Estudiantes	
Observaciones y análisis	

C= Construido
VC= En vías de construcción
NA= Necesita apoyo































e. Ficha de autoevaluación para valorar la participación

La autoevaluación es una forma de evaluación significativa para los estudiantes porque les permite darse cuenta de su propio proceso de enseñanza aprendizaje introduciéndolos a la metacognición, para realizar este proceso durante la intervención, se empleó el siguiente formato el cuál contestaron los estudiantes coloreando la carita con la que se identifiquen, de acuerdo a cada una de las preguntas que se realizaron con base en los indicadores establecidos para medir su participación en la competencia sobre el cómo experimentaron el proceso que conlleva a la cultura escrita al involucrar la participación de los padres de familia dentro de la escuela para generar ambientes de aprendizaje y fortalecer tanto la comprensión como el diálogo de manera persistente. A continuación se presenta el formato (Ver figura 47).

Figura 47: Ficha de autoevaluación para valorar la participación



CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A

"Ficha de autoevaluación para valorar la participación"			
Grado: 2do.	Grupo: "B".		
Docente: Abigail Becerril Borges.			
Nombre del estudiante:			
Competencia a evaluar: Experimenta el proceso que conlleva a la cultura escrita al involucrar la participación de los padres de familia dentro de la escuela para generar ambientes de aprendizaje y fortalecer tanto la comprensión como el diálogo de manera persistente.			
Indicaciones: Con ayuda de tu maestra lee cada una de las preguntas y colorea la carita con la que te identifiques.			
Indicadores	Sí	En ocasiones	No
1.- ¿Participaste en las dinámicas que se realizaron?			
2.- ¿Trabajaste con los papás en las actividades?			
3.- ¿Te gustaron las actividades?			
4.- ¿Presentaste tus trabajos a los compañeros y padres de familia?			
5.- ¿Te gustó hacerlo?			
6.- ¿Aportaste nuevas ideas?			
7.- ¿Hablaste con los demás para solucionar problemas y ponerse de acuerdo?			
8.- ¿Cooperaste con tus compañeros para solucionar conflictos?			
9.- ¿Le entendiste a las actividades realizadas?			
10.- ¿Preguntaste a la maestra o compañeros alguna duda que hayas tenido?			
Observaciones y análisis			

f. Ficha de evaluación dirigida a los padres de familia

La evaluación entre los niños, la autoevaluación y la heteroevaluación de profesor a estudiante es importante para reconocer los logros y necesidades que resultaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también es importante la heteroevaluación que los padres de familia realicen tanto hacia sus hijos como hacía el profesor con el propósito de mejorar la práctica educativa, de esta manera se puede destacar que tiene doble funcionalidad. Es por ello que en este instrumento se pudieron apreciar los distintos puntos de vista por parte de los padres de familia dando cuenta de su participación en dicho proceso. A continuación se muestra el formato (Ver figura 48).

Figura 48: Ficha de evaluación dirigida a los padres de familia para valorar el trabajo implementado bajo PpP

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"	
Grado: 2do.	Grupo: "B".
Docente: Abigail Becerril Borges.	
Nombre del estudiante:	
Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.	
Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:	
<ul style="list-style-type: none">• El supermercado de los chicos y chicas• El parque de niños, niñas y lobos• El teatro de los amigos arcoíris	
Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado	

Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

g. Evidencias de los productos elaborados por los estudiantes

Los productos que los niños elaboraron durante la Intervención Pedagógica dan cuenta del proceso en su desempeño conceptual, procedimental y actitudinal. Son evidencias que claramente sirven para complementarse con los instrumentos

anteriormente mencionados, por lo que es un insumo valioso para la evaluación en sus tres tipos. Así mismo a los niños les es de gran utilidad para repasar, recordar y facilitar el aprendizaje.

Una vez establecidos los instrumentos de evaluación y los componentes necesarios para el Diseño de Intervención Pedagógica, se dará pauta a la implementación del informe Biográfico-Narrativo y al Informe General de la Intervención Pedagógica plasmados en el capítulo V.

V. LA PEDAGOGÍA EN ACCIÓN

En el capítulo se vislumbra la funcionalidad de la Documentación Biográfico-Narrativa mediante la cual se dará a conocer la Intervención Pedagógica aplicada durante el ciclo escolar 2022-2023 en el Jardín de Niños *Carlos Chávez*. El Informe Biográfico-Narrativo hará un preámbulo con la autobiografía en donde se plasman experiencias más significativas que tuvieron lugar para la elección del Objeto de Estudio, apreciando la importancia de la cultura escrita y haciendo referencia que esta se encuentra inmersa desde temprana edad trascendiendo año con año en los diferentes escenarios de vida. Para luego dar paso a las vivencias durante la implementación de Condiciones Facilitadoras vinculadas a los ambientes de aprendizaje, así como proyectos bajo la base didáctica que enmarca la investigación.

Posteriormente, en un segundo momento se presenta un Informe General sobre la realización del diseño de la *IP* brindando de esa manera mayor confiabilidad, validez y soporte a lo que se efectuó en la presente investigación.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Este relato se divide en cinco episodios dando inicio con la autobiografía y haciendo hincapié a manera de análisis sobre cómo fue mi trayectoria formativa, rescatando sucesos de mi vida que me encaminaron hacia el complejo mundo de la cultura escrita y la conformación de ambientes de aprendizaje, en el segundo episodio se da una introducción al contexto en donde se intervino para dar pie a lo acontecido durante la implementación de las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje. Durante el tercer episodio llamado *¡Vámonos de compras!* se narran las experiencias que se dieron lugar durante el desarrollo del primer proyecto bajo el marco de *PpP* titulado *El supermercado de los chicos y las chicas*, para continuar al cuarto episodio nombrado *Lobos en el parque* con los acontecimientos del proyecto *El parque de chicos, chicas y lobos*. Finalmente en el quinto episodio titulado *Los colores del aprendizaje*, se narra cada uno de los sucesos vividos en el proyecto *El teatro de los amigos arcoíris*.

Episodio 1. Un viaje de años luz por la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje

En un hermoso y acalorado mes veraniego de Tetepango,¹ exactamente el 03 de julio de 1995 nací, siendo en un pueblo que se caracteriza por su fiesta patronal más importante de la región celebrada a mediados del mes de agosto en honor a la Virgen de las Lágrimas, a la que acuden miles de peregrinos, donde la agricultura prevalece y adorna el suelo con sus cultivos de alfalfa, maíz, avena, chile y trigo regados por las lluvias que se presentan en esa época. Además, donde el deporte favorito practicado es la charrería, he pasado gran parte de mi vida en este lugar junto a mi familia, desde mi infancia. Tal vez lo digo porque me gusta el contexto, me gusta lo que hay a mi alrededor, sacar provecho de ello, bienvenidos ambientes de aprendizaje,² porque sé que te encuentras en todas partes. A pesar de mi corta o larga edad tengo recuerdos que me llevaron a lo que ahora soy, recuerdos los cuáles me forjaron no solo en mi vida personal sino también profesional, mi tan anhelado sueño de convertirme en una *Licenciada en Educación Preescolar*. Sí como se oye, una *maeta*³ que dedicaría mayor parte de su tiempo atendiendo a esos pequeñines que tienen un futuro por delante, enseñándoles las herramientas que se necesitan para afrontar la vida, apoyarlos a salir del cascarón familiar y comenzar independientemente sus experiencias. Mi familia siempre me ha apoyado en todo lo que me he propuesto y ha estado muy presente para que yo pudiera cumplir mis metas, son mi impulso a seguir adelante.

- **Luz visible en el comienzo del viaje**

En los primeros años de mi infancia, viví muy plena y feliz, el juego era lo más importante para mí en ese entonces, me entretenía con todo, pues los lugares me parecían sorprendentes e imaginaba que estaba en mundos diferentes cuando jugaba a la casita, a las muñecas, a la cocinita, a las compras, a la maestra, sí a la maestra... ¿Será que desde allí comencé a predecir mi futuro?, una vez más, bienvenidos ambientes de aprendizaje. Yo solo quería salir al recreo para poder jugar y también

¹ Municipio perteneciente al Estado de Hidalgo, México.

² Los ambientes de aprendizaje son aquellos entornos, recursos, interacciones y tiempos que han sido diseñados para que las personas que participan en ellos adquieran de forma efectiva los conocimientos precisos y desarrollen aprendizajes.

³ Término que hace alusión a la palabra "maestra" mencionado por los niños debido a que debido a su proceso en su mayoría aún les cuesta trabajo pronunciar la letra "r".

amaba que se llegara la *hora del cuento*⁴ como en ese entonces mi maestra Aidé le llamaba, una persona alta, delgada con un cabello ondulado hasta los hombros, y sobre todo paciente, jamás escuché un regaño por parte de ella, era como la maestra *Miel*.⁵ Los cuentos que ella nos platicaba eran fabulosos, me gustaba mucho sentarme en el suelo junto a mis compañeritos a escuchar atentamente. Uno de los cuentos que recuerdo significativamente es el que se titula: *La viejita chiquitita chiquitita*,⁶ pues el escuchar a la maestra, me permitía imaginar cada detalle por diminuto que fuera y preguntarme ¿Cómo se sentiría vivir en una casita así? Es así como me introduce a la cultura de lo escrito, es decir, descubrir la dimensión afectiva e imaginaria de los textos y la especificidad de la lectura.⁷

La cultura escrita ya la vislumbraba como una poderosa herramienta de imaginación, y nadamás que imaginación, en donde escuchaba atentamente aquellas historias que me hacían viajar a otros espacios, a otros universos ¿Cómo la mente es tan impresionante que te hace trasladarte hacía mundos lejanos sin moverte de tu lugar? Cabe destacar que yo desde que era pequeña siempre he tenido la personalidad de ser introvertida y callada. La oralidad en ese entonces no recuerdo haberla explotado más que en las pláticas con mis amigos, en los juegos y en las recitaciones que la maestra nos enseñaba.

Ya estando en tercero de preescolar tuve otra experiencia con la cultura escrita, dos palabras cuyo significado es amplio pero completo, es como la explosión del *Big Bang*,⁸ un término de dos palabras que dio vida a todo un universo: Tener la habilidad de hablar, escuchar, leer, escribir, comprender, así es, muchos conceptos en pocas palabras. Un libro llamado *Juguemos a leer*⁹ fue una de las herramientas que me llevaron a ese acercamiento. Es un libro que hasta la fecha lo sigo conservando y recuerdo que hacía los ejercicios de escribir las letras y palabras que contenía sobre una hoja delgadita que viene incluido en dicho libro, era muy divertido, me pasaba el tiempo contestándolo con mis garabatos, así fue como aprendí a leer y me emocionaba tanto que cuando salía a la calle leía los letreros y anuncios que luego

⁴ Momento de la clase en la que la maestra de preescolar leía a sus estudiantes un texto.

⁵ Personaje del libro "Matilda" del autor Roald Dahl (2014) Editorial Alfaguarda.

⁶ Del autor Vicente Leñero (2001) SM Ediciones.

⁷ Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). "Niños que construyen su poder de leer y escribir". Buenos Aires: Manantial.

⁸ A este acontecimiento se le llama "La Gran Explosión", que dio origen a la luz, la materia y todo lo que ahora existe. La Gran Explosión es el modelo del origen del Universo.

⁹ De las autoras Rosario Ahumada y Alicia Montenegro. Libro fundamentado en el método fonético-sintético y tiene como meta llevar al niño a la apropiación de la lectura y la escritura.

encontraba, mi contexto por supuesto que lo usaba para fortalecer mis conocimientos sin siquiera saberlo.

- **Una estrella salida de órbita**

Estando ya en primaria tuve el acercamiento de una manera tradicional, es decir trabajaba con planas las cuales me dejaban como trabajo en la escuela, se me hacía un poco tedioso el tener que llenar varias hojas así, para luego ya empezar a realizar el copiado de palabras en el pizarrón y posteriormente los dictados. — *¡Qué aburrido!* — decían mis compañeros.

Opinaba lo mismo, hacer esa interminable tarea era como navegar en un agujero negro sin rumbo alguno. Ahora puedo darme cuenta que, aunque si funciona el método tradicionalista para el abordaje de la cultura escrita hay otras maneras como por ejemplo a través del juego y otros caminos que facilitan esta habilidad, además es más innovador, tan solo en el hecho de utilizar diferentes materiales al alcance que facilitan potenciar este aprendizaje como didácticos, de construcción, manipulación, en fin y con ayuda de dichos materiales lograr tanto leer como escribir, y más que nada apoyarse de las interacciones para favorecer la oralidad. Materiales y condiciones que conforman a los ambientes de aprendizaje.

Más tarde, cuando ingresé a la secundaria *Benito Juárez* en Tlaxcoapan¹⁰ tuve otras experiencias que de igual manera influyeron en mi vida significativamente, debo confesar que no quería ir a esa escuela, yo quería ir a la de mi pueblo, ya que allí estaría la mayoría de mis amigos. Me sentía una desconocida, introvertida, tímida, que siempre lo he sido pero en ese momento más, además de que en esa etapa fue cuando más cambios presentamos física y emocionalmente. Pero aunado a la cultura escrita no me gustaba la manera en que los profesores nos hacían sentir presión el tener que copiar mucho texto y diagramas del pizarrón para posteriormente borrar y volver a comenzar, parecía que la finalidad era saturarnos de información y llenar los cuadernos. ¿Dónde quedó la imaginación? ¿Dónde quedaron las sensaciones de trasladarse a otros universos? Recuerdo el estrés que eso me provocaba al tener que escribir rápido para alcanzar a copiar todo lo que se había plasmado, además de que nos impedía reflexionar y construir nuestro conocimiento, a veces ni siquiera lo comprendía debido a que me preocupaba más por tener toda la información. Lo genial

¹⁰ Municipio perteneciente al Estado de Hidalgo.

fue cuando tuve a mi primer novio, el primer amor, me escribía cartas expresando lo que sentía y yo era feliz leyéndolas, eso sí me gustaba. Yo casi no le escribía cartas porque no era buena expresando mis sentimientos. ¿Cómo no le pude escribir cartas si ahora la escritura forma parte también de mi objeto de estudio?

- **El comienzo por el camino de la vía láctea**

Posteriormente en el bachillerato CECYTEH,¹¹ tuve mi primer acercamiento con la docencia, ya que quería estudiar la carrera Técnico en *Puericultura*, para más adelante darle seguimiento a lo profesional y por lo tanto quise prepararme desde la educación Media Superior. Allí realicé mis prácticas en el Jardín de Niños *Antonio Plancarte y Labastida* de Tetepango Hidalgo. En ese Jardín de Niños yo no intervenía con situaciones didácticas y tampoco realizaba planeaciones, únicamente le ayudaba a la educadora a repartir material o a cuidar a los niños. Pero recuerdo que ya estaban induciendo a los estudiantes a escribir su nombre copiándolo de una tarjeta a su cuaderno, es una buena idea porque yo al menos así me apoyaría a escribir mi nombre.

En ese entonces me dedicaba a elaborar las *carpetas* que semestre a semestre nos pedían para que al final fuera un producto de titulación. Allí me involucré más en la cultura escrita haciendo uso de herramientas digitales como es la computadora, la escritura estaba a full cuando elaboraba mis carpetas. Escribir y escribir todo lo que me enseñaban en los semestres. Cuando terminaba de entregar la carpeta de cada semestre me sentaba con mis amigas a comer una sopa maruchan tranquilamente degustando el sabor de la victoria, porque sí, la comida instantánea sabía a gloria. Al menos así lo habíamos acostumbrado entre mi círculo amistoso.

- **Un viaje a otra dimensión**

Después de obtener el título de *Técnico en Puericultura* en el año 2013, haciéndolo por la modalidad de carpeta, es decir, tenía que mostrar mis carpetas de los seis semestres para titularme con el fin de expresar un proceso de formación, el escribir y escribir me sirvió para formarme y transformarme lo cual fue un aprendizaje significativo en lo personal. Ingresé ese mismo año a la Escuela Nacional para

¹¹ Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo. Se ubica en Tetepango Hidalgo, México.

Maestras de Jardines de Niños,¹² cambié por completo mi contexto¹³ donde me encontraba anteriormente, pues tuve que mudarme a la Ciudad de México. Mi proceso no fue fácil, tuve que enfrentar algunos retos, al adaptarme a un lugar diferente para vivir y el desconocimiento de la dinámica de la ciudad. ¿Pero cómo llegué a ese lugar?

— *Amiga conozco una escuela en la Ciudad de México en donde estudiaríamos para ser maestras*— dijo una compañera de la prepa. Casi no me juntaba con ella, pues íbamos en grupos diferentes aunque en la misma carrera técnica. De no llegar a la Ciudad de México no tendría la misma oportunidad de estudiar en un futuro la maestría, tal vez me hubiera quedado con la licenciatura y con la idea de que la lectoescritura es igual a la cultura escrita.¹⁴

En mi vida pensé llegar a la ciudad para estudiar, únicamente iba de paseo pocas veces con mi familia, por lo que desconocía el estilo de vida. En ese momento me dejé guiar por la emoción de conocer y abrirme camino a otros horizontes.

— *¡Estaría estupendo!, pero mi familia no creo que quiera*— exclamé.

Su familia logró convencer a la mía y viajamos, en el camino iba pensando en cómo se sentirá hacer mi vida allá, lo divertido que me la pasaría, total, pensaba más en como divertirme que en la misma escuela, otra vez más, los lugares llamaban mi atención. Sacamos ficha, nos dieron fecha para el examen y al darnos resultados no salió como esperábamos.

¡Había quedado, pero mi compañera no!

Desde ese momento la actitud de ella cambió al igual que el de su familia, ya no había esa accesibilidad que en un principio mostraron. Mis papás y abuelitos una vez más mostraron ese apoyo incondicional del que tanto recalco logrando conseguir un departamento.

¹² Por sus siglas ENMJN, es una Institución de Educación Superior dedicada a la formación inicial de profesionales para la atención de niñas y niños. Se encuentra ubicada en calle Gustavo E. Campa 94, Guadalupe Inn, Álvaro Obregón, 01020 Ciudad de México.

¹³ El contexto es el conjunto de factores y circunstancias que enmarcan un hecho o una acción para entender una situación.

¹⁴ La lectoescritura se caracteriza por la capacidad de saber leer y escribir mientras que la cultura escrita es la complejidad que tienen las prácticas sociales del lenguaje para comunicarse.

- **Lluvia de estrellas, lluvia de experiencias**

Durante la Licenciatura en Educación Preescolar realicé mis prácticas en diferentes jardines de Niños, tanto de jornada ampliada como de jornada regular, teniendo la oportunidad de intervenir ya con actividades y proyectos¹⁵ con los niños preescolares, entre ellos con mi trabajo de investigación enfocado en los ambientes de Aprendizaje en Preescolar para lograr aprendizajes significativos¹⁶ con los usos de espacios y formas de organización.¹⁷ Aquí sí elaboraba planeaciones, las pensaba acorde a las necesidades de los niños y las escribía en formatos que los maestros de la licenciatura nos brindaban, a veces nos dejaban diseñar nuestro propio formato.

Por medio de ese trabajo pude implementar diversas estrategias de intervención que van de lo tradicional hasta lo innovador para el contexto y diagnóstico del grupo, con la finalidad de indagar cuál brinda un aprendizaje significativo en los niños favoreciendo a la construcción de sus aprendizajes, de igual manera llevé a la práctica situaciones didácticas enfocadas a la lectoescritura que me permitieron determinar que ambos tipos de enseñanza (tradicional e innovador) son esenciales para adquirir aprendizajes significativos, claro que la lectoescritura no es igual que la cultura escrita, pero era como una embarradita a lo que posteriormente iba a ser mi Objeto de Estudio.

- **Como un astronauta que llega a la luna**

Una vez que concluí la licenciatura en educación preescolar, ingresé al Servicio Profesional Docente en el año 2017 teniendo mi centro de trabajo en el Jardín de Niños *Carlos Chávez* ubicado en la alcaldía Iztapalapa Ciudad de México. Me sentí muy emocionada de poder ejercer mi carrera, nerviosa como todos en el primer día de trabajo. Aquí es donde conocí la estrategia global de *Irena Majchrzak*¹⁸ (1987) quien propone la alfabetización a través del nombre propio, basándose en las emociones de los estudiantes y en diversas actividades como indagar el significado

¹⁵ Conjunto articulado de actividades enfocadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo una metodología.

¹⁶ Surge cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente.

¹⁷ Tesis elaborada de mi autoría para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar denominada "La Generación de Ambientes de Aprendizaje en Preescolar para el logro de Aprendizajes Significativos a través de la Diversificación en cuanto al uso de Espacios y Formas de Organización" (2017).

¹⁸ Investigadora de origen Polaco, quien llegó a México y aplicó sus ejercicios de alfabetización a partir del nombre propio a personas indígenas en Tabasco.

del nombre, colocar en el salón una tarjeta con el nombre de los niños para que lo identificaran y formar palabras con las letras que acorde a esta estrategia las llamaba: letras gritonas a las vocales, letras que tocan el techo a las letras altas, entre otras que puso en marcha para lograr resultados favorables que le permitieron cumplir con su objetivo. Al aplicarla tuve resultados sorprendentes, pues los niños reconocían su nombre rápidamente, lo comparaban con el de los demás compañeritos e identificaban algunas letras con facilidad. Eso es cultura escrita, involucrar emociones y sentimientos que tengan un significado importante en uno mismo.

- **A través del telescopio se miran más estrellas, más oportunidades**

De acuerdo con los Planes y Programas de Estudio, en Preescolar se menciona que no es obligatorio que los niños egresen sabiendo leer y escribir, ya que depende de su proceso de metacognición, sin embargo los padres de familia en la mayoría de las ocasiones ya buscan desde este nivel educativo ese aprendizaje tan complejo para sus hijos presionándolos con métodos que pueden ser tediosos para ellos cayendo en el tradicionalismo de memorizar y de realizar planas, entre otras estrategias. Pero no debe de ser así, ya que considero que para entender a la cultura escrita más que nada se debe de disfrutar el proceso olvidando la tediosidad, el estrés, y guiarse más por el gusto y el agrado que conlleva un proceso, y así entenderlo de una manera que los niños no se sientan presionados por aprender obligatoriamente, respetando su proceso de lectura y escritura.

De igual manera decidí estudiar la *Maestría en Educación Básica (MEB)* en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con especialidad en *Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (ELRL)*, ya que necesito generar ambientes de aprendizaje acorde al nivel en el que desempeño que es preescolar para poder abordar el tema de la Lengua escrita en mis estudiantes tomando en cuenta sus intereses, sus conocimientos previos y además logre consolidar en ello o al menos darles el mayor acercamiento posible a este mundo de la lectura y la escritura, es por eso que mi interés por cursar la maestría buscando idear diferentes estrategias logrando un gran impacto en mis estudiantes. Por eso elegí esta línea de la maestría aludiendo a mejorar más mi práctica docente en ese aspecto y que los estudiantes con los que tenga oportunidad de emplear mis nuevos conocimientos y estrategias puedan verse beneficiados.

Pero ¿Cómo me enteré de esta maestría?

Una vez estando en casa refugiada por la pandemia, me llega la llamada de Miriam, una antigua amiga de la licenciatura diciéndome.

— *Amiga que crees, ¿te acuerdas que queríamos estudiar una maestría de lenguaje? En la Universidad Pedagógica Nacional está esa oportunidad y la convocatoria la acaban de sacar.*

No dudé en preguntarle lo que solicitan para ingresar, así que reuní mis documentos y esperé a todas las fases como ingresar documentación, hacer examen y la entrevista para poder quedar.

Esa gran emoción de saber que quedé no la podía creer, mi amiga también quedó pero ella eligió otra escuela más cerca de su localidad. Solo me faltaba hacer la inscripción pero cometí un gran error, se me pasaron las fechas y no había prórroga así que solo pude estar en las primeras clases del primer trimestre con la esperanza de que algo se podría hacer, lamentablemente no se logró y tuve que esperar al siguiente año. Y desde entonces le creí a esta frase *El que persevera alcanza*.

Al siguiente año lo volví a intentar, exactamente en el 2021, entre los requisitos estaba que hiciera un anteproyecto de investigación que tenga relación vinculado a la especialidad de interés, por lo que sin dudarlo jalé a los ambientes de aprendizaje para lograrlo, ya tenía claro el cómo lograrlo pero aún el qué quiero lograr todavía no, yo solo sé que quería aprendizajes significativos para el lenguaje en los niños pues por eso decidía la especialidad de *“Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria”* aun el término de cultura escrita no lo tenía muy consensuado, teniendo éxito al ver que quedó aprobada mi matrícula, a su vez creí pertinente fortalecer mis competencias docentes tomando la oportunidad de estudiar una especialidad en *Competencias Docentes para el Desarrollo Profesional* impartida por mi alma máter, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, así que tomé esta gran decisión de estudiar ambas a la vez y me comprometí a dar más de mí, sé que implicaría más sacrificios, más dedicación que y tal vez termine loca pero valdrá la pena.

En la especialidad decidí investigar sobre la importancia de la motricidad fina en preescolar la cual nos conlleva hacia la lectura y escritura, es decir prepara a mis niños para esta aventura de la cultura escrita desarrollando sus habilidades motoras. Hoy

sé que hice un complemento perfecto entre ambas investigaciones ya que tienen una relación cercana, ahora que terminé la especialidad lo compruebo. Ah y no terminé loca eso creo.

Lo que contaré a continuación es la experiencia como una trayectoria espacial en la maestría.

En la primera sesión de tutoría creí que solo iba a presentarme y a ver la dinámica del trabajo pero cuál fue mi sorpresa que ya me estaban preguntando el título que llevaría mi tesis y el tema de estudio por el me inclinaría, cielos eso no lo esperaba pero muy buena pregunta.

— *Me interesa tener una buena habilidad para que los niños vayan empezando a expresarse bien de manera oral leer y a escribir, pero también, algo así como la lectoescritura* —Le comenté a mi tutora.

En mi trayecto formativo me di cuenta que las planas, la memorización es igual a aburrimiento, aprendizaje significativo tal vez para unos funcione pero para otros no, y tampoco me la pase haciendo mis estrategias de esa manera, se volvería una experiencia por la que no todos quisiéramos pasar, ni siquiera para mí si yo fuera niña de preescolar.

Ella me hizo una pregunta la cual movió mis pensamientos.

— *¿Estas segura que quieres interesarte por lectoescritura o más bien por ingreso a la cultura escrita?*

¿Cultura escrita? En ese momento conocí aquellas palabras por las que me casaría el resto de la maestría. Por las que diría “Juntas hasta el infinito y más allá”.

Yo comenté. — *¿Y cuál sería la cultura escrita?*

La maestra Jaz me dejó mi primera tarea como tutora con estas palabras.

—*Investiga la diferencia entre lectoescritura y cultura escrita para que en la siguiente sesión tengas claro tu tema de estudio.*

Mi primera tarea de la maestría fue esa investigación, al hacerlo supe lo que quería.

Claro tenía que dejar de pensar en lectoescritura si quiero también estimular la oralidad en los niños, ya sabrán cuál fue mi decisión.

Durante el primer trimestre me sentí un poco confundida y además atareada, tan solo de ver todo el trabajo que debíamos de hacer pensaba que no lo iba a lograr, debo admitir que también me confiaba un poco y dejaba las cosas para después, pero al darme cuenta de que si no le echaba ganas no iba a poder lograrlo. Este primer paso fue muy complejo y más porque no relacionaba del todo los temas de estudio siendo la *cultura escrita* por medio de los *ambientes de aprendizaje*, ambos son importantes para mí, para mi investigación, para mi expectativa, a veces solo le daba más peso a uno dejando de lado el otro, vaya que si se me complicó, allí comprendí que uno no puede viajar a la luna sin una nave espacial, yo no puedo llegar a la cultura escrita si le resto importancia a esas condiciones que me apoyan a lograrlo, no podía seguir omitiendo o restando importancia a los ambientes de aprendizaje y eso que apenas eran denominados *temas de estudio*.

Cuando por fin se convirtieron en *Objetos de Estudio* pude apreciar esa transición tan emotiva porque disfruté de lo que era un planteamiento a volverse una acción implementada a los pequeños niños de primero y segundo grado de preescolar en mi centro de trabajo haciendo circo, maroma y teatro para buscar teorías,¹⁹ estrategias,²⁰ instrumentos,²¹ entre otras herramientas. Es así que satisfecha de lo que estoy logrando hasta ahorita, también me siento meramente agradecida con los que me apoyan para que esto se pueda realizar, desde mi tutora, maestros, compañeras docentes, padres de familia y niños. Ahora ya le estoy agarrando más el modo y no me siento tan perdida como cuando inicié con la maestría, me estoy sabiendo organizar llevándome la idea de que todo se puede lograr con esfuerzo y dedicación.

En el transcurso del tercer trimestre de la maestría ya contaba con los elementos y la comprensión necesaria para elaborar mi Diseño de Intervención Pedagógica, tomándole más sentido a la teoría que había estado conociendo meses atrás. Todo esto ahora va cobrando más y más sentido. Antes me sentía confundida porque no sabía cómo prepararme para planear algo con niños que todavía no conozco, pero

¹⁹ Conjunto organizado de ideas que explican un fenómeno.

²⁰ Serie de acciones muy meditadas, encaminadas hacia un determinado fin.

²¹ Objeto fabricado, simple o formado por una combinación de piezas, que sirve para realizar un trabajo o actividad.

después me cayó el veinte y supe que como todo docente, debe de tener preparado un plan antes de la intervención y así fue. No podía irme a la guerra sin fusil.

Es un relajo poder conjuntar la teoría con la metodología²² y la didáctica,²³ ¡creo que ahora sí me volveré loca! Pero me vislumbraba cada vez más cerca de dar el paso más importante que es la *Intervención Pedagógica*.²⁴ El sentirme entusiasmada, ansiosa, pero a la vez nerviosa por esta experiencia nueva que me esperaba pondría en juego lo que hasta ese entonces aprendí de la maestría.

Si creía que lo más pesado había pasado estaba muy equivocada, ahora que me encuentro en el momento más esperado de la maestría ¡la Intervención Pedagógica! Se me ha hecho un proceso pesado ya que no solo lleno mi diario de la educadora²⁵ que siempre he hecho como lo hacen las educadoras de preescolar, sino que es doble diario o más bien triple diario porque registro de manera más constante el diario autobiográfico²⁶ y aparte las narraciones cronológicas. Pero a la vez estoy muy contenta de interactuar con mi grupo desde otra mirada viviendo la experiencia de *Pedagogía por Proyectos*,²⁷ así es, estoy viviendo la experiencia de llevar a cabo la práctica docente desde otra perspectiva en donde me voy dando cuenta de lo que son capaces mis niños, en donde ahora potenció más su autonomía, su participación activa y en donde desarrollo la cultura escrita a partir de estrategias que me están brindando herramientas necesarias para lograrlo.

Yo no conocía la didáctica de Pedagogía por Proyectos hasta que ingresé a la maestría, esa parte de comprender y saber cuáles son las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*²⁸ fue algo nuevo para mí, el libro verde llamado *Interrogar y*

²² Serie de métodos y técnicas de rigor científico que se aplican sistemáticamente durante un proceso de investigación para alcanzar un resultado teóricamente válido.

²³ Parte de la pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza.

²⁴ Es la acción intencional que se desarrolla en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

²⁵ Instrumento para hacer registros de la jornada que permite tomar decisiones pedagógicas sobre el desempeño de los estudiantes o con el objetivo de reflexionar sobre la práctica de los profesores.

