



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN
LITERARIA

TESIS

EL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA CON ESTUDIANTES DE 3er. GRADO
DEL JARDÍN DE NIÑOS “ANTONIO VANEGAS ARROYO”,
ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CIUDAD DE MÉXICO.

Que para obtener el grado
de Maestra en Educación Básica,
con Especialidad en Enseñanza de la Lengua
y Recreación Literaria

PRESENTA

LIC. ADRIANA ELIDÉ GUTIÉRREZ ISLAS

DIRECTORA DE TESIS

MTRA: SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO

Ciudad de México, 14 de mayo, 2024

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 04 de junio de 2024

PRESENTE

LIC. ADRIANA ELIDE GUTIERREZ ISLAS.

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

EL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA CON ESTUDIANTES DE 3ER. GRADO DEL JARDÍN “ANTONIO VANEGAS ARROYO”, ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CIUDAD DE MÉXICO

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**, 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. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA |
| SECRETARIA (O) | MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO |
| VOCAL | MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES |
| SUPLENTE | MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS |
| SUPLENTE | MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ |

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



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

**MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ DIRECTORA DE LA UNIDAD
094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis de inicio a fin, amiga y entrañable compañera de lucha Olimpia Basurto, por confiar en mí y recordarme constantemente de que estoy hecha y que puedo lograr lo que me proponga, gracias por tu calidez, paciencia, compañía y compromiso, dejas una huella enorme en mi alma.

Mi compañera de sangre, Pris, mil gracias por estar ahí para escucharme y orientarme siempre hacia lo que anhelo y por compartir el gusto por aprender y crecer, eres parte fundamental de mi vida.

Mi descendencia, mi Tai, por tanta paciencia y apoyo, por cada “respira profundo mami, tú ya eres la mejor maestra” que me decías sin pedirlo cada vez que lo necesitaba, cuando leas esto quiero que sepas que te amo y eres la mejor hija.

Mi madre, gracias por darme tu espacio, tu tiempo y tus oídos para escuchar cada que sentía que no podía, tu sabes las profundidades y complejidades que esta construcción implicó en mi. Gracias por tu apoyo.

Mi ángel y mi sol gracias por estar tan cerca aún con toda la distancia, por escucharme y por diariamente recordarme que “siga siendo la maravillosa mujer que quiero ser y que soy” te amo Grexan.

Anabel, Karla, Alfredo, Betsi, Geno, Jaz, Claudia por haberme orientado tanto, por hacerme ver mis fallas y convertirlas en áreas de oportunidad.

Dani, Eli e Itzel por haber logrado juntos llegar a la meta y por sostenerme todas aquellas veces que estuve a punto de caer.

A mi amiga Belém por vivir de cerca el crecimiento de mis niños y a mi amiga Ericka por vivirlo desde fuera y apoyarme cuando más lo necesité.

Gracias al destino por reencontrar nuevas oportunidades de enriquecer con un fuerte y maravilloso “jurado”

A la vida, a Elidé por atreverse a acabar lo que empezó a ratos luchando consigo y otros tantos contra si.

| | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| | |
| I. SITUACIÓN ACTUAL DEL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA | |
| A. Referentes de las actuales corrientes pedagógicas en la enseñanza preescolar. | 15 |
| 1. Elementos internacionales, antecedentes e historia. | 16 |
| 2. Elementos nacionales, Programas de la Reforma Integral para la Educación Básica. | 24 |
| B. Reformas curriculares y cómo influyen en la cultura escrita | 26 |
| 1. Del 2004 al 2009, desorganización en implementación de una Reforma poco sustentada. | 26 |
| 2. Articulación Interniveles 2011 | 29 |
| 3. Reformas educativas actuales Nuevo Modelo Educativo y Nueva Escuela Mexicana | 32 |
| 4. Modelos emergentes, una situación que nadie esperaba. | 35 |
| 5. El maestro ante las actuales reformas educativas | 36 |
| | 42 |
| II. UN DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA ESCRITA EN PREESCOLAR Y METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | |
| A. Breve análisis sobre cultura escrita | 42 |
| 1. El papel de la CE en preescolar | 44 |
| 2. Diagnóstico Específico (DE) | 48 |
| 3. Criterios de selección de participantes para el DE | 53 |
| B. Metodología del Diagnóstico Específico | 57 |
| 1. La guía de la reflexión; el método de investigación-acción | 57 |
| 2. Indagando desde la observación no participante | 58 |
| 3. Los instrumentos | 58 |
| 4. Estrategia metodológica de acercamiento Epistemológico al OE | 71 |
| 5. Evaluación general del DE para proponer una posible solución | 76 |
| 6. Indagando y proponiendo acciones | 79 |

| | |
|---|----|
| C. Documentación biográfico-Narrativa | 81 |
| 1. Bases epistemológicas de la Documentación Biográfico-Narrativa | 81 |
| 2. Los rasgos de la documentación Biográfico-Narrativa | 82 |
| 3. Los recursos narrativos | 84 |
| 4. La técnica: Relato biográfico único | 86 |
| 5. Para extraer datos: los instrumentos | 87 |
| 6. Esquema metodológico de la investigación | 89 |

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN PARA ATENDER EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA

| | |
|--|-----|
| A. Revisión de antecedentes en relación al acercamiento a la Cultura Escrita | 93 |
| 1. Estilo cognitivo y métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lengua escrita | 93 |
| 2. Construcción de la lengua escrita mediante una variedad de textos | 95 |
| 3. Los cuentos: recurso clave para el ingreso a la escritura en educación preescolar | 97 |
| 4. Uso de la grafomotricidad y su impacto en la lengua escrita | 99 |
| 5. Lengua escrita con apoyo de recursos informáticos | 100 |
| B. Fundamentación teórica- pedagógica y didáctica | 102 |
| 1. Enseñanza de la lengua | 102 |
| 2. El papel de la cultura escrita en la enseñanza de la lengua | 106 |
| 3. La cultura escrita como un factor de integración al mundo | 109 |
| 4. Estrategias de ingreso a la cultura escrita en preescolar | 115 |
| 5. Método de acercamiento a la lectura y la escritura | 116 |
| C. Base didáctica de intervención pedagógica. Pedagogía por proyectos | 118 |
| 1. ¿Qué es? | 119 |
| 2. ¿Cuál es el origen de la propuesta didáctica? | 119 |
| 3. Marco teórico | 120 |
| 4. Ejes didácticos convergentes | 121 |
| 5. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje | 122 |

| | | |
|------------|---|-----|
| IV. | DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOBRE EL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA EN PREESCOLAR | |
| A. | Contexto y actores de la intervención pedagógica | 133 |
| 1. | Contexto específico, un Jardín en un lugar de tradiciones | 133 |
| 2. | ¿Quiénes participan?: Estudiantes, profesores y padres | 134 |
| 3. | Duración de la Intervención Pedagógica | 138 |
| 4. | Justificación | 139 |
| B. | Intervención en relación al ingreso a la cultura escrita en preescolar | 140 |
| 1. | Propósitos | 141 |
| 2. | Competencias específicas e indicadores | 143 |
| 3. | Procedimiento específico de la intervención pedagógica | 145 |
| 4. | Evaluación y seguimiento | 147 |
| V. | MISIÓN: COMPRENDIENDO QUE ES CULTURA ESCRITA | |
| A. | La mirada de la Cultura Escrita desde Adriana Elidé | 155 |
| | Episodio 1. Ser Adriana. Profesional y madre educadora | 155 |
| | Episodio 2. Una pista de vallas entre letras, ¡Vaya usted a saber en que empieza esto!. Conociendo el contexto integral | 162 |
| | Episodio 3. Organizando la vida en el aula. Irrumpiendo en la carrera la presencia digital | 173 |
| | Episodio 4. El eterno primer kilómetro. | 176 |
| | La implementación de la Fase 1 de la dinámica general del proyecto colectivo | |
| | Episodio 5. La circense y bibliotecaria realidad de la bifurcación | 185 |
| | Episodio 6. La circense y bibliotecaria realidad de la bifurcación | 192 |
| | Episodio 7. Los encuentros como puntos clave para compartir lo aprendido | 198 |
| | La socioconstrucción de los aprendizajes ingresando a la Cultura Escrita | |
| B. | Informe general | 207 |
| 1. | Metodología | 208 |
| 2. | Contexto Específico | 208 |
| 3. | Caracterización de los personajes | 208 |
| 4. | Problema, propósitos y competencias | 208 |

| | |
|----------------------------|-----|
| 5. Sustento teórico | 209 |
| 6. Intervención pedagógica | 209 |
| 7. Resultados | 211 |
| 8. Reflexiones generales | 217 |
| CONCLUSIONES | 219 |
| REFERENCIAS | 225 |
| ANEXOS | 229 |

INTRODUCCIÓN

Comunicarse podría resultar uno de los actos más importantes para la vida en sociedad; el hacer uso de la palabra para darse a entender, para expresar y traducir lo que ocurre en nuestro pensamiento, poder consultar textos, imágenes, interpretarlos y “conectarlos a nuestra realidad”, así como hacer uso de la escritura para, entre otras intenciones, perdurar la palabra, hacer que trascienda a través del tiempo y brindarle al otro, así como al mismo escritor, la oportunidad de interpretar sus palabras de acuerdo al contexto. Podría representar un panorama muy general el acceso a la comunicación en todas sus dimensiones, es importante por ello, desde edades tempranas el favorecer cada uno de los aspectos sin fragmentarlo.