²⁶ Instrumento de la metodología de Investigación-Acción permite la recolección de información ante experiencias con los estudiantes relacionado con el Objeto de Estudio a investigar.

²⁷ Estrategia de formación didáctica capaz de lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades y conocimientos en cuanto a la lectura y escritura, propongan acciones y sean partícipes activos, está basada en el constructivismo y favorece el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas. Jolibert y colaboradores (2006).

²⁸ Actividades propuestas por Jolibert y Jacob (2003) para promover una vida cooperativa y preparar el terreno para la implementación de proyectos a través de Pedagogía por Proyectos.

*producir textos auténticos: Vivencias en el aula*²⁹ me aclaró más las ideas. ¿Tenía más estrategias para favorecer la cultura escrita?

Claro que las tuve, pues las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* eran los medios, eran la nave espacial que me llevaría a la luna, eran los ambientes de aprendizaje. Condiciones y ambientes son como un transporte en un universo paralelo.

Todo está cobrando más sentido.

Episodio 2. El inicio de un viaje a la cultura escrita en el transporte de los ambientes de aprendizaje

Esta vez supe que el ciclo escolar iba a ser diferente, especial y no sabía a ciencia cierta por qué, tal vez porque después de un largo periodo de vacaciones vuelvo a mi labor que aunque es algo que amo hacer, siempre me da una sensación de nervios, de miedo e incertidumbre por el primer día. Esa mañana del 29 de agosto de 2022 me encontraba transitando por las ruidosas avenidas de la Ciudad de México con olor a smog hasta llegar a la estación de metrobús *Río Mayo*,³⁰ caminaba junto con personas apresuradas que contagiaban las ganas de acelerar el paso, parece que he llegado al final del arcoíris, exactamente en el Jardín de Niños *Carlos Chávez*, un espacio educativo rodeado de más escuelas, comercios, entre ellos el icónico mercado de la central de abastos,³¹ al igual que centros comerciales como Parque Tezontle³² y Plaza Oriente.³³

Al llegar, observo el color amarillo pálido que tiene el gran portón que destaca en la escuela, saludo a la señora Tere quien cada mañana coloca su puesto con alimentos y me dispongo a tocar el timbre de la escuela. Al entrar, un edificio de dos plantas me espera y en la planta alta al fondo me aguarda mi salón de clases, el 2°B, allí me invadían las ansias de conocer a mis estudiantes del nuevo ciclo escolar 2022-2023.

²⁹ De los autores Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). Chile: LOM Ediciones.

³⁰ Transporte público ubicado en Dr. Alfonso Ortiz Tirado, 09020 Ciudad de México.

³¹ Ubicado en la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. Este mercado es considerado el más grande del mundo y fue inaugurado en noviembre de 1982.

³² Centro comercial ubicado en Canal de Tezontle No, 1512 Col. Alfonso Ortiz Tirado Alcaldía Iztapalapa C.P. 09020 México, Ciudad de México.

³³ Centro comercial ubicado en Canal de Tezontle 1520, Área Federal Central de Abastos, Iztapalapa, 09020 Ciudad de México, CDMX.

Como primer día de clases fue normal que se escuchara el retumbar de las risas de muchos niños, sus palabras resonando por toda la cuadra listos para acudir a la escuela, el ruido de las llantitas de sus mochilas y también las conversaciones distorsionadas que entablaban las mamás. Y allí estaban afuera esperando la apertura de las puertas que les dieran la bienvenida a un nuevo ciclo escolar. Mis compañeras maestras y yo ya nos encontrábamos del otro lado de aquel gigantesco portón con una diadema loca en la cabeza tal como lo acordamos para el recibimiento de nuestros estudiantes, recuerdo que la mía fue de orejas de Mickey Mouse. Llegó el momento de abrir la puerta.

¡Vaya fiesta que se armó!

Soplamos burbujas, tocamos instrumentos musicales, todo eso para que los niños con su papá o su mamá entraran gustosos y felices. En el área del patio principal se percibía la decoración colorida con papel crepé formando espirales y figuras llamativas. Allí en el patio se concentraron los niños con su familiar, me quedé mirando a toda la multitud distinguiéndolos por un gafete provisional que portaban de un cordón con el color del grupo al que correspondían. En eso vi que la directora tomó el micrófono y pasó al frente, muy segura de sí misma les dio las palabras de bienvenida. Luego de aplausos y agradecimientos llegó la hora de hacer dinámicas que mis compañeras y yo preparamos para ese momento.

Primero jugaron a *Simón dice*,³⁴ luego la maestra de educación física llevó a cabo la activación física, todos se vieron entusiastas y se movieron al ritmo de las canciones con la coreografía que la maestra Lupita alistó para ese día, después fue el turno de la maestra Margarita para dirigir el juego de *Estatuas de marfil*,³⁵ posteriormente conmigo jugaron a los aros haciéndolo por turnos en donde coloqué aros en el suelo y los niños junto con sus papás caminaron fuera de los aros acompañados de música y al terminar la música rápidamente se colocaron dentro de un aro, fue muy divertido. Recuerdo que se me quitaron los nervios y al final terminé divirtiéndome a la par de los participantes, tanto que la duración de mi juego propuesto se me pareció corto. Al

³⁴ Simón dice es un juego para jugar entre tres o más personas (a menudo, niños). Uno de los participantes es "Simón". Los demás deben hacer lo que Simón dice.

³⁵ El juego se basa en tomarse de las manos y cantar la canción "estatuas de marfil". Al término de esta canción todos deben quedarse inmóviles, el primero que se mueva tiene que pasar en medio del círculo a bailar o realizar alguna otra acción que se le determine.

terminar el juego siguió la maestra Melani con el juego de *A pares y nones*,³⁶ para finalizar la maestra Nalleli puso la canción de *Soy una serpiente*³⁷ formándose niños y papás.

Llegó el momento más temido por todos. Despedir a los papás y hacer que los niños se quedaran en su jornada normal, así que todas las maestras dimos las indicaciones para formar a los niños en una fila y movilizarlos por todo el patio como un trenecito para luego irnos de esa manera al salón. Los niños en su momento no lloraron sino hasta que llegaron al salón, allí empezó a llorar Alexa, luego Eduardo, después Luna y así sucesivamente por lo que tardé en tranquilizarlos platicando con ellos, pero solo logré que dos niños se calmaran. Me daban ganas de unirme a ellos pero recordé que era la profesional experta en esos casos.

La maestra especialista de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) me apoyó con el grupo y logró hacer que se calmaran. Hablamos con ellos no sin antes presentarnos y tratar de que se presentaran, aunque a algunos no les entendí su lenguaje pues se me hizo poco claro, luego salimos a recorrer las áreas de la escuela para que las fueran conociendo principalmente los estudiantes nuevos, fueron al baño. Después se sintieron con más confianza y me pude dar cuenta de aquellos niños a los que les faltaba el reforzamiento de reglas y límites. A cada rato se me perdían algunos niños y se iban a otro salón o viceversa, me aparecían niños que no eran de mi grupo. Al finalizar la jornada me sentí agotada, pero era normal para ser el primer día, pude sobrevivir y aunque creí que lo más pesado era ese estaba equivocada.

- **A veces las cosas no salen como uno planea**

¿Lo siguiente era algo que yo esperaba? Sinceramente no. Tal vez si se trataba de algún grupo con el que no iba a realizar más adelante mi *Intervención Pedagógica* sí lo esperaba, pero no con mi grupo que se supone que iba a adentrarlos al mundo de la cultura escrita y aplicar *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, en fin.

³⁶ Los participantes forman un círculo tomados de las manos mientras cantan "Pares y nones", al terminar la canción, un integrante menciona un número. Al decir el número, todos deberán correr a agruparse hasta formar grupos con el número que se dijo.

³⁷ Juego en donde el participante camina formado mientras todos están cantando y luego tiene que preguntarle a los demás "¿Quiere ser usted una parte de mi cola?" Esas personas se van integrando a la fila.

Este fue el segundo día de escuela y los niños hacen de las suyas, casi no me hacen caso. Unos lloran por su mamá, en especial los niños que no cursaron el primer grado. Yo me sentía muy frustrada, pues sentía que así iban a estar siempre y no me iba a ser posible realizar mi Intervención Pedagógica como yo quisiera. Así que les dije que íbamos a leer un cuento. Aquí puedo destacar que el periodo de adaptación³⁸ en los niños es difícil ya que se desapegan de su núcleo familiar por primera vez al menos en la mayoría de los estudiantes.

Nos dirigimos a la biblioteca escolar, les pedí que evitaran hacer mucho ruido debido al reglamento de la biblioteca, luego decidí aplicar la condición facilitadora para el aprendizaje de *lectura en voz alta*³⁹ con un cuento sencillo y breve llamado Las canciones de Edu, pero noté que no ponían atención, ya que querían estar jugando o se encontraban llorando, ya no pudimos concluir porque los papás ya iban a llegar, además la lectura en voz alta la realizamos en la tarde, así que nos fuimos del lugar y les mencioné que al otro día lo íbamos a concluir. Me costó mucho trabajo centrar la atención de los niños y se me hizo muy pesada la jornada de este segundo día de clases, hasta extrañaba a mis niños del ciclo escolar anterior, pero luego reflexioné y era normal ya que estaban en su periodo de adaptación.

- **Una probadita de acervos**

Otro día más en donde sentía miedo de enfrentarme a otra jornada de trabajo debido a la experiencia en los días anteriores. Mis propios estudiantes casi no me hacían caso. Pero parece que han cambiado. Al verlos el día de hoy casi no lloraron, ya respetaban algunos acuerdos y seguían las indicaciones que se iban determinado. Aun así en el salón de clases les recordé los acuerdos del salón y de la escuela, principalmente para salvaguardar su integridad, ellos se mostraron muy atentos.

Luego los llevé a la biblioteca, pero esta vez en la mañana para aplicar la Condición llamada



³⁸ Momento en el que el niño se encuentra inmerso ante situaciones nuevas en donde manifiesta sentimientos negativos como frustración, miedo o nervios a través de berrinches.

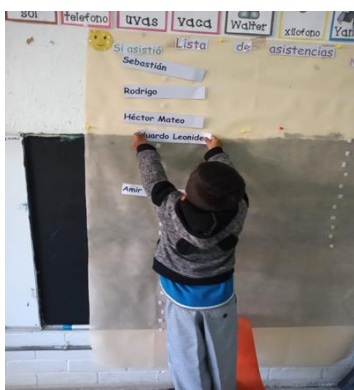
³⁹ Es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito.

Acercamiento a diversos textos,⁴⁰ estando allí les leí los acuerdos del reglamento que se encuentra en dicho lugar, para posteriormente preguntarles sobre el cuento que leímos ayer y que ya no concluimos. Los niños acertaron mencionando el cuento de Edu. Se los terminé de leer y al parecer pusieron atención, les iba mostrando las imágenes que contenía dicho cuento y ellos iban participando interpretando lo que veían a lo que estaban haciendo una lectura de imágenes.⁴¹

Al concluir les dije que podían tomar el cuento que quisieran para leerlo y cuando terminaran lo guardarán en su lugar tomando otro, así lo hicieron e incluso participaron enseñándome de qué se trataba el cuento que eligieron. Por fin las cosas van saliendo como lo esperaba.

- **Un nombre, una identidad plasmada en la pared**

Sucedió el sismo de cada año en donde tiembla la tierra como cada mes de septiembre, mes de las fiestas patrias, yo creo que el sismo acomodó mis ideas para que pudiera ahora llevar a cabo el *pase de lista*⁴² de una manera más creativa con los niños y empleando además su nombre propio en cuanto a la lectura del mismo.



Para registrar la asistencia utilicé unas tarjetas con los nombres de mis niños enmicadas, con velcro y aparte había comprado tela en color beige aunándolo a un color tranquilo y pacífico para que pegaran sus nombres allí, esta tela la dividí en dos columnas, de una lado estaba una carita feliz representando a los niños que sí asistieron, mientras que del otro lado estaba una carita triste en representación de los niños que no asistieron. Esta pequeña actividad la iba a comenzar a implementar

día con día como parte de la rutina.

Ellos iban diciendo presente y se dirigían a la mesa en donde se encontraban dichos nombres, ya hubo más niños que reconocían el suyo y lo diferenciaban de los demás, aunque a algunos les costó trabajo, así que los apoyé en encontrarlos. Posteriormente

⁴⁰ Se trata de facilitar el contacto a los estudiantes con los diferentes textos que hay en un determinado lugar con la intención de que se vayan familiarizando y exploren.

⁴¹ La comprensión de lectura de imágenes, es la capacidad que tiene el niño de abstracción en el aprendizaje.

⁴² Es una forma de determinar el recuento de personas. Es un llamado de nombres para determinar quiénes están presentes o ausentes.

vimos los nombres de los niños que faltaron y los iba mencionando y colocando a la vista de todos.

Después del pase de lista nos sentamos en círculo y colocamos los nombres al centro para resolverlos simulando hacer *sopa de nombres*,⁴³ al terminar de hacer la sopa los niños buscarían su nombre por lo que se vio interés y además participaron. Algunos aún se equivocaban y tomaban algún nombre que no era de ellos pero con apoyo lo lograron. Como la fuimos implementando día con día durante la jornada, los niños iban dominando más el reconocer su nombre propio, hasta lograr que todos los niños lo hicieran, fue una gran estrategia junto con la de *sopa de nombres*, más adelante jugamos a *competencias de nombres* que trataba de reconocer los nombres de los niños que no habían asistido a la escuela siendo un éxito porque con tal de ganar se mostraba una participación activa. Parece que las cosas pegadas en la pared están dando buenos resultados, a estas se les llaman *paredes textualizadas*.⁴⁴

- **Un cuadro de cumpleaños truncado, pero luego retomado**

Aquí ya había optado por comenzar a emplear el *cuadro de cumpleaños*,⁴⁵ por lo que les di la imagen de un pastelito a los niños para que la decoraran, le colocaran su nombre y su fecha de cumpleaños. Yo iba a la escuela con el material suficiente para trabajar pero en eso vi algo anormal afuera de la escuela. Se estaba presentando una manifestación para que no cambiaran a la directora actual, por lo que ese día se suspendieron las clases. Fueron muchos pensamientos que me causaron preocupación en ese momento.

Pero al siguiente día afortunadamente se pudo solucionar, así que cuando asistieron a la escuela la mayoría de los niños llevaron su tarea que consistió en llevar una imagen del pastelito decorado acorde a su creatividad y colocarle tanto su nombre como la fecha de su cumpleaños, así que al llegar al salón muy emocionados me dieron la tarea (pastelito) yo los fui recopilando para que en plenaria les mostrara el cuadro de cumpleaños ya con los meses plasmados y los niños comenzaron a participar queriendo pegar su imagen, algunos ya se acordaban de su fecha. Poco a

⁴³ Es una dinámica en donde se dejan unas tarjetas para posteriormente revolverlas y tomar la tarjeta u objeto que se indique.

⁴⁴ Es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje en donde las diversas producciones o textos quedan plasmados en las paredes del aula para apoyar a la comprensión.

⁴⁵ Es un organizador visual que se plasma en la pared con las fechas de los cumpleaños de cada integrante de un aula con el fin de recordarlos.

poco fueron pasando a pegarlo con mi apoyo, les fue gustando como iba quedando mostrándose interesados en la actividad, luego estando reunidos en forma de círculo grupal les pregunté— *¿Para qué creen que nos sirve tener el cuadro de cumpleaños?* — *A lo que* Elisa respondió — *Para que no se nos olvide cantar las mañanitas* —En eso Said recordó cómo quiere la temática de su cumpleaños y dijo — *Mi cumpleaños va a ser de Sonic*. Al escuchar sus participaciones activas les cuestioné:

— *Perfecto ¿Ahora cómo nos felicitaremos o cómo celebraremos los cumpleaños?*

—*Con pastel*— respondió Ian. —*Pero apoco comeremos pastel a cada rato, aparte tenemos que comprarlo* — intervine con una expresión de sorpresa. Pero Ian siguió la conversación mencionando que sería mejor darles un abrazo y en eso Elena complementó con su comentario — *Y le cantamos las mañanitas*.



Después lo que hice fue cuestionar si estaban de acuerdo todos los demás a lo que de inmediato se escuchó el retumbar afirmativo de los niños. De esta manera se acordó el cuadro de cumpleaños y los festejos.

- **Un acomodo de sillas y mesas, así como asambleas y rincones**

Si algo que caracteriza a los ambientes de aprendizaje son la reorganización de mobiliario del que Pedagogía por Proyectos habla, en la escuela tenemos mesas en forma de pentágono y sillas individuales de color naranja, por lo que generalmente siempre las juntaba en equipo agrupando dos mesas para formar un hexágono y hacer equipo de seis, esa era mi manera de acomodar a los niños.

Luego de conocer que es importante variarle a la organización opté por otras formas de que los niños estuvieran sentados, tanto por quipos como también de manera grupal, también conocidas como mesa redonda. Aparte de que eso me ayuda a tener más la atención y evitar que se dispersen más fácilmente.

Las distintas formas de trabajo me piden luego organizaciones de mobiliario diferente. Y de hecho hasta asambleas. La primera *asamblea*⁴⁶ surgió de una problemática o

⁴⁶ La asamblea es una forma de reunir a los estudiantes para motivarlos a la escucha y participación con el fin de llegar a acuerdos y plantear situaciones.

más bien de la situación que surgió la semana pasada en donde a Elena le quitaron su comida sin que se lo pidieran que les compartiera. Ya que ella quiso compartir un poco a un niño al que olvidaron darle colación ese día.

Era el momento para poder llevar a cabo nuestra primera asamblea. Me sentía un poco nerviosa de saber cómo nos iría. Así que reuní a todos formando una rueda y les cuestioné — *¿Se acuerdan de lo que pasó la semana pasada con la comida de Elena?*

Luna se acordó y dijo — *Se la quitaron.*

— *Así es ¿Y esto debe seguir sucediendo?* — Continué cuestionando. A lo que todos respondieron que no.

— *¿Entonces que vamos a hacer para que ya no suceda?* — Continué — *Que les parece si hacemos una asamblea para solucionar este problema de la comida y que ya no siga sucediendo. Para eso necesitamos a un secretario o secretaria que ayudará a tratar de poner orden a las participaciones de los demás y darles la palabra a los niños que quieran comentar algo. También habrá un secretario el cual anotará lo que se vaya acordando, es decir, lo que los niños digan para que no se nos olvide. Yo voy a estar solamente observando cómo ustedes solitos van solucionando el problema ¿De acuerdo?* — Todos asintieron emocionados.

— *Muy bien, ¿Quién quiere ser el presidente?* — Les pregunté frente al grupo de veinticuatro niños que ese día asistieron. Eduardo con gran seguridad se pospuso con un ¡Yo! — *Ahora ¿Quién quiere ser secretario?* — Continué preguntando y permaneciendo al pendiente de sus participaciones.

Elena enseguida levantó la mano y dijo que ella porque a ella le quitaron su comida. Le dije que fuera al pizarrón para ir anotando y sucedió lo siguiente:

— *Va a hablar Quetzaly*— Comentó Eduardo al resto del grupo, pero Quetzaly se quedó callada. A lo que Eduardo le dio la palabra a Allison quien también levantaba la mano con gran seguridad y mencionó — *Dar comida.*

Eduardo dirigiéndose a Elena que en ese momento era la secretaria le dijo — *Anotar comida, anota*. Elena sí estuvo anotando con un garabateo.

Luego Eduardo continuó — *Ahora vas a hablar tú* — Señaló a Diego quien levantaba la mano. En eso Jorge se levanta de su silla naranja tratando de dirigirse al pizarrón y agarrar un plumón pero Eduardo lo contiene y toma el plumón para dibujar a lo que tuve que intervenir para recordarle que él es el presidente y su rol era dirigir a lo que él me respondió — *Ella no sabe hacer nada*.

Allí pude reflexionar que el niño quería hacer todo. Después sucedió lo que ya me imaginaba. Todos se levantaron y comenzaron a dibujar en el pizarrón a lo que les recordé que tomaran asiento y continuamos.

— *Compartir comida*— Dijo Said con la emoción que lo caracteriza.

— *Anota eso*— Mencionó Eduardo dirigiéndose a la secretaria.

Elena anotó y contuvo a un niño que quería escribir.

Tuve que intervenir en mi rol de mediadora para orientarlos y cómo acuerdo en el pizarrón se quedó el *No quitar comida y compartir poquito*.

Muchas de estas condiciones no las llevaba a cabo anteriormente, por lo que fue algo novedoso para mí, incluyendo también los *rincones* de textos,⁴⁷ por lo que empezado a implementarlos con diversos textos como folletos, enciclopedias, periódicos, revistas y cuentos. Como apenas los empezamos a implementar los niños se encuentran en el descubrimiento. Esto implicó una reorganización del mobiliario en donde quité sillas y mesas para colocar divisiones en el salón con conos y en cada área colocar un tipo de texto.

- **¡Lotería! Vida cooperativa**

Esto sucedió en una mañana fría y por lo tanto llegaron poquitos niños. Después de llegar de la activación física Les pregunté lo siguiente — *¿Les gustaría jugar lotería?*

La mayoría exclamó con entusiasmo un *¡sí!*

⁴⁷ Espacio del aula en donde, de manera organizada, se utilizan los libros y materiales que promueven el desarrollo de la lectura y escritura.

Así que pregunté cómo se juega, pero el silencio invadió el salón, parecía que no lo conocían y mucho menos jugado antes, en fin.

Por fin la voz de Luna se escuchó con lo siguiente — *Es una tabla y le pongo piedritas.*

Bien, tenía noción de lo qué consistía el juego de la lotería. Luego de esa explicación hicimos dos equipos, uno de niñas y otro de niños, les fui repartiendo su tablero junto con un plato de fichas.

— *La rosa* — Empecé a decir el nombre de la imagen que elegí al azar de entre el montó de tarjetas y se las mostré a los estudiantes. Ellos buscaban entusiasmados pero al ver que no estaba siguieron escuchando mi voz que decía — *El mundo* —. Esa tarjeta la tenían las niñas. Pero notaba que se peleaban empujando sus fichas, observaba como trataban de resolver esa situación y proseguí a mencionar el nombre de otra imagen que sacaba — *Las jaras*.

Ahora los niños la tenían y lo que hacían ellos era colocar la ficha y quitar la del compañero, en fin. Luego sí tuve que intervenir para que no sucediera algún conflicto. Ganaron los niños y les recordé la palabra mágica que tenían que decir.

¡Lotería!



Fue su primer acercamiento con el juego tradicional. Finalmente apoyaron en recoger el material y acomodarlo en su lugar, hasta pareció que se organizaron en recoger apoyando entre varios a cargar los tableros, otro niño recogiendo fichas y llevándolas a su lugar. Poco a poco se visualiza la vida

cooperativa en el grupo y este juego les permitió leer a través de imágenes cada una de las ilustraciones de la lotería y descubrir los para colocarles la ficha. “Se requiere de tiempo para llevar a cabo una asamblea y una estrategia de cambio clara para el profesor”.⁴⁸

Así mismo trabajamos el plan anual y los acuerdos del salón plasmándolas en cartulinas de color verde y naranja en el que los niños se mostraban sorprendidos al ver que sus ideas eran tomadas en cuenta, aparte de que estaba rescatando sus

⁴⁸ Jolibert J. y Jacob J. (2003). “Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula”. Chile: LOM Ediciones.

conocimientos previos, así mismo se mostraron muy participativos. Es por ello que me doy cuenta que “Propiciar la participación infantil es una tarea que tiene un gran poder transformador porque enfatiza la centralidad del niño como posible fundamento de un estado democrático en el sentido más amplio del término”.⁴⁹

Episodio 3. ¡Vámonos de compras!

¡Llegó el día!

Una tarde otoñal del mes de octubre, por fin, tuve la junta con los padres de familia en donde les informé sobre la propuesta de Intervención Pedagógica ya que no se presentaba la oportunidad de dárselos a conocer, pues no había llevado a cabo ninguna reunión con ellos debido a que el diagnóstico del grupo finalizó en esas fechas. Me encontraba un poco nerviosa, les avisé previamente para que asistieran media hora antes de que salieran los niños, es decir, a la 01:30 p.m.



Di la bienvenida a los padres de familia y cuando tomaron asiento comencé a decir el propósito de la junta, la forma de trabajo con los niños mencionando a grandes rasgos la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos* para después pedirles su apoyo a lo largo de dicha intervención. Los papás externaron sus dudas, las fui aclarando y finalmente les pasé la hoja de recolección de firmas para que me autorizaran tomarles fotografías y vídeos a sus hijos como parte de las evidencias y así lo hicieron, me dijeron que contaba con su apoyo e incluso algunos se acercaron para felicitarme por este trabajo dirigido a sus hijos.

Eso me hizo sentir que íbamos empezando por buen camino ya que en *Pedagogía por Proyectos* se requiere también del apoyo de los papás para lograr cosas maravillosas con los niños y la cultura escrita. Tomás me respalda al mencionar que la familia es fundamental en el desarrollo del niño como un agente de socialización de primer orden, ya que, al igual que en el colegio, son en estos ámbitos donde los niños realizan sus primeros aprendizajes fundamentales que influyen a lo largo de su

⁴⁹ Corona, Y. (2000). “La importancia de la participación infantil”. (México: Ecce Puer – He aquí al niño. Año 1, Número 2, 2000).

desarrollo posterior. Eso es cierto porque los estudiantes necesitan de un apoyo para que desarrollen sus aprendizajes.⁵⁰

Los niños ya se habían preparado para este paso con la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y el método de proyectos con tres de ellos como: La alimentación chatarra y saludable, El descubrimiento de América y Halloween y Día de muertos. Pasó el fin de semana y el lunes por la mañana comencé el día con la pregunta abierta⁵¹ —*¿Qué creen chicos?, les tengo una sorpresa que de seguro les va a gustar, así que pongan mucha atención porque ahorita ustedes van a pensar en algo muy divertido, algo que quisieran que realizáramos todos, ¿Qué les gustaría que realizáramos juntos en las próximas dos semanas? Piensen muy bien para que ahorita me digan*—. Luego les pedí que movieran su silla hacia donde estaba una cartulina de color rosa con la pregunta, tomé un muñeco de peluche, y se los di como una estrategia para solicitar la palabra. Así fueron participando los niños quienes con gran entusiasmo y ganas de participar expresaron sus ideas.

Luego di apertura a más participaciones entre los que destacaba el pintar, jugar a los cocodrilos, jugar a los animales, al avión, a los tiburones, a la mamá y al papá, a los monstruos, a las atrapadas, a las escondidas, al mercado, a los dinosaurios, y al Mickey Mouse. Juegos que se escuchaban divertidos y cuando les preguntaba qué aprenderíamos si jugamos a su propuesta ellos solo argumentaban que aprenderíamos sobre ese personaje del juego. Esto me lleva a la reflexión de que en la cultura escrita se encuentra la argumentación ya que forma parte del lenguaje oral y precisamente recuerdo a Schär⁵² quien reitera el análisis del discurso de los niños preescolares durante una interacción oral. Yo iba pensando que cada una de las propuestas sí sería posible y además eran ideas de juegos divertidos. Solo que fuimos descartando las que no contaban con los suficientes argumentos. Las únicas propuestas que quedaron como posibles ganadoras fueron: jugar al lobo, a la mamá y al papá, jugar a las atrapadas, jugar a las escondidas, al mercado, a los dinosaurios y al Mickey Mouse. Esta última propuesta había sido descartada por no tener los argumentos ni el apoyo suficientes para defenderla, pero Leonardo hizo un berrinche llorando y diciendo ¡No!, ¡No!, ¡No!, ¡No! Todos nos quedamos sorprendidos, así que

⁵⁰ Tomas, D. (2010). Revista Digital Eduinnova.

⁵¹ Pregunta lanzada a los estudiantes que corresponde a Pedagogía por Proyectos en la fase I, en donde se da inicio a un proyecto de base didáctica por Jolibert y Sraïki (2009).

⁵² Schär, R. (2018). Sobre la negociación del tema en discusiones entre niños pequeños y sus padres.

lo traté de calmar y le dimos una oportunidad de defender su propuesta para convencer a los niños al siguiente día junto con los otros compañeros de las propuestas posibles y a ver cuál resultaba ganadora con la esperanza de llegar al consenso.⁵³

Al día siguiente llegaron con sus cartulinas listas para defender sus propuestas, iban argumentando la importancia del proyecto con sus ideas, pero al final todos optaron por lo que planteó Danna, quien convenció al grupo con su trabajo sobre la idea de jugar al supermercado. A todos nos encantó su forma de presentarla, ya que llevaba unas bolsitas con monedas y billetes de foami, recortes de productos enmicados con velcro,⁵⁴ unas listas de supermercado. Los niños enseguida se levantaron y tomaron el material para jugar y pegar los productos en el carrito de compras, pero Danna les dijo que no había terminado de explicar, por lo que la apoyé en poner orden. Los niños se sentaron y la niña expresó —*Con el juego podemos aprender números, ir de compras, tener dinero*—. Noté el apoyo de los niños hacia esa idea siendo evidente el consenso.

- **Súper niños planeando el juego del supermercado**

Después de unos días de descanso por las festividades del día de muertos, comenzamos con el llenado del *contrato colectivo*⁵⁵ y de esta forma definir las tareas a realizar. Ya tenía los formatos listos para dárselos a los niños junto con el que iba a colocar en la pared, las tareas que íbamos definiendo fueron: colocar refrigeradores para los refrescos, agua y helado que se venderían. Los responsables de esa tarea fueron Kimberly, Alexa y Abril. Elaborar las máquinas registradoras con cajas de cartón para poder pagar allí.

De igual forma todos nos encargamos de conseguir cajas de juguetes vacías, envases de agua, refresco, helado, bolsas de galletas vacías y de papitas. Los niños se mostraron entusiasmados al igual que yo, solamente que por el tiempo ya no

⁵³ Acuerdo tomado por todos los integrantes al elegir una propuesta para el proyecto como parte de la fase I de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki (2009).

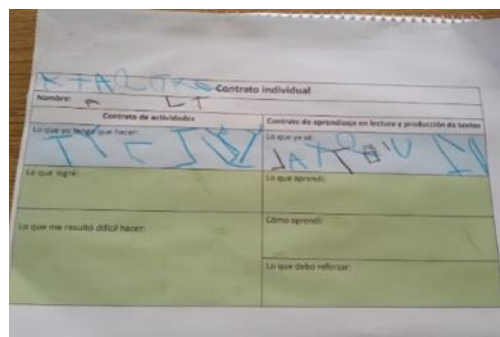
⁵⁴ Es una cinta textil que puede ser adhesiva, para coser o combinar ambos métodos de uso.

⁵⁵ Es una herramienta empleada para organizar la propuesta en la que se toman en cuenta elementos como: Nombre del proyecto, tareas a realizar, responsables, calendario, recursos y material necesario, en su conformación se involucra tanto a los niños como al docente y se va realizando colectivamente para la construcción de un proyecto de acción bajo Pedagogía por Proyectos. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

terminamos el contrato colectivo, esperándolo hacer para la siguiente sesión. Asimismo se quedó como tarea llevar imágenes de lo que venderíamos en el supermercado. Se acordó vender juguetes, refresco, agua, papitas, algunas frutas y verduras. Al siguiente día sentados en círculo concretamos las demás tareas, los orienté a través de preguntas guía que los ayudaba en la construcción del proyecto, entre ellos se colocó que teníamos que ver el espacio para colocar el supermercado, así como solicitar el permiso a la directora, realizar las monedas y gafetes de roles, invitar a los niños y a los papás a través de una invitación, realizar una propaganda y armar el supermercado. En estas tareas vi que sí hay relación con mi Objeto de Estudio ya que los niños emplearán la oralidad, escucha, lectura y escritura, además de que se promueve una vida cooperativa para el cumplimiento de las mismas.