Por ello, esta tesis recupera la importancia del reconocimiento del ingreso a la cultura escrita en educación preescolar como eje medular. Reconocer a la cultura escrita como objeto de estudio permite visualizar el acercamiento de los estudiantes desde edades tempranas con el contexto que lo rodea y con el uso de todas las habilidades comunicativas que posee lo que le permite relacionarse a partir de la exploración y puesta en práctica de habilidades como la oralidad (comprendiéndola desde el uso de la conversación, la narración, la descripción y la argumentación), la lectura, la escritura y la comprensión.

Dentro de las aulas en educación básica es indudable que se realicen actividades en torno a prácticas del lenguaje como narrar, describir, conversar, leer y escribir, sin embargo, es fundamental tanto para los profesores, como para la comunidad en general reconocer cada una de estas prácticas y usos en un “todo” para que, entre otros beneficios, se haga uso real y consciente de las prácticas y se evite así la reproducción de modelos o estrategias que busquen sobre todo la lectura y escritura como un fin y que conlleve a que la oralidad sea subestimada como parte fundamental del acercamiento a prácticas posteriores.

Reconociendo el desenvolvimiento del lenguaje a lo largo de la vida es importante tomar en consideración las primeras manifestaciones del lenguaje y el llanto no puede dejar de considerarse. El llanto de primer momento simboliza la manifestación de una necesidad personal y conforme este se va vinculando con las reacciones de la sociedad y el entorno entonces se convierte en social, el bebé realiza emisiones de sonido de acuerdo a lo que necesita y como una manera de comunicarse, lo que con el tiempo se va convirtiendo en balbuceos, sílabas, palabras, frases y una comunicación oral más fluida.

La oralidad puede ser reducida socialmente a la capacidad de un niño o una persona para hablar bien, darse a entender, pronunciar adecuadamente las palabras, entre otras; sin embargo, es fundamental reconocer que la oralidad nos permite también involucrarnos en procesos de conversación congruente, fluida y enriquecedora, permite describir situaciones, acciones, objetos lo cual genera una vinculación con elementos cognitivos, genera herramientas que permiten realizar explicaciones a sucesos o situaciones diversas en las que, con el tiempo y la adquisición de mayores referentes nos lleva a la argumentación, además de tener la posibilidad de narrar y contar historias de manera fluida y congruente, la oralidad representa un primer acercamiento a la cultura escrita.

Aunado a ello es importante tomar en cuenta la lectura y la escritura como procesos hilados entre sí y con la oralidad, dentro de las actividades y los proyectos presentados en la tesis se puede identificar como se vinculan los elementos relacionados con el lenguaje y se procura que se identifiquen de manera conjunta y como parte de un todo.

La educación en México dentro de sus planes y programas de estudio resalta la importancia del uso del lenguaje y la comunicación como una poderosa herramienta del pensamiento que nos permite “conectar” con el mundo en el que vivimos, en la educación preescolar no siempre mantiene los mismos enfoques o métodos para su acercamiento o incursión en la realización de las actividades en el aula lo que manifiesta un gran reto para estudiantes y profesores, así como padres de familia.

Esto lleva a diversos factores externos que en ocasiones propician un acercamiento fragmentado a la cultura escrita, como la visualización e intereses de la familia por promover la lectura y la escritura así como las características propias del sistema educativo y la visualización en términos globales de lo que es cultura escrita.

No fue sino hasta febrero del 2022 que, en las guías de Consejo Técnico Escolar emitidas por la Secretaría de Educación Pública, se hace referencia al concepto de cultura escrita buscando promover entre los colectivos de educación preescolar algunas estrategias que pudieran contemplar el uso y las prácticas sociales de la lectura y la escritura desde preescolar pero bajo una mirada de la generalidad de la cultura escrita más que de la especificidad de las prácticas lectoras y escritoras.

Dentro de la globalización, en la cual se encuentran sumergidas muchas de las prácticas que se realizan en las escuelas, se puede identificar como la vinculación con organismos internacionales y la adopción voluntaria a prácticas externas en ocasiones imposibilita un acercamiento óptimo a la generalidad y complejidad de la Cultura Escrita, situación atendida en el primer capítulo de esta tesis.

De esta manera para el análisis del objeto de estudio la tesis se divide en diversos capítulos que permitirán ir visualizando de lo general a lo específico. En un primer capítulo se podrá identificar los antecedentes de manera internacional y nacional que han impactado a la educación mexicana sobre todo en el ámbito de la Cultura Escrita así como el cambio en los planes y programas de estudio y las reformas curriculares y para dar cierre a este primer apartado se expresan algunas características propias del papel del docente a lo largo de las reformas.

El segundo capítulo ofrece una revisión preliminar en cuanto a los referentes metodológicos para la Intervención Pedagógica, específicamente de la Investigación Biográfica-Narrativa y cómo surge esta propuesta como una vinculación de dos estrategias en función a la Documentación Biográfico- Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

Posteriormente, está el capítulo tres donde se enlistan cinco antecedentes de investigación en relación al acercamiento a la cultura escrita en edad preescolar lo

cual representa un breve estado del arte y del que se consideran algunas aportaciones para la investigación que se llevó a cabo, se explica la concepción del concepto de Cultura Escrita así como las implicaciones de la base didáctica de la intervención pedagógica, es decir, qué es *Pedagogía por Proyectos*, sus antecedentes, marco teórico referencial, *Ejes Didácticos Convergentes* y las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, es decir requisitos para que se dé el aprendizaje de una manera armoniosa, amena, bajo relaciones horizontales y donde el o la docente comparten el poder con los niños.

En el cuarto capítulo, se retoma el diseño de la intervención puesto en marcha en donde se identifican aspectos importantes que dan sustento a la intervención y explica las actividades llevadas a cabo con los estudiantes. Se muestra el planteamiento del problema así como preguntas de indagación, supuestos teóricos y la realización de diversas competencias e indicadores que permiten dar respuesta a las situaciones planteadas con antelación.

Hacia el último capítulo, el quinto, se encuentra el informe general que muestra un panorama en relación a todo el proceso de investigación- acción puesto en marcha y un segundo apartado que incluye el informe biográfico- narrativo en donde a partir de diversos Episodios y subepisodios de manera narrativa se da a conocer a partir del relato único algunas vivencias relacionadas con el acercamiento al objeto de estudio.

Desde el inicio de la escritura de ésta tesis hasta este momento la percepción sobre el objeto de estudio se amplía en escala conforme mayor acercamiento se tiene a ella desde la práctica, las situaciones en las cuales se llevó a cabo la intervención y la puesta en práctica de diversas estrategias fue variable derivado de las condiciones impuestas por la pandemia de Covid-19 desde marzo del 2020, sin embargo, el acercamiento que se tiene a la cultura escrita y como puede impactar y generar la toma de conciencia en todos los involucrados con este acercamiento desde edades tempranas siendo así padres, profesores y los mismos niños al identificar cada una de estas prácticas de manera conjunta y permitiendo que la incorporación a la cultura escrita sea una llave de ingreso al mundo.

I. SITUACIÓN ACTUAL DEL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA

El lenguaje es sin duda una herramienta de pensamiento fundamental de la vida en sociedad, su uso y aplicación es una manera de permanecer en el mundo, de hacerse entender, de escuchar, de saber, de conocer; el conocimiento es poder y el lenguaje un medio para expresar el conocimiento.

Los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura son diversos y complejos, el ingreso a la Cultura Escrita es un punto de partida para el ingreso al mundo del conocimiento y de la vida en sociedad lo cuál tiene una diversidad de antecedentes y percepciones tanto a nivel internacional como nacional. En este Capítulo I se abordarán algunos temas de relevancia en relación a los referentes más actuales y su implicación en los planes y programas de estudio de la educación mexicana, así como el rol del docente frente a estos cambios.

A. Referentes de las actuales corrientes pedagógicas en la enseñanza preescolar.

La escuela mexicana se ha visto influenciada por diversos enfoques pedagógicos que tienen su origen en otros países principalmente adoptados de organizaciones internacionales, muchas de éstas propuestas se han tratado de aplicar también en nuestro país sin tomar en consideración a la realidad nacional.

Al paso de los años y de los cambios en las condiciones educativas nos encontramos frente a situaciones específicas en relación a la marcada tendencia por copiar modelos internacionales, tal como lo menciona Alfredo Torres (2010:40), “Hemos estado imitando sin pudor el arquetipo educativo de las competencias y ello expresaría una tendencia del ser mexicano” y con ello los referentes propios de este país se han modificado, así como forzado a tomar posturas que no concuerdan con la realidad educativa del país.

Así, podemos reconocer que al terminar la Segunda Guerra Mundial se crearon organismos que trataron de abordar la educación a nivel global como una solución a los problemas socioeconómicos que había dejado la Guerra, uno de ellos la ONU (Organización de las Naciones Unidas), de la que se generó la United Nation Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés), de la que se hablará en el siguiente apartado.

1. Elementos internacionales, antecedentes e historia.

Dando respuesta a la manera en la que el país ha adoptado las propuestas educativas se muestran a continuación las tres principales influencias internacionales en relación a la Cultura Escrita y cómo impacta en nuestro contexto educativo mexicano.

En el marco internacional de Organizaciones vinculadas con la educación nos encontramos especialmente con dos: la UNESCO y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que hacen especial énfasis en la educación, entre muchos otros intereses. Bajo éstos referentes internacionales se basan algunas de las prácticas y exigencias en la educación mexicana.

a. UNESCO

Surge como un acuerdo entre diversos países para encarar la cultura de la Paz y garantizar “la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (UNESCO, 2019). Uno de los principales propósitos de la UNESCO es reafirmar las misiones humanistas para la educación, la ciencia y la cultura como medios para construir la paz e impulsar el crecimiento de las personas en todo el mundo. Contiene 17 objetivos para alcanzar un desarrollo global sostenible visualizado para el 2030 entre los cuáles se encuentra la formación docente, defender la libertad de expresión y acceso a la información, entre otros.

La UNESCO trabaja bajo la primicia “La educación transforma vidas” y tiene como misión erradicar la pobreza y fomentar la educación de calidad para todas las personas sin importar su situación demográfica, económica y cultural ya que es considerada un derecho fundamental del ser humano, la UNESCO dirige sus

esfuerzos en propiciar el desarrollo de los medios de comunicación y el acceso a la información, ambos como una vía de acercamiento al conocimiento.

El 09 de Julio de 2020 la UNESCO lanzó una noticia referente a México bajo el título “Si bien la crisis del COVID aumenta las desigualdades, la UNESCO recuerda que la lectura es la base del desarrollo” con apoyo del Centro Universitario de Participación Social la cual hace referencia al impacto que ha tenido la crisis actual en el mundo y que afecta al 91% de los estudiantes y al 99% de los maestros colocando al profesor en una situación de desventaja y a los estudiantes frente al reto de asumir las exigencias que trae consigo el aspirar a una educación virtual.

El 22 de junio de 2020 en el periódico “La Jornada”, se realizó un reportaje sobre el aumento de la pobreza en México, afirmando que la situación real del país muestra una marcada desigualdad y crea una brecha cada vez más significativa entre lo que se conoce como rural y urbano, según los informes se estima que la pobreza puede aumentar considerablemente lo que lo coloca ante una situación de desventaja en comparación con los países primermundistas.

De esta manera se puede identificar que si bien los propósitos y metas están delimitados de manera general de acuerdo a la UNESCO, diversas condiciones y situaciones influyen de manera considerable de modo que no hace posible que sean llevadas a cabo pues se pierde la mirada en las condiciones principalmente sociales y demográficas de la cultura mexicana; tanto en ésta como en otras organizaciones internacionales que dan prescripciones educativas como en el caso de la OCDE

b. OCDE

Ésta organización internacional durante por más de 60 años, entre otras actividades, realiza asesoramientos y generación de estándares en distintos ámbitos en cada uno de los países integrados, surge después de que Estados Unidos realizó una aportación para reestablecer al continente devastado por la Guerra, ante la idea de colaborar internacionalmente se establece una convención en Septiembre de 1961.

México se une a la lista de países afiliados el 18 de mayo de 1994, uno de los grandes beneficios que la OCDE promueve es brindar herramientas para analizar y

monitorear las políticas económicas y sociales principalmente, en donde se hace un intercambio entre países para identificar las posibles causas de los problemas, acciones exitosas y formular cambios significativos, sin embargo se limita a una percepción global perdiendo enfoque en lo local y lo comunitario y dejando de lado las características de los países involucrados.

Una de las principales tareas de la OCDE es la creación de estándares los cuáles se sugiere que alienten a los países a regirse por normas y acuerdos comunes que sean seguidos y alcanzados por todos los miembros pertenecientes para que todo el mundo se rija bajo las mismas normas y alcance los mismos objetivos con el fin de lograr fines comunes, pese a que se trata de una organización económica cuenta con un amplio impacto en el ámbito educativo, con diversas propuestas aplicables a los países pertenecientes a ella. Un caso específico se puede identificar en un estudio publicado el 31 de enero de 2020 que se titula "Education and Skills: raising cognitive and workplace skills of adults" donde se analiza la educación en México y las cifras son desalentadoras puesto que se considera que el acceso al campo laboral debe ser impulsado desde la educación temprana y que las cifras señalan que en México muchos adultos ya no tienen interés por seguir estudiando y en muchos casos desertan en la educación preparatoria, lo cual no les brinda una formación vocacional o técnica para incursionar en el mundo laboral.

Derivado de ello y de lo que más adelante se abordará en relación a los acuerdos y modificaciones propias del Sistema Educativo Mexicano hay una marcada tendencia en promover la educación para incursionar en el campo laboral, dejando de lado la emancipación propia que debería ser prioritaria en la educación y sin tomar en cuenta las características, necesidades, intereses y características del mundo cambiante en el que nos encontramos.

Las propuestas establecidas por ésta organización económica procuran involucrar a todas las personas dentro de las propuestas sin importar su espacio geográfico, incluso abogando por el hecho de que las tecnologías digitales pueden promover la inclusión como se señala en el texto "Digital Government in México, Sustainable and Inclusive Transformation" menciona que hay una serie de iniciativas para promover

la inclusión digital para hacerse más *ágil, abierto y receptivo* en medida que se adapta a este nuevo ingreso a la era digital con énfasis al uso de plataformas gubernamentales que aparentemente acerquen a los ciudadanos al uso de los servicios para ingresar a los sectores públicos y asegurar mayor acercamiento de la población a tal sector, sin embargo, existen actualmente diversas comunidades que no cuentan con conexión a internet.

Dentro de las propuestas establecidas por la OCDE en temas educativos propone la realización de una prueba estandarizada que permite identificar algunos aspectos específicos del nivel de aprendizaje de los estudiante, dentro de esta prueba, en relación a la competencia lectora se consideran tres procesos los cuales son el acceder y recuperar; integrar e interpretar y reflexionar y evaluar la información; colocando siete niveles en donde México en promedio se encuentra por debajo del nivel dos. En este aspecto se pierde la cercanía con la cultura escrita centrándose solo en prácticas y competencias de la lectura y dejando de lado la importancia de la oralidad y de las producciones escritas.

En el 2018 se realizó un registro de 600 000 alumnos de 80 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), que tiene como principal objetivo evaluar que habilidades y conocimientos han adquirido los alumnos al finalizar la educación básica para incluirse a la vida en sociedad, y menciona además *a la sociedad del saber*.

La prueba PISA establece una definición y selección de competencias clave que son las esenciales para el bienestar personal, social y económico, define las competencias más allá de un cúmulo de conocimientos y destrezas que además “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas y apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OCDE).

Se puede identificar con ello que en relación a las competencias lectoras no se evalúan las destrezas comunicativas, limitando la posibilidad de expresarse a partir de lo escrito y mucho más de lo oral y reduciendo la posibilidad de “expresión de los

aprendizajes” a el llenado de alveolos que definen estrechamente las habilidades comunicativas.

En relación a la cultura escrita dentro de la selección de las competencias no se menciona propiamente, aun cuando si se hace mención de la importancia de la lectura y de la escritura dejando de lado la implicación que tiene la cultura escrita como pertenencia en el mundo haciendo uso de las destrezas comunicativas tales como hablar, leer, escribir, escuchar y entender.

Como iniciativa para dar continuidad al acercamiento de la educación con los estándares de competencias surge en proyecto DeSeCo.

c. DeSeCo

Surge con un grupo de profesionales para elaborar un conjunto de competencias clave que contribuir a resultados valiosos, ayudar a enfrentar demandas y ser relevantes para especialistas y todos los individuos, se definen en tres amplias categorías de la cuál una de ellas es el uso de herramientas de manera interactiva, como el lenguaje.

En esta primera categoría se habla acerca de herramientas socioculturales que sirvan para interactuar con conocimientos, como el lenguaje, la tecnología y el propio conocimiento que surgen por la necesidad del mundo cambiante de adaptarse a las tecnologías, adaptar herramientas para los propios propósitos y conducirse en el mundo mediante un diálogo activo. En especial respecto al lenguaje hace referencia al “uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos” y su competencia clave se identifica como “competencias de la comunicación”.

Dentro de DeSeCo se introduce el término de competencia de lectura que es entendido como “la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar en sociedad” (OCDE), dentro de esta competencia no solamente mide si los estudiantes pueden ubicar la información, sino que puedan usarla, interpretarla y reflexionar sobre lo que han leído.

La competencia clave en relación al lenguaje hace énfasis en la necesidad de utilizarlo dentro del contexto real y en la vida cotidiana profundizando de manera gradual y adquirir mayores destrezas y habilidades sobre su uso, en México aún se llevan a cabo las pruebas y evaluaciones estandarizadas que brindan un parámetro de las competencias alcanzadas por los alumnos.

Para el año 2023 es importante reconocer que el tema de alfabetización o cercanía con diversos enfoques relacionados con habilidades o competencias lectoras dan un salto importante de solo leer un texto escrito sobre papel. Para el 2023 los estudiantes en todos los niveles educativos realizan un consumo más amplio y constante que debe ser tomado en cuenta.