Ellos con sus grafías plasmaron lo que decía el *contrato colectivo*, luego lo pegaron en su cuaderno, posteriormente hicimos una pausa activa con el juego de *La rueda de San Miguel* que consta en que los integrantes se toman de la mano para formar un círculo. Dicho círculo gira cantando y cada vez que lleguen a la frase “que se voltee (nombre) de burro”, se selecciona ya sea por los niños o maestra a un participante y éste se voltea. Se continúa hasta que todos los niños se hayan volteado hacia afuera. Este juego lo realizamos para que se distrajeran un rato ya que se

encontraban algo cansados, pero también ayudó a desarrollar la oralidad en los estudiantes y la escucha para llevar a cabo dicha dinámica atractiva para ellos. Al finalizar regresamos al salón en donde pegué el *contrato individual*⁵⁶ en grande y a cada uno le proporcioné una hoja, escribieron su nombre o trataron de escribirlo más bien, hice el recordatorio de lo que teníamos que hacer de tareas pendientes para que lo escribieran con sus grafías, así como preguntarles a cada uno lo que ya sabían hacer y ellos me contestaron que saben hablar, saben los dibujos y yo les pedí que eso trataran de escribir, solo llenaron esa parte de color azul que estaba en sus contratos.



encontraban algo cansados, pero también ayudó a desarrollar la oralidad en los estudiantes y la escucha para llevar a cabo dicha dinámica atractiva para ellos. Al finalizar regresamos al salón en donde pegué el *contrato individual*⁵⁶ en grande y a cada uno le proporcioné una hoja, escribieron su nombre o trataron de escribirlo más bien, hice el recordatorio de lo que teníamos que hacer de tareas pendientes para que lo escribieran con sus grafías, así como preguntarles a cada uno lo que ya sabían hacer y ellos me contestaron que saben hablar, saben los dibujos y yo les pedí que eso trataran de escribir, solo llenaron esa parte de color azul que estaba en sus contratos.

⁵⁶ Formato que se emplea al inicio y al final del proyecto, los estudiantes realizan las anotaciones sobre el proceso de cada uno, por lo que se hacen breves momentos de reflexión, de este modo tener presentes los logros y dificultades desarrolladas. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

Luego les di otro formato que fue el *Proyecto de construcción de competencias*⁵⁷ en cuestión de lo que iban a aprender, lo que ya sabían en ese momento y lo que necesitarían aprender, así que les pregunté con relación a la oralidad, escucha, lectura y escritura. Entre lo que se escribió fue: decir los productos, invitar a los demás y contar el dinero que fue lo que aprenderían, también a usar los oídos, leer la lista de compras, escribir la lista de compras y los roles en gafetes. Lo que ya sabían era decir los productos, invitar a los demás, escuchar cuando hablan, saber los dibujos y lo que necesitarían reforzar es escribir los productos.

Ya estaban un poco inquietos así que decidimos ir al recreo, yo también ya necesitaba un descanso antes de llenar el *contrato global de aprendizajes*.⁵⁸ Pasó la media hora del recreo, les pedí que se lavaran las manos y una vez estando en el salón les otorgué un formato más —¿Otra hoja?—mencionó Quetzaly.

—Sí, aquí vamos a ver lo que aprenderemos con el juego del supermercado y lo vamos a relacionar con lo que dice el libro (Les mostré el Programa de Aprendizajes Clave de Educación Preescolar 2017).

En general pregunté lo que íbamos a aprender y en eso Lidia me contestó. —A decir los productos. Por lo que continué diciendo: —así es, decir los productos, también a leer y a escribir la lista de compras y eso se encuentra en el campo de Formación de Lenguaje y Comunicación. En cuanto al campo de Pensamiento Matemático aprenderían a contar y a saber el valor de las monedas y en Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social reforzarían el poder distinguir los alimentos saludables y chatarra. Después los niños lo escribieron y pegaron los contratos en sus respectivos cuadernos.

También ese día les llevé una carta breve que encontré en internet producida por Mariana Méndez, dicha carta la utilicé para llevar a cabo el *Módulo de Interrogación*

⁵⁷ Formato que se llena al inicio de un proyecto en donde se indica lo que van a aprender los estudiantes, lo que ya saben lo que necesitan aprender y al término de un proyecto con las reflexiones sobre lo que aprendieron y deben reforzar en cuestión de oralidad, escucha, lectura y escritura. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

⁵⁸ Formato cuyos responsables son el docente con el rol de mediador y los estudiantes quienes también tienen gran peso en la responsabilidad del proyecto. Consta de poner a la mano programas oficiales para que por medio del contenido de estos seleccionen aquellos contenidos de Campos de Formación o asignaturas a los que vayan vinculados los aprendizajes. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

de textos,⁵⁹ al darles el formato que fue hecha en el 2020 les pregunté lo que pasó ese año esperando a que dijeran algo sobre la pandemia, pero no me contestaron.

—¿No recuerdan entonces una enfermedad que vino a atacar a las personas dándoles tos y gripe?— volví a interrogarles, dando lugar a la *preparación para el encuentro con el texto* de Pedagogía por Proyectos. Danna recordó y dijo—*Coronavirus*. Y respondí —*Exacto, el coronavirus que fue una enfermedad muy fea que atacó a las personas ¿Ustedes cuántos años tenían en ese entonces? A ver si nacieron en el 2018 vamos a contar, 2019, 2020, tenían dos años.*

Luego de eso observaron el texto de manera silenciosa para la *construcción de la comprensión del texto*, subrayaron las palabras que más les haya llamado la atención. Les leí la carta para que realizáramos nuestra silueta con las partes de la carta: fecha, destinatario, saludo, permiso, despedida y nombre de la persona que escribió la carta. Así pudimos identificarla, también vimos las palabras que más les habían llamado la atención y las escribieron en su cuaderno. Después durante la *sistematización cognitiva* los niños argumentaron con comentarios que giraban en torno a la carta que acabábamos de leer. Los niños estuvieron sumergiéndose en el mundo de la cultura escrita. En cuestión de escritura menciona Fraca,⁶⁰ que las actividades iniciales deben estar dirigidas al desarrollo de la oralidad y de la escritura a partir del dibujo sobre temas tratados que luego son complementados con escrituras relativas a éste (los niños acompañan de escritura sus dibujos).

- **A trabajar como hormiguitas**

Ya que vimos el *Módulo de Interrogación de textos* y le dimos la funcionalidad que dio pauta al *Módulo de Aprendizaje de Escritura*,⁶¹ en donde realizamos una silueta de la carta para la directora y así fue cuando los niños estaban preparados para elaborar una carta con la finalidad de solicitar el espacio del aula de medios para montar el supermercado. Volví a preguntar las partes que conformarían la carta. Los niños en el formato de carta que les proporcioné también lo intentaron escribir. Luego abajo plasmaron la palabra *Fabiola* siendo el destinatario, me dio satisfacción de ver que los

⁵⁹ Estrategia que permite al niño una interacción cercana con los textos, es decir, ayuda a que los comprendan de una manera sistemática y promueve una reflexión. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

⁶⁰ Fraca, L. (2003). "Pedagogía integradora en el aula".

⁶¹ Es la estrategia que favorece la producción de textos reforzando competencias inclinadas a la lengua escrita en los estudiantes. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

estudiantes lo estaban realizando. Abajo del destinatario escribieron *Hola*, para que en el cuerpo de la carta dibujaran el espacio a solicitar, después para despedirse lo hicieron con la palabra *Adiós* y al final escribieron el remitente (su nombre). Aquí los niños también se adentraron al mundo de la escritura conociendo una de las funcionalidades de esta al saber que la carta también sirve para solicitar algún permiso. Asimismo elaboraron sus monedas hechas de foami con valor de \$1 para poder jugar.

Posteriormente fuimos a la dirección con sus permisos en mano, encontraron a la directora y al mismo tiempo le estaban solicitando por favor que les prestara el aula de medios, la directora les dio la palabra a los que querían participar para evitar que hablaran al mismo tiempo, recibió sus cartas y les dijo que les iba a regresar sus escritos con su firma, ellos lo tomaron como un sí y regresaron felices al salón. Cada vez teníamos más tareas que habíamos estado realizando para llevar a cabo el supermercado, todo estuvo fluyendo muy bien, otra tarea más por palomear. Ahora lo que faltaba era invitar a los niños de los demás salones y a los papás para que pudiéramos tener clientes, así que les pregunté: —*¿cómo podemos decirle a los demás de que abrimos un supermercado?*—, a lo que Allison contestó:—*Invitándolos.*

Así que les dije que los invitaríamos, les mostré un formato el cual decía que los invitamos al supermercado de los chicos y las chicas. Ellos dibujaron los productos que iban a vender y la ubicación siendo este el salón de medios. Sacaron sus colores y comenzaron a elaborar sus invitaciones, unos dibujaban y coloreaban del color correspondiente a cada producto, otros, sin embargo, lo realizaban con un solo color. Recopilamos las invitaciones y las guardamos para cuando tuviéramos el supermercado listo. También llenamos las bolsitas vacías de productos con aserrín para que lucieran llenas.

Para dar a conocer a los demás los productos del supermercado, realizamos la propaganda para que se promocionara lo que íbamos a vender. Los niños se notaban entusiasmados ya que anteriormente habíamos elaborado una propaganda para los días de cine en la escuela que fue una actividad realizada previo a este proyecto. —*La propaganda es como lo que hicimos con el cine*—mencionó Nathan. —*Sí, tienes razón, así es, pero ahora lo haremos con los productos que se van a vender en el supermercado para que los papás sepan el precio y vayan con ustedes a comprar*— respondí. Ellos sentían emoción al saber que iban a jugar con sus papás muy pronto,

pero yo me sentía nerviosa de trabajar con padres de familia. Que todo salga bien, me decía mientras iba por el material.

Les di una hoja blanca, pedí que fueran por su lapicera y recordamos los productos que íbamos a vender. Yo ponía el ejemplo en el pizarrón y también le dimos el valor a cada producto, siendo de \$1, ellos iban dibujando en su hoja tanto el producto como la moneda, me gustó cómo les fue quedando y al terminar la jornada se lo dieron a sus papás.

- **Cada vez más cerca de la meta**

Recordamos todo lo que habíamos estado elaborando, notando que las tareas ya estaban completándose, incluso ellos me preguntaban: —¿Qué más nos hace falta por hacer?— observando el contrato colectivo pegado en la pared. Cuando llegamos a la tarea de elaborar los letreros para cada producto pensamos en el material que ocuparíamos para hacerlos, los niños querían usar algún otro en vez de crayolas o colores. —*Pintura* — propuso Luna.

De inmediato todos comenzaron a decir que sí. A mí también me pareció buena idea y fui por hojas de colores, como aún se les dificultaba la escritura a los niños yo les iba escribiendo con lápiz el nombre de cada uno de los productos en dichas hojas y ellos me ayudaban a decirlos. Al



finalizar dejamos secar los letreros colocándolos en el piso y lavamos los materiales que ocupamos. En un abrir y cerrar de ojos llegó el gran momento de armar el supermercado porque al día siguiente jugaríamos. Así que comenzaron a trasladar los productos al salón de medios, pegamos los letreros y organizamos las cajas registradoras, los niños participaron con mucha emoción al mismo tiempo que moría de nervios, pero estaba emocionada.

- **A jugar al supermercado**

Durante el día destinado para jugar al supermercado todos ya nos encontrábamos preparados, incluso me cercioré de que todo estuviera listo. A las 11:00 a.m. empezaron a llegar los papás y los dividí en equipos para repartirles los gafetes de los roles: cajeros, clientes, empleados y ayudantes. Afortunadamente todos los papás de

los niños presentes asistieron, y así nos dirigimos al salón de medios. Primero los ayudantes les daban una lista vacía a los clientes y ellos pegaban los productos que querían comprar, se les daba una bolsita y dentro buscaban esos productos mientras los empleados les apoyaban en encontrar las cosas y preguntarles si necesitaban ayuda, una vez que encontraban lo de su lista se dirigían los clientes a las máquinas registradoras para pagar.

Los niños cajeros contaban los productos con ayuda de sus papás y les decían el precio para que los clientes pagaran con las monedas que anteriormente habían elaborado, se divertieron y tomaron en cuenta las indicaciones tanto los niños como los papás. Al intercambiar de roles hubo confusiones debido a que se revolvieron, pues los que tenían gafete de ayudantes ahora tomarían el gafete de clientes, los clientes tomarían el rol de empleados, los empleados de cajeros y los cajeros de ayudantes, pero al final se les dijo que cambiaran como quisieran para que no se revolvieran y así fue en las cuatro rondas con la finalidad de que participaran en todos los roles. Fue muy divertido y significativo para los que estuvimos allí, los niños jugaron con gran entusiasmo, al final se les agradeció el apoyo y la participación, ellos preguntaron sobre otra actividad o proyecto en las que contara con su asistencia a lo que se les dijo que pronto se haría otro pero era cuestión de organizar.

Ya había pasado la fase de la socialización el cual fue jugar al supermercado, invitamos a las maestras a participar con sus niños, por lo que ellas lo agradecieron mencionando que luego lo ocuparían pues estaban algo atareadas por los preparativos para el evento navideño. Ahora seguía la fase de la evaluación, así que estando en el salón de clases les pedía a los niños que nos reuniéramos sentándonos en el piso para realizar una plenaria, allí comenzamos a recapitular sobre lo vivido con el proyecto, ellos comenzaron a participar. —*Me gustó el juego del supermercado, lo voy a jugar con América (su hermana)*—dijo Eduardo con gran satisfacción.

Más tarde fueron por su cuaderno y comenzamos a llenar la parte que faltaba del contrato individual, así mismo fui llamando a cada niño para que llenara la ficha de autoevaluación coloreando la carita con la que más se identificó en las preguntas que yo iba leyendo, ellos reflexionaron y se dieron cuenta qué lograron y qué hacía falta reforzar.

Para la fase de la metacognición pegué una cartulina en el salón con una tabla en donde venía una carita feliz, una carita seria y abajo lo siguiente: “Miras a otros proyectos”, para ello les pregunté de manera general a los estudiantes sobre lo que lograron, a lo que contestaron y recalcaron su gusto por el juego. Luego en la parte de lo que hacía falta reforzar reflexioné y escribí: *hace falta en mí mejorar la organización por el incidente de que se habían confundido los papás a la hora de cambiar gafetes*, luego Allison dijo que faltó que ayudaran algunos niños y por último participaron que como miras a otros proyectos podríamos usar otros números en las monedas y no solo el 1, así como hacer más grande la lista del supermercado y jugar al lobo.

Me siento satisfecha de poder implementar *Pedagogía por Proyectos* con mis niños porque se vieron participativos en el proyecto, incluso se organizaban y no solo yo llevaba ese cargo. Así mismo el salir de mi zona de confort para potenciar la cultura escrita en los niños de una manera diferente fue una experiencia única.

Episodio 4. Lobos en el parque

Hora de iniciar otro proyecto de acción con la aventura de *Pedagogía por Proyectos*, estando organizados en medio círculo, esa mañana fría del 23 de Enero de 2023 les comenté que les tenía una sorpresa mientras les pedía que cerraran los ojos. Anoté en una cartulina pegada en el pizarrón las palabras: *¿Qué les gustaría que realizáramos juntos durante las próximas 2 semanas?* Por lo que al abrir sus ojos los niños vieron ese título. Ellos ya se habían familiarizado con dichas palabras debido al proyecto anterior.

De inmediato comenzaron a resonar por las cuatro paredes del aula diferentes ideas de juegos que al mismo tiempo se escuchaban como un torbellino de voces distorsionadas difíciles de comprender, tuve que intervenir como mediadora diciendo —*A ver, vamos a levantar la mano y evitamos hablar al mismo tiempo porque no nos escuchamos*. En eso la primera propuesta emitida por Héctor se dejó escuchar con el juego de los monstruos. —*¿Y qué aprenderemos si jugamos a los monstruos?* — Pregunté. —*A correr y a asustar*—respondió con gran entusiasmo.

Luego Elena exclamó —*jugar al lobo y aprenderíamos a conocer al lobo y a correr*. Alexa también intervino diciendo: —*jugar a la cuerda. Aprenderemos a saltar y a jugar con la cuerda*—. Rodrigo después propuso jugar a los dinosaurios, mientras que Juan

Pablo quiso jugar a los zombis. De pronto algo fuera de lo común se escuchó por parte de Regina que me hizo pensar en que sería una buena idea pero me sacaría de mi zona de confort porque nunca lo había hecho: *—ir al parque que está afuera de la escuela, allí aprenderíamos a jugar y a divertirnos—* mencionó observando los rostros de los demás esperando aprobación.

Esto me hace recordar la importancia de los ambientes de aprendizaje en otros espacios, tal y como lo refiere Lladós quien concibe a la enseñanza en lugares abiertos como un entorno de calidad en donde los estudiantes entran en contacto con el mundo natural y social. Asimismo señala que el entorno es un espacio en donde se generan vivencias compartidas y donde la curiosidad permea y genera un proceso de investigación que conlleva a un aprendizaje.⁶²

Hubo varias propuestas que se fueron descartando por falta de interés de los niños y las que quedaron como posibles proyectos fueron: el juego de monstruos, el lobo, ir al parque que está afuera de la escuela, los zombis y jugar a las atrapadas. Pero como algunos apoyaban diferentes ideas no se llegó al consenso en esa sesión, así que les pedí a los niños que participaron convencer en la siguiente clase a los compañeros presentando algún material que apoye a su exposición, ellos contestaron afirmativamente.

Al siguiente día llegaron con cartulinas listas para explicarles a los demás su juego.



Luego de un tiempo en el que no nos podíamos poner de acuerdo ya que la mayoría quería ir al parque pero Ian, Lidia, Héctor y Rodrigo querían el juego del lobo, a Romina se le ocurrió una grandiosa idea: *—y si vamos al parque y allá jugamos al lobo y hacemos un picnic—*. De inmediato todos dijeron que sí. De esta forma se

llegó al consenso. Yo igual me encontraba emocionada pero les dije que debíamos pedir permiso a la directora para que nos dejara hacer el proyecto.

Esto nos llevó a la elaboración del *Contrato colectivo*. En la primera fase del proyecto el docente facilita la intervención de los niños haciéndolos tomar conciencia de sus

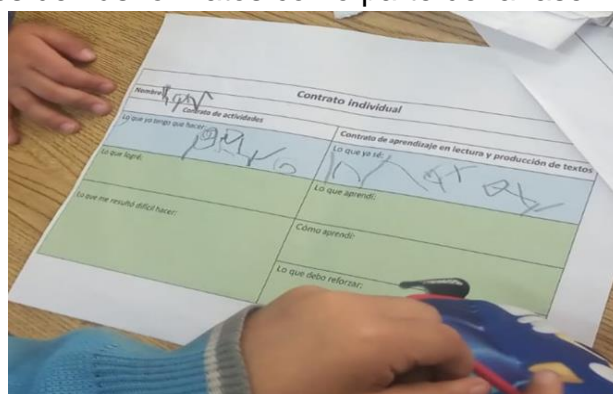
⁶² Lladós, F. (2018). "El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad?". Aula Infantil.

conocimientos previos sobre el contenido u organización del texto por producir.⁶³ Construimos el propósito preguntándoles qué vamos a aprender, allí mencionaron: — *A correr —bien, ¿Y solo vamos a correr?* —Pregunté —*también a comer* —comentó Rodrigo —*pero ¿Y la comida para el picnic la compraremos o la haremos?* — pregunté, por lo que Eduardo dijo que la harán. En eso Romina agregó que la comida tiene forma de figuras geométricas, por lo que aprenderemos eso además de cantar. Como primera tarea del *Contrato colectivo* quedó en pedir permiso a la directora como la vez pasada con el supermercado utilizando una carta que elaboramos. Luego les pregunté si querían que los papás participaran, dijeron que sí y que ellos harían el papel del lobo al igual que los niños por lo tanto elaboraríamos mascararas de ese animal.

Proseguimos a organizarnos para la comida, se acordó elaborar: salchichas sándwiches y agua de limón. Vimos los ingredientes a considerar para estos alimentos, yo sería la responsable de llevar los instructivos para hacer la comida. Así que para ir al parque planeamos realizar lo siguiente: jugar al lobo, comer y subirse a los juegos. Los niños trataron de anotar lo acordado en sus contratos y lo pegaron en su cuaderno. Me da gusto el saber que emplean la oralidad para expresar sus ideas y reconocer que son tomadas en cuenta para llevar a cabo algo, lo cual hace complemento con lo que Adriana Martínez, Cinthia Tocto y Lourdes Palacios refieren en que todos los seres humanos necesitamos del lenguaje verbal para expresar nuestras necesidades, pensamientos sentimientos y emociones.⁶⁴

- **Hora de llenar los demás contratos**

Dimos pie a continuar con el llenado de los demás formatos como parte de la fase II, primero llenamos el *Contrato individual*, en este formato les reiteré que solo llenaríamos la parte de color azul porque la parte de color verde se llenaría hasta finalizar el proyecto. Aquí fui retomando las participaciones de los niños en donde les pregunté lo que tenían que hacer y



⁶³ Propuesta pedagógica con base didáctica de Jolibert y Sraiki (2009).

⁶⁴ Martínez, A.C., Tocto, C. y Palacios, L.G. (2015). "La expresión oral en los niños y los cuentos".

les señalé el *Contrato colectivo*, ya que allí venía lo que se tenía que realizar. Todo lo fuimos anotando en el contrato individual. Al repartirles su hoja a los niños lo estaban tratando de escribir. Luego les pregunté qué ya saben hacer, de inmediato escuché participaciones como: — *jugar al lobo, les voy a enseñar a los papás cómo se juega* — mencionó Luna. Evan por su parte exclamó que sabía cocinar y coincidieron en que ya saben cantar todos.

Eso también lo anotamos para posteriormente pasar al *Proyecto global de aprendizajes* en donde intentaron anotar que se vincularían con los Campos de Formación del programa de Aprendizajes Clave (2017) de: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Educación Socioemocional, así mismo los niños iban tratando de escribir en sus formatos y los pegaron en sus cuadernos.

Por último, llenamos el *Proyecto de construcción de competencias*, allí necesitaron más apoyo por medio de preguntas guía para relacionarlo con los aspectos de oralidad, escucha, lectura y escritura, entre lo que se estableció, lo que íbamos a aprender siendo: a cantar la canción del lobo, escuchar, a leer instructivos y escribir cartas a la directora. Los niños estaban muy entusiasmados por el proyecto, así que para solicitar el permiso abordamos el *Módulo de Interrogación de textos* recordando *La carta*, les di un pequeño ejemplo y juntos lo leímos, ellos subrayaron las palabras que más les llamó la atención y me las mostraron, pregunté las partes de una carta, así como el contexto de la fecha en que se realizó el ejemplo. Cabe mencionar que en los proyectos anteriores ya habíamos abordado la realización de la carta.

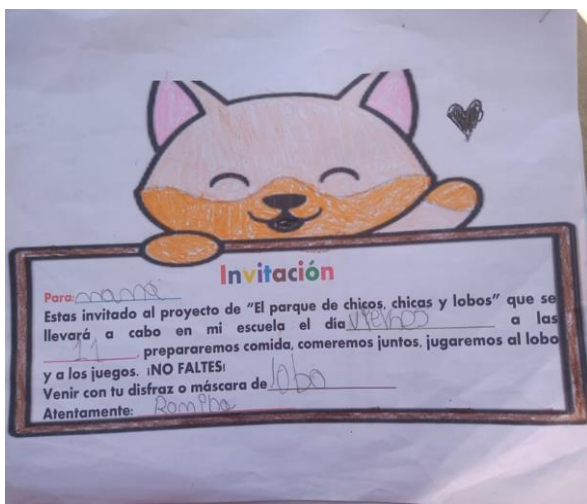
Asimismo se dio paso para el *Módulo de Aprendizaje de Escritura*, les apoyé en recordar las partes más importantes para la silueta como: fecha, destinatario, saludo, cuerpo, despedida y nombre del remitente. Hice un ejemplo en grande con las palabras más simples que trazaron los niños en la hoja de color que ellos eligieron para hacer su carta, vi que algunos trazos eran legibles, otros no mucho, pero ellos ya tenían la noción de lo que decía, cómo la fecha, decir que quieren ir al parque y su nombre. El *Módulo de Aprendizaje de Escritura* es un proceso complejo y por ende requiere de tiempo para poder consolidarse, ya que la producción de textos relaciona

los componentes de la lengua, y el papel del docente requiere de un acompañamiento que guíen estos procesos, de motivarlos a la comunicación.⁶⁵

Se consideran los conocimientos previos de los estudiantes por medio de la asimilación en donde ellos vinculan los conocimientos que ya tienen consigo con los nuevos haciendo una acomodación de información que les sea significativo y no memorístico.

Les di sus hojas y formados fuimos a la dirección. Allí estaba la maestra y al verlos les preguntó cómo estaban. En eso le empezaron a dar las hojas, esas hojas que hicieron con mucho esfuerzo y que contenían sus argumentos para ir al parque y les dijo: — *oh, muchas gracias, que bonitos trabajos, hasta escribieron algunos mi nombre, pero qué creen, no pueden ir porque ahorita están arreglando el parque, mejor por qué no juegan aquí en los juegos y hasta pueden invitar a sus papás.*

De inmediato los niños emocionados dijeron que sí. Me sorprendí por lo fácil y rápido que fue convencerlos con la alternativa que proponía la directora, entonces llevaríamos a cabo el juego en la escuela. Nos dirigimos al salón para hacer las



invitaciones. Enseguida les mostré el formato con el que íbamos a hacer invitaciones, ya los llevaba listos pues fue una de las tareas que se marcó en el contrato colectivo para realizar. A los niños les gustó mucho, pues tenía un lobo sonriente como imagen y abajo las letras. Lo que tenían que hacer los niños era completar algunas palabras de la invitación, fueron por su lapicera y lo

primero fue ubicar la línea de color azul para escribir a quién iba dirigida la invitación, es decir a su mamá, en la línea verde trazaron la palabra *viernes*, que era el día en que se presentarían, en la línea morada el número *11* indicando que a esa hora se llevaría a cabo. Luego la palabra *lobo* en la línea café para que los papás asistieran caracterizados, finalmente su nombre y colorearon la imagen.

⁶⁵ Jolibert y Jacob (2003) en “Interrogar y producir textos: vivencias en el aula”.

Al finalizar el día se lo dieron a los papás y ellos mostraron nerviosismo de saber que se caracterizarían pero estuvieron dispuestos a la actividad. Por supuesto que los niños querían ir disfrazados de lobos, por eso a la hora de llenar el contrato colectivo no se les pudo olvidar el elaborar las máscaras, yo pregunté anteriormente cómo querían su máscara de lobo, los niños de inmediato dijeron que querían una máscara que diera miedo, imprimí unas imágenes del rostro de un lobo con aspecto salvaje, cuando se los mostré a los niños les encantó y dieron ideas de cómo lo íbamos a colorear. Se entusiasmaron, fueron por colores y crayolas. Les repartí su máscara para que fueran coloreando y personalizando como ellos quisieron. Luego de un rato terminaron sus máscaras y me las enseñaron, les había quedado muy bien y de tarea se les quedó que las recortaran con ayuda de algún adulto, las reforzaron con cartoncillo en la parte de atrás y les pusieron un cordón o resorte para que se sostuviera a su rostro.

- **El juego del lobo y el parque**

Por fin llegó el día de poner en práctica el producto del proyecto llamado *El parque de chicos, chicas y lobos*, los papás ya estaban listos con sus disfraces de lobos. En un primer momento se había acordado a las 11:00 a.m. Se iba a llevar a cabo la actividad, pero por cuestiones de responsabilidades de las mamás del comité que iban a tener



una reunión a esa hora, pero no se querían perder del proyecto se decidió que se adelantaría a las 09:00 a.m. Ya había alistado los materiales y estaba en espera del gran momento. Acomodé en la mañana los ingredientes para elaborar los sándwiches, también las máscaras de los niños. Bajé a recibir a los papás, nos dirigimos al salón y se reunieron con los niños. Estaban contentos, luego nos fuimos juntos al patio, les di la bienvenida y repartiendo sus máscaras mientras les mencionaba que jugaríamos al lobo, los papás iban a ser los lobos y los niños armaron una rueda para cantar: — *jugaremos en el bosque, mientras el lobo no está aquí, porque si el lobo aparece a todos nos comerá ¿Lobo estás ahí?*

Los papás se pusieron de acuerdo para decir lo mismo — *me estoy bañando*— y al final persiguieron a sus hijos. Yo tenía miedo de que se fueran a caer y hubiera lesionados pero afortunadamente no fue así. En la segunda ronda los lobos eran los

niños y los papás armaron el círculo cantando, luego corrieron para atrapar a sus papás. Y en la última ronda yo participé como lobo y corrí tras los niños con sus papás, fue divertido. Se lavaron las manos y subimos al salón para preparar la comida.

Les repartí las recetas para elaborar los alimentos, lo primero que elaboramos fue el agua de limón. Los papás sacaron el material solicitado y junto con los chicos elaboraron su agua, yo veía cómo trabajaban e interpretaban la receta para seguir los pasos. Elaboramos las salchichas y por último los sándwiches. Posteriormente guardaron sus cosas y nos fuimos al área verde, extendieron su frazada y



convivieron comiendo lo que habían elaborado. Conversaron, se tomaron fotos, en fin, los notaba felices, ya que terminaron de comer se dirigieron al área de los juegos tubulares y finalmente les agradecí y mencioné que terminó el proyecto. Los papás también agradecieron y se retiraron.

Para la fase de evaluación fui llamando a los niños solamente de a dos estudiantes, pero para eso les había preguntado: —¿Cómo quisieran que los evaluara, que todos estemos juntos, o mientras evalúo a unos otros pueden hacer otra actividad. —Como ellos querían tener tiempo para jugar, prefirieron que la evaluación fuera de dos en dos mientras que los otros niños jugaban. Opté por un instrumento de evaluación en el cual mostraba que la carita triste quería decir *no*, la carita seria indicaba *más o menos* y la carita feliz quería decir que *sí*. Al hacer la valoración en grupos pequeños me permitió apreciar el proceso de cada uno de los niños de una manera más focalizada, así que les iba leyendo la pregunta y ellos al responderla coloreaban la carita correspondiente. Después llamé a otros dos niños haciendo lo mismo, sí fue un poco tardado pero así los niños reflexionaban mejor para autoevaluarse. Al siguiente día evaluaríamos en los contratos. La evaluación es un trabajo realizado para contemplarlo a largo plazo viendo un proceso funcional para que participen los estudiantes en esta construcción que se da conforme va transitando el proyecto.⁶⁶

El llenado de contratos es complejo para ellos debido al nivel presilábico⁶⁷ en el que se encuentran. Les repartí sus cuadernos a los niños, primero llenaron el contrato

⁶⁶ Jolibert y Jacob (2003) en “Interrogar y producir textos: vivencias en el aula”.

⁶⁷ Primer nivel de lectura en donde el niño asocia el trazo con el dibujo.

individual y ellos mencionaron que lo que lograron fue jugar al lobo y formar bien el círculo que formaron tomados de las manos, de igual manera a cantar. Lo que deben reforzar son las figuras geométricas. Luego llenaron el proyecto de construcción de competencias en donde fueron estableciendo lo que aprendieron en cuestión de oralidad: Cantar la canción del lobo, en escucha: Escuchar a los lobos, en leer: Interpretar instructivos y en escritura: Escribir la carta a la directora y las invitaciones a los papás. Finalmente para la metacognición pegué una cartulina en donde venían escritos los siguientes puntos: Lo que aprendimos, lo que hace falta reforzar y las miras para el próximo proyecto. En lo que lograron mencionaron que: A cantar, a hacer agua de limón, a cocinar salchichas, a hacer sándwiches, a atrapar, a correr, a ver la receta, las figuras geométricas y a invitar. Lo que les hizo falta reforzar o se les dificultó fue a hacer las letras y los números de la receta y las miras a otros proyectos fue considerar a los papás y a cocinar.

La cultura escrita se encuentra inmersa en todo, pues es una parte funcional de la comunicación en los seres humanos, por lo que son experiencias gratas con el lenguaje que dejan experiencias significativas. Ahora cuentan con más herramientas para construir otro nuevo proyecto que los llene de experiencias únicas y enriquecedoras.

Episodio 5. Los colores del aprendizaje

Y así iba descubriendo las capacidades que los niños tienen para crear e imaginar. En una mañana del mes del amor y la amistad se escribía una historia llena de color, mientras me dirigía a mi labor docente, al momento de llegar a mi salón observo que todavía no hay niños, así que aprovecho para colocar en la pared una cartulina con la pregunta abierta de *Pedagogía por Proyectos*,⁶⁸ que abriría una gama de opciones que con participaciones se van tejiendo por mis pequeñines de 5 años de edad en quienes busco fomentar la cultura escrita con un entramado de oralidad, escucha, comprensión, lectura y escritura, sumergiéndolos en un mundo de familiarización con estas habilidades lingüísticas. Pues como dice Bello y Holzwarth son estas prácticas sociales con las que el niño se familiariza poniéndolas en juego en diversas situaciones.

⁶⁸ Propuesta pedagógica con base didáctica de Jolibert y Sraïki (2009).

- **La gran pregunta**

¿Qué les gustaría que realizáramos juntos durante las próximas 2 semanas? Creo que todos nos hemos preguntado todo lo que realizaríamos en ese lapso. Esa fue la pregunta que detonó en aquella mañana frente a veinticuatro estudiantes. El salón se colmó por vocecitas que les resultaba difícil respetar sus turnos debido a la emoción de dar a conocer sus ideas para la construcción de su tercer proyecto por Pedagogía por Proyectos, así que tuve que intervenir en mi papel de mediadora con la idea de escuchar a cada uno para evitar que hablaran al mismo tiempo forjando un puente entre la participación y la escucha, Rinaldi y Mesquita me felicitarían por promover la creación de un entorno activo que anime a la participación de los niños en decisiones, propuestas y construcción de significados por medio de la oralidad y recepción.⁶⁹

Al darles la palabra comenzaron a decir. —*Jugar a los cocodrilos*—expresó Luna. —*Perfecto ¿Y qué aprenderíamos si jugamos a los cocodrilos?* —Pregunté mientras anotaba en la cartulina rosa, así que el argumento de la niña no tardó en ser conocida —*Aprenderíamos sobre los cocodrilos*. Enseguida se escuchó una respuesta afirmativa por parte de la mayoría de los niños pero la voz dulce de Allison cortó con esa monotonía del sí al mencionar que no le gustaría porque le daría miedo jugar a los animales salvajes, Luna no pudo responder ante tan inesperada respuesta por lo que no se llegó al consenso con esa idea. De pronto un torbellino de juegos comenzaron a detonar por la clase con las voces de los niños para que anotara en la cartulina —*Jugar a las arañas*—Dijo Said mientras brincoteaba de alegría —*Jugar a los tiburones* — Argumentó Héctor. ¡Wow! parece que a mis niños les gusta la adrenalina y el miedo corroborándolo también con Juan Pablo quien mencionó que quería jugar a *Chucky*.⁷⁰

—*Mejor a las competencias para que aprendamos a ganar pero también a perder sin que nos pongamos tristes* — Opinó Eduardo con gran entusiasmo. — *Mejor pintar*— Intervino la voz de Danna. Pero Rodrigo siguió renuente con juegos de adrenalina

⁶⁹ Rinaldi, C. (2001). “Una pedagogía de la escucha: una perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia”.

Mesquita-Pires, C. (2012). “Niños y derechos profesionales a la participación: un estudio de caso”.

⁷⁰ Personaje de una película de terror llamada “Chucky: el muñeco diabólico” producida por David Kirschner en 1988.

mencionando que quería que hiciéramos el juego del calamar. Ian, recordando algunos de sus personajes favoritos dijo— *O a los amigos arcoíris.*⁷¹

- **En defensa de sus ideas: Chucky, competencias, pintar o amigos arcoíris**

Se tuvieron que descartar juegos como el de las arañas, los tiburones y el juego del calamar porque eran juegos de miedo ¿Y por qué Chucky quedó como una opción? Porque al día siguiente Juan Pablo llevó una exposición del muñeco argumentando que aprenderíamos a correr, involucraríamos a padres de familia para que ellos fueran Chucky y nos corretearan para tomarnos de la mano. Una gran idea la de Juan Pablo, la siguiente opción fue el juego de competencias en donde Eduardo expresó trayendo en mano igual una exposición con recortes de diversos juegos para competir sacados de revistas e internet que sus papás le apoyaron en hacer.

Varios se convencieron de la idea. Pero luego Danna hizo que cambiaran de opinión al mostrarles su exposición sobre la idea de pintar porque llevó una hoja y acuarelas haciendo que los niños participaran por turnos para pintar, la emoción de los niños provocó que todos se abalanzaran al dibujo pero la voz firme de Danna se hizo escuchar con lo siguiente — *Formen una fila para ir pasando*—. Me quedé observando cómo se organizaban entre ellos con orgullo de ver que lo podían hacer solos, a lo que recordé que *Pedagogía por Proyectos con sus Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* y proyectos anteriores cumplió su gran función en formar a niños independientes, capaces de tomar sus propias decisiones, expresándolas y argumentándolas.⁷²

Por último Ian pasó al frente del salón con una cartulina blanca que contenía distintos personajes ajenos para mí en ese momento a lo que de inmediato expresaron — *¡Son los amigos arcoíris!* —Ian respondió — *Sí, y con los amigos arcoíris aprenderemos los colores en inglés, además nos divertiremos porque jugaremos con Pink, Blue, Orange, Green, Figura, Yellow, también con Purple*—. Como todas las propuestas que se presentaron fueron del interés de los niños, resultó difícil llegar a un consenso, cambiaban de opinión al momento de elegir alguna, conforme iba avanzando la sesión se descartó el juego de Chucky y las competencias por decisión de los niños, únicamente estaba entre los amigos arcoíris y pintar. Así que transcurrió otro día para

⁷¹ También conocidos como “Rainbow Friends”, son personajes de un juego de vídeo con experiencias de terror adaptadas para niños.

⁷² Jolibert y Jacob (2003) en Interrogar y producir textos: vivencias en el aula.

ver si el consenso ahora si se consolidaba pero no fue así. Intenté hacer una votación en donde los resultados arrojaron que pintar ganara por una ligera diferencia, a lo que de pronto Kimberly expresó —*¿Y si juntamos los dos juegos y pintamos amigos arcoíris?*— En la cara de todos los niños se dibujó una sonrisa y dijeron— *¡Sí! ¡Sí!*— Por lo que esa fue la decisión tomada logrando el consenso.

- **Un nombre para el proyecto**

Una vez llegado al consenso en donde los amigos arcoíris y pintar estarían presentes a lo largo del proyecto se llegó el momento de darle una dirección con el llenado de formatos sobre la organización para el proyecto de acción. Desenrollé una cartulina con el formato mientras los niños veían curiosos, Evan recordó que se tiene que escribir en el *Contrato colectivo*, a lo que preguntó— *¿Y nuestras hojas maestra?*— Esa participación me hizo pensar que les está siendo significativo y se están apropiando de los pasos que conlleva el proyecto producto de sus intereses, a lo que de inmediato contesté —*Ahorita las tendrán con ustedes*— Lidia se ofreció a repartirlas.

Luego vimos el título del proyecto analizando lo que pretendíamos hacer con los amigos arcoíris aludiendo a la socialización al mismo tiempo por lo que se escucharon propuestas como: Un museo de amigos arcoíris, una obra de teatro, un canal de televisión. Luego de preguntar e investigar en qué constaba cada una de las ideas los niños se fueron por la decisión de una obra de teatro porque habría títeres que representarían una historia, sin embargo en el museo solo se quedarían estáticos los personajes.

El título del proyecto se nombró *El teatro de los amigos arcoíris*. Después juntos definimos el objetivo especificando que sería pintar amigos arcoíris para hacer una obra de pero en eso les pregunté si solo de una forma podríamos pintar a lo que Nathan dijo que hay más maneras de pintar ya que su tía pinta con diferentes técnicas, esto bastó para completar que los pintaríamos con diversas técnicas, luego cuestioné — *¿Qué pasaría si no tenemos los colores necesarios para pintar a los amigos arcoíris?*—*Pues compras muchas pinturas maestra*—exclamó con seguridad Isabella —*No creo contar con todo el dinero para comprar, además recuerden que tenemos que ser cooperativos todos para nuestro proyecto*—dije. —*O mezclamos colores*— contestó Abril. Enseguida se percibió el detonador *¡Sí!* En todos los niños ya que aman

manipular los materiales. Los ambientes de aprendizaje no me defraudan porque corroboro lo que dice Darling-Hammond que a través de la manipulación los niños adquieren un aprendizaje significativo en donde son capaces de construir sus propios conocimientos.

- **Tareas por hacer ¡Maestra son muchas!**

Todavía teníamos que definir las tareas a realizar para lograr el objetivo y asignar responsables en el proyecto de acción. Los niños emocionados ya querían pintar pero mi instinto de hacerlos reflexionar nuevamente con mi rol de mediadora se hizo presente como un grillito en el hombro de los pequeñines preguntándoles cómo íbamos a hacer la historia, por lo que con ayuda coincidimos en la creación del guion teatral quedando como responsables todos, luego haríamos un instructivo para mezclar colores, investigarían los niños técnicas de pintura, hacer todos a los títeres de los amigos arcoíris (Blue, Purple, Orange, Pink, Green, la alcantarilla, Figura, Yellow y Red), Veríamos el espacio entre todos para hacer la obra, montaríamos la escenografía con ayuda de los papás, Romina se ofreció en que haría la carta de permiso a la directora para la obra de teatro y entre todos hacer invitaciones tanto dedicadas a papás de 2ºB como a niños de toda la escuela e invitarlos personalmente.

—*¡Maestra son muchas tareas!*—Expresó Eduardo con asombro enmarcado en su rostro. A lo que enseguida contesté —*Sí corazones, por eso es importante trabajar juntos y lograr nuestra obra de teatro.*

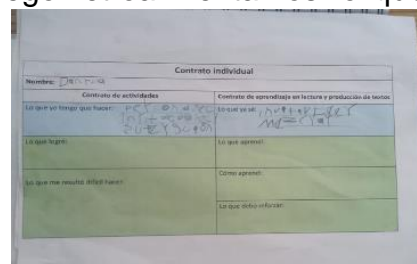
—*Sí, una obra en donde haya palomitas y boletos para entrar*—Dijo Luna con entusiasmo recordando la vez que la llevaron sus papás a ver una obra de teatro.

¡Más tareas por agregar! Me dije mientras pensaba en todas las acciones que habría que hacer con los niños. Ellos fueron por su lapicera notando que ya se organizan en una fila para no amontonarse como abejas en el panal y sacaron su crayola del color que prefirieron, mientras otros sacaban su lápiz. Empezaron a escribir, algunos fueron por su tarjeta para irse guiando en la escritura del nombre propio y trazaron las grafías que veían del contrato colocado en la pared. Aunque yo apoyaba a los pequeños que tenían dificultad, pues en reflexiones de Angelina García reitera que todo niño necesita

vivir y convivir en un ambiente adecuado, comprensivo y estimulante para poder demostrar interés en las actividades del gusto por la escritura.⁷³

- **Escribir y más escribir**

Al siguiente día llegué y de mi mochila saqué unas hojas que contenían los formatos a llenar mientras los niños miraban con atención. Luego retroalimentamos lo que realizamos anteriormente. Así que primero se les repartió el *Contrato individual*, en el cual Katherine se dirigió hacia mí proponiéndose para repartírselas a sus compañeros. Fue complejo el llenado porque lo hice



de manera personalizada con cada niño y así apoyarle en la escritura produciéndolo y ellos de esa manera lo reprodujeran, pues en el preescolar los niños al menos en su mayoría están en una etapa presilábica en el cual Ferreiro y Teberosky me hacen recordar que los pequeñines ya son capaces de reproducir letras o palabras sencillas por imitación, es decir, copiando algo que ven, aunque no lo interpretan aun del todo.⁷⁴

Entre lo que expresaban fue que tendrían que hacer a los personajes de los amigos arcoíris, las invitaciones, el guion de teatro, el mezclar pinturas, el invitar a los demás. Y lo que expresaron sobre lo que ya sabían era el invitar, mezclar colores y me sorprendió la respuesta de Lucia, Danna, Jorge, Juan Pablo y Alexa al decir que ya sabían leer imágenes. Y aunque todos lo saben a ellos se les ocurrió para escribirlo en su contrato. Así se llenó la parte de color azul de la hoja uniéndose a los colores del arcoíris para indicar a los niños hasta donde llenar en este primer momento, mientras la parte de color verde quedaría pendiente y llenarla en el momento de evaluación.

Luego procedimos a llenar el *Proyecto de construcción de competencias*, en el cual mis estudiantes ya un poco cansados me fueron expresando y reproduciendo que van a aprender a invitar, a actuar como artistas, a escuchar los diálogos, van a aprender a leer el guion y lo van a aprender a escribir. Lo que ya saben hacer es decir diálogos, escuchar indicaciones, leer imágenes y escribir invitaciones, así como el permiso. En

⁷³ García, A. (2007). "La escritura en educación preescolar". México.

⁷⁴ Ferreiro y Teberosky (1979) en "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño".

cuestión de lo que necesitan aprender es el aprenderse los diálogos, escuchar al narrador, leer historias, así como escribirlas.

Por último tuvimos que descansar e ir al recreo antes de llenar el *Proyecto global de aprendizaje*, así que lo que hice fue pegar una cartulina con el formato en grande mientras Aldo se los repartía de manera individual a sus compañeros, juntos fuimos rescatando por medio de participaciones que se escuchaban al interior de las cuatro paredes blancas del aula en donde con mi apoyo como mediadora y el programa de Aprendizajes Clave de Preescolar 2017 acordamos que se vincula el proyecto además del Campo de Formación *Lenguaje y Comunicación* en cuestión de narrar anécdotas, interpretar instructivos y producir textos, también se vincula con *Artes* porque combinarían colores, usarían recursos de las artes, observarían, conocerían y describirían obras. Pero hubo uno que anexamos gracias a Ian que lo expresó y no está en el libro, el cual fue la materia de *Inglés* porque aprenderíamos colores en inglés. Así que ¡manos a la obra!

- **Acciones por hacer para el arcoíris tejer**

Algo que caracteriza a los niños es su imaginación, ellos pueden hacer de algo simple una maravilla. Por lo que de seguro tendrán buenas ideas en la construcción del guion teatral, así que me dispuse a implementar el *Módulo de Interrogación de textos* con un guion de teatro muy corto, así que se los repartí de manera individual dando pauta a la preparación para el encuentro con el texto, en donde a través de preguntas y participaciones sumaron al conocimiento sobre un guion. Luego pasamos a la *construcción de la comprensión del texto* leyendo primero silenciosamente para luego desahogarse con comentarios y preguntas sobre la función de un guion, sus componentes que permitió que los niños fueran teniendo una visión más clara de lo que es, dándome cuenta al pasar a la etapa de la *sistematización cognitiva*, fue muy sencilla para que ellos tuvieran la información más concreta y entendible.

Esta se conjuntó con el *Módulo de Aprendizaje de Escritura*,⁷⁵ en donde realizamos una silueta y Rodrigo participó con los componentes de un guion el cual se conforma por título, personajes, narrador y diálogos. Por fin armaríamos el guion. Así que organizados en medio círculo esa mañana fresca les pregunté — *¿De qué les gustaría*

⁷⁵ Es la estrategia que favorece la producción de textos reforzando competencias inclinadas a la lengua escrita en los estudiantes. Jolibert y Sraïki (2009) en Niños que construyen su poder de leer y escribir.

que tratara la obra de teatro? — De una fiesta de cumpleaños — expresó Andrés con mucha alegría. Todos dijeron que sí, pues les encanta celebrar gracias al cuadro de cumpleaños que tenemos. Enseguida Abril completó con que uno de los personajes sería el malo por no los dejaría ir a la fiesta. Yo anotaba en el pizarrón frente a los estudiantes, entre tantas ideas se acordó el nombre de la obra siendo “Las aventuras de los amigos arcoíris”, con personajes como: *Blue, Purple, Orange, Pink, Green, la alcantarilla, Figura, Yellow y Red*. El narrador y la historia sería de los amigos que irían a la fiesta de Figura pero la alcantarilla atraparía a Orange y a Green. Por lo que llegarían tarde pero al invitar a la alcantarilla a la fiesta este los soltaría, finalmente juntos se divertirían en el festejo.

Otra de las tareas fue el investigar qué colores necesitaríamos mezclar para que resultaran los colores de cada amigo arcoíris a lo que los niños al siguiente día llevaron su tarea y pasaron a exponerla frente a los demás, al comprobar su teoría y mezclar los colores resultaron exitosos sus hallazgos. Fue una emoción muy bonita, así



elaboraron su instructivo de mezcla de colores para que al leerlo vieran los colores a utilizar y así resulte el color que quisieran. Por supuesto que leen, Fraca respalda la idea mencionando que al mirar e interpretar imágenes o símbolos, el niño ya se está involucrando en la lectura.⁷⁶ Ahora falta ver con qué técnicas pintar, fue así como mis niños activos

investigaron en casa alguna técnica y al llegar al salón las mostraron siendo: Técnica con café, con papel crepé, con esponja, punteado con cotonetes y dedos, técnica con popote y con brocha. Muchos coincidían así que les apoyé en pegarlas para luego ver con qué técnica haríamos a cada uno de los personajes. Avanzábamos como hormiguitas obreras. Ahora sí comenzaríamos a pintar a cada uno de los personajes en forma de títeres en donde les pondría un abatelenguas para que de allí lo sostengan.

Al siguiente día pintamos a Blue con la técnica de la acuarela no sin antes ver que ese color no se puede mezclar debido a que es primario pero Nathan mezcló el azul clarito con un poco de azul fuerte y salió igual al tono del personaje, y así lo pintamos. Para continuar con Orange, en donde la técnica de pintura fue con la brocha, los niños fueron por un godete, vieron el instructivo y empezaron a mezclar el color rosa con el

⁷⁶ Fraca, L. (2003). “Pedagogía integradora en el aula”.

amarillo mientras otros mezclaron el amarillo con el rojo y resultó el color naranja, me encanta ver sus caritas de asombro por que dicen —*¡Hice magia, mira!*—. Luego para pintar a Green decidieron de entre su repertorio de técnicas que sería con papel crepe a lo que les apoyé en darles el material y ellos fueron por agua en su pequeño godete. Comenzaron a remojar el papel en el agua, lo pusieron sobre el personaje y listo Se iba pintando. Con razón dicen que los colores son mágicos.

Continuamos con Pink en donde decidieron que ese personaje mejor con plastilina ya que es divertido, y al moldearlo lo iban pegando sobre la silueta, les quedó muy bonito pero pesaban un poco. Para hacer al festejado de la obra (Figura) empleamos el nescafé revolviéndolo con



agua. Mientras que con Yellow mezclaron el color amarillo clarito con un poco de naranja, pues el yellow que queríamos era de un tono fuerte, aquí usaron sus deditos sumergiéndolos en la mezcla y saltando sobre su personaje. Para el personaje de Red usamos un popote pero mezclaron el color rosa con el amarillo para que resultara color rojo guiándose de su instructivo, aquí soplaron hasta que el cuerpo de red se tornara como cereza. Para Purple usaron cotonetes con la técnica del punteado y mezclaron el rojo con el azul. Y finalmente el antagonista de la historia (alcantarilla) se pintó usando esponjas con morado y azul de colores mezclados.

Una vez teniendo a los personajes vimos el área específica para hacer la obra de teatro y después de tantas vueltas por la escuela la mayoría de los niños decidieron que en aula de cantos y juegos se hiciera, también elaboramos las invitaciones escribiendo el nombre de la obra, el horario y lo que habrá para consumir, al igual que los boletos para pasar. Ahora era momento de pedirles a las mamás apoyo para que nos hicieran palomitas, por lo que la mamá de Sebastián e Ian de inmediato se anotaron. Para elaborar la casilla de boletos se anotó otro papá al igual que para elaborar el puesto de palomitas y entre todos armamos la escenografía.

Llegó el gran momento, se tenía contemplado dos funciones, empezaron a llegar los niños y papás. Al final de cada función hicieron su socialización platicando cómo fue el proceso del proyecto y cómo elaboraron a sus personajes. Cuando nos dispusimos a retirarnos una vez que terminamos llegó una maestra con sus niños quien no se presentó en el horario que le habíamos asignado y de inmediato organizamos una

tercera función improvisada pero no salió bien, los niños ya estaban cansados, se distrajerón rápido, ya no decían sus diálogos y hasta se lanzaban palomitas.

Me frustré pero los entendí, ya estaban agotados. Su autoevaluación la realizaron en el salón, mientras yo les leía cada pregunta ellos reflexionaban y coloreaban la carita (feliz, triste o seria) acorde a como creían que habían trabajado, también lo platicaron en plenaria y los retroalimenté anotando en el pizarrón que fue lo que logramos y qué podíamos reforzar y rescatar para otros proyectos. Así mismo terminamos de formar el arcoíris llenando la parte verde del contrato individual y proyecto de construcción de competencias llegando a la conclusión de que los niños tuvieron un mayor desarrollo en la cultura escrita, en cuestión de expresarse, también mejora en la escucha, el acercamiento con la lectura y escritura les favoreció en conocer su función social y familiarizarse con ello. Además de que nos divertimos.

Así fue como concluimos con este proceso de experiencias pedagógicas lleno de aventuras nuevas y para dar una fiabilidad a lo acontecido a continuación se muestra el Informe General en donde se aprecia la triangulación de la investigación entre el entramado de la teoría, la didáctica y la metodología. También se muestran los instrumentos de evaluación utilizados como uno de los puntos clave para dar validez a la narración presentada y presentar de esta manera los resultados obtenidos cuyo proceso es hacer una reflexión y sacar las conclusiones encaminadas al *OE*.

B. Informe General de la Intervención Pedagógica

En el presente subcapítulo se muestra el Informe General de lo acontecido durante la Intervención Pedagógica realizada con niños de 2ºB en el Jardín de Niños *Carlos Chávez* durante el ciclo escolar 2022-2023 con respecto al *OE* sobre la cultura escrita mediante los ambientes de aprendizaje.

Es por eso que se da énfasis a un proceso pedagógico que se vinculó con la teoría y la metodología. Dicha investigación partió de un Diagnóstico Específico en donde sus precisiones se localizan en el capítulo II junto con la caracterización de los participantes. Posteriormente se da énfasis a un análisis interpretativo para dar un preámbulo a la Documentación Biográfico-Narrativa que recupera puntos importantes de la Investigación-Acción, lo cual brinda un soporte, validez y confiabilidad al Informe Biográfico-Narrativo. Asimismo se refiere el problema, las preguntas de indagación, supuestos teóricos, propósitos y competencias de la Intervención Pedagógica

tomados de los resultados que arrojaron los instrumentos para una interpretación analítica y reflexiva.

De igual manera se presenta brevemente el sustento teórico, la base de Pedagogía por Proyectos, así como los proyectos bajo este marco didáctico y las estrategias que hicieron de la intervención una gama de experiencias. A continuación se presenta la metodología de la investigación.

1. Metodología

La metodología que orientó la presente investigación es de corte cualitativo, en un primer momento se realizó un *DE* que tomó en cuenta aspectos relevantes de la Investigación-Acción para hacer de lo acontecido un análisis y una reflexión interpretativa, holística de la forma, etnográfica y de carácter hermenéutico. Para lograr el rescate de la información se diseñaron y aplicaron instrumentos tales como el diario de campo para hacer anotaciones de lo que acontecía, el estudio socioeconómico, cuestionarios dirigidos a estudiantes de primero y segundo grado de preescolar, padres de familia y docentes frente a grupo. Así como la técnica de *observación no participante* en la realización de una *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Acercamiento de Estudio (EMAOE)* enfocados en la cultura escrita a través de los ambientes de aprendizaje, se hizo una recabación de información a través de dichos instrumentos que ayudaron a delimitar el problema, a diseñar las preguntas de indagación, supuestos teóricos, propósitos y competencias acorde a la recogida de información para así en un segundo momento poder construir el diseño de la *IP* que orientó a la presente investigación.

Luego en un segundo momento se dio apertura a los referentes metodológicos de la *IP* de Investigación-Acción en donde se retomaron aspectos tanto del Enfoque Biográfico-Narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) como de la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* propuesta por Suárez, Ochoa y Dávila (2005) dando origen a la *Documentación Biográfico-Narrativa* para la interpretación y análisis desde una perspectiva bibliográfica y hemerográfica acorde al OE. Aunado a esto se empleó la técnica de Relato Único con los aportes de Pimentel (2008) con su teoría narrativa que da voz a los demás mediante las polifonías. Y como instrumentos se utilizaron: El diario autobiográfico, fotografías, lista de cotejo, escala de apreciación, cuadro recapitulativo, ficha de autoevaluación,

ficha de evaluación por padres de familia y evidencias de los productos de los estudiantes.

Al mismo tiempo que se recuperó la Comunidad de Atención Mutua en su clínica de edición en donde se busca una mejora y un complemento más consolidado del informe cuya construcción proviene de la misma *IP*, aquí se lleva a cabo el proceso de: escribir, compartir, reescribir y publicar para llevar una coherencia de lo narrado, además de una fiabilidad y validez siendo enriquecido por más personas para hacer del relato una información más complementada. Ahora bien, se va a hablar sobre el contexto específico que dio lugar a la investigación.

2. Contexto específico de la aplicación

El lugar en donde se dio lugar tanto el Diagnóstico Específico como la Intervención Pedagógica fue en el Jardín de Niños *Carlos Chávez* con C.C.T 09DJN0550A, escuela de jornada ampliada con horario de 8:30 a 14:30 horas ubicada en Circuito Río Mixteco s/n, colonia Real del Moral Alcaldía Iztapalapa, código postal 15000, Ciudad de México.

El *DE* se realizó durante el ciclo escolar 2021-2022 mientras que la aplicación de la *IP* tuvo lugar en el ciclo escolar 2022-2023 iniciando el 29 de agosto de 2022 y finalizando el 28 de marzo de 2023 en donde previo a la intervención se preparó un diseño para llegar a ese momento que dio lugar a la ejecución tanto de *Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje (CFPA)* como de proyectos con la base didáctica de *PpP* en los diferentes espacios de la institución que más adelante se explicarán con más detalle. A continuación se hace una descripción de los participantes que estuvieron inmersos en la intervención.

3. Caracterización de los participantes

Para esta aplicación de la *IP* participaron 28 estudiantes pertenecientes al 2°B del Jardín de Niños, con edades de entre 4 a 5 años quienes participaron directa y activamente en la construcción de los diferentes momentos, es decir, desde las *CFPA* hasta las diferentes fases correspondientes a la *IP*. Para ello hubo también una colaboración por parte de los padres de familia, quienes fungieron como facilitadores y apoyo con sus hijos para que el ingreso a la cultura escrita se lograra con ayuda de los diversos ambientes de aprendizaje.

De igual manera la función del docente fue con una mirada constructivista tomando el papel de mediador en donde involucraba a los estudiantes en la implementación de cada una de las estrategias correspondientes a la intervención, a su vez que evaluaba, analizaba, documentaba y hacía una reflexión profunda en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sirvió como eje rector para lograr que la cultura escrita estuviera inmersa en la vida de los estudiantes en el constante logro de que se familiaricen con este aprendizaje, que más allá de ser solo un aprendizaje es un estilo de vida sin dejar de lado la motivación y el apoyo hacía los niños y hacía los padres de familia por involucrarse en dicho proceso.

En el siguiente punto se detallan aspectos importantes en la construcción de la investigación tales como el problema, pregunta general de indagación, supuesto teórico general, competencias, y propósitos.

4. Problema, pregunta de indagación, supuesto teórico, competencias y propósitos

El *DE* se utilizó como una herramienta funcional para delimitar el problema y determinar los propósitos que se pretendieron alcanzar a lo largo de la *IP*. Así como también permitió para plantear preguntas de indagación, definir supuestos teóricos y competencias en torno a combatir o al menos disminuir dicho problema.

Para ello se da a conocer que la problemática fue el acercamiento limitado a la cultura escrita por falta de interacción con los diversos materiales tales como textos y de experiencias con la escritura que ayudan al proceso. En cuanto a las docentes, la mayoría se demarca a usar el salón de clases como espacio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje habiendo más espacios dentro de la escuela para impartir sus sesiones, al mismo tiempo que se ciñen a emplear el cuento solamente como texto para leerles a los niños. Y en los padres de familia se apreció un desconocimiento de las implicaciones que conlleva la cultura escrita para fomentarlo con sus hijos, además de brindarles a los niños escasas experiencias y uso de ambientes de aprendizaje para potenciarla, pues tuvieron la idea de que es responsabilidad de la escuela impulsarlo.

Con el fin de dar solución a la problemática anterior, se planteó una pregunta de indagación general: ¿Cómo generar ambientes de aprendizaje favorables para potenciar la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión,

lectura y escritura desarrollando sus habilidades lingüísticas en niños de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez* durante el ciclo escolar 2022-2023?

Así como también el supuesto teórico general: Los ambientes de aprendizaje para potenciar la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura se generan al practicar una vida cooperativa en la que se recupere la voz de los demás, así mismo al considerar sus intereses en una asamblea y favorecer la participación activa de los padres de familia para la conformación de ambientes de aprendizaje en el hogar; de igual modo la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* enmarcadas en Pedagogía por Proyectos ya que toma en cuenta la generación de ambientes de aprendizajes en el aula, porque utiliza la reorganización de las salas de clases, rincones, lectura en voz alta y acercamiento con diversos recursos didácticos. Familiarizarlos con los diversos tipos de textos tanto literarios como informativos tales como: audiocuentos, adivinanzas, trabalenguas, leyendas, cuentos, periódicos, revistas, enciclopedias, folletos, recetas y cartas. La interacción con diferentes espacios físicos, tales como biblioteca escolar, salón de cantos y juegos, aula de medios, áreas verdes y patio que aluden a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Así mismo con estrategias de la *Gramática de la fantasía* que propone el autor Gianni Rodari (1973), en donde la cultura escrita va dando un giro divertido, atractivo y motivador para los estudiantes, de igual forma las técnicas Freinet.