Cada uno de estos elementos internacionales han dejado una huella muy marcada en el Sistema Educativo Mexicano y sus prácticas cotidianas al punto de enfatizar la importancia de llevar a cabo o cumplir con los estándares internacionales los cuales manifiestan son determinados por países con características contrastantes a las de un contexto como el mexicano que es plurilingüe, multicultural y contiene una amplia gama de contextos contrastantes.

Los referentes internacionales en relación a la cultura escrita han sido diversos, en general cada una de las organizaciones plantea las mejores intenciones de manera internacional para ofrecer la mejor calidad de la educación en todos los países que forman parte del mismo, sin tomar en consideración la implicación de la cultura escrita, sin embargo de manera específica puede recuperarse en los planes y programas de educación preescolar.

d. El impacto de la globalización en la educación

A lo largo de la historia se llevan a cabo de manera natural (o intencionada) diversos cambios o transformaciones en las sociedades, en los países, en el mundo; algunos de ellos posiblemente imperceptibles y por el contrario otros que dejan una huella significativa en el desarrollo a futuro de cada uno de ellos.

Sin lugar a dudas la globalización impacta de manera significativa a la sociedad, entendiendo como globalización a la organización económica y social de las

naciones para formar una sociedad, trascendiendo en diversos ámbitos, dentro del impacto de la globalización la educación y la sociedad no pueden dejarse de lado.

Es importante tomar en cuenta las características de la sociedad que se considera ya que en México a partir del inicio de la pandemia desde marzo de 2020 la educación ha cambiado de manera drástica colocando al profesor frente a desafíos constantes y búsqueda de estrategias para lograr impactar en los estudiantes y generando a la vez cambios significativos en la sociedad.

Vinculando este proceso de globalización y cómo impacta en la sociedad no puede dejarse de lado las características actuales en donde “por default” coloca en desventaja a algunas personas quienes no cuentan con las condiciones necesarias para formar parte de un “homogéneo” a quien va dirigido de manera indirecta la educación tal cual como es en momentos de pandemia y educación a distancia.

Derivado de ello el uso de la tecnología, específicamente de los recursos digitales, Tecnologías de la Información y la Comunicación y su uso y manejo han sido pieza clave. Tomando en consideración que propiamente la tecnología es un elemento fundamental de la globalización vale la pena identificar que García Infante (2016) que la tecnología en el contexto actual “modifica el lugar que asumen los seres humanos en el proceso productivo, en sus relaciones con la naturaleza y aún en cuanto a la generación del conocimiento” (p.35), lo que coloca su uso en momentos de educación a distancia y en línea en un recurso indispensable.

Sin embargo “en los países de más alto desempeño educativo, la tecnología sigue al maestro y no al revés” (Andere, 2013), y reconociendo que México no se encuentra en uno de los países de más alto desempeño ya que según los informes de la última publicación de la prueba PISA, México se encuentra en el lugar número 53 de 77 países evaluados.

Esto significa de entrada una desventaja en relación al uso de las tecnologías que indudablemente en la actualidad forman al ser humano y que en palabras de Jurado: es importante reconocer que los niños y los sujetos en general se forman ahora a partir de esta escuela invisible (2017:53), donde los profesores cada vez tienen

mayor responsabilidad de encauzar los fines, dado que derivado de la pandemia en México a partir de marzo de 2020, el uso de los recursos tecnológicos y digitales ha tenido un mayor impacto, siendo necesarios en el desarrollo de las actividades para dar continuidad a la educación, los padres de familia y profesores por tanto se encuentran ante una situación en donde será necesario establecer mediaciones entre el uso adecuado de los recursos mencionados y la posibilidad de su aplicación dentro de las estrategias continuas de aprendizaje.

Si bien la tecnología y los medios y recursos digitales han existido desde hace ya varios años ahora cobra mayor relevancia su uso, manejo y sobre todo dominio, obligando a los profesores a capacitarse o instruirse en ello y generando estrategias de búsqueda de conectividad, seguimiento, enseñanza y evaluación.

A propósito y atendiendo a las características de la Carta Magna en México, se establece y fundamenta que además la evaluación en las escuelas forma parte ya de la Constitución, agregando una obligación más a los profesores, colocándolos en una triada de cumplimiento de derechos del menor para no atentar contra la Constitución, los Derechos Humanos y además los Derechos del niño, lo cual da respuesta nuevamente a la permanencia de México en Organizaciones como la OCDE.

Las reformas o derogaciones no tendrían que ser tomadas a la ligera, dado que como menciona Tatiana Coll elevar a rango de principio constitucional el ejercicio de la evaluación, que en realidad es la aplicación de pruebas estandarizadas, de opción múltiple y de aplicación censal indiscriminada, junto a los principios de laicidad, gratuidad, equidad y obligatoriedad de la educación pública, debe llamarnos la atención (2013)

Aunado a ello, en el artículo 3°, inciso f de la fracción tres de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la educación que imparta el Estado

“Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán los ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (1917)

Identificando que en la actualidad las barreras para el aprendizaje, el principio de accesibilidad y las consideraciones a las circunstancias y necesidades de los estudiantes generen brechas innegables de acercamiento a la educación, lo cual coloca a todos los agentes educativos y en general a la gestión del país en materia de educación en una situación de desventaja ante el fantasma de la globalización denominado por Jurado.

A pesar de la marcada diferencia o falta de igualdad en condiciones que puede manifestar el utilizar la tecnología como medio de acercamiento a la educación, ésta se ha convertido en la principal herramienta de acercamiento con los estudiantes y padres de familia generando que toda la comunidad educativa busquen los medios necesarios para llevar a cabo la función que cada uno desempeña y así dar continuidad en medida de lo posible con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la cultura escrita y tomando en consideración las condiciones dadas a partir de marzo de 2020 en México ante una situación de pandemia el uso de la tecnología y las condiciones propias de la globalización sitúan a los estudiantes y a los padres de familia, así como a los profesores ante una situación de búsqueda constante de herramientas y estrategias en donde la oralidad, la lectura y la escritura prevalezcan con fines educativos.

Frente a la existencia de los organismos internacionales y el indudable fenómeno de la globalización, México vive una realidad educativa cambiante con el paso del tiempo, lo cual será descrito a continuación.

2. Elementos nacionales: Programas de la Reforma Integral para la Educación Básica

Los elementos nacionales que rigen la educación en México y en la cual se basan la mayoría de las ocasiones las decisiones tomadas en el quehacer docente, están claramente definidos en los planes y programas de los cuales se hablará a continuación

En México la educación se guía por un plan de estudios o programa que ha surgido transformaciones constantes, de acuerdo al Programa de Educación Preescolar

2011 se establece que uno de los principales propósitos en la educación preescolar es hacer uso de diversos textos y conociendo para que se utilizan y así “se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP,2011:17)

La intención del acercamiento con la cultura escrita sugiere ser realizada a través de la exploración de textos con distintas características y reconozcan su uso o utilidad para comunicarse realizando el trazo de letras de manera libre hasta escribir de manera convencional su nombre que es el primer acercamiento a la escritura.

Por otro lado el Plan y Programa de Estudio 2017, *Aprendizajes Clave para la educación Integral* especifica el enfoque que debe regirse en la educación preescolar en relación al campo de formación académica lenguaje y comunicación, y enfatiza como primer acercamiento al lenguaje la importancia de expresar sus ideas creando oportunidades para hablar.

En específico en relación a la cultura escrita se pretende un acercamiento mediante la aproximación a la lectura y la escritura a partir de explorar y producir textos para que comprendan que se escribe y que se lee con distintas intenciones, esto es parte de la alfabetización inicial en donde en educación preescolar toma en cuenta dos vertientes; la primera de ellas es la relación y el uso que se les da a los textos a través de diversos portadores y la segunda es el propio sistema de escritura en el que tengan oportunidades de poner en práctica la producción e interpretación de los textos y se acerquen de manera gradual a las convenciones propias del sistema de escritura.

Myriam Nemirovsky (1999) citado en *Aprendizajes Clave 2017* a propósito sostiene que es importante que todos estos acercamientos a la cultura escrita estén dotados de sentido total, es importante que se utilicen textos que tengan contenido real, que sea escrito y dirigido a alguien y se use para alguien, “la alfabetización inicial se trata de incorporar a los niños a la cultura escrita” (SEP, 2017:190), sin embargo, en los libros de texto no se toma en consideración textos adecuados o dirigidos a los niños.

Tomando en consideración los referentes de partida con propuestas internacionales y su transformación en las condiciones propias a un país como México se puede identificar que a pesar que de acuerdo a los estándares que marcan las Organizaciones Internacionales por lo menos aun en educación preescolar se tiene cierta autonomía para llevar a cabo la planeación de estrategias en pro de él acercamiento de los alumnos a la cultura escrita.

Esta situación puede ser un poco confusa ya que puede generar autonomía de modo que sean llevados a cabo procesos, métodos o prácticas poco convenientes para el acercamiento a la cultura escrita desde la edad preescolar, o por otro lado, el contar con los elementos necesarios para que este acercamiento sea lo más satisfactorio posible.

El lenguaje oral y escrito, en general el uso del lenguaje es una práctica que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y que es fomentado y promovido por la escuela, que en cada uno de los niveles educativos incluye diversos enfoques o características por lo que vale la pena realizar una revisión acerca de las condiciones de cada uno de los planes y programas que han regido la historia de la educación en México desde hace un poco más de quince años.