Lo que conlleva a la construcción de las siguientes competencias comenzando por la general y concluyendo con cuatro específicas para evaluarlas a lo largo de la intervención:

- Emplea estrategias de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura para aplicarlo en la vida cotidiana de manera funcional.
- Participa en estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa.
- Utiliza los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera funcional.
- Utiliza los elementos de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos en el aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para

despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable.

- Experimenta el proceso que conlleva a la cultura escrita a involucrar la participación de los padres de familia dentro de la escuela para generar ambientes de aprendizaje y fortalecer tanto la comprensión como el diálogo de manera persistente.

Dichas competencias fueron empleadas para los instrumentos de evaluación tales como: Lista de cotejo, escala de apreciación, cuadro recapitulativo y ficha de autoevaluación para valorar la participación, acompañados de indicadores de logros que apoyaron a valorarlas.

Lo anterior dio pie a plantear los siguientes propósitos con la finalidad de lograrlos:

Que los estudiantes de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez* durante el ciclo escolar 2022-2023:

- Posean un acercamiento sobre las implicaciones de la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura, a través de los ambientes de aprendizaje para desarrollar sus habilidades lingüísticas.
- Participen en las estrategias didácticas como asambleas, rincones, lecturas en voz alta y acercamiento con diversos recursos didácticos en la generación de ambientes de aprendizaje que permitan favorecer la cultura escrita, mediante la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos, el Módulo de Interrogación de textos, de Aprendizaje para la Escritura y la implementación de las técnicas Freinet.
- Se apropien de la cultura escrita al familiarizarse con ella, para favorecer sus habilidades lingüísticas haciendo uso frecuente de tipos de textos literarios e informativos.
- Aprovechen los elementos de los ambientes de aprendizaje tales como la participación de la comunidad escolar, recursos con los que cuenta el aula, la escuela y el entorno que rodea al contexto, las interacciones y espacios. Además de involucrarse despertando su curiosidad y motivación que los encaminan al fomento de la cultura escrita.

- Vivan la experiencia del proceso para el fomento a la cultura escrita en donde los padres de familia generen ambientes de aprendizaje en casa, de esta manera fortalecer la comprensión y el diálogo a través de la lectura de cuentos y conversaciones cotidianas entre papá e hijo.

Seguidamente se dará pauta a mencionar el sustento teórico que brinda un soporte a la presente tesis.

5. Sustento teórico

La teoría es uno de los componentes más importante es una investigación ya que su deber “consiste en ayudar a los educadores a comprender, eficazmente, la naturaleza de sus problemas” (Malaguzzi, 2001, p. 81). Es así que de allí se desprenden tres vertientes constructoras del desarrollo de la tesis con relación al *OE* de la cultura escrita en lo inmerso con los ambientes de aprendizaje en educación preescolar. La primera deriva de la indagación de cinco investigaciones como parte del breve estado del arte haciendo la recuperación de los aportes que abonaron a la intervención.

Luego se desprende la exhaustiva búsqueda de referentes teóricos que diversos autores aportan al *OE*. Entre los que predominan en cuestión de cultura escrita son: Kalman (2008), Olson y Squot (1998), Londoño y Soler (2009), Jolibert y Sraïki (2009), Casanny, Luna y Sanz (2002), Cassany y Aliagas (2009), Lomas (1999), Villaseñor (2007) y hasta el plan de estudios de Aprendizajes Clave (2017).

Por su parte en los ambientes de aprendizaje, cuya importancia es equivalente a la cultura escrita prevalecen autores como: Bransford (2007), Duarte (2003) y Herrera (2006).

Posteriormente como última vertiente se encuentra el marco didáctico de Pedagogía por Proyectos, quien con su enfoque socioconstructivista y sociocultural ha permeado la vida cooperativa y el logro de aprendizajes desde una mirada activa y crítica que toma en cuenta intereses y necesidades de los estudiantes. Para ello se recurre a los aportes de Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009).

Una vez fundamentada la teoría, se da lugar a la práctica en el siguiente punto, considerándolo como la Intervención Pedagógica.

6. Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica giró en torno al fomento de la cultura escrita en segundo grado de nivel preescolar con la intención de que desarrollen tanto sus habilidades lingüísticas como competencias para comunicarse, viendo a la lengua como una parte funcional, el cuál involucró la participación de los padres de familia en este proceso como apoyo y facilitadores al igual que el docente, en este sentido se explica a continuación como fue el proceso en que se llevó a la práctica el diseño.

A lo largo del periodo agosto a marzo del ciclo escolar 2022-2023 se emplearon una serie de acciones con la finalidad de tener acercamiento con experiencias que apoyen al ingreso a la cultura escrita, por lo que se comenzó con la implementación de *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje que prepararan a los estudiantes para una vida cooperativa, de empatía, y de posibilitar el aprendizaje en los niños con distintos medios, materiales y estrategias. A continuación se presenta una tabla para dar cuenta de las acciones realizadas, los logros, obstáculos, así como los textos leídos y producidos (Ver figura 49).

Figura 49: Tabla de las acciones realizadas durante la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje		
Fechas de la implementación	Acciones	Obstáculos
Del 29 de agosto de 2022 en adelante (Durante todo el ciclo escolar).	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización del mobiliario • Plan anual • Elaboración de los acuerdos en clase • Lectura en voz alta • Acercamiento a diversos textos • Cuadro de cumpleaños • Paredes textualizadas • Lista de asistencia • Rincones • Asambleas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al principio los niños no mostraban atención a la lectura en voz alta. • Hubo dificultades para generar una vida cooperativa. • El cuadro de cumpleaños se vio cuartado una sesión debido a un paro de actividades por parte de padres de familia.
Textos leídos		Textos producidos
<ul style="list-style-type: none"> • Las canciones de Edu. • Acervos de la biblioteca. • Edu tiene hambre. • Pase de lista con las tarjetas del nombre propio. • Comer un lobo. • Juego de "Lotería". 		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del plan anual. • Elaboración de los acuerdos en clase. • Elaboración del cuadro de cumpleaños. • Acuerdos de la primera asamblea.

Posteriormente en el periodo del mes de octubre y noviembre se hicieron tres proyectos por método de proyectos con relación a la alimentación chatarra y saludable, el descubrimiento de América, Halloween y Día de muertos (Ver figura 50).

Figura 50: Tabla de las acciones realizadas durante la implementación de método de proyectos

Proyectos bajo el método de proyectos				
Fechas de la implementación				
Mes de octubre y noviembre de 2022.				
Proyecto	Acciones	Obstáculos	Textos leídos	Textos producidos
La alimentación chatarra y saludable	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre la alimentación chatarra y saludable. • Elaboración de carteles sobre la alimentación chatarra y saludable. • Difusión de la información a los demás grupos empleando los carteles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños mostraban inseguridad al momento de difundir la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Las frutas y la comida chatarra”. • Lotería de los alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un cartel de los alimentos chatarra y saludables.
El descubrimiento de América	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación acerca del descubrimiento de América. • Elaboración de un periódico mural en donde se vería plasmada la información producida por los niños sobre el descubrimiento de América. • Difusión de la información a los demás grupos con el periódico mural en donde explicaron acerca de lo acontecido en el descubrimiento de América. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca participación de los padres de familia en el cumplimiento de las tareas sobre la investigación del descubrimiento de América. • La mayoría de los niños se expresaba con seguridad en el momento de la difusión de la información, sin embargo, en el caso de algunos, aun se sentían inseguros y no participaron, solamente acompañaron a sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuento del descubrimiento de América. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mural del descubrimiento de América.

<p>Halloween y Día de muertos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre Halloween y sobre Día de muertos. • Elaboración de papel picado. • Vestimenta de calaveras con diferentes materiales. • Elaboración de un cuadro comparativo con imágenes entre las características del Halloween y Día de muertos. • Lectura en voz alta de leyendas mexicanas como La llorona, la planchada, el charro negro, el chupacabras y el coco. • Investigación acerca del festejo de Día de muertos en Xochimilco CDMX. • Elaboración de trajineras hechas con material de papelería para el altar del día de muertos en la escuela con la temática de Xochimilco. • Presentación de un baile titulado "Huesitos" con la presencia de la comunidad escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A algunos niños se les dificultaba regular su atención y se distraían fácilmente no logrando la completa escucha para una mayor comprensión de lo que se estaba hablando. • Hubo algunos padres de familia que tuvieron participación intermitente o nula participación a lo largo del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones de los estudiantes con referencia al Día de muertos y al Halloween. • Tutorial sobre la elaboración del papel picado. • Lectura de leyendas como: La llorona, la planchada, el charro negro, el chupacabras y el coco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones sobre el Halloween y Día de muertos. • Elaboración de un cuadro comparativo entre las características del Halloween y Día de muertos. • Investigaciones sobre el festejo del Día de muertos en Xochimilco CDMX.
-----------------------------------	---	---	--	---

Posteriormente se desarrollaron tres proyectos de acción bajo el marco de *PpP* iniciando con la pregunta generadora *¿Qué les gustaría que realizáramos juntos en las próximas semanas?* Dichos proyectos tuvieron distintos periodos de duración en donde se buscó propiciar la cultura escrita con los diversos ambientes de aprendizaje, así como la participación activa de niños y padres de familia aludiendo a la motivación

y al interés de los educandos. Se realizó el llenado del contrato colectivo, individual, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto de construcción de competencias de manera tanto grupal como individual. Luego se dio pauta a la realización de tareas, para dar pie a la socialización y a la evaluación.

El primer proyecto se tituló “El supermercado de las chicas y los chicos” en donde los niños simulaban ir de compras como parte del juego que propusieron poniendo en juego el conteo y por supuesto la cultura escrita (Ver figura 51).

Figura 51: Primer proyecto bajo PpP titulado “El supermercado de las chicas y los chicos”

Proyecto: El supermercado de las chicas y los chicos.		
Fecha de duración: octubre-noviembre.		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje (relación con los contenidos curriculares del Plan 2017).	Proyecto de construcción de competencias en cultura escrita por medio de ambientes de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir todas las cajas de juguetes vacías. • Kimberly, Alexa y Abril llevarían refrigeradores hechos con cajas de cartón. • Nathan, Héctor, Sebastián, Jorge y Lina llevarían una máquina registradora. • Hacer el permiso para la directora. • Ver el espacio entre todos para colocar el supermercado. • Hacer las monedas de fomi con el valor de \$1. • Hacer los gafetes de roles: Cliente, cajero, ayudante y empleado. • Elaborar las invitaciones para los padres de familia. • Hacer el llenado de los paquetes vacíos para que luzcan llenos. • Elaborar la propaganda. • Elaborar los letreros de los productos. • Montar el supermercado. 	<p>Lenguaje y Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. • Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. • Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. • Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. • Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia. <p>Pensamiento Matemático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos. • Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional. • Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1 en situaciones reales o ficticias de compra y venta. • Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. <p>Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. <p>Educación Socioemocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionan los nombres de los productos. • Invitan a los papás. • Cuentan el dinero y los productos. • Escuchan las indicaciones. • Leen las listas de compras. • Escriben la lista de compras. • Escriben los gafetes de los roles. • Escriben el nombre de los productos, así como los leen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. • Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. 	
Textos leídos		Textos producidos
<ul style="list-style-type: none"> • Ale, Ale...¿puedo?- Nuria Gómez. • Alex quiere un dinosaurio- Hiawyn Oram y Satoshi Kitaruma. • La bruja y el espantapájaros- Gabriel Pacheco. • El maíz de la viejita- Feliciano Sánchez Chan. • Yo, Claudia- Triunfo Arcienegas. • Choco encuentra una mamá- Keiko Kosca. • Teatro en la cocina- Fran Nuño. • Las madrigueras- Marcia Vaughan. • En la cabeza de María- Martha Ylenia Guerrero • Pepenar palabras- Nuria Gómez. 		<ul style="list-style-type: none"> • La ratonera- Christian Morgenstern. • Mil sombreros- Victoria St. John. • ¿Dónde está la ranita?- Geraldine Elschner. • Boni y su fiesta de cumpleaños- Mark Birchall. • Un abrazo- María Baranda. • La caja de juguetes- Gabriela Olmos. • Mi abuela va al mercado, un viaje para aprender a contar- Stella Blackstone y Christopher Corr.

Los obstáculos presentados a lo largo del proyecto fue que a los estudiantes les costó trabajo el llenado de los formatos para el contrato colectivo, contrato individual, proyecto de construcción de competencias y proyecto global de aprendizajes debido a que se mostraban frustrados por ver muchas palabras y tener que reproducirlos. A lo que de manera personalizada apoyé a los estudiantes.

El segundo proyecto fue titulado “El parque de chicos, chicas y lobos”. De igual forma con el apoyo y participación de los padres de familia partiendo de los intereses de los niños (Ver figura 52).

Figura 52: Segundo proyecto bajo PpP titulado “El parque de chicos, chicas y lobos”

Proyecto: El parque de chicos, chicas y lobos.		
Fecha de duración: enero-febrero.		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje (relación con los contenidos curriculares del Plan 2017).	Proyecto de construcción de competencias en cultura escrita por medio de ambientes de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir permiso a la directora para ir al parque que está afuera de la escuela elaborando una carta. • Hacer las invitaciones para que los papás jueguen al lobo y se disfracen de lobos. • Elaborar una máscara de lobo para los niños. 	<p>Lenguaje y Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros. • Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. • Dice rimas, <i>canciones</i>, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. • Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantan la canción “Lobo estas aquí”. • Invitan a los papás. • Escuchan cuando ya es hora de que el lobo salga para que corran. • Leen recetas para preparar alimentos y bebidas. • Preparan alimentos y bebidas.

<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una receta para preparar salchichas, sándwich y agua de limón ya que se planea hacer también un picnic. • Elaborar los alimentos. • Ir al parque a jugar al lobo, comer y subirse a los juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona características de objetos y personas que conoce y observa. • Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia. <p style="text-align: center;">Pensamiento Matemático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos. <p style="text-align: center;">Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. <p style="text-align: center;">Educación Socioemocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. <p>Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben la carta a la directora, así como las invitaciones para los papás.
Textos leídos		Textos producidos
<ul style="list-style-type: none"> • Me visto... ¡Y te como!- Bénédicte Guettier • Pon, ¡A jugar con el bebé! Pon- Josefina Barceló Jiménez. • ¡Planetas a la vista! El sistema solar- Michel Francesconi. • Sapo feo- Ana Witte. • Fernando furioso- Hiawyn Oram y Satoshi Kitaruma. • Los cocodrilos copiones- Davis Bedford y Emily Bokam. • Pugwug y pequeño- Sisie Jenkin-Pearce. • Ratatouille- Disney Pixar. • La música del mundo-Elman Trevizo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los números-Felipe Ugalde Álcantara. • Comer un lobo- Cédric Ramadier. • ¿Dónde está mi pelota?-Kim Su Hiyeon. • La casa- Claude Delafosse. • Hombre de color- Jerome Ruillier. • Cosas que me gustan- Anthony Browne. 	

Durante este segundo proyecto se presentó el obstáculo en cuestión de que la directora no permitió la salida al parque que se encuentra al lado del plantel educativo por circunstancias que se pudieran presentar por lo que se optó por realizar las mismas actividades pero dentro del Jardín de Niños.

El tercer y último proyecto se tituló “El teatro de los amigos arcoíris”. El cual se basó en la creación de una obra de teatro con personajes del interés de los niños en donde tuvieron la oportunidad de manipular materiales artísticos como la pintura para mezclarlos y darles color a sus personajes (Ver figura 53).

Figura 53: Tercer proyecto bajo PpP titulado “El teatro de los amigos arcoíris”

Proyecto: El teatro de los amigos arcoíris.		
Fecha de duración: febrero-marzo.		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje (relación con los contenidos curriculares del Plan 2017).	Proyecto de construcción de competencias de cultura escrita por

<ul style="list-style-type: none"> • Armar el guion teatral entre todos. • Armar la escenografía para la obra de teatro. • Realizar entre todos un instructivo para mezclar colores. • Investigar técnicas de pintura. • Pintar a los personajes de los amigos arcoíris. • Contemplar el espacio para la obra de teatro. • Hacer las invitaciones para los papás de 2ºB y los niños de toda la escuela. • Elaborar los boletos para la entrada a la obra de teatro. • Contemplar a algunas mamás para conseguir las palomitas de maíz. • Llevar a cabo la obra de teatro. 	<p style="text-align: center;">Lenguaje y Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender. • Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. • Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas. • Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. • Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios. • Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia. <p style="text-align: center;">Artes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa recursos de las artes visuales en creaciones propias. • Combina colores para obtener nuevos colores y tonalidades. <p style="text-align: center;">Inglés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprende los colores en inglés. 	<p style="text-align: center;">medio de ambientes de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitan a los padres de familia. • Actúan en la obra de teatro con el uso de títeres. • Escuchan al narrador y el resto de la historia al momento de realizar la obra de teatro. • Leen el guion de teatro, así como el instructivo para mezclar colores. • Escriben el guion de teatro. • Realizan tanto el permiso como las invitaciones y los boletos para llevar a cabo la obra de teatro.
Textos leídos	Textos producidos	
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Horriblemente hermoso!- Eva Dax. • El libro sobre libros del conejo Mateo- Frances Watts. • El tigre malo. Los cuentos de osoconejo- Margarita Mainé. • Monstruo peludo- Magdalena Helguera. 	<ul style="list-style-type: none"> • De aquí para allá...cuando voy a la escuela- Laura Fernandez Rivera Río. • El nabo gigante- Alekei Tolstoy y Niamh Sharkey. • El autobús de Maisy- Lucy Cousins. • Delante de mi casa- Marianne Dubue. • Había una vez un recuerdo- Nina Laden. 	

El obstáculo presentado durante la implementación fue la apatía de los niños en una de las funciones que presentaron en la obra de teatro, pues se tenían contempladas en un principio dos funciones las cuales salieron bien, pero se tuvo que realizar una tercera de manera inesperada por una docente que llevó a sus estudiantes en un horario no contemplado a presenciar la obra de teatro, pero ya los niños estaban cansados y no participaron como se esperaba.

Los proyectos anteriores giraron en torno al OE de cultura escrita a través de los diversos componentes que conforman los ambientes de aprendizaje, pero a su vez se refleja una transversalidad con los demás Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social del Programa Aprendizajes Clave de Educación Preescolar (2017) en donde se aprecian otros aprendizajes que los estudiantes desarrollaron, por lo que para corroborarlo se muestran a continuación los resultados de la IP.

7. Resultados

En el siguiente apartado se da cuenta acerca de cómo se aplicaron los instrumentos de evaluación contemplados para la Intervención Pedagógica, en donde los niños, docente y padres de familia estuvieron valorando el proceso dando paso a la interpretación y presentación de dichos instrumentos los cuales fueron el diario autobiográfico, las fotografías tomadas, listas de cotejo, escalas de apreciación, cuadros recapitulativos, fichas de autoevaluación, ficha de evaluación dirigida a padres de familia para que abonaran en cómo percibieron el proceso de aprendizaje con sus hijos y evidencias de los productos.

Asimismo se retoma información del contrato individual en donde los estudiantes reflexionan sobre su proceso y llevan a cabo una metacognición. Todo esto para valorar el fomento a la cultura escrita por medio de ambientes de aprendizaje.

a. Diario Autobiográfico

Este registro que se fue haciendo a lo largo de la Intervención Pedagógica permitió recabar datos interesantes sobre lo que acontecía, entre lo que se pudo rescatar por medio de las anotaciones y reflexiones fue el proceso sobre cómo los estudiantes se encontraban en un inicio, es decir, las limitaciones que presentaban en sus aprendizajes con respecto a la cultura escrita, al igual que la poca familiarización, falta de vida cooperativa que en un inicio fue uno de los obstáculos que no permitía avanzar con los aprendizajes y con la convivencia en el grupo.

Con el paso de las experiencias que se vivenciaron a través de *CFPA* y proyectos bajo el marco de *PpP* se vislumbró una marcada diferencia, los niños se mostraron más interesados en los tipos de textos, se dirigían constantemente a la biblioteca de aula para seleccionar libros durante sus ratos libres al término de alguna actividad o después de comer.

Asimismo se vio un compañerismo al colaborar con responsabilidades, se mostraron muy seguros de sí mismos al momento de dar a conocer sus opiniones, proponían ideas y daban los argumentos necesarios para defender las aportaciones que planteaban, de esta manera también se percibió un mayor interés en conocer lo que decían las letras de textos que estaban a su alrededor. Su escucha ante un diálogo o indicaciones mejoró en el aspecto de que se mantuvieron atentos por más tiempo y

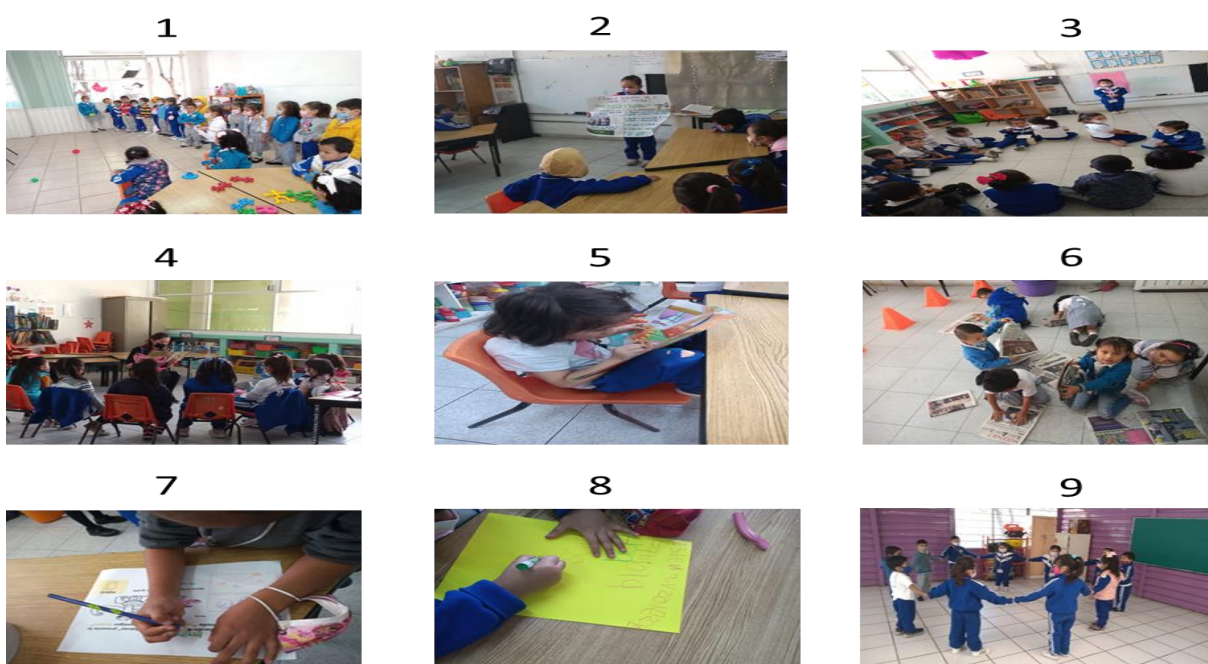
enriquecieron con sus aportes orales. Se familiarizaron con la lectura y escritura, aunque esta última aún están en proceso y es lo que les hace falta reforzar, sin embargo la escritura de su nombre propio ya lo logran y por ende el reconocimiento del mismo.

Es así que con el Diario Autobiográfico se recabaron estos procesos plasmados en notas con reflexiones y tener la oportunidad de rescatar las voces de los estudiantes que dieron cuenta de esta valoración para determinar que el fomento a la cultura escrita dio resultados positivos en los niños pues ya su familiarización se encuentra más completa y todo esto con ayuda de los ambientes de aprendizaje. Otro de los instrumentos que apoyaron en valorar el proceso fue la captura de fotografías durante la IP.

b. Fotografías

Este tipo de instrumento aludió en capturar los momentos exactos y dar pie a analizar lo que acontecía en ese momento. De las valoraciones consideradas fue el interés de los estudiantes, su desempeño, sus actitudes, la participación tanto de ellos como de los padres de familia y el acercamiento que ellos fueron teniendo a lo largo de la IP (Ver figura 54).

Figura 54: Fotografías



La fotografía 1 y 2 muestra el desarrollo con la oralidad al expresarse frente a otros compañeros con seguridad, de igual forma dan a conocer sus opiniones, argumentos,

preguntas, sentimientos. Mientras que la imagen 3 y 4 presenta la familiarización con la escucha al estar atentos por más periodos de tiempo mostrando un interés en la escucha atenta, esto va ligado a la comprensión la cual en los niños se vio más potencializado, ya que a través de la escucha ellos comprendían lo que se decía y daban seguimiento a lo que se estaba abordando en ese momento.

La fotografía 5 y 6 vislumbra parte de lo que fue la lectura al tener un acercamiento con diversos tipos de textos en donde interpretaban imágenes y algunas palabras. La fotografía 7 y 8 muestra el acercamiento óptimo que los estudiantes vivieron en la *IP* en cuestión de la escritura con un fin social plasmando letras, grafías, trazos e ilustraciones con la finalidad de dar a conocer algo, en este caso fue la elaboración de invitaciones y carta de permiso a la directora. Y por último en la fotografía 9 se puede apreciar la vida cooperativa que se desarrolló en el grupo en medio de un ambiente de convivencia sana. Así es como la cultura escrita se encontró presente para potenciar sus habilidades lingüísticas por medio de los diversos componentes que conforman los ambientes de aprendizaje.

c. Lista de cotejo

Las listas de cotejo por su parte, permitieron analizar los resultados en cuanto a una competencia encaminada al desempeño y participación de los estudiantes en los proyectos con relación a las diversas estrategias didácticas implementadas. A continuación se presenta una tabla con los resultados obtenidos en estos aspectos de los tres proyectos que se aplicaron a los niños de manera individual. El asterisco indica que sí lo logró mientras que la falta de asterisco menciona que no (Ver figura 55).

Figura 55: Resultados de las listas de cotejo

Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3
El supermercado de las chicas y los chicos	El parque de chicos, chicas y lobos	El teatro de los amigos arcoíris

Competencia: Participa en estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa.							
Indicadores	Se involucra en las diversas actividades diseñadas con diferentes actores, espacios	Participa activamente en acciones que involucran la lengua	Organiza sus ideas para expresarlas de manera oral y escrita a los demás empleando	Respeto los acuerdos establecidos en cada estrategia para generar	Muestra interés y entusiasmo por vivenciar las estrategias	Colabora en cada una de las actividades que se establecen.	Resuelve retos que se le presentan socializando con los demás.

Nombres	físicos y materiales para atender la oralidad, interpretación, comprensión, lectura, y/o escritura.			oral y escrita como lectura en voz alta, lluvia de ideas y asambleas.			recursos didácticos ante diversas situaciones de las estrategias.			una buena convivencia e interacción con los demás.			que conllevan al desarrollo de la cultura escrita.								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Jorge Said		*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
Sebastián B.			*			*			*						*	*	*	*			
Sebastián C.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Rodrigo		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Quetzaly		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Allison	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Luna	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Abril	*	*	*		*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*		*	*
Héctor	*	*	*		*	*		*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*
Amir	*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*	
Romina	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Eduardo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Evan	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Nathan	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*
Kimberly		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Alexa	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Danna	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Lidia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ian Abdiel	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Jorge		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*		*	*
Andrés	*	*	*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
Lucia			*			*			*			*			*			*			*
Elena	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Katherine		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*
Isabella		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*		*	*
Juan Pablo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Aldo David		*	*		*	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*		*	*
Aylin	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TOTAL	18	25	27	14	24	27	16	26	27	15	26	25	20	26	27	25	27	27	17	25	26

Lo anterior resalta que los estudiantes fueron teniendo un progreso significativo en el aspecto de que su desempeño y actitudes fueron mejorando conforme avanzaban los proyectos, gracias también a las CFPAs que desde el inicio del ciclo escolar 2022-2023 se fueron implementando se pudo percibir un avance en cuanto al acercamiento con la cultura escrita. En la siguiente figura se muestra el ejemplo de una lista de cotejo implementada (Ver figura 56).

Figura 56: Lista de cotejo

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DIN0550A

"Lista de cotejo"

Grado: 2do. Grupo: "B".
 Docente: Abigail Becerril Borges
 Nombre del estudiante: Katherine
 Competencia a evaluar: Participa en estrategias didácticas que generan ambientes de aprendizaje para favorecer la cultura escrita de manera significativa.

Indicadores	Sí	No
Se involucra en las diversas actividades diseñadas con diferentes actores, espacios físicos y materiales para atender la oralidad, interpretación, comprensión, lectura, y/o escritura.	✓	
Participa activamente en acciones que involucran la lengua oral y escrita como lectura en voz alta, lluvia de ideas y asambleas.	✓	
Organiza sus ideas para expresarlas de manera oral y escrita a los demás empleando recursos didácticos ante diversas situaciones de las estrategias.	✓	
Respeto los acuerdos establecidos en cada estrategia para generar una buena convivencia e interacción con los demás.	✓	
Muestra interés y entusiasmo por vivenciar las estrategias que conllevan al desarrollo de la cultura escrita.	✓	
Colabora en cada una de las actividades que se establecen.	✓	
Resuelve retos que se le presentan socializando con los demás.	✓	

Observaciones y análisis

Al llevar a cabo el tercer proyecto bajo PpP se pudo percibir un avance significativo en el desenvolvimiento de Katherine al tomar decisiones al considerar la participación activa como algo fundamental en el trabajo, se muestra segura de sí misma, se interesa en las actividades y por ende se involucra con un ambiente de respeto y escucha ante propuestas de los demás. Toma la iniciativa en resolver retos.

Dicho instrumento se aplicó para los tres proyectos bajo el marco de PpP. Ahora bien, otro de los instrumentos que permitió la recabación de la información fue la escala de apreciación.

d. Escala de apreciación

Se empleó para valorar los tres proyectos con relación a los componentes de la cultura escrita tales como su desempeño en la oralidad, escucha, comprensión, lectura y escritura. Dicho instrumento se aplicó de manera individual y en la siguiente tabla se plasman los resultados obtenidos (Ver figura 57).

Figura 57: Resultados de las escalas de apreciación

Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3
El supermercado de las chicas y los chicos	El parque de chicos, chicas y lobos	El teatro de los amigos arcoíris

Competencia: Utiliza los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera funcional.												
Indicadores	Nunca			Algunas veces			Casi siempre			Siempre		
Proyecto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Se expresa oralmente para manifestar ideas, sentimientos, opiniones y/o dudas.												

Explica imágenes o narraciones para dar a conocer su construcción sobre lo que entendió.												
Respeto las participaciones de sus compañeros y docentes para tener una escucha atenta.												
Escucha atentamente a los compañeros, docentes y padres de familia para hilar la conversación.												
Decodifica símbolos, imágenes o letras para entender un texto.												
Dibuja ideas y/o sentimientos para expresarlas a los demás.												
Produce textos o palabras para hacerse entender de manera escrita.												
Total de niños	0	0	0	10	0	0	12	10	4	6	18	24

De acuerdo con los resultados arrojados, durante el primero proyecto el cual se denominó *“El supermercado de las chicas y los chicos”* no estuvieron muy sobresalientes aspectos de la cultura escrita en el desempeño de los niños pues solamente seis niños siempre utilizaban estos componentes mientras que doce estudiantes lo utilizaban casi siempre y diez algunas veces, debido a la poca familiarización. Ya después en el segundo proyecto denominado *“El parque de los chicos, chicas y lobos”* se notó una mayor presencia en el uso, pues dieciocho niños siempre las emplearon mientras que diez niños lo hicieron casi siempre. Y en el tercer proyecto titulado *“Las aventuras de los amigos arcoíris”* veinticuatro niños los pudieron emplear en todo momento, mientras que cuatro lo hacían casi siempre y esto debido a la asistencia intermitente que tenían.

Un ejemplo del instrumento de evaluación se muestra a continuación (Ver figura 58).

Figura 58: Escala de apreciación

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A

"Escala de apreciación"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerril Borges
Nombre del estudiante: Juan
Competencia a evaluar: Utiliza los componentes de la cultura escrita para familiarizarse con ellos de manera funcional.

Indicadores	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.- Se expresa oralmente para manifestar ideas, sentimientos, opiniones y/o dudas.				✓
2.- Explica imágenes o narraciones para dar a conocer su construcción sobre lo que entendió.			✓	
3.- Respeta las participaciones de sus compañeros y docentes para tener una escucha atenta.				✓
4.- Escucha atentamente a los compañeros, docentes y padres de familia para hilar la conversación.				✓
5.- Decodifica símbolos, imágenes o letras para entender un texto.				✓
6.- Dibuja ideas y/o sentimientos para expresarlas a los demás.			✓	
7.- Produce textos o palabras para hacerse entender de manera escrita.		✓		

Observaciones y análisis
En este segundo proyecto Juan es más un compañero que un alumno, es muy participativo y siempre con una actitud positiva. En cuanto a la producción de textos o palabras para hacerse entender de manera escrita, Juan es capaz de escribir palabras y frases sencillas.

e. Cuadro recapitulativo

Otro de los instrumentos de evaluación usados para la IP, fue el cuadro recapitulativo, empleado para los tres proyectos y el cual apoyó en la valoración de una de las competencias diseñadas que se enfoca principalmente en hacer uso de los distintos componentes de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos del aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable sin que se sienta inseguro o apático ante estas formas de trabajo por lo que los resultados arrojados fueron los siguientes (Ver figura 59).

Figura 59: Resultados de los cuadros recapitulativos

C= Construido	VC= En vías de construcción	NA= Necesita apoyo
Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3
El supermercado de las chicas y los chicos	El parque de chicos, chicas y lobos	El teatro de los amigos arcoíris

Competencia: Utiliza los elementos de ambientes de aprendizaje tales como espacios físicos, la participación de la comunidad escolar, recursos del aula, escuela, entorno que rodea al contexto, así como las interacciones para despertar la motivación y curiosidad que lo encaminan al fomento de la cultura escrita de manera favorable.																					
Indicadores	Explora con los diversos tipos de texto para familiarizarse con ellos.			Utiliza los diferentes espacios disponibles del jardín de niños para favorecer la cultura escrita.			Participa en conversaciones con los demás para comunicarse.			Aplica durante el recreo acciones que implican la comunicación con los demás.			Toma acuerdos que conlleven a un buen ambiente de trabajo que ayuden a potenciar la cultura escrita.			Emplea los recursos didácticos disponibles para la creación de sus productos.			Utiliza su imaginación y creatividad en la realización de las actividades solicitadas.		
	Nombres	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2
Proyecto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Jorge Said	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Sebastián B.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Sebastián C.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Rodrigo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Quetzaly	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Allison	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Luna	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Abril	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Héctor	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Amir	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Romina	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Eduardo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Evan	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Nathan	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Kimberly	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Alexa	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Danna	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Lidia	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ian Abdiel	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Jorge	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Andrés	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Lucía	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Elena	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Katherine	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Isabella	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Juan Pablo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aldo David	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aylin	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

Este cuadro recapitulativo presentado muestra el progreso de los estudiantes en cuestión del aprovechamiento en cuanto a los ambientes de aprendizaje. En el proyecto del “*Supermercado de las chicas y los chicos*” enunciado como proyecto 1, se percibió limitantes en el aprovechamiento de los diversos tipos de textos como consulta o entretenimiento, mientras que conforme avanzaba la *IP* se notó más el uso de las mismas, al igual que la utilización de espacios, los estudiantes estaban acostumbrados a trabajar únicamente o al menos la mayor parte del tiempo en el aula.

Sí	En ocasiones	No
-----------	---------------------	-----------

Competencia: Experimenta el proceso que conlleva a la cultura escrita al involucrar la participación de los padres de familia dentro de la escuela para generar ambientes de aprendizaje y fortalecer tanto la comprensión como el diálogo de manera persistente.

Indicadores	¿Participaste en las dinámicas que se realizaron?			¿Trabajaste con los papás en las actividades?			¿Te gustaron las actividades?			¿Presentaste tus trabajos a los compañeros y padres de familia?			¿Te gustó hacerlo?			¿Aportaste nuevas ideas?			¿Hablaste con los demás para solucionar problemas y ponerse de acuerdo?			¿Cooperaste con tus compañeros para solucionar conflictos?			¿Le entendiste a las actividades realizadas?			¿Preguntaste a la maestra o compañeros alguna duda que hayas tenido?		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Proyecto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Jorge Said	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Sebastián B.	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green
Sebastián C.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Rodrigo	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Quetzaly	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Allison	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Luna	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Abril	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Héctor	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Amir	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Yellow
Romina	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Eduardo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Evan	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Nathan	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Kimberly	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Alexa	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Danna	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Lidia	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Ian Abdiel	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Jorge	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Andrés	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Red	Red	Red
Lucía	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green
Elena	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Katherine	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Isabella	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Juan Pablo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green
Aldo David	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Aylin	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow

La anterior tabla representa los resultados de las fichas en donde los estudiantes se fueron evaluando y reconocieron su desempeño, se dieron cuenta en dónde les hizo falta tener más participación al igual que sus logros.

Los colores que se representan en las acotaciones muestran un avance del primer proyecto al tercero, viendo un cambio significativo en su proceso. Durante la pregunta: *¿Participaste en las dinámicas que se realizaron?* Se pudo apreciar que todos identificaron el que se involucraran con los proyectos con responsabilidades que los hicieron activos, a excepción de Sebastián B. quien solo participó en el tercer proyecto, al igual que Lucía debido a que ingresaron a la escuela tiempo después. Allison y Rodrigo participaron en ocasiones durante el primer y segundo proyecto, ya que fue intermitente su asistencia por motivos de salud. En el caso de Amir, solo faltó que participara en el último proyecto porque dejó de asistir sin motivo alguno.

En la pregunta *¿Trabajaste con los papás en las actividades?* Los niños reconocieron haberlo hecho, en relación con Abril identificó que participaba en ocasiones con los papás durante el segundo proyecto, al respecto comentó que por timidez, al no estar jugando con su abuelita a *El lobo* porque ya es mayor de edad, ella no quiso integrarse con otros papás por lo que la docente estuvo acompañándola para la realización de las actividades. De igual manera Andrés reconoció no haber participado con papás en el primer proyecto porque no lo llevaron a la escuela ese día en que se trabajarían con padres de familia.

En relación con la pregunta *¿Te gustaron las actividades?* Todos los niños respondieron de forma afirmativa, pues se consideraron sus intereses dentro de cada uno de los proyectos implementados en donde el consenso fue un eje primordial para que se tomaran en cuenta sus gustos y por ende los motivó a participar con gusto.

Con respecto a la pregunta *¿Presentaste tus trabajos a los compañeros y padres de familia?* La mayoría de los niños mencionó que sí a excepción de Allison y Juan Pablo por motivos de salud, quienes no se presentaron en la ocasión en donde los padres de familia asistirían. Pero a todos los niños les gustó presentar dichos trabajos, ya que mencionaron de manera convencida que fue un gusto el presentar dichos trabajos que incluso lo marcaron como una de las miras a otros proyectos en la fase de la metacognición.

En cuanto a la pregunta *¿Aportaste nuevas ideas?* Hubo respuestas variadas que arrojaron en los dos primeros proyectos una limitación de participaciones que dieran a conocer ideas para la construcción de los mismos, sin embargo en el último ya se vio un incremento de aportaciones que se consideraron valiosas para el trabajo con Pedagogía por Proyectos, esto se debió a la confianza que tuvieron y al desenvolvimiento en cuestión del diálogo con los demás.

En la pregunta *¿Hablaste con los demás para ponerse de acuerdo?* Solamente la mitad del grupo lo hacía, debido a que al resto le costaba trabajo en los primeros proyectos, sin embargo en el tercero se mostró un avance en el diálogo para llegar a acuerdos y promover una vida cooperativa en ambientes armónicos.

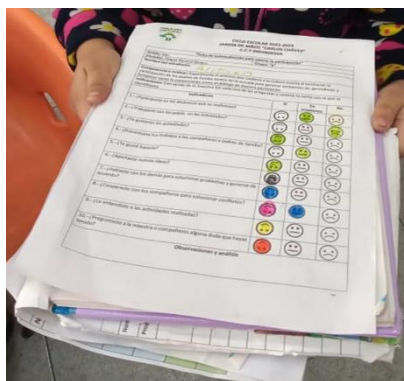
En la pregunta *¿Cooperaste con tus compañeros para solucionar conflictos?* se vislumbra que la mitad del grupo lo realizó debido a que el resto buscaba la intervención de la docente para mediar alguna situación que impidiera seguir con el trabajo cooperativo. En el caso de Sebastián B. le costaba trabajo, pues se le diagnosticó con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y por ende fue un reto para él llegar a acuerdos mutuos con los demás compañeros.

Con respecto a la pregunta *¿Le entendiste a las actividades realizadas?* La gran mayoría contestó que sí, principalmente en el segundo y tercer proyecto que constó de jugar al lobo y pintar personajes para hacer una obra de teatro. El proyecto en donde presentaron más dificultad para entender fue en el primero llamado *El supermercado de las chicas y los chicos*, porque mencionaron que se confundían en el conteo.

Finalmente en la interrogante *¿Preguntaste a la maestra o compañeros alguna duda que hayas tenido?* Arrojó que los estudiantes en su mayoría se limitaban a preguntar durante el primer proyecto por pena y preferían quedarse con la duda, pero en el tercer proyecto se vio un desenvolvimiento en expresar dudas que tuvieran o en pedir ayuda.

A continuación se muestra el ejemplo de una ficha de autoevaluación contestado por los estudiantes (Ver figura 62).

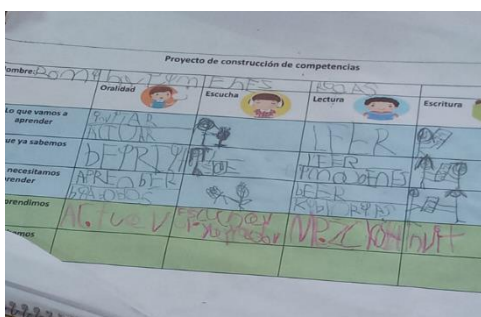
Figura 62: Ficha de autoevaluación



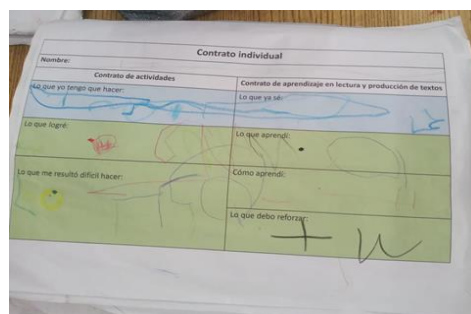
Esto aunado al llenado del contrato individual y el proyecto de construcción de competencias en donde especificaron lo que lograron y hace falta reforzar de manera personal (Ver figura 63).

Figura 63: Contrato individual y proyecto de construcción de competencias

Contrato individual



Proyecto de construcción de competencias



En dichos instrumentos se aprecia que los estudiantes mostraron interés en la realización de las actividades, participaron sin problemas con los padres de familia, mostraron seguridad en la expresión oral, en su mayoría aportaron nuevas ideas para la construcción de los proyectos y en donde se les dificultó un poco fue el tomar acuerdos y solucionar los conflictos ya que lo hacían discutiendo pero el rol de mediadora que manejó el docente fue generar ambientes tranquilos en donde se pudieran solucionar conflictos a través del dialogo y la negociación.

También mostraron un avance en cuestión de la lengua escrita y la vinculación con los demás Campos de Formación Académica, mejoraron sus periodos de escucha atenta, el interés propio por la lectura y escritura se hizo notable.

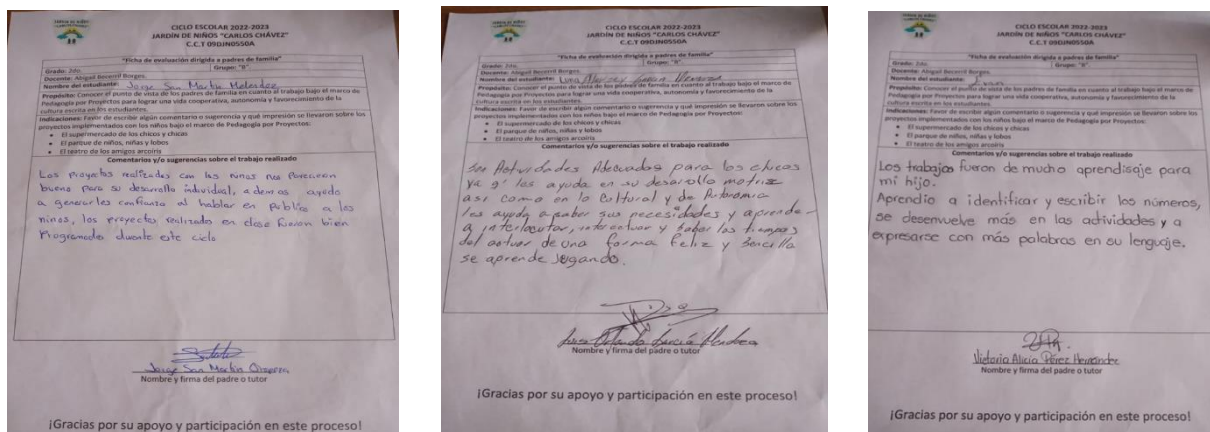
Otro de los instrumentos que se emplearon para dar validez y fiabilidad al proceso de enseñanza aprendizaje en relación con la cultura escrita y los ambientes de aprendizaje fue la ficha de evaluación dirigida a padres de familia.

g. Ficha de evaluación dirigida a padres de familia

Dicho instrumento se diseñó con la finalidad de que los padres de familia dieran su opinión sobre lo implementado durante la IP en donde ellos también estuvieron involucrados, pues presenciaron las diversas actividades notando también aspectos en el desempeño y en las actitudes de sus hijos.

Es muy importante el punto de vista de los padres de familia ya que también se percatan del proceso en sus hijos, cómo van evolucionando de manera actitudinal, en sus conocimientos y habilidades. Por lo que a continuación se presenta algunos de los escritos que abonaron a los resultados (Ver figura 64).

Figura 64: Fichas de evaluación dirigidas a padres de familia



Acorde con lo arrojado en la información anterior se pudo percatar que los padres de familia sí notaron una mejora significativa en sus hijos ya que percibieron mayor confianza en ellos mismos al momento de expresarse, defienden sus ideas, emplean más la lengua oral en otros contextos en el que se encuentran inmersos, ampliaron su vocabulario, hubo mejor pronunciación en aquellos niños a los que se les dificultaba articular las palabras, a interesarse por los diferentes libros de texto y por la escritura que encuentran en diferentes lugares de su entorno, hubo también impacto en otras áreas como el que los niños mostraron más habilidades en el reconocimiento y escritura de los números, en el área motriz y artística.

h. Evidencias de los productos elaborados por los estudiantes

Las producciones de los estudiantes fueron otro de los instrumentos importantes para corroborar su proceso en cuestión del fomento con la cultura escrita, allí se ven

plasmadas las actividades que tienen relación con el OE y los ambientes de aprendizaje como son el uso de los recursos materiales (Ver figura 65).

Figura 65: Evidencias de los productos elaborados por los estudiantes



En la fotografía 1 se muestra como pusieron en práctica la escritura para elaborar la invitación teniendo una estrecha relación con la lectura de la misma. En la fotografía 2 realizaron un instructivo para mezclar colores, dándole un fin útil al trabajo ya que con ese recurso se guiaban para combinar sus pinturas correctamente. El dibujo libre de la estrategia de Gianni Rodari (1973) permitió saber el avance significativo en los estudiantes con una visión más clara y creativa en la producción de sus dibujos, así como en la fotografía 4 en donde elaboraron una propaganda para sus productos vender en el primer proyecto. En la fotografía 5 se aprecia que su avance en la escritura de números se desarrolló y en la 6 emplearon la lectura de imágenes para hacer su lista de compras y saber que van a elegir del supermercado. Dichas producciones tuvieron una finalidad es decir un ¿Para qué? Se realizó. De esta manera se brindó un acercamiento a la cultura escrita con los niños de nivel preescolar.

8. Reflexiones

A continuación se da pie a las reflexiones a partir de lo que aportaron los instrumentos anteriores con relación a la cultura escrita y la conformación de los ambientes de aprendizaje.

Los niños de etapa preescolar tienen aprendizajes previos que les ayudan a desarrollar conocimientos y habilidades, y desde este nivel educativo resulta importante familiarizarlos con el mundo de la cultura escrita a través de distintos medios, el acercamiento con los tipos de textos, con la visita a otros contextos, lugares abonan a potenciar sus aprendizajes y sus habilidades.

Las experiencias en la escuela por su parte cumple la gran función de favorecer el desarrollo de los estudiantes en los distintos ámbitos de la cultura escrita por eso el docente debe fungir como guía y facilitador generando ambientes de aprendizaje adecuados para que los niños alcancen sus logros máximos en el auge de la vida cooperativa y de la oportunidad de explorar, descubrir, equivocarse, aprender, manipular para que estas vivencias abonen al fortalecimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias diversificadas son una oportunidad de brindarle al estudiante para desenvolverse en el entorno en el que se encuentra, motivándolo a aprender y a sentir el gusto por aprender, de allí deriva el potenciar la cultura escrita a partir del goce y disfrute de la misma, con estrategias que en este caso surgieron de los intereses de los niños y este ingreso a la cultura escrita no se vuelva tedioso para ellos.

Los diferentes tipos de textos tienen que estar al alcance de los niños a pesar de que aún no lean o escriban de manera convencional, pues son un recurso indispensable para que ellos se vayan apropiando de la lectura, la interpretación, comprensión y la escritura, por supuesto también alude a la oralidad para ampliar su vocabulario y tener mayor seguridad al expresarse.

La oralidad por supuesto que tiene que ser una de las bases primordiales para favorecer en el nivel preescolar, ya que es el primer aspecto de la cultura escrita que los niños emplean desde sus primeros años de vida, pero también el poder potenciar las demás habilidades lingüísticas resulta importante porque de esta manera ellos al tener un acercamiento se van a apropiar de una forma más familiarizada con la lectura y la escritura en los demás niveles escolares.

La participación de los padres de familia en el nivel preescolar resulta importante porque son un apoyo para sus hijos, ellos aún dependen de otras personas para alcanzar logros significativos, dialogar con ellos, acercarlos a experiencias con los que se familiaricen a la cultura escrita, pero también tener en cuenta que no se debe

acelerar el proceso de lectura y escritura en el nivel preescolar ya que es una etapa solamente de acercamiento y no como mera consolidación, pues puede tener resultados poco favorables en los estudiantes.

El dejar que los niños construyan sus propios conocimientos es un eje que no se tiene que dejar de lado, pues a través de ellos sus conocimientos se vuelven significativos, importantes y dejan huella en las experiencias que vayan teniendo. Darles la información o hacer las cosas por ellos no ayuda a que experimenten y descubran, mucho menos se llega a la metacognición para que reflexionen sobre cómo hicieron las cosas, que lograron y qué hace falta reforzar. El niño constantemente tiene que estar en un proceso de análisis sobre su propio proceso, no es tarea solo del profesor dárselo a conocer sino también del mismo estudiante conocerse y reconocerse asimismo en el aspecto intelectual y actitudinal.

El paso por la etapa preescolar resulta una de las experiencias más importantes en la vida académica de los niños, ya que en la mayoría es el primer acercamiento que lo aparta del núcleo familiar y se abren paso a un contexto completamente diferente en donde se encuentra inmersas las interacciones con los demás, potencia a través de actividades y juegos sus capacidades y habilidades que ya trae consigo, conoce a nuevas personas, se hace responsable de sí mismo, de sus pertenencias y por ende de sus conocimientos, aprende a resolver problemas en diversas situaciones y va descubriendo cómo se mueve el mundo. Cómo la cultura escrita es importante para la vida cotidiana y que no solo es un contenido más por aprender en la escuela sino que es un estilo de vida que se adquiere desde edades tempranas.

Con esto se cierran las reflexiones destacando que al implementar toda esta serie de proyectos y estrategias se logró un mayor avance en el desarrollo de la cultura escrita gracias a los diferentes componentes de los ambientes de aprendizaje por lo que se pudo apreciar acorde a los siete niveles lingüísticos de *PpP* que los estudiantes de 2°B dominan los cuatro primeros niveles es decir la noción del contexto, los principales elementos decisivos de la situación de comunicación, los tipos de texto con el que han tenido contacto y la superestructura del texto ya que al conocer varios tipos como periódicos, revistas, cuentos, enciclopedias, folletos, recetas y cartas identifican algunos componentes, en este caso más del cuento ya que trabajamos más con ese recurso. Los niños identifican la portada, contraportada, el lomo, las páginas y el título

comparando que no se parecen a los demás textos pero que en otros sí son similares como en las enciclopedias.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se muestran las conclusiones acerca del proceso que conllevó la investigación de Intervención Pedagógica, por lo que se va a referir los aspectos más relevantes que dieron pauta a una reflexión para determinar la funcionalidad, los logros y áreas de oportunidad vislumbradas en los resultados de la tesis con relación al fomento de la cultura escrita en el Jardín de Niños *Carlos Chávez*.

La calidad educativa ha estado en constante transformación que atañe al fomento de la cultura escrita, pero en el caso del nivel preescolar se dejan de lado los intereses de los niños, prevaleciendo una descontextualización sobre la realidad educativa en las aulas. Muchas veces los aprendizajes clave a alcanzar parecen elevados para el nivel preescolar por lo que resulta complicado llegar a un porcentaje máximo en cuestiones de logros.

Varias de las propuestas para favorecer la cultura escrita en el preescolar planteadas por los programas educativos no responden a los intereses de los niños por lo que es tarea del docente idear las estrategias necesarias para potencializarla, a través de los diversos ambientes de aprendizaje en los que se encuentra inmerso el estudiante sin caer en el aburrimiento o apatía.

En la mayoría de las familias existe la idea de que en el preescolar se obligue a los niños a leer y a escribir cayendo en estrategias que no motivan al estudiante a descubrir o participar activamente en el proceso de sus conocimientos, sino de manera mecánica y por memorización por lo que el concientizar para cambiar su perspectiva de los padres de familia resulta un reto para el docente.

Los niños llegan con conocimientos previos a la escuela derivado de su contexto sociocultural, pues allí adquieren herramientas necesarias que al entrar a la escuela se desarrollan conforme a sus vivencias, estimulación y por supuesto con la participación activa, así que el rol del educador en esta etapa resulta importante para acompañar al niño y brindarle el apoyo necesario para potencializar sus conocimientos y habilidades. De igual forma trabajar en conjunto con padres de familia motivándolos a participar es una tarea esencial que no se puede dejar a la deriva.

Lenguaje y Comunicación es un Campo de Formación en donde se potencializa la cultura escrita, pero también los demás Campos de Formación y Áreas de Desarrollo Personal y Social enmarcados en el Programa de Aprendizajes Clave de Educación

Preescolar (2017) aluden a favorecer esta parte tan importante para la comunicación de los niños en todos los sentidos, desde la lengua oral como la escrita, estando inmersos las habilidades lingüísticas, competencias comunicativas y funcionales en la sociedad. Por lo que se maneja de manera transversal.

La variedad de recursos que brindan los ambientes de aprendizaje, tales como espacios, materiales, estrategias y experiencias forman una gama que ayudan a la construcción de sus conocimientos, habilidades y competencias de los niños con respecto a la cultura escrita, porque se encuentra vinculada la construcción activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los diversos tipos de texto literarios e informativos como los audiocuentos, adivinanzas, trabalenguas, leyendas, cuentos, periódicos, revistas, enciclopedias, folletos, recetas y cartas permitieron que los estudiantes tuvieran la oportunidad de explorar y permitir el ingreso a la cultura escrita en donde ellos estuvieron inmersos en la manipulación de los mismos y en el acercamiento con las prácticas sociales de lenguaje que a la vez son funcionales a lo largo de su vida.

La aplicación del Diagnóstico Específico (DE) permitió dar una visión de lo que pasa en cuanto al manejo de la cultura escrita en el preescolar, que en este caso se percibió con un universo y contexto determinado, pero es una realidad de varias escuelas que los estudiantes no están familiarizados con diversos textos más que con cuentos, las familias difícilmente se involucran en el proceso de sus hijos delegando la responsabilidad a la escuela o por sus ocupaciones.

Los diferentes instrumentos empleados para delimitar la problemática tales como diario de campo, estudio socioeconómico y cuestionarios, fueron sumamente funcionales para determinar la realidad del contexto y así buscar las posibles soluciones.

La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, permitió tener un panorama más amplio de que los niños utilizan una cualidad fundamental en su etapa que es la curiosidad al explorar los diferentes textos en la biblioteca, por lo que resulta interesante rescatar dicha cualidad para generar ambientes de aprendizaje favorecedores en el fomento de la cultura escrita.

El trabajo realizado bajo la base didáctica de Pedagogía por Proyectos (PpP) permitió construir en el grupo una vida cooperativa, una participación activa de los niños al ser partícipes de su proceso, al igual que permitió a los padres de familia involucrarse en los proyectos y fueron un apoyo esencial para sus hijos.

El generar ambientes de aprendizaje interesantes para los estudiantes permitió que participaran por gusto, les generó entusiasmo y motivación, al mismo tiempo que se apoyaban entre ellos en las actividades realizadas.

Por otro lado, los elementos teóricos brindaron información valiosa que aludieron a conocer más acerca de las implicaciones tanto de la cultura escrita, como su influencia con los ambientes de aprendizaje en pro de los niños preescolares permitiendo complementar la triangulación entre la metodología y la base didáctica, que llevaron como resultado una Intervención Pedagógica que fomentó en los niños la construcción de sus aprendizajes y por ende de la cultura escrita.

Los instrumentos de evaluación empleados dieron pie a valorar cada una de las competencias de los niños de manera individual y grupal notando un avance significativo en su familiarización con la cultura escrita y en sus habilidades.

Los padres de familia expresaron lo favorecedores que fueron los proyectos para la construcción de los conocimientos de sus hijos cambiando la perspectiva que tenían y apoyando a que la cultura escrita es un proceso para el desarrollo de la lectura y escritura convencional que se seguirá desarrollando con el paso del tiempo y también en los demás niveles educativos. De igual modo, tomaron consciencia sobre la importancia de su participación en las actividades con los niños como un apoyo y motivación en el trabajo en conjunto con la escuela. Este trabajo de Intervención Pedagógica influyó de forma personal al enriquecer la forma de trabajo en cuestión de favorecer en los niños sus habilidades lingüísticas y su proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo amplió el panorama con la gama de estrategias y herramientas para utilizar en el quehacer docente.

Con las estrategias implementadas durante la Intervención Pedagógica se pudo constatar un logro en los propósitos establecidos en donde el general fue que los niños del grupo 2°B obtengan un acercamiento sobre el proceso que implica el fomento a la cultura escrita en cuestión de oralidad, interpretación, comprensión, lectura y escritura, haciendo uso de los ambientes de aprendizaje para desarrollar sus habilidades

lingüísticas, así como en la escucha. También se logró que haya una participación de los estudiantes en las estrategias didácticas como asambleas, rincones, lecturas en voz alta y acercamiento con diversos recursos didácticos en la generación de ambientes de aprendizaje que permitieron favorecer la cultura escrita, mediante la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos, el Módulo de Interrogación de textos, de Aprendizaje de Escritura, la implementación de las técnicas Freinet y de Gianni Rodari.

Gracias a esto se pudo cumplir con lograr que los niños se apropiaran de la cultura escrita al familiarizarse con ella, para favorecer sus habilidades lingüísticas haciendo uso frecuente de tipos de textos literarios e informativos. Lo cual a su vez se dio cumplimiento al que los niños aprovecharan los elementos de los ambientes de aprendizaje tales como la participación de la comunidad escolar, recursos con los que cuenta el aula, la escuela y el entorno que rodea al contexto, las interacciones y espacios. Además de involucrarse despertando su curiosidad y motivación que los encaminan al fomento de la cultura escrita.

Por lo que en automático vivieron la experiencia del proceso para el fomento a la cultura escrita en donde los padres de familia generaron ambientes de aprendizaje en casa, fortalecieron la comprensión y el diálogo a través de la lectura de cuentos y conversaciones cotidianas entre papá e hijo. De esta forma dichos propósitos que se establecieron para buscar una mejora en la apropiación de la cultura escrita mediante los ambientes de aprendizaje se alcanzaron con las experiencias vividas a lo largo del tiempo en el que se implementó la Intervención Pedagógica.

Ahora bien, con base en la problemática planteada en donde se mencionaba que los estudiantes de segundo grado del Jardín de Niños *Carlos Chávez*, mostraban acercamiento limitado a la cultura escrita, por falta de interacción con diversos textos, además de experiencias con la diversidad de escritura. Se atendió gracias a las múltiples estrategias para lograr los propósitos de familiarizarlos con esta a través de las implicaciones que conllevan los ambientes de aprendizaje. De esta forma, los niños se pudieron encaminar hacia la funcionalidad que tiene la lengua, el desarrollar sus habilidades comunicativas y poder expresarse tanto de manera oral como escrita, aludiendo a potenciar sus aprendizajes. En cuanto a las maestras, estuvieron involucradas como parte de la Intervención Pedagógica permitiendo que sus estudiantes fueran partícipes cuando se socializaban los proyectos. También se logró

que los padres de familia fueran parte del proceso en desarrollar la cultura escrita desde casa brindándoles a los niños múltiples oportunidades, por lo que generaron ambientes de aprendizaje para lograrlo, así como estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus hijos y conociendo lo que implica la cultura escrita, es decir siendo un acompañamiento y apoyo para los niños sin acelerar el proceso.

Hubo hallazgos importantes que se percibieron a lo largo de la implementación de la base didáctica como por ejemplo la transformación en la seguridad de la mayoría de los estudiantes para expresarse de manera oral, entablar conversaciones con los demás con atenta escucha, sus periodos de atención se volvieron más largos, también hubo un desarrollo significativo que permitió el acceso a la escritura, teniendo como experiencias el que ellos tuvieran la oportunidad de elaborar distintos tipos de textos como cartas, instructivos, guiones teatrales, invitaciones y cuentos, conociendo la funcionalidad de los mismos. La mayoría logró tanto identificar como escribir su nombre, identificaron el nombre de los diversos compañeros del salón, de igual manera les interesaron los distintos tipos de textos por lo que tomaban la iniciativa en seleccionar alguno para explorarlo y saber de qué se trata a través de los dibujos, le comentaban a la docente que les leyera un texto en donde principalmente los cuentos fueron los que frecuentemente solicitaban para escuchar y saber de qué trataba la historia. Los padres de familia notaron un avance en los niños con relación al desarrollo de sus habilidades comunicativas y la vinculación que estas tuvieron para alcanzar los diversos aprendizajes de los demás Campos de Formación y Áreas de Desarrollo Personal y Social tanto dentro como fuera de la escuela.