B. Reformas curriculares y cómo influyen en la cultura escrita

La concepción y los enfoques de la Cultura Escrita en México no han sufrido gran cantidad de modificaciones a lo largo de los años, sin embargo, las intenciones entre cada nivel educativo si presentan marcadas discrepancias, lo que se puede notar desde la generación de reformas desfasadas y con ausencia de correspondencia.

1. Del 2004 al 2009, desorganización en implementación de una Reforma poco sustentada

La propuesta de la RIEB tuvo un comienzo con tropiezos y desorganizaciones en cuanto a la puesta en marcha y las características del sistema educativo, si bien podría suponer que cada nivel educativo atendió según las especificaciones y características propias del nivel, en conjunto es notorio que se requirió de una

valoración previa, a continuación se describirá el proceso mediante el cual la RIEB incurrió en un golpe en la educación en México.

a. Primer paso a la Reforma, Preescolar 2004

Surge como una modificación dada las necesidades de la obligatoriedad de la educación preescolar y de dar mayor importancia a este nivel educativo, dejando de lado la visión de la educación preescolar como un espacio de atención a necesidades básicas o cuidado de los niños preescolares y busca mejorar la calidad de educación de los niños entre 3 y 6 años reconociendo y abordando sus potenciales.

En torno al lenguaje y comunicación uno de los propósitos específicos del lenguaje escrito es comprender las principales funciones del mismo y reconocer las propiedades del sistema de escritura.

Dentro de los alcances del campo de formación reitera la importancia del lenguaje oral dentro de la educación preescolar ya que es el punto de partida y un elemento clave del niño para comunicarse de manera más convencional con el mundo que lo rodea, el uso del lenguaje (sobre todo del oral) tiene la más alta prioridad en la educación preescolar. (SEP, 2004)

El acercamiento al lenguaje escrito en preescolar depende de la intervención del adulto en actividades de lectura en voz alta, escritura colectiva, uso de su nombre para marcar pertenencias, registro de datos o fechas importantes e interpretación de textos lo que le permite al niño dotarse de elementos básicos del sistema de escritura tales como la diferenciación de los números y las letras, la direccionalidad del texto, la lectura de escritos y no de imágenes, la diferencia del lenguaje utilizado entre un texto y otro, entre otras, permitiendo a los alumnos identificar un uso social y funcional del lenguaje escrito.

Dadas estas características de acercamiento a la lengua escrita no se determina un método específico de la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar puesto que “no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y escribir de manera convencional” (SEP, 2004: 61), se trata de ofrecer a los niños

un espacio donde tengan diversas oportunidades para familiarizarse con los textos escritos, que identifiquen de manera general una idea completa en textos impresos y que cobren sentido social, es por ello que no se sugiere el uso aislado de repetición de sílabas o planas de letras o palabras.

b. Segundo paso a la Reforma; Plan de Estudios 2006. Secundaria

Al analizar las estadísticas de permanencia, conclusión de estudios y manifiesto de competencias (prueba PISA), la educación secundaria contaba con datos alarmantes, dadas estas circunstancias surge la necesidad de transformar las prácticas docentes, brindando un apoyo permanente y sistemático y promoviendo la profesionalización de los agentes educativos involucrados en este proceso.

En relación a la asignatura de español considera situaciones cada vez más complejas en donde se haga uso de acervos impresos para búsqueda de la información, usen la escritura como un medio formal para diseñar un discurso e interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida en sociedad, esto en relación a la escritura. Dentro del plan de estudios general no se menciona un enfoque o un método específico para ser llevado a cabo, sin embargo, al existir una articulación entre niveles se sugieren distintas estrategias para lograr que los alumnos adquieran mayores herramientas en relación al uso y manejo de la lengua oral y escrita en contextos sociales y como una herramienta que permita el acceso y continuidad dentro de la educación.

c. Último paso desordenado de la RIEB, Plan de Estudios 2009, Primaria

Surge bajo la necesidad de la articulación entre los niveles de educación básica, para la conformación de este nuevo currículo se consideraron ambas reformas a los niveles educativos antes mencionados, así como la innovación en gestión escolar y el uso de tecnologías de la información y comunicación.

Dentro de este nuevo plan de estudios se definen las competencias para la vida que en cierta medida especifican lo esperado en el estudiante llevando a cabo una movilización de saberes manifestado en situaciones de la vida cotidiana, éstas

competencias se proponen para contribuir al logro del perfil de egreso de la educación básica y deben ser desarrolladas por todas las asignaturas de manera integral.

El programa de español en la educación primaria tiene como principal propósito que los alumnos aprendan a leer y escribir diversos textos para satisfacer sus necesidades personales y sociales y con ello conseguir que todos los alumnos sean alfabetizados, para ello es importante identificar que este es un largo proceso que lleva tiempo y esfuerzo, pero sobre todo, y en vinculación con el programa de educación preescolar, la importancia de brindar al alumno experiencias de acercamiento a la lectura y escritura, al lenguaje oral y escrito, se sugiere por lo tanto enfocarse en las prácticas sociales del lenguaje; el estudio, la literatura y la participación.

Es vital que el ingreso a la lengua escrita contenga elementos sociales específicos, que sea utilizada con fines reales y que permita ser utilizado en prácticas sociales que cuenten con un propósito comunicativo, un contexto social comunicador, un destinatario, y el uso y manejo de textos.

Sugiere estrategias que benefician su acceso a la lectura y menciona que desde el preescolar es importante enseñarlas, abordando diferentes tipos de texto en rutinas diarias, en búsqueda en bibliotecas con distintas intenciones, en continuar la lectura en casa para favorecer de ese espacio otro ambiente alfabetizador, anticipar de que trata el texto, formular preguntas, entre otras.

2. Articulación Interniveles, 2011

La Reforma integral de la Educación Básica es una política pública que busca impulsar la formación integral de los estudiantes en educación básica, tiene como principal objetivo el favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso mediante aprendizajes esperados y el alcance de estándares curriculares,

Mediante el acuerdo 592 se establece la articulación entre los niveles de educación básica el cuál es emitido el 19 de Agosto de 2011 y establece diversas

consideraciones las cuales son indispensables analizar al referirnos a la puesta en práctica para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Como anteriormente fue mencionado, los medios para alcanzar los fines de calidad en la educación se centran en competencias, aprendizajes esperados y estándares curriculares, los cuales serán explicados a continuación;

Competencia; en el marco de la RIEB es entendida como la capacidad de dar respuesta a una situación en la vida real y que fomenta la movilización de saberes y la puesta en práctica de habilidades, así como la reflexión de las consecuencias a través de los valores y actitudes.

En relación a preescolar y cultura escrita considera un acercamiento a la misma en miras de a lo largo de la educación básica continuar cubriendo las competencias y vinculándose con los estándares curriculares.

Estándares curriculares: son entendidos como descriptores de logro donde los alumnos, al término de un periodo escolar demuestran lo que saben o han adquirido, son equiparables con los estándares internacionales y constituyen el referente de las evaluaciones nacionales.

Actualmente derivado de la situación de pandemia se vinculan con el marco común de los aprendizajes que en educación preescolar reducen los aprendizajes esperados propuestos por el plan de estudios haciendo una vinculación con los aprendizajes esperados requeridos para el logro de estándares por prueba PISA.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que apoyan en graduar progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para ser más complejos y llegar al logro de estándares y desarrollo de competencias.

Específicamente en educación preescolar responden a una categorización más amplia en donde la cultura escrita es identificada en el organizador curricular de oralidad, estudio y literatura.

Cada una de éstas concepciones son visualizadas centro del contexto internacional de referentes que limitan el contenido de la educación en estándares específicos

traducidos a términos laborales, el término de competencias parece confundir la labor de los profesores frente a grupo, “a colocado a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos” (DIE-CINVESTAV, 2020).

La aplicación de estos conceptos dentro de los planes y programas deja entrevisto la necesidad de establecer propósitos, competencias, y estándares específicos a cada nivel educativo, tomando en consideración como punto de partida la educación preescolar y la cultura escrita en la cual se retoman aspectos de oralidad, lectura y escritura los cuales se toman en cuenta en todos los niveles educativos.

La oralidad es una situación prioritaria dentro de la educación preescolar reconociendo la importancia de los encuentros verbales con otras personas y generando espacios de intercambio de situaciones, lo que es visto a lo largo de la educación básica, específicamente en educación primaria fomentando que participen eficientemente en situaciones de comunicación verbal y en secundaria considerando la oralidad, junto con el lenguaje escrito ampliar su conocimiento para comprender y producir textos

En resumen, las modificaciones a los programas de estudio identifican una articulación entre los niveles educativos que se aterriza en el cambio de panorama general de la educación básica, específicamente en relación a la lengua escrita desde la educación preescolar hasta la educación secundaria focaliza la importancia de generar espacios alfabetizadores y de acceso a la información que de manera progresiva va fomentando que el alumno haga uso de sus saberes, y de su interés por incursionar en el mundo de la lengua escrita.

En específico en el Programa de Educación Preescolar 2011 y a pesar de sostener que la enseñanza de la lectura y escritura no se desarrolla de manera formal en este nivel educativo si se considera como una competencia a desarrollar dentro del aspecto de la lengua escrita del campo formativo de lenguaje y comunicación que el estudiante “Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.” (SEP, 2011:47)

En este plan se establece que uno de sus principales propósitos es hacer uso de diversos textos conociendo para que se utilizan y promoviendo de esta manera que “se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP,2011:17)

La intención del acercamiento con la cultura escrita sugiere ser realizada a través de la exploración de textos con distintas características y reconozcan su uso o utilidad para comunicarse realizando el trazo de letras de manera libre hasta escribir de manera convencional su nombre que suele ser el primer acercamiento a la lengua escrita.

Posteriormente en los subsecuentes niveles educativos se identifica que en educación primaria es uno de los propósitos del acercamiento al lenguaje escrito que reflexionen consistentemente las características y el funcionamiento y uso del sistema de escritura y en educación secundaria que amplíen su conocimiento del lenguaje escrito en todos sus aspectos y sea utilizado para producir textos.

De esta manera se reconoce que hay un intento de “graduar” los propósitos acorde a la edad y las características de los estudiantes, sin embargo en algunas ocasiones no es congruente con el perfil de egreso en donde se reducen las prácticas sociales del uso del lenguaje en contextos reales y con la intención de compartir ideas o pensamientos a utilizarlo para interactuar en diversos contextos.

La labor de las educadoras, profesores de educación primaria y secundaria deberá ser entonces el proveer de espacios ricos en diversidad de textos, ser modelos de la lectura y la escritura como una herramienta social y del pensamiento y visualizarse a sí mismo como una pieza fundamental en el ingreso a la lengua escrita dentro de la educación básica.

3. Reformas educativas actuales Nuevo Modelo Educativo y Nueva Escuela Mexicana

Las últimas reformas educativas se realizaron en 2017 y 2019 siendo el Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana respectivamente. El primero de

ellos tiene como uno de sus principales propósitos el brindar autonomía de gestión a las escuelas, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el enfoque humanista como eje rector de todas las propuestas; por otro lado, el plan de Estudios de la NEM propone centrarnos en la perspectiva de género y promover la lectura, la escritura, la literacidad, la tecnología entre otras.

De manera más específica la Reforma educativa de 2017, Nuevo Modelo Educativo como ya se mencionó tiene un enfoque humanista, reconociendo los desafíos de la vida cotidiana por lo que se centra en los aprendizajes clave en cada uno de los niveles educativos. Los principales elementos que atiende el programa son el currículo, directores, docentes, padres y madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información entre otros.

La organización curricular se centra en vincular campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular identificando en educación preescolar los campos formativos y en primaria, secundaria y educación media superior en asignaturas, áreas y ámbitos, coloca a los estudiantes al centro del quehacer educativo y especifica cinco ejes de intervención; el planteamiento pedagógico, los contenidos educativos o propuesta curricular, sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, inclusión y equidad y por último la gobernanza del sistema educativo.

El segundo de éstos ejes es la propuesta curricular, para fines de la investigación se abordará el campo de formación de lenguaje y comunicación, específicamente el plan y programa de estudio de aprendizajes clave, en éste se orienta la enseñanza del lenguaje en tres direcciones, la producción contextualizada del lenguaje, el aprendizaje en diferentes modalidades y el análisis o la reflexión.

Se considera el desarrollo del lenguaje como un elemento fundamental de la construcción del conocimiento y que puede desarrollarse en medida de las prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad real de entender e integrarse al entorno social, particularmente se busca “que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación

del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos” (SEP, 2017:187)

Los propósitos en relación al lenguaje escrito cambian de acuerdo al nivel educativo, los mismos parten desde la educación preescolar en donde se comienza con un gusto e interés por la lectura y que a grandes rasgos involucra la importancia del uso de la lengua oral como punto de partida para los propósitos posteriores, desde el conocimiento y uso convencional de la lengua oral y escrita hasta poder argumentar, contrastar y utilizar los recursos escritos como parte de la organización del pensamiento, promoviendo la producción e interpretación de los textos, que a grandes rasgos pueden crearse de manera individual y colectiva dependiendo las características y los intereses de los mismos, la identificación de los propósitos se encuentra ejemplificada en tabla que se presenta a continuación (Ver Fig. 1):

Fig. 1. Descripción de propósitos de la lengua escrita en la educación básica.

| Propósitos de la lengua escrita por nivel educativo | | |
|--|--|--|
| Preescolar | Primaria | Secundaria |
| Desarrollar interés y gusto por la lectura, usando diversos tipos de texto e identificando para que sirven, iniciarse en la práctica de la escritura reconociendo sus propiedades. | Avanzar en el conocimiento convencional del lenguaje oral y escrito. Desarrollar autonomía para interpretar y producir textos. Emplea distintas modalidades de escritura en función de sus propósitos. | Amplía su conocimiento sobre las características del lenguaje escrito. Expresa sus ideas y defiende sus opiniones de manera sustentada. Utiliza la escritura para organizar el pensamiento |

Fuente: Programas de estudio 2004, 2006, 2009. Cuadro de Elaboración propia

Se identifica que a lo largo de la educación básica persiste la necesidad de considerar la función social del lenguaje generando condiciones necesarias para involucrar a los alumnos en prácticas sociales permitiendo el acercamiento a ambientes donde hagan uso real de diversos textos, los produzcan, los interpreten, pero sobre todo que el rol del docente signifique aportar elementos clave siendo lector y escritor de manera continua.

La actual reforma educativa llamada Nueva Escuela Mexicana busca promover, entre otros temas

“Perspectiva de género, Conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente.” (SEP, 2018:1)

Con ella se pretende formar nuevas generaciones de ciudadanos con un enfoque humanista, integral, tecnológico y para la vida, procurando que de alguna manera no solo se enseñen los contenidos o asignaturas tradicionales, sino que se presente mayor diversidad y maneras de abordar los contenidos.

A pesar de no contar con un Plan o Programa de Estudio que brinde las bases para el desarrollo del currículo en cada uno de los niveles educativos establece hacer uso de los planes y programas anteriores en caso de educación preescolar, y primer y segundo grado de educación primaria y secundaria se considerará el Plan del 2017, en los grados restantes (de tercero a sexto de educación primaria y tercer grado de educación secundaria) se retomará el plan 2011.

Esta situación representa una graves discrepancia en las intenciones antes mencionadas con las modificaciones a los planes y programas de estudio de acuerdo a los planteamientos tanto del 2011 como del 2017, colocando a profesores y alumnos ante una situación en donde no se aplica de manera general el mismo enfoque, propósitos y contenidos en educación primaria y secundaria generando falta de continuidad al seguimiento de un mismo plan que parte desde la educación preescolar hasta segundo de primaria y posteriormente se irrumpe con un plan anterior, que si bien tiene elementos que podrían ser comparativos o complementarios, contienen además conceptos clave que sería importante retomar.

4. Modelos emergentes, una situación que nadie esperaba

Dada la situación de emergencia sanitaria derivada del virus Covid-19 La Secretaría de Educación Pública lleva a cabo el proyecto emergente de educación a la

distancia Aprende en casa y Aprende en casa II el cual tiene como principal objetivo llevar la educación a todos sin importar sus condiciones y dar seguimiento a las prácticas educativas sin mermar los aprendizajes y logros en los alumnos.

Actualmente se encuentra vinculado con el modelo emergente de *Aprende en Casa II* a causa de la pandemia del Sarcov-2, COVID-19, derivada de esta cuarentena surgió la plataforma digital de *Aprende en Casa* la cual incluye recursos digitales que están basados en los libros de texto gratuito, *Aprende en casa II* surge como el primer acercamiento al uso de estos recursos pero de manera reforzada incluyendo otros aspectos necesarios.

Actualmente en la página de internet de *Nueva Escuela Mexicana* se cuentan con los recursos didácticos para llevar a cabo las actividades de manera remota, en especial en educación preescolar se centran las actividades para llevar a cabo estrategias relacionadas con el lenguaje y la comunicación considerando recursos en video, tarjetas, fichas y considerando aprendizajes esperados en relación a la lengua oral y escrita.

Los principales aprendizajes esperados en educación preescolar están marcados por el “Marco Común de Aprendizajes esperados fundamentales para la educación básica” los que responden a los contenidos en las pruebas PLANEA y que a lo largo de la educación básica conforman las bases de las competencias lingüísticas establecidas en el perfil de egreso.

Durante la pandemia los profesores de educación básica han implementado estrategias para llevar a cabo las clases a distancia, de manera remota, con presencia digital o mediante actividades al ritmo del estudiante con guías de estudio o seguimiento a las plataformas.

5. El maestro ante las actuales reformas educativas

El rol del docente ha tenido transformaciones a lo largo de las reformas en las que se ha visto inmerso el sistema educativo mexicano. Desde la mirada de la RIEB que considera el enfoque de las competencias para la vida y un rol docente de mediador y regulador de los aprendizajes, posteriormente el Nuevo Modelo

Educativo de perspectiva humanista que coloca al estudiante al centro vinculando las experiencias de aprendizaje y colocando al docente como un mediador del mismo, sin embargo, se encuentra inmerso en procesos de Servicio Profesional Docente y una oculta constante competencia por la obtención y permanencia de las plazas lo cual podría significar menor rendimiento en su labor docente, y finalmente la Nueva Escuela Mexicana que promueve el enfoque humanitario y la visualización de la comunidad al centro, donde no solo se menciona la importancia de los procesos de aprendizaje, sino también de enseñanza y como estos configuran una visualización del docente como parte de la comunidad que impacta a los procesos educativos, se promueve una disminución a la descarga administrativa, mayor reconocimiento a la labor docente y autonomía curricular y profesional. Con la intención de ejemplificar los enfoques, principios e identificar el papel del docente en cada una de las reformas abordadas se presenta el siguiente cuadro (Ver Fig.2)

Fig. 2 Roles docentes

| Plan y programa | Enfoques | Principios | Rol docente |
|-------------------------------|---|---|--|
| RIEB | <p>Competencias para la vida</p> <p>Tiene distintos enfoques de competencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para el aprendizaje permanente 2. Para el manejo de información. 3. Manejo de situaciones. 4. Para la convivencia 5. Para la vida en sociedad <p>Considera un enfoque Formativo</p> | <p>Principios pedagógicos que se traducen en condiciones necesarias para llevar a cabo el acercamiento de los alumnos a una vida en sociedad</p> | <p>Competencias docentes. Mediador de los aprendizajes. Regulador. Generador de logro de aprendizajes significativos y transferibles. Demostrar que con su desempeño es capaz se apoyar al alumno a aprender de manera significativa. Docente mediador para el desarrollo de las competencias. Rol del alumno: Desarrollar continuamente un conjunto de competencias de manera transversal. Estándares curriculares.</p> |
| Nuevo Modelo educativo (2017) | <p>Humanista Aprendizaje profundo Aprendizaje situado Aprendizaje significativo Aprendizaje socioemocional.</p> <p>Surgen los aprendizajes clave como el conjunto de habilidades, actitudes,</p> | <p>Educación integral para el s. XXI Reforma educativa Propiciar que los estudiantes cuenten con los elementos para incluirse a las actividades en la sociedad y en el mundo.</p> | <p>Colocar al estudiante al centro y propiciar que el sienta interés por aprender y se apropie de su propio aprendizaje. Servicio profesional docente. Dimensiones como estándares donde se evalúa al docente y su competencia. Rol estudiante: participar en su propio aprendizaje y el de sus pares.</p> |

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| | valores, prácticas que en EMS se traducen a competencias | 14 principios pedagógicos que colocan al alumno y su aprendizaje al centro. | Perfiles de egreso. |
| Nueva escuela mexicana (2019) | Humanismo Aprendizaje colaborativo Aprendizaje y desarrollo integral de los niños | Integridad Equidad Excelencia | Cambios en la práctica docente y el funcionamiento de la escuela. Mayor reconocimiento a la labor docente. Sugieren descarga administrativa. Rol del estudiante: Desarrollar aprendizajes profundos y duraderos. Se inserta la importancia de la educación cívica y ética, así como el cuidado de la salud, Rol de la familia: Corresponsabilidad de la familia en las situaciones académicas dentro de la escuela. |

Fuente: Programas de estudio RIEB /2011, NME (2017), NEM (2018). Elaboración propia.

La educación en México se ha ido transformando a lo largo del tiempo y ha presentado diversas modificaciones en sus planes y programas de estudio, estableciendo nuevas Reformas tanto al currículo como a los planes y programas que rigen cada nivel educativo, los conceptos han cambiado y posiblemente enriquecido y completado por lo que las exigencias para los docentes y los alumnos han tenido un aumento significativo.

Se realiza una revisión acerca de las 3 reformas más actuales: Reforma Integral de educación Básica (2011), Nuevo Modelo Educativo (2017) y Nueva Escuela Mexicana (2018) prestando especial atención en el rol del docente desde la perspectiva de cada uno y en relación a la mediación que realiza en el aula y como es considerada de acuerdo a cada reforma.

Realizando un análisis desde la RIEB Reforma, Integral de la Educación Básica podemos identificar que se visualiza al profesor como un mediador para acompañar al estudiante para que aprenda de manera significativa, así como el desarrollo de las competencias y que incluso el mismo se identifique como competente para acompañar a los alumnos en este desarrollo.

El papel del docente entonces de alguna manera tendría que contemplar diversos temas y contenidos de cada uno de los niveles educativos, reconociendo las

características de la reforma integral en el sentido de la articulación entre los niveles. La reforma integral sugiere el acercamiento a distintos programas mundiales que incluyen una serie de competencias que podrán no ser las necesarias para la sociedad en la que vive México y que sin embargo, invita al docente a sumarse en el desarrollo de las mismas.

Con relación al Nuevo Modelo Educativo busca colocar a la comunidad al centro del sistema y pretende lograr el desarrollo integral de los estudiantes con la finalidad de contribuir a la inserción en el mundo, modifica la importancia de los contenidos a desarrollar como una serie de competencias necesarias y lo focaliza como aprendizajes clave que los alumnos deberán desarrollar y que posteriormente, en educación media superior, sean consolidados como competencias para el desarrollo de las habilidades.

Considera como enfoque el humanismo y hace una valoración acerca de la sociedad que es tan cambiante. La escuela debe por lo tanto garantizar que se ofrecen los mejores contenidos considerando las condiciones cambiantes, además de convertirse en su responsabilidad el facilitar aprendizajes para formar parte de la sociedad.

En el *Nuevo Modelo Educativo* considera que el estudiante debe tener un compromiso activo en su proceso de aprendizaje, promueve el que el docente provoque en los alumnos el desarrollo de distintos tipos de aprendizaje (significativo, profundo, situado y socioemocional estableciendo diferencias e importancias entre cada uno de ellos.

Sugiere una puesta en práctica de los aprendizajes clave, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, que posteriormente puede ser visto como competencias a desarrollar ya en el nivel medio superior, el docente por lo tanto tiene un papel activo en el acompañamiento al estudiante y es responsabilidad de la escuela el brindar las mejores oportunidades del aprendizaje en un enfoque de calidad, equidad e inclusión que no es del todo bien fundamentado.

Aunado a esto, se pone en marcha en servicio profesional docente que determina estándares de desempeño que determinaban si el docente era apto o no para continuar en el sistema educativo, de no ser así se ofrecía una supuesta capacitación para solventar las deficiencias mostradas en su evaluación.

Finalmente la *Nueva Escuela Mexicana* que comienza en el año 2018 plantea que durante esta reforma se consideró la opinión y participación de los profesores y su impacto en la modificación y reforma. Considera que toda la atención debe estar centrada en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos colocando especial atención en la comunidad, realiza una valoración y análisis acerca de lo desvalorizado que se encontraba el gremio docente y propone rescatar los valores de la profesión con el fin de impactar de manera positiva en los estudiantes, a partir de convocatorias de reconocimiento docente durante la época de la pandemia y posteriormente.

En cuanto al estudiante se sugiere que desarrolle una diversidad de aprendizajes y que además se encuentre en el centro del aprendizaje a la par de la comunidad, estableciendo especial vinculación con las familias ya de manera constitucional a partir de una corresponsabilidad.

En relación específica a la cultura escrita en esta última propuesta curricular se puede identificar que ya se habla acerca del término a partir del campo formativo de Lenguajes y del eje articulador de “apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” en los que Cultura Escrita se encuentra inmerso y que desde la educación inicial se promueve la vinculación de los estudiantes con prácticas alfabetizadoras en un contexto real que le permitan, a partir de la práctica social apropiarse de una cultura y hacer uso de la lengua como el medio de relacionarse con el mundo que lo rodea.

Entre las características de este campo formativo se encuentran:

La inclusión de actividades para la enseñanza de la lengua materna, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, la promoción de la lectura y la escritura como medios para adquirir conocimiento y

desarrollar habilidades comunicativas, la inclusión de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades para la producción de textos, tales como la escritura creativa, la producción de ensayos y la elaboración de proyectos de investigación, la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México, promoviendo el aprendizaje de diferentes lenguas y dialectos, la inclusión de herramientas tecnológicas para la producción y difusión de textos, así como para el acceso a información y conocimiento, así como la integración de actividades de lectura y escritura en todas las áreas curriculares, para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas de manera transversal en el currículo.

En resumen, el campo formativo Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana busca desarrollar en los estudiantes habilidades para el uso de diferentes lenguajes y medios de comunicación, incluyendo la cultura escrita, para que puedan comunicarse de manera efectiva y adquirir conocimiento de manera crítica y reflexiva.

El gran salto de la RIEB 2011 y la NEM 2018 puede ser la valorización del gremio docente (que una vez puesta en marcha la reforma con sus ajustes curriculares y la muestra de la descarga administrativa puede ser mejor juzgada), así como el término de escuelas de excelencia. Vale la pena analizar cada uno de los componentes de las reformas, cuál ha sido su pertinencia y también que aspectos han enriquecido poco las propuestas educativas, actualmente el rol docente sigue teniendo gran importancia y supone en la mayoría de los casos un papel insustituible en la educación de nuestro país pese a los temores que pueden acarrear el uso excesivo de las tecnologías y las condiciones escolares que se han derivado no solo de las propuestas curriculares sino de una educación después de la pandemia.

Tomando en cuenta los antecedentes nacionales e internacionales y las actuales características del Sistema Educativo Mexicano se delimito el tema y se tomarán en cuenta el diagnóstico de la cultura escrita así como la metodología de intervención descritos en el siguiente capítulo.

II. UN DIAGNÓSTICO DE LA CULTURA ESCRITA EN PREESCOLAR Y METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En este capítulo, en el primer apartado se delimitó el tema de cultura escrita por medio de un Diagnóstico Específico (DE), al llevarse a cabo el DE permitió que en lugar de tema adquiriera la categoría de objeto de estudio, se procura ofrecer la ubicación de la problemática en el campo de la lengua, lo que permite tener claro el papel que juega la cultura escrita. Otros aspectos que se tratan en el capítulo son las características del contexto, el criterio metodológico de selección de participantes, la metodología y el problema y la solución que se plantean. En un segundo momento se realizará una revisión con relación a la conceptualización de la *Documentación Biográfica- Narrativa*, como otra forma de hacer investigación desde el campo docente, se hace un breve recorrido sobre su caminar, donde se reconocen sus antecedentes y se comprende la construcción de la misma.

A. Breve análisis sobre la cultura escrita

Durante la investigación se analizaron temas importantes en torno a una situación en educación preescolar que es el ingreso a la cultura escrita (CE) considerando a partir de esta situación tanto a la oralidad, la lectura y la escritura y sus implicaciones en el contexto social.

Los niños en edad preescolar comprendida entre los 3 y 6 años se encuentran en un momento propicio para el aprendizaje en donde además continúan descubriendo el mundo que los rodea y vinculándose con él, es complejo pensar en un contexto en donde los niños no necesitaran de la comunicación para integrarse al mundo que los rodea, y por lo tanto es imprescindible hacer uso de la palabra, aún en la cultura sorda.

Desde edades muy tempranas los niños comienzan a comunicarse con el mundo a través de sonidos, incluso de miradas que se convierten con el tiempo en balbuceos, palabras y finalmente frases con mayor sentido inicialmente para cubrir necesidades básicas y con el paso del tiempo para conjuntar el uso de la oralidad desde distintas esferas como por ejemplo, el poder conversar con un par o un adulto y mantener la secuencia y lógica de lo que se comunica; para describir una situación o un objeto y de esta manera explicar a detalle las características de lo que vive u observa; para comentar hechos concretos de manera conjunta y narrar situaciones o eventos; para poder sustentar oralmente la toma de sus decisiones en torno a situaciones concretas.

De esta forma, el uso de la palabra desde la oralidad, contemplando la conversación, descripción, narración y argumentación implica uno de los primeros pasos del preescolar para vincularse con el mundo y ser un participante activo de la comunidad en el que está inmerso.

Aunado a la importancia de hacer uso de la lengua oral es importante reconocer al lenguaje escrito y a la lectura como parte del mismo proceso de la comunicación, y que en edades preescolares puede representar tanto distanciamiento como exigencia de acuerdo a la edad e intereses sobre todo de los padres de familia o de la comunidad.

Una condición elemental es que los niños se encuentren inmersos en contextos alfabetizadores que les permitan vincularse directamente con la lectura y el lenguaje escrito como medios de socialización, al igual que la oralidad, elementales para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea, actualmente estas condiciones están mediadas en gran medida por dispositivos electrónicos y por espacios que con frecuencia pueden interferir entre los contenidos propicios para la edad de los estudiantes, sobre todo por la comunidad en la que se encuentran.

Con relación a la lectura, los niños en preescolar, en general, les interesa acercarse a los cuentos, explorar los escritos y las imágenes y a partir de ahí crear inferencias que le permitan reconocer los contenidos y compartirlos con otros, ya sea con sus

pares o con maestros o familiares. En la medida en que los niños se involucran con los códigos escritos al hacer uso de la lectura libre o por placer se puede reconocer el interés creciente por vincularse con este lenguaje escrito que es posible leer y que les genera cierta permanencia del contenido y la situación, que incluso en edades más tempranas, son condiciones necesarias para favorecer la autonomía y la seguridad.

Tomado de la mano se encuentra el proceso de la escritura y el ingreso al lenguaje escrito en donde es necesario reconocer la importancia social y funcional que tiene el insertarse en un código que le permita comunicarse y hacer de este mensaje un texto que trascienda y permanezca con el tiempo. Los niños preescolares paulatinamente adquirirán las herramientas necesarias para realizar trazos cada vez más convencionales en torno a la escritura, de modo que pueda ser comprendido por el contexto y además se interese y “enamore” de los procesos para compartir un contenido y para hacer prevalecer un mensaje.

Así la oralidad, la lectura y la escritura forman parte de un todo que es importante no fragmentar dentro del desarrollo integral de un estudiante desde edades preescolares, en la medida en que los niños se encuentran constantemente relacionados con oportunidades de acercamiento a la cultura escrita con ese fin emancipador de la educación que desde la propuesta de Freire, retomado por Kalman, resulta un final esperado en este proceso.

Sin embargo, para ello es necesario reconocer las características del aprendizaje cooperativo en donde además del posicionamiento activo del estudiante como protagonista de la construcción de su propio aprendizaje es necesario contar con el apoyo y cooperación de la escuela, los padres y la sociedad.

1. El papel de la Cultura Escrita en el preescolar

Una vez realizado un breve análisis con relación a las características que se involucran dentro de la CE en estudiantes de preescolar, es fundamental reconocer

desde que aspectos en la educación básica del sistema educativo mexicano, de edad y nivel de desarrollo significativo, requiere de orientaciones o precisiones para poder ser identificado con prácticas que favorezcan un desarrollo óptimo.

Las jornadas en un jardín de niños, en México, pueden ser generalmente reconocidas por amplia variedad de canciones, de juegos orales, de juegos de frases o espacios en donde los niños propongan la actividad a llevar a cabo, sin embargo, la lengua oral en general puede ser subestimada en situaciones de poco intercambio verbal o limitando las participaciones de los estudiantes dentro de las actividades en busca de aulas “ordenadas” o “calladas” como sinónimo de aprendizaje.

Dentro de educación preescolar hay que sugerir estrategias de intercambio oral entre los pares, los niños con los adultos y espacios comunicativos con distintas intenciones y con la posibilidad de diversos usos de la lengua oral, como ser participes de conversaciones con temas propios, motivar la descripción a partir del reconocimiento social de la importancia de la explicación precisa y la importancia que tiene el establecer congruencia con los datos al momento de narrar y expresar las razones de las decisiones que se toman en torno a determinada situación.

Vinculado a ello, y considerando que en educación preescolar el uso del juego y del cuento son prácticas constantemente aplicadas, es importante reconocer que a partir de este uso se puede vincular a los estudiantes con el uso del lenguaje escrito y del interés y gusto por la lectura. La educadora o educador en preescolar juega un papel fundamental en este interés, mediante la generación de ambientes alfabetizadores que den acceso al niño a una gama de textos que le permitan explorar y conocer la diversidad, reconocer sus usos y sus características e interesarse por su exploración constante de manera libre de acuerdo a sus interés o de manera social de acuerdo a las necesidades.

En relación al uso del lenguaje escrito dentro de educación preescolar es sumamente importante identificar la diferencia entre escritura y lenguaje escrito que Tolchinsky y Sandbank (1990), mencionan que hay una marcada diferencia entre la

necesidad de la adquisición y ejecución de un código escrito en comparación con el uso social y de una necesidad interna de comunicarse a partir de diversos códigos propios.

Los niños en edad preescolar de manera gradual desarrollan un acercamiento a las letras que se encuentran en nuestro código y que permiten realizar escrituras convencionales (que sean comprendidas por el otro), en este camino a la recta de la convencionalidad es importante identificar y valorar los esfuerzos de la escritura como un medio de comunicación prevaleciente con el contexto, por lo que es importante ofrecer los espacios y las oportunidades de acercamiento a los códigos escritos con intenciones reales que permitan hacer uso social de las mismas.

Por lo descrito anteriormente, es fundamental reconocer la importancia del ingreso a la cultura escrita y el apoyo de los padres de familia para favorecer que sea un proceso satisfactorio.

a. Qué esperan los padres de familia de la CE

En un primer momento se tiene pocos referentes populares de lo que es la cultura escrita, sin embargo, tomando en consideración que CE es esta red entrelazada de diversas manifestaciones del lenguaje, que nos permite relacionarnos activa y funcionalmente con el mundo que nos rodea, es pertinente realizar un análisis general sobre lo que los padres esperan en relación a la cultura escrita.

Cabe mencionar que a lo largo de la experiencia profesional me he percatado que en general los padres subestiman la importancia de la oralidad y lo limitan a la importancia que tiene el que sus hijos tengan un “lenguaje que se entienda”, generalmente en la educación preescolar los padres se interesan constantemente por la necesidad o premura de que sus hijos aprendan a leer y escribir antes del ingreso a la primaria para que este cambio educativo permita una mejor adaptación, en este proceso es posible que se anteponga la necesidad de la escritura a la importancia de la lectura en donde se realizan en lo cotidiano prácticas tradicionales

de acercamiento a la escritura como el uso o reproducción de planas, de libros comerciales diseñados para el ingreso a la alfabetización y de repetición silábica como acercamiento inicial para aprender a escribir.

En relación a la lectura, por experiencia y de manera empírica, se puede visualizar una falta de acercamiento a acervos escritos del interés o gustos de los niños, aunque es innegable el reconocer que los niños se encuentran en contextos altamente marcados por la presencia de códigos escritos como letreros, anuncios, recados, listas, notas; de acuerdo