La *IP* causó un impacto positivo de manera personal ya que permitió ver más horizontes en cuestión de la enseñanza, de modificar la práctica docente y verla desde otra perspectiva tomando en cuenta aspectos relevantes en cuestión de características tanto de los estudiantes como del docente.

De esta forma se constata que la cultura escrita es una capacidad poderosa que al desarrollarla desencadena un sinfín de logros en otras áreas y aspectos de la vida de los estudiantes que dan inicio a lo que estarán involucrados el resto de su vida que es la comunicación. A esto se agrega que los ambientes de aprendizaje cumplieron la gran función de acercar a los niños a la cultura de lo escrito.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa “fundamentos y metodología”*. México: Paidós.
- Atienza, E. y López, C. (2009). *El discurso de la mirada crítica*. España: Paidós Educador.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barkley, Elizabeth F. et al (2007). *Cap. I Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo. Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Ediciones MORATA.
- Bermúdez, L. y Gonzáles, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Venezuela: Universidad de Zulia. Quórum académico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bransford, J. B. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Calandra, S. (2004). *Recursos para proyectos: Proyecto Promoción de la lectura”*. En Novedades Educativas No. 162. Bs. As.
- Camargo, C. y Rojas J. (1998). *Docencia y valores*. Caracas: FEDUPEL.
- Camps A, Guasch, O. y Ruiz B. (2010). *La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura*. Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura, n.º 55.

- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Casal, J. Mateu, E. (2003). *Tipos de muestreo*. Revista Epidem Med Preven.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Editorial Muralla.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). *Miradas y propuestas sobre lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua, Serie Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Grao. Num 117. Octava edición.
- Chog-Siu, R. I. (2002). *¿Qué es la literatura infantil y cuánto importa lo que ella sea?* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú.
- Colomer, T. (1993). *Aula de innovación Educativa*. Revista Aula de Innovación Educativa.
- Colomer, T. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En Lomas, C. (Comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- Coll, C. (2006). *La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula*. En Castorina, José A. et al, *Piaget en la educación*.
- Condemarín, M. y Cadwick, M. (1994). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. 4ta. Edición.
- Cova, Y. (2004). *La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, núm. 2. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía. Cap. III: El dominio del idioma en contextos académicos*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Marengo, I. (1999). *La lengua oral en el aula*. En *Escuchar, leer y escribir en la EGB*. Argentina: Paidós.

- Díaz, A. M. (2009). *Imagen y pedagogía*. México: Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística, UPTC.
- Díaz, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En Educación y pandemia. Una visión académica. México. ISSUE. UNAM.
- Díez de Ulzurrun, A. Y Argilaga, D. (2013). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Dickinson, D. y Tabors, P. (2001). *Comenzando la alfabetización con el lenguaje*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Domínguez, M. (2010). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Duke, N. K. y Carlisle, J. (2011). *El desarrollo de la comprensión*. Manual de investigación en lectura tomo IV. Nueva York: Routledge.
- Escalante, D. y Caldera de Briceño, R. (2006). *Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. Acción pedagógica*. Venezuela: Los Andes.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Ferrer, J. (2010). *Tipos de muestreo*. Sección 02 de higiene y seguridad industrial. I.U.T.A.
- Figuroa, P. (1980). *Elementos de la lingüística Elementos de la lingüística generativa*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fortea, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. España: Unidad de Formación e Innovación Educativa (USE) Universitat Jaume I.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

- García, A. (2007). *La escritura en educación preescolar*. México: Secretaría de educación en el estado. Universidad Pedagógica Nacional, unidad 162.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer en voz alta*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gil, A. M. (2018). *La reforma educativa. Fracturas estructurales*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa 2018 VOL. 23, NÚM. 76.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. En los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Goodman, K. (1993). *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. (Whole-language)*. Buenos Aires: Aiqué.
- González, R. (1995). *Características y fuentes del constructivismo*. Revista Signo Consorcio De Centros Católicos del Perú. Lima.
- Gonzales, S. y Ize de Marengo, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Argentina: Paidós.
- Grunfeld, D. (2000). *Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio. En Lectura y Escritura. De 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera, J., Calero, J., Ruiz, R. A., Peñalba, D., Martínez, L. A., y Humaña, F. (2016). *Material didáctico de aprendizaje módulo: habilidades comunicativas*. Nicaragua: Universidad Nacional Agraria "Por un desarrollo Agrario, Integral y Sostenible" DIRECCION DE DOCENCIA.
- Herrera, M. Á. (2006). *Consideraciones para el diseño didáctico*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

- Jiménez, B.C. (2015). *Aprendizaje y rendimiento académico a través de cuentos pedagógicos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: LOM Ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kalman, J. (2003). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Kalman, J. (2008). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Klimavicius, S. (2007). *La curiosidad de los alumnos en las clases de ciencias biológicas*. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 14. Uruguay: Universidad ORT Uruguay.
- Labarca, C. (1973). *Técnicas de muestreo para educación*. Facultad de Filosofía y Educación Departamento de Formación Pedagógica. Cátedra. Métodos de Investigación.
- Larreula, E. (2005). *La narrativa oral*. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Grao.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Latorre, A. (2012). *La investigación acción "conocer y cambiar la práctica educativa"*. Barcelona: Graó.
- Legrand, M. (1999). *La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. Propositiones*. París: Hombres y perspectivas.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). *Investigación narrativa*. Londres: Sabio.

- Lomas, C. (1999). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Londoño, L. O, y Soler, M. (2009). *Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización*. En M. J Rivero, *Alfabetización Básica de Jóvenes y Adultos*. Madrid: OEI.
- López, L. (2005). *Literatura y juegos de lengua en el currículo escolar*. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Grao.
- López, M. I. (2008). *Didáctica de la lengua*. México: EGB- UNIDAD I.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. México: Ediciones Libris, segunda edición.
- Luria, A.R. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Lladós, L. (2018). *El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad?* Aula Infantil, 96.
- Majchrzak, I. (1991). *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio*. México: Gobierno del Estado, Instituto de Cultura de Tabasco: ISBN: 968-889-056-1.
- Malagón, G. y Montes, E. (2006). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. México: Trillas. ISBN 978-968-24-8391-2.
- Malaguzzi, L. (2001). *El hilo de Ariadna*. En *La Educación Infantil*. En Regio Emilia. España: Editorial Octaedro-Rosa Sensat. Col Temas de infancia.
- Malaguzzi, L. (2001). *En la práctica, el éxito de la teoría*. En *la educación Infantil en Reggio Emilia*. España: Editorial Octaedro-Rosa Sensat. Col Temas de infancia.
- Maluczynski, M. (2001). *Querer oír al otro*. En: *El cardo*. Año 4, No.7. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Editorial Limusa.

- Martínez, C. y Gonzáles, G. (2007). *El desarrollo de las habilidades comunicativas, a partir de la lectura en los alumnos de segundo grado*. Proyecto de Innovación. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094.
- Martínez, A.C., Tocto, C. y Palacios, L.G. (2015). *La expresión oral en los niños y los cuentos*. Revista de Investigación y Cultura, Universidad César Vallejo, Filial Chiclayo: Perú.
- Mata, S. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona: Aljibe.
- Mesquita-Pires, C. (2012). *Niños y derechos profesionales a la participación: un estudio de caso*. Europeo. Revista de investigación sobre educación en la primera infancia, 20(4), 565-576, DOI: 10.1080/1350293X.2012.737242.
- Milano de Galán, E. y Graciela S. Cajés (2004). *La comunicación y la gestión en la integración escolar*. En *Novedades Educativas No. Odeas y Recursos No. 167*.
- Milena, S. y Peña L. F. (2013). *La interacción social como una forma de abordar y reforzar la empatía, filiación y proximidad de los estudiantes de ciclo II con sus pares, acudientes y docentes del C.E.D. villas del progreso sede A*. Bogotá: Universidad libre facultad ciencias de la educación especialización en gerencia y proyección social de la educación.
- Millán, N. R. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 16. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Molina, M. Y Gómez, M. (2010). *Lectura y expresión oral: guía práctica para maestros de Educación Infantil*. Madrid: CCS.
- Montenegro, L. (2015). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Santo Domingo: INTEC.
- Mostacero, R. (2004). *Oralidad, escritura y escrituralidad*. Caracas: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Nemirovsky, M. (2006). *“¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito?, Una propuesta de planificación. En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y demás aledaños”*. México: Paidós.
- Núñez, M. P. (2009). *Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades*. España: Universidad de Granada.
- Núñez, M. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Núñez, M. Y Santamarina, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y Habla*. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida Venezuela: ISSN: 1316-1180.
- Nussbaum, L. (2002). *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral*. En Lomas, C. (Comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- Olaya, M. y Villamil, N. (2012). *La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa*. Universidad libre facultad ciencias de la educación licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. Bogotá.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ortega, P. (2017). *Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. En RLEE*. México 2017 Volumen XLVII Número 1.
- Pampillo, G. (2005). *Una araña en el zapato*. Argentina: Libros de Aracauria.
- Piaget J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pimentel, L. A. (2008). *Introducción. En el relato en perspectiva*. México: UNAM, siglo XXI.
- Plá S. (2020). *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En educación y pandemia. Una visión académica*. México. ISSUE. UNAM.

- Pognante, P. (2006). *Sobre el concepto de escritura*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 2. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración II*. México: Siglo XXI.
- Rinaldi, C. (2001). *Una pedagogía de la escucha: una perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Niños en Europa.
- Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Texto.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: Ediciones McGraw-Hill Interamericana.
- Rossenblatt, M. (2002). *La experiencia literaria en la literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura económica.
- Sánchez, M. (2005). *La conversación en el aula. En Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Grao.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. España: Grao.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2006). *Acuerdo 384. Programa de Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Acuerdo 592*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2017). *Programa de estudio 2017. Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: Secretaría de educación pública.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Schär, R. (2018). *Sobre la negociación del tema en discusiones entre niños pequeños y sus padres*. Revista Tranel.

- Snow, C., Dickinson, D. y Tabors, P. (2001). *Comenzando la alfabetización con el lenguaje*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Solé, I. (2005). *¿Lectura en educación infantil? ¡Sí! Gracias*. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE-Grao.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Teberosky, A. (2005). *La iniciación en el mundo de lo escrito en comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE-Grao.
- Tusón, A. (2002). *Iguals ante la lengua, desiguales en el uso*. En Lomas, C. (Comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- UNESCO, (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Vargas, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje*. Bolivia: Coordinador Unidad de Educación Virtual Facultad de Medicina.
- Vega, O. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Manuales para profesores y padres. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN. Documento inédito.
- Villaume, S. K. y Wilson L. C. (1989). *Exploración de las letras de los niños en edad preescolar en sus propios nombres*. Estados Unidos: *Psicolingüística Aplicada*, no. 10, p. 283-300.

Zapata, C. M., y Mesa, J. (2009). *Los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistemas de diálogo hombre-máquina: revisión de la literatura*. Dyna, vol. 76, núm. 160. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Zebadúa, M., y García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Electrónicas

Acedo, M.L. (2003). *Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico científico: una experiencia*. Consultado el 08 de agosto de 2022 en: <http://prof.usb.ve/macedo/indexMLAB/servidor/itc/Documentos/estitc.htm>

Alacid, S. (2021). *Los rincones, los talleres y los proyectos como recursos para trabajar la sostenibilidad en educación infantil*. Consultado el 10 de noviembre de 2022 en: <file:///C:/Users/W%208.1/Downloads/art.+137+SFJD.pdf>

Arkin, L. (1980). *El aprendizaje basado en la reciprocidad social*. Consultado el 15 de octubre de 2022 en: <https://reciprocidadsocial.blogspot.com/>

Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. (2020). Educación Básica para adultos. *Lenguaje y Comunicación. Primaria. Los textos informativos*. Consultado el 15 de Noviembre de 2022 en: https://laescuelaencasa.mx/data/fichas/adu_pri_lc_s4_adu_0052.pdf

Berlanga, M.J., Mayorga, M.J. & Gallardo, M. (2015). *Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2). Consultado el 05 de noviembre de 2022 en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Bigas, M. (2008). *El lenguaje oral en la escuela infantil*. Revista electrónica, Glosas Didácticas. Consultado el 15 de julio de 2022 en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>

Barrera, M. (2018). *Enseñanza de la lectoescritura en preescolar. Enseñanza de la Lectoescritura en el Preescolar del Colegio Ismael Perdomo I.E.D.* Bogotá D.C. Colombia: Universidad Externado de Colombia. Consultado el 30 de septiembre de 2021 en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/939/CCA-spa-2018->

[Enseñanza de la lectoescritura en el preescolar del Colegio Ismael Perdomo IED.pdf;jsessionid=A0C9B1D4F0B4B0AB3D8261701B616552?sequence=1](https://www.ied.edu.co/revistas/revista-12/Enseñanza-de-la-lectoescritura-en-el-preescolar-del-Colegio-Ismael-Perdomo-IED.pdf;jsessionid=A0C9B1D4F0B4B0AB3D8261701B616552?sequence=1)

Cerrillo, P. C. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado el 10 de mayo de 2023 en: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>

Chávez, S. (2007). *Saber escuchar*. Revista Neoprevisión. Instituto de Seguridad del Trabajo. N.9. Santiago de Chile. Consultado el 17 de julio de 2022 en: <http://www.ist.cl/revista9/26%20Chavez.pdf>

Chomsky, N. (1956). *Tres modelos para la descripción del lenguaje*. IRA. *Transacciones sobre teoría de la información, IT-2*, (págs. 113-124). Consultado el 25 de marzo de 2023 en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

Domínguez, S. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Consultado el 23 de marzo de 2021 en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Ferreiro, E. (1998). *La construcción de la escritura en el niño*. Consultado el 10 de julio de 2022 en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Feurstein, R. (2012). *Aprendizaje mediado. Teoría de la modificabilidad*. Consultado el 25 de noviembre de 2021 en <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html>

Fenoglio, M. (2012). *Reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje revisando las estrategias de estudio en el cursado de un posgrado*. Consultado el 10 de julio de 2022 en: <https://www.aacademica.org/000-072/536.pdf>

García, E. (2014). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua*. Consultado el 12 de octubre de 2022 en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision_practica_del_enfoque_comunicativo_de_la_lengua_GARCIA_LOPEZ_ELENA.pdf

Gonzalo, R. (2003). *El Diario como Instrumento para la Formación Permanente del Profesor de Educación Física*. Efdportes. Consultado el 26 de noviembre de 2021 en <http://www.efdeportes.com>

Huerta, M.G. (2021). *Diversificación de ambientes alfabetizadores que propicien el acercamiento a la cultura escrita, en niños de 5 años, del Jardín de Niños “Cuauhtémoc”, en Valle de Chalco, Estado de México*. Tesis digitales UPN: 094. Consultado el 03 de noviembre de 2021 en: <http://200.23.113.51/pdf/UPN094MEBHUMA2021.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE. Consultado el 01 de noviembre de 2021 en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>

Instituto De Técnicas Educativas de la C.E.C.E. (2005). *Talleres y rincones en educación infantil*. Consultado el 12 de noviembre de 2022 en: <http://www.actiweb.es/dg3/archivo7.pdf>

Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación. Consultado el 05 de agosto de 2022 en: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

Jiménez, C.I. (2017). *El método de proyectos didácticos: Una experiencia de intervención para propiciar el acercamiento de los alumnos de tercer grado de educación preescolar a la cultura escrita*. Tesis digitales UPN: 097. Consultado el 05 de noviembre de 2021 en: <http://200.23.113.51/pdf/33680.pdf>

Luna, M.T., Fortich, E.P., Pinto L.C., y Silva, A. (2018). *La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos*. Costa Rica: Actualidades Investigativas en Educación, vol. 19, núm. 1, pp. 1-25, 2019. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Consultado el 05 de noviembre de 2021 en:

<file:///G:/Abi/Maestr%C3%ADa%20UPN/MEB%202021/Bloque%203%20Jazm%C3%ADn/Breve%20estado%20del%20arte/Lecturas/La%20lengua%20escrita%20en%20preescolar%20una%20propuesta%20socioconstructivista%20con%20apoyo%20de%20recursos%20inform%C3%A1ticos.html>

Madrazo, A. (2004). *La integración de las tecnologías de la información en la enseñanza de la arquitectura: una oportunidad para el conocimiento de la creación de nuevos espacios de conocimiento*. Consultado el 13 de marzo de 2022 en: <http://www.salle.url.edu/arc/pdf/iau04.pdf>

OCDE, (2001). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000 / OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE. Consultado el 17 de octubre de 2021 en: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693817.pdf>

Olea, E. (2002). *La educación a distancia ¿Modalidad educativa moderna? En, Investigación Administrativa*. Año 31 No. 90. Consultado el 24 de octubre de 2022 en: <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART4.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa nacional de lectura y escritura*. Consultado el 15 de julio de 2022 en: <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/programa/>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Consultada el 19 de febrero de 2023 en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Sellés, P. (2006). *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. Aula Abierta*. Consultada el 29 de abril de 2023 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684202.pdf>

Tomas, D. (2010). *Revista Digital Eduinnova*. (28-31), N° 25. Consultado el 11 de agosto de 2023 en: <http://www.eduinnova.es/oct2010/oct04.pdf>.

UNESCO, (2019). *La alfabetización para todos sigue siendo una meta difícil de alcanzar según muestran nuevos datos de la UNESCO*. Consultado el 16 de octubre de 2021 en: <https://es.unesco.org/news/alfabetizaci%C3%B3n-todos-sigue-siendo-meta-dif%C3%ADcil-alcanzar-muestran-nuevos-datos-unesco>.

Quintero, Y. (2011). *Estrategias Metodológicas*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Consultado el 15 de febrero de 2022 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/yjqc.htm>

Valencia, L. (2017). *El proceso de inicio en la adquisición, los retos en el aprendizaje de la escritura en educación preescolar*. Tesis digitales UPN: 098. Consultado el 20 de noviembre de 2021 en: <http://200.23.113.51/pdf/34103.pdf>

Hemerográficas

Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*. En Revista Entre maestros, México: UPN.

ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo. Registro de una sesión.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA		
<u>DIARIO DE CAMPO</u>		
Nombre: Abigail Becerril Borges		Tema o práctica a desarrollar: Cultura escrita y generación de ambientes de aprendizaje. "Elaboración de cartas y tarjetas".
No. De sesión:	Fecha: 11-febrero-2022	Tiempo de observación: 50 minutos.
	Hora: 11:30 a 12:20 horas.	
Contexto general	Nivel educativo: Preescolar.	
	Grado: 3ºB	
	Número de alumnos	
	Mujeres: 15 Hombres: 12 Total: 27 estudiantes.	
Contexto interno	Durante la sesión del día de hoy se planifica el festejo del día de San Valentín pensando en un detalle para poder darle a un amigo o amiga, cabe resaltar que los niños ya tienen un acercamiento previo con la escritura de cartas debido a que ya se había trabajado anteriormente con la carta a los reyes magos. Consideraron aprendizajes previos para construir sus producciones de texto y las dieron a conocer a los demás.	
Inscripción o descripción de lo observado		Interpretación
<p>D: Ya casi se llega el día del amor y la amistad, ¿ustedes ya pensaron a quien van a felicitar?</p> <p>A1: Yo si maestra, voy a felicitar a todos mis amigos.</p> <p>A2: Yo también, y les voy a dar un abrazo porque son mis amigos.</p> <p>A3: Pero hay que regarles algo y darles un abrazo.</p> <p>D: ¿Quién quiere regalarle algo el día de San Valentín a su amigo o amiga?</p> <p>A2: Yo maestra, les voy a regalar una paleta payaso.</p> <p>A1: Si y les voy a hacer una carta, vamos a hacer una carta.</p> <p>D: Muy buena idea, ¿han escrito cartas?</p> <p>A1: Yo sí, cuando vienen los reyes magos.</p> <p>La docente procedió a proporcionarles material para la elaboración de una tarjeta por el día del amor y la amistad. Entre todos armaron una frase de afecto para colocar en su tarjeta navideña y fue la frase "te quiero mucho". Por lo que dicha frase se escribió en el pizarrón y los niños la comenzaron a escribir en su tarjeta.</p> <p>Posteriormente agregaron un pensamiento o unas palabras de afecto como ellos interpretaron y haciendo sus propias grafías.</p> <p>Al finalizar se organizaron de nuevo en plenaria, ya con sus tarjetas listas. Y se les preguntó qué le escribieron a su amigo o amiga.</p> <p>A2: Yo le escribí "eres mi amigo porque siempre jugamos juntos"</p> <p>A1: Yo le escribí "Feliz día del amor la amistad"</p> <p>D: Muy bien corazones, ahora vamos a darle los toques finales para hacer el intercambio de tarjetas.</p> <p>Los niños comenzaron a decorar y a colorear sus tarjetas navideñas y de tarea se les pidió una paleta payaso para que se complementara el regalo que le iban a dar a su amigo o amiga.</p>		<p>Los niños ya tenían una familiarización con las cartas, pudiendo identificar su funcionalidad y las características generales de la misma participando a partir de sus conocimientos previos.</p> <p>Ellos también de alguna manera interpretan sus propias producciones de texto externándolos a los demás. Aunque en Preescolar no logren aun escribir palabras de manera convencional, ellos intentan crear dibujos, trazos, letras y grafías, al igual que darles una interpretación.</p>

Anexo 2. Entrevista del Jardín de Niños *Carlos Chávez* a los padres de familia.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa
Dirección Regional de Servicios Educativos Centro
Supervisión de Zona Escolar 07 Preescolar.
JARDIN DE NIÑOS "Carlos Chávez"
C.C.T. 09DJN09djn0550a

FOTO

**ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA
CICLO ESCOLAR 2022-2023.**

GRADO Y GRUPO:

PROFESORA:

DATOS DEL ALUMNO:

NOMBRE COMPLETO: _____

EDAD: _____

APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

INSCRIPCIÓN: NUEVO INGRESO: () REINGRESO: ()

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: _____

SEXO: F () M () TIPO DE SANGRE: _____ SERVICIO MEDICO: _____ DISCAPACIDAD: _____

ESTADO NUTRICIONAL: _____ VACUNAS: _____

DATOS DE LOS PADRES:

ESCOLARIDAD	EDAD	OCUPACIÓN
NOMBRE DEL PADRE: _____	_____	_____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: CASADOS () UNION LIBRE () OTRO: _____

INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL: _____ CORREO ELECTRÓNICO _____

CORREO ELECTRÓNICO INSTITUCIONAL: _____

RELIGIÓN _____

ANTECEDENTES PRENATALES Y POSNATALES (MARQUE CON UNA X)

TIPO DE EMBARAZO: NORMAL () CESAREA ()

TIEMPO DE GESTACION: _____

EMBARAZO NORMAL () CON PROBLEMAS () ESPECIFIQUE: _____

PARTO NORMAL () CON PROBLEMAS () ESPECIFIQUE: _____

LE DIO PECHO SI () NO () CUANTO TIEMPO _____

TOMO BIBERON SI () NO () CUANTO TIEMPO _____

HISTORIA DE SU DESARROLLO:

¿PRESENTA ALGUNA MALFORMACIÓN APARENTE? SI () NO () ESPECIFIQUE: _____

¿HA SUFRIDO EL MENOR ALGÚN ACCIDENTE IMPORTANTE QUE HAYA AMERITADO REVISIÓN MÉDICA Y/U HOSPITALIZACIÓN?

SI () NO () ESPECIFIQUE: _____

¿HA PADECIDO CON FRECUENCIA DE CATARRO? SI () NO ()
¿HA PADECIDO CON FRECUENCIA DE ANGINAS? SI () NO ()
¿HA PADECIDO CON FRECUENCIA DE BRONQUITIS? SI () NO ()
¿ES ALÉRGICO A MEDICAMENTOS? SI () NO () ESPECIFIQUE:

¿ES ALÉRGICO A ALIMENTOS? SI () NO () ESPECIFIQUE:

HA PADECIDO:

SARAMPION () ESCARLATINA () HEPATITIS () TOSFERINA () RUBEOLA () VARICELA () PAPERAS () TIFOIDEA () COVID-19 ()

¿CON QUIÉN DUERME EL NIÑO? _____

LATERALIDAD: DIESTRO: _____ ZURDO: _____

¿TIENE PROBLEMAS DE LENGUAJE? SI () NO () ESPECIFIQUE:

PRESENTA ACTUALMENTE ALGUNA DE ESTAS CONDUCTAS:

AGRESIVIDAD: () MIEDO EXCESIVO: () SE ORINA EN LA CAMA: () SUCCIÓN DE ALGÚN DEDO: () OTRA:

PERSONAS CON LAS QUE VIVE EL NIÑO (ANOTAR EL NÚMERO DE FAMILIARES): PADRE () MADRE () HERMANOS () ABUELOS ()

TÍOS () PRIMOS () OTROS _____ LUGAR QUE OCUPA ENTRE LOS HERMANOS:

B CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA: MARQUE CON UNA X

CASA SOLA () DEPARTAMENTO () CUARTO () PROPIO () RENTADO () OTRO:

No. DE CUARTOS: _____ TIPO DE CONSTRUCCIÓN: MADERA () CONCRETO () OTRO:

SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA LA VIVIENDA: AGUA () DRENAJE () ELECTRICIDAD () TELÉFONO () GAS ()

ASPECTOS DE SALUD ALIMENTARIA:

MENCIONE QUE ALIMENTOS COME SU HIJO EN LOS SIGUIENTES MOMENTOS:

DESAYUNO	COMIDA	CENA
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ALIMENTOS Y BEBIDAS QUE SE LE DIFICULTA INGERIR:

CON QUE FRECUENCIA DESAYUNA SU HIJO ANTES DE ASISTIR A LA ESCUELA

SIEMPRE () LA MAYORÍA DE LAS VECES () ALGUNAS VECES () POCAS VECES ()

CON QUÉ FRECUENCIA COME GOLOSINAS

TODOS LOS DÍAS () DE 5 A 4 DÍAS () DE 3 A 2 DÍAS () UNA VEZ A LA SEMANA ()

CON QUÉ FRECUENCIA TOMA REFRESCO

TODOS LOS DÍAS () DE 5 A 4 DÍAS () DE 3 A 2 DÍAS () UNA VEZ A LA SEMANA ()

CON QUÉ FRECUENCIA TOMA AGUA SIMPLE AL DÍA

MAS DE 4 VASITOS () DE 3 A 4 VASITOS () DE 2 A 1 VASITO () NO LE GUSTA TOMAR AGUA SIMPLE ()

CON QUÉ FRECUENCIA COME VERDURAS

TODOS LOS DÍAS () DE 5 A 4 DÍAS () DE 3 A 2 DÍAS () UNA VEZ A LA SEMANA ()

CON QUÉ FRECUENCIA COME FRUTAS

TODOS LOS DÍAS () DE 5 A 4 DÍAS () DE 3 A 2 DÍAS () UNA VEZ A LA SEMANA ()

¿QUÉ ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES REALIZA SU HIJO (A)?

¿CON QUÉ FRECUENCIA LAS REALIZA?

TODOS LOS DÍAS () DE 5 A 4 DÍAS () DE 3 A 2 DÍAS () UNA VEZ A LA SEMANA ()

¿CUANTO TIEMPO VE TELEVISIÓN?

MAS DE 4 HORAS DIARIAS () TRES HORAS DIARIAS () DOS HORAS DIARIAS () UNA HORA DIARIA ()
¿QUÉ PROGRAMAS DE TELEVISIÓN VE CON MAYOR FRECUENCIA? _____

ASPECTOS DE LA VIDA EMOCIONAL DEL MENOR:

1. ¿CON QUÉ FAMILIAR O PERSONA CONVIVE LA MAYOR PARTE DEL DÍA EL MENOR? _____
2. ¿EXISTIÓ ALGUNA SITUACIÓN FAMILIAR QUE IMPACTARA EL DESARROLLO EMOCIONAL DE SU HIJO(A)? _____
3. ¿EN ESTE PERIODO DE CONFINAMIENTO, CON QUIEN VIVE EL NIÑO? _____
4. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZA CON SU HIJO PARA CONVIVIR CON ÉL? _____
5. ¿CUÁL HA SIDO LA RUTINA DE SU HIJO EN ESTE PERIODO? _____
6. ¿HORARIOS EN LOS QUE PUEDE USTED APOYAR AL MENOR CON LAS CLASES Y TAREAS A DISTANCIA? _____
7. DESCRIBA EL CARÁCTER DE SU HIJO (A): _____
8. ¿QUÉ HACE USTED CUANDO SU HIJO (A) LE DESOBEDECE? _____
9. REGLAS O NORMAS QUE SE LE DIFICULTAN SEGUIR AL MENOR EN CASA: _____
10. RESPONSABILIDADES O TAREAS DEL MENOR EN CASA: _____
11. ¿CÓMO ES SU RELACIÓN CON EL PADRE DE SU HIJO (A)? _____
12. ¿CÓMO SE RESUELVEN LOS CONFLICTOS QUE SUCEDEN DENTRO DEL HOGAR? _____
13. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SU HIJO ESCUCHA GROSERÍAS DENTRO DEL HOGAR?
CON MUCHA FRECUENCIA () CON FRECUENCIA () POCAS VECES () NUNCA ()
14. ¿QUÉ VALORES LE HA ENSEÑADO A SU HIJO? _____
15. ¿QUÉ VALORES DE AUTOCUIDADO PROMUEVE EN SU HIJO? _____
16. ¿QUÉ CREE QUE NECESITA APRENDER SU HIJO(A) EN ESTA ETAPA PREESCOLAR? _____

-
17. ¿QUÉ ESPERA DEL PERSONAL DE LA ESCUELA Y DE SU MAESTRA DE GRUPO? _____

18. ¿DE QUÉ FORMA APOYARÁ A LA ESCUELA, LAS MAESTRAS Y A SU HIJO(A) DURANTE ESTE CICLO ESCOLAR? _____

19.

PADRE O TUTOR

PROFESORA DE GRUPO

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA

Anexo 3. Cédula de emergencia del Jardín de Niños *Carlos Chávez*.



DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA
CICLO ESCOLAR 2022- 2023.

CEDULA DE EMERGENCIA

JARDIN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ" C.C.T. 09DJN0550A

GRADO _____ GRUPO _____

SR. PADRE DE FAMILIA O TUTOR:

EL COMITÉ DE SALUD Y SEGURIDAD DE ESTA ESCUELA, COMO PARTE DEL DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR DEL PLANTEL LO INVITA A QUE PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN QUE TIENE POR OBJETO ATENDER DE INMEDIATO A SU HIJO(A) EN CASO DE ALGÚN ACCIDENTE.

I.- FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

1.- NOMBRE COMPLETO

_____ APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

2.- FECHA DE NACIMIENTO: AÑO: _____ MES: _____ DIA: _____ EDAD: AÑOS Y MESES _____

3.- CURP _____ REINGRESO _____ NVO INGRESO _____

4.- SEXO _____ ENTIDAD FEDERATIVA DE NACIMIENTO: _____

5.- TIPO DE SANGRE: _____

6.-DOMICILIO:

_____ CALLE NÚMERO

_____ COLONIA DELEGACION C.P.

7.- TELÉFONO _____

8.- NOMBRE DEL PADRE, MADRE O TUTOR RESPONSABLE DEL MENOR.

_____ NOMBRE COMPLETO FIRMA

II DATOS DE LOS PADRES O TUTOR

1.-NOMBRE DE PADRE O TUTOR _____ EDAD _____

Ocupacion _____ TEL. FIJO _____ TEL. TRABAJO _____

NIVEL DE ESTUDIOS: _____ TEL. CELULAR _____ CORREO ELECTRÓNICO _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____ FECHA DE NAC: _____ MUNICIPIO O DELEGACION: _____

2.-NOMBRE DE MADRE O TUTORA _____ EDAD _____

Ocupacion _____ TEL. PART. _____ TEL. TRABAJO _____

NIVEL DE ESTUDIOS: _____ TEL CELULAR _____ CORREO ELECTRÓNICO _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____ FECHA DE NAC: _____ MUNICIPIO O DELEGACION: _____

3.- TELEFONO DE ALGUN VECINO DE CONFIANZA O FAMILIAR CERCANO. NOMBRE COMPLETO _____

TEL. PART. _____ TEL. _____
CELULAR _____

III.- DATOS DE SALUD

1.-PESO _____ ESTATURA _____

- 2.-CON DISCAPACIDAD SI _____ NO _____ ESPECIFIQUE _____
- 3.-DERECHOHABIENCIA _____
- 4.-ESTADO DE NUTRICIÓN: _____
- 5.- ¿PUEDE REALIZAR ACTIVIDADES DE ESFUERZO FÍSICO? _____
- 6.- PADECE SU HIJO (A) ALGUNA ENFERMEDAD: SI () NO () ESPECIFIQUE: _____
- 7.- EN CASO DE QUE ESTA ENFERMEDAD PRESENTE UNA CRISIS EN LA ESCUELA ¿QUÉ DEBE HACER EL MAESTRO PARA CONTROLARLA?

4.- PRESENTÓ CERTIFICADO MÉDICO VIGENTE AL INICIO DEL CICLO ESCOLAR: SI () NO ()
DE INSTITUCIÓN OFICIAL _____ PARTICULAR _____

5.- ¿EN EL CERTIFICADO MÉDICO SE MENCIONA SI SU HIJO(A) PADECE ALGUNA ENFERMEDAD? SI () NO ()
SI SU HIJO TIENE ALGUNA ENFERMEDAD Y NO SE MENCIONA EN EL CERTIFICADO MEDICO LE PEDIMOS QUE
TRAMITE UNO NUEVO PARA EL BIENESTAR Y SALUD DE SU HIJO (A)

6.- ¿ÚLTIMAMENTE HA PRESENTADO ALGÚN TIPO DE ALERGIA? SI () NO () ESPECIFIQUE: _____

7.- SI EN LA ESCUELA SE PRESENTA ALGUNA CRISIS DEBIDO A LA ALERGIA ANTERIOR, DESCRIBA LA MANERA CÓMO
LA ESCUELA DEBE DE ACTUAR.

IV.- EN CASO DE ACCIDENTES

1.- EN CASO DE ALGUN ACCIDENTE DE SU HIJO(A) DENTRO DEL PLANTEL, FAVOR DE ANOTAR EL NOMBRE DE LA
PERSONA Y TELÉFONO CON QUIEN EL PERSONAL DE LA ESCUELA SE DEBE DE COMUNICAR

NOMBRE COMPLETO

TELEFONOS

2.- ANOTE EL NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DE SALUD MÁS CERCANA DONDE, EN CASO DE SER NECESARIO, SU HIJO
(A) DEBERÁ SER ATENDIDO (A):

3.- TIENE MÉDICO PARTICULAR SI () NO () ANOTE EL NOMBRE DEL DOCTOR, SU TELÉFONO Y SU NÚMERO DE
CÉDULA PROFESIONAL SI LO TIENE:

4.- PARA PODER ACTUAR DE MANERA RÁPIDA Y EFICIENTE EN CASO DE ACCIDENTE DENTRO DEL PLANTEL, LE
SOLICITAMOS AUTORIZA AL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA TRASLADAR A SU HIJO (A) AL SERVICIO MEDICO
MAS CERCANO. LA ESCUELA SE COMPROMETE A COMUNICARLE DE INMEDIATO PARA QUE USTED NOS ACOMPAÑE
O LLEGUE AL LUGAR DONDE SEA ATENDIDO SU HIJO (A).

SI AUTORIZO () o NO AUTORIZO ()

NOMBRE COMPLETO

FIRMA

5.- EN CASO DE NO ESTAR DE ACUERDO CON LO ANTERIOR ANOTE EN LAS LÍNEAS DE ABAJO LO QUE USTED DESEA
QUE SE HAGA.

6.- OBSERVACIONES: SI HAY ALGUNA, ANOTARLA Y PONER NOMBRE Y FIRMA DE QUIEN LA REALIZA (DIRECTOR,
MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA, MAESTRO DE GRUPO O PADRE DE FAMILIA).

PADRE O TUTOR

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA

ATENTAMENTE

PROFESORA DE GRUPO

PROFESORA DE EDUCACION FISICA

PROFR. (A)

PROFR. (A).

Vo. Bo.
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

PROFR. (A)

MEXICO, D.F. A _____ DE _____ DE 2021.

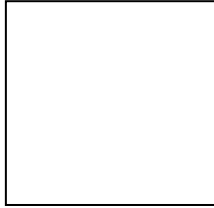
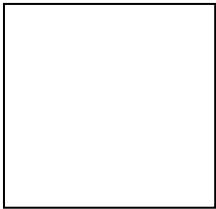
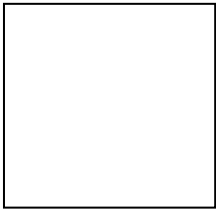



FOTO DEL ALUMNO

PERSONAS AUTORIZADAS
PARA RECOGER AL ALUMNO (A): _____ **DEL GRUPO:** _____

FOTO		NOMBRE COMPLETO Y PARENTESCO	
			
			
			

Anexo 4. Cuestionario aplicado a estudiantes.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cuestionario para los estudiantes

¡Queridos niños y niñas!
Me da mucha alegría reunirlos aquí para contestar las siguientes preguntas y así conocerte mejor sobre lo que sabes acerca de la comunicación. Te agradezco tu participación recordándote que la información es confidencial.

Indicaciones: Con apoyo de alguien ve leyendo las preguntas y selecciona una respuesta coloreando el dibujo tú solito(a).

¡Vamos a iniciar!

Nombre del estudiante: _____ Grado y grupo: _____ Edad: 4

¿Te gustan los libros o algún otro texto?
a) Si b) No

¿Qué tipo de texto te gusta más?
a) Enciclopedias b) Historietas c) Cuentos d) Ninguno

¿Te gusta conversar con alguien en especial sobre algo?
a) Si, me gusta platicar mucho b) No me gusta platicar mucho

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

¿Qué tema es de tu interés para platicar?
a) Monstruos y relatos de terror b) Superhéroes c) Juegos y juguetes d) Otro _____ e) No me gusta platicar mucho

Dibuja en este espacio tu tema de interés

¿Qué texto has escrito o intentado escribir? (Colorear más de una opción en caso de que sean más textos).
a) Cartas b) Mi nombre c) Recados d) Ninguno

¡Hemos terminado!
 ¡Gracias por tu participación!

Anexo 5. Cuestionario aplicado a docentes titulares de grupo.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cuestionario a docentes

Estimadas docentes titulares
El propósito del presente cuestionario es recabar información necesaria para obtener datos los cuáles se tomarán en cuenta para un trabajo de investigación sobre la cultura escrita agradeciéndole de antemano su apreciable participación. Cabe mencionar que la información recopilada se manejará con confidencialidad.

Sin más preámbulos ¡Comencemos!

Nombre del docente: _____ Grado y grupo que imparte: _____
Formación Profesional: Docente Preescolar Años de servicio: _____

Indicaciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y conteste seleccionando y/o anotando su respuesta.

❖ ¿Cómo concibe la cultura escrita?
Todas las elementos y situaciones que nos permiten acercarnos, conocer y practicar la lecto-escritura en un fin social.

❖ ¿Considera importante favorecer el lenguaje oral en el grado que imparte de preescolar?
a) Si
Por qué? Es parte importante de la formación de los preescolares así como del perfil de egreso. También es importante desarrollarlo debido a que en casa muchas veces pierden o no se les brindan momentos para desarrollarlo.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

❖ ¿Considera que es importante darles un acercamiento a la lectura y escritura en el grado que imparte de educación preescolar?
a) Si
Por qué? Que comprendan la importancia de leer y escribir para su vida cotidiana (función social) para que en primaria se sientan motivados a este proceso.

❖ ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la oralidad en los estudiantes?
Tiempo de compartir, interpretar cuentos con base en las imágenes con sus experiencias previas, Exposiciones, Durante el recreo, y hacer juegos simbólicos.

❖ ¿Qué estrategias pone en práctica para favorecer la lectura y escritura en preescolar?
Explicación de palabras, Partidos de textos, Trabajo con el nombre propio, Colocar nombre a objetos y áreas del salón.

❖ ¿Los padres de familia de su grupo apoyan en casa a potenciar la cultura escrita?
a) Si
¿Cómo? _____
b) Hay poco apoyo por parte de los padres de familia
c) No hay apoyo

¡Hemos terminado!
 ¡Gracias por su participación!

Anexo 6. Cuestionario aplicado a padres de familia.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cuestionario para padres de familia

Estimados padres de familia

El propósito del presente cuestionario es recabar información necesaria para obtener datos los cuáles se tomarán en cuenta para un trabajo de investigación sobre el acercamiento a la cultura escrita con su hijo(a) agradeciéndole de antemano su apreciable participación. Cabe mencionar que la información recopilada se manejará con confidencialidad.

Datos personales

Nombre del estudiante: _____
Grado y grupo: _____ Edad del estudiante: _____
Nombre de la persona que responderá el cuestionario: _____
Parentesco con el menor: Madre

- ¿Qué tipo de acercamiento le ha brindado a su hijo(a) con los textos? (cuentos, revistas, fábulas, enciclopedias, entre otros).
 - Acostumbro a leerle en voz alta.
 - Lo llevo a una librería y le compro un libro que le llame la atención.
 - Procuró que haya textos a su alcance en casa
 - Le muestro las imágenes y después le pregunto de qué cree que trata
 - Otra, ¿Cuál?

- ¿Mantiene conversaciones frecuentes con el niño(a)?
 - Siempre.
 - Casi siempre.
 - No acostumbro conversar con él o ella.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

- ¿Con qué frecuencia le ha narrado cuentos a su hijo(a)?
 - Más de 4 veces a la semana.
 - Una o 2 veces a la semana.
 - No acostumbro a narrarle cuentos.
- Identifica cuál es su cuento favorito?
 - Si. ¿Cuál? Pulgarcito
 - No
- ¿Qué tan frecuente lleva al menor a una biblioteca cercana a su domicilio?
 - Muy frecuente.
 - Pocas veces he llevado al menor a una biblioteca.
 - Nunca lo he llevado a una biblioteca.
- ¿En casa tiene algún lugar en específico dedicado a la lectura?
 - Si. ¿Cuál? a la hora de dormir.
 - No
- En caso de que cuente con un lugar específico dedicado a la lectura, describa cómo es.
a la hora de dormir a lado de mí.
- ¿Qué opina acerca de favorecer la lectura y la escritura en el estudiante desde el nivel preescolar?


Muy buena ayuda a crear un buen hábito en acto de mi hijo trabajo su imaginación y como historias que ahora van con ton esbocados, los cuento abocados.

JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T 09DJN0550A
DOCENTE-INVESTIGADORA ABIGAIL BECERRIL BORGES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

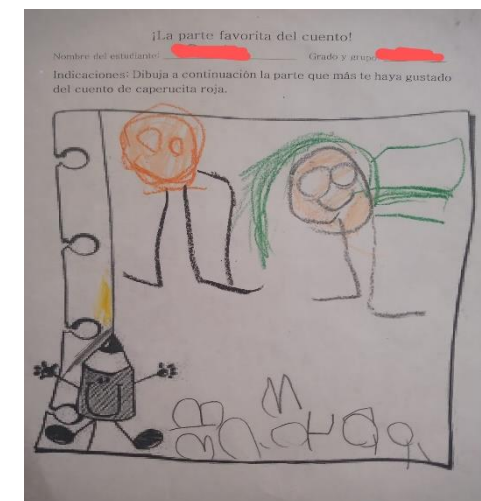
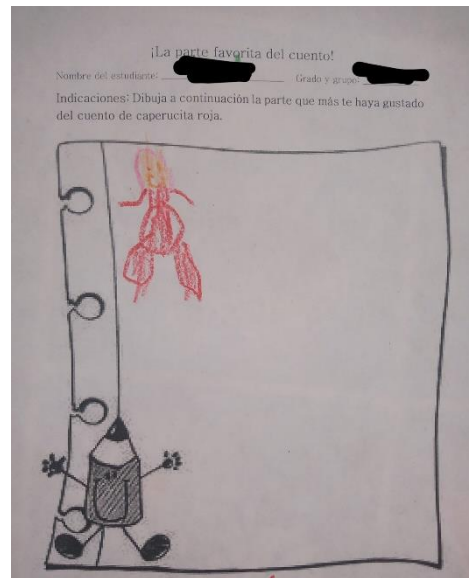
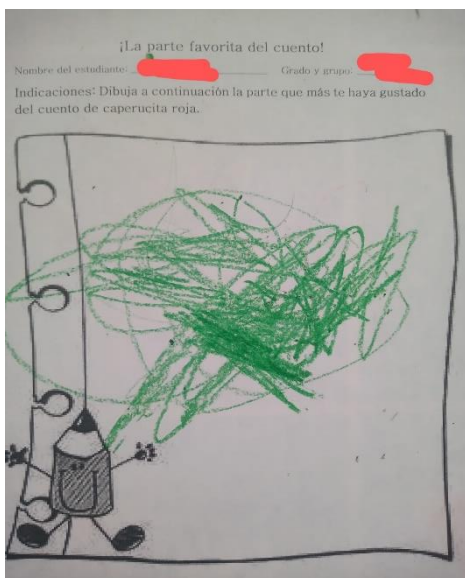
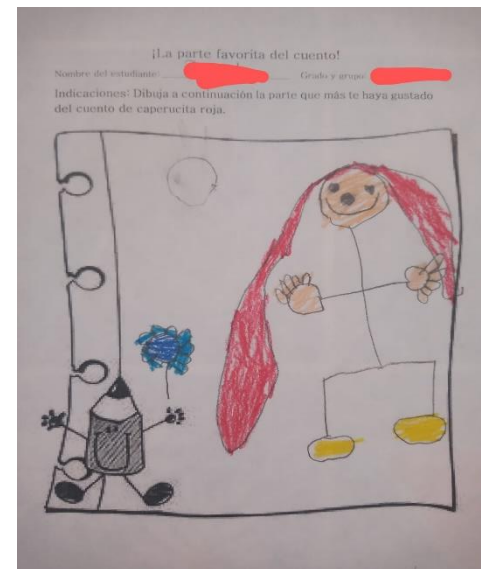
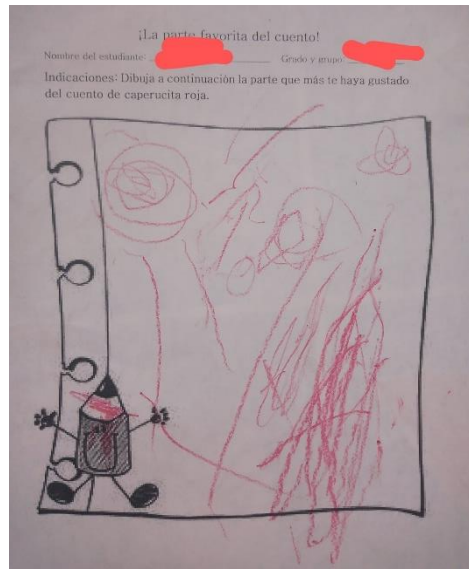
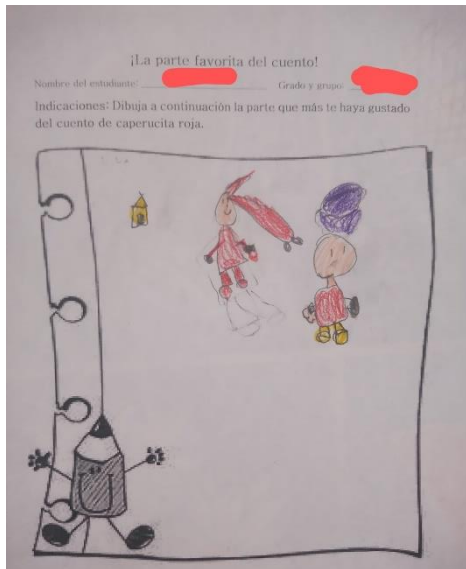
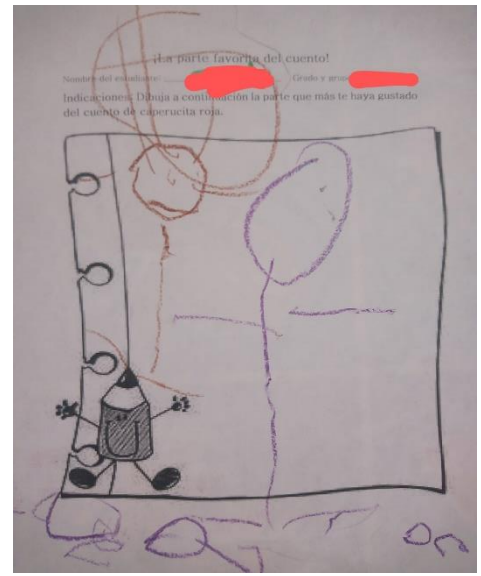
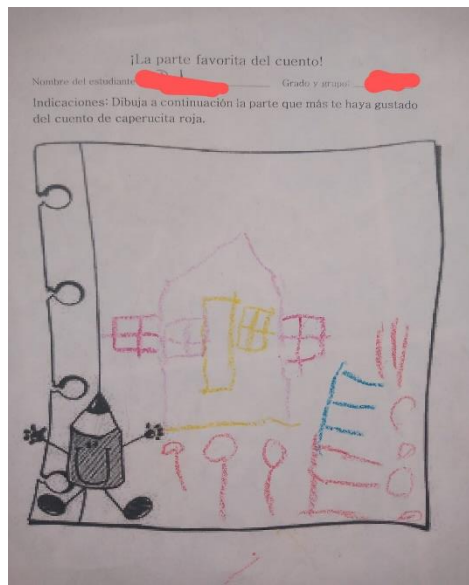
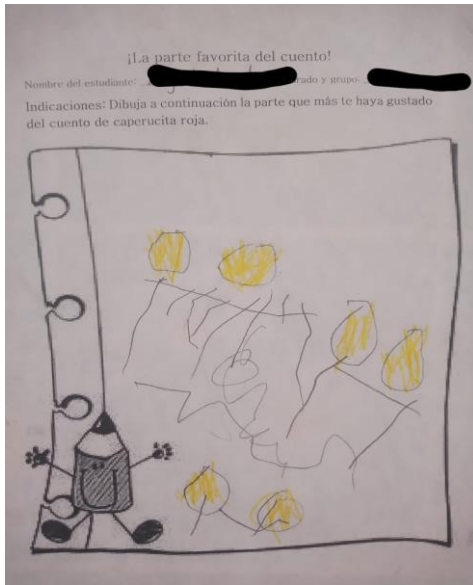
- ¿Considera importante que los niños se familiaricen con los textos para acercarlos con la lectura y la escritura?
 - Si. ¿Por qué?
Crear un buen hábito ayudando a conocer los distintos textos para expresarse.
 - No

¡Hemos terminado!



¡Gracias por su participación!

Anexo 7. Producto de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.



Anexo 8. Diario de campo. Aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA		
<u>DIARIO DE CAMPO</u>		
Nombre: Abigail Becerril Borges		Tema o práctica a desarrollar: Aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio "La magia de los cuentos".
No. De sesión:	Fecha: 09-marzo-2022 Hora: 12:00 a 13:00 horas	Tiempo de observación: 60 minutos.
Contexto general	Nivel educativo: Preescolar.	
	Grado: 1ºA, 2ºA Y 2ºB.	
	Número de alumnos	
	Mujeres: 6 Hombres: 8 Total: 14 estudiantes Faltaron: 4	
Contexto interno	Se implementa el diseño de la Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio en donde participan dieciocho estudiantes de primero y segundo grado para poder conocer el acercamiento y la familiarización que tienen en cuanto a la cultura escrita a través de los ambientes de aprendizaje.	
Inscripción o descripción de lo observado		Interpretación
<p>La docente comenzó a ir por los niños a sus respectivos salones para reunirlos en uno solo, los niños accedieron sin ningún problema y las docentes titulares también debido a que ya estaban enteradas de la estrategia.</p> <p>Una vez estando reunidos en el salón de clases, acontece lo siguiente: D: Buenas tardes niños, bienvenidos. Supongo que ya me conocen, soy la maestra Abigail Pero me pueden decir Abi. A1: Hola maestra yo soy Miguel Ángel. D: Muy bien Miguel, ahora vamos a preguntarles a los demás niños cómo se llaman, para eso vamos a reunirnos en una ruedita, agárrense de las manos. Una vez formada la ruedita se sentaron en el piso y se les comenzó a preguntar su nombre. Cada niño iba diciendo su nombre sin problemas. Una vez terminada la presentación aconteció lo siguiente. D: Muy bien niños, ahora vamos a poner atención porque les voy a leer un cuento bien bonito, adivinen como se llama. A2: Se llama el conejo. D: (Les presenta el cuento) ¿Creen que llame el conejo? A1: Se llama Caperucita Roja. D: Así es, se llama Caperucita Roja. (Se les comenzó a leer la historia). A2: Maestra quiero a mi maestra. A1: Mira los niños están jugando allá afuera. D: Vamos a seguir poniendo atención, ¿y luego que creen que pasó con la abuelita de Caperucita? A3: ¿Se la comió el lobo? Una vez terminada la narración se comenzó por plantearles las preguntas con referencia al texto. D: ¿Quién le dijo a Caperucita que fuera a casa de su abuelita? A2: Yo porque me gusta mucho ir a casa mi abuelita. A2: La mamá de Caperucita. Posteriormente se les proporcionó una hoja en donde plasmarían la parte que más les haya gustado del cuento. A3: Ya terminé maestra. Al terminó de unos momentos todos terminaron y reunidos en plenaria observaron las producciones e iban comentando lo que dibujaron. A1: Yo dibujé un dragón porque escupen fuego y son feroces. A2: Yo a Caperucita cortando flores para su abuelita. A3: Al lobo.</p>		<p>A algunos niños se les dificultó comprender el cuento de Caperucita roja y por ende contestaban con otros argumentos a la lectura.</p> <p>Se pudo notar un desenvolvimiento en los niños al expresarse, pero sus expresiones en algunos no iban acorde con lo que se les preguntaba. En cuanto a sus producciones, los niños si plasmaban sus dibujos explicando la parte favorita del cuento, mientras que otros niños, en especial de primer grado, dibujaban otros temas que en ese momento tal vez les interesaba y lo explicaban no teniendo relación con el cuento narrado.</p>

Anexo 9. Lista estimativa.

Docente-Investigadora: Abigail Becerril Borges.

Nombre del estudiante: _____ Grado y grupo: _____

Parámetros	Lo domina	En proceso	Inicia proceso	Observaciones
Comprende y tiende lo que se dice en narraciones o interacciones con otras personas.		✓		Se dispersa fácilmente
Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.	✓			
Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.		✓		
Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.		✓		
Interpreta cuentos.		✓		

Observaciones generales

Durante la actividad se dispersaba fácilmente y cuando se le cuestionaba sobre lo que trató al cuento mencionaba ideas que no pertenecían al seguimiento de la narración. Si expresa gráficamente su idea aunque cuando le correspondió explicar, lo hizo mencionando a otros personajes. Le costó trabajo interpretar las imágenes de los cuentos, lo cual le provocó dificultad a la hora de tratar de contar una historia basándose en imágenes.

Anexo 10. Aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.



Reorganización de las salas de clase



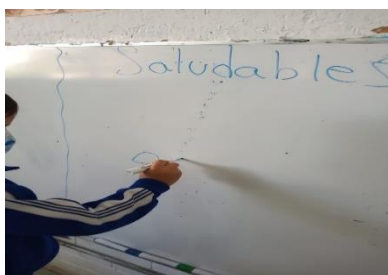
Lectura en voz alta



Presencia de múltiples textos en el aula



Cuadro de cumpleaños



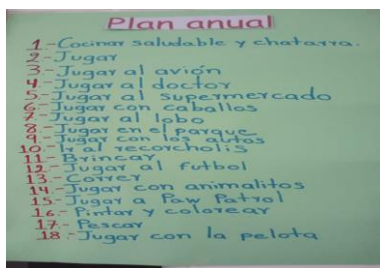
Método de proyectos



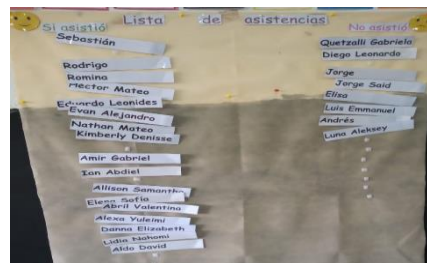
Vida cooperativa



Reglamento (acuerdos)



Plan anual



Lista de asistencias



Paredes textualizadas



Asambleas

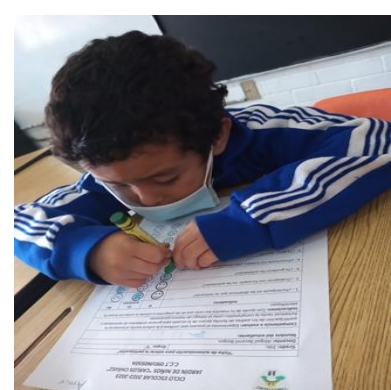
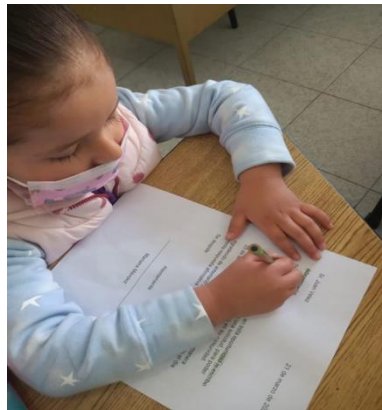
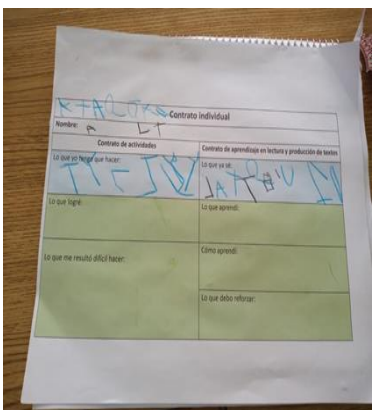


Proyectos a través de PpP

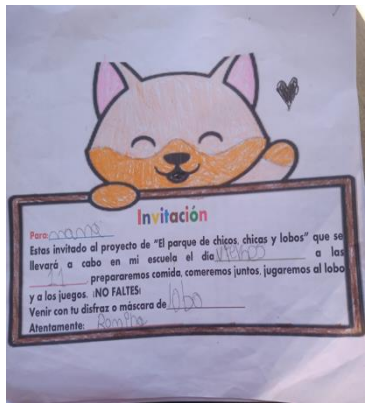
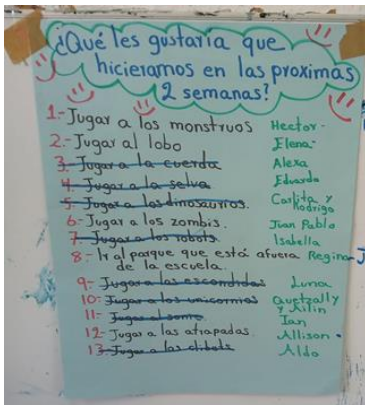


Rincones

Anexo 11. Aplicación del proyecto bajo el marco de Pedagogía por Proyectos llamado: *El supermercado de los chicos y chicas.*



Anexo 12. Aplicación del proyecto bajo el marco de Pedagogía por Proyectos llamado: *El parque de niños, niñas y lobos.*



Anexo 15. Evaluación de los padres de familia sobre el proceso que percibieron en sus hijos al trabajar con PpP.

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Edgardo Leonel Heredia

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Hola buenos días maestros...
En mi opinión los proyectos realizados por los niños los ayudo mucho para poder desenvolverse en todos los aspectos por que fueron de su interés y le asieron mucho empeño a su trabajo y eso es bueno por que a los niños les da mas ganas de ir a la escuela ya al menos a mi hijo lo veo más dispuesto y con grandes aprendizajes, a mi si me gusta esta forma de trabajar con los niños.

Stephanie Jermin Heredia Zymia H.
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Jorge San Martín Melendez

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Los proyectos realizados con los niños nos favorecen bueno para su desarrollo individual, además ayudo a generarles confianza al hablar en público a los niños, los proyectos realizados en clase fueron bien programados durante este ciclo

Jorge San Martín Melendez
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Tan Abel Rodríguez Ortiz

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Los tres proyectos que se han realizado han sido buenos ya que todos los niños participaron en todo aportando ideas, realizandolos y han adquirido conocimientos y a la misma vez se han divertido. Me parece bien que los mismos niños seleccionaron y eligieron sus proyectos, ya que desde ahí empezaron a participar, los tres proyectos fueron en diferentes ambientes por cada uno de ellos adquirieron diferentes conocimientos.

Fernanda Zoraini Ortiz Miranda
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Esperanza Jiménez Rojas

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Me parece una forma muy productiva para el desarrollo de los niños, ya que los enseña a tomar decisiones, a tener seguridad en ellos mismos, a ser independientes y sobre todo a ser críticos y defender sus ideas.
Les ayuda a tener una mejor forma de expresarse, así como el trabajo en equipo.

Relem Rojas De la O
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Victoria Alicia Pérez Hernández

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Los trabajos fueron de mucho aprendizaje para mi hijo.
Aprendió a identificar y escribir los números, se desenvuelve más en las actividades y a expresarse con más palabras en su lenguaje.

Victoria Alicia Pérez Hernández
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!

CICLO ESCOLAR 2022-2023
JARDÍN DE NIÑOS "CARLOS CHÁVEZ"
C.C.T. 09DIN0550A

"Ficha de evaluación dirigida a padres de familia"
Grupo: "B"

Grado: 2do.
Docente: Abigail Becerra Burgos

Nombre del estudiante: Laura María López Hernández

Propósito: Conocer el punto de vista de los padres de familia en cuanto al trabajo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos para lograr una vida cooperativa, autonomía y favorecimiento de la cultura escrita en los estudiantes.

Indicaciones: Favor de escribir algún comentario o sugerencia y qué impresión se llevaron sobre los proyectos implementados con los niños bajo el marco de Pedagogía por Proyectos:

- El supermercado de los chicos y chicas
- El parque de niños, niñas y lobos
- El teatro de los amigos arcoiris

Comentarios y/o sugerencias sobre el trabajo realizado

Las actividades adecuadas para los chicos ya q' les ayuda en su desarrollo motor así como en lo cultural y de autonomía les ayuda a saber sus necesidades y aprende a intercaluar, intercaluar y saber las horas del actuar de una forma feliz y sencilla se aprende jugando.

Laura María López Hernández
Nombre y firma del padre o tutor

¡Gracias por su apoyo y participación en este proceso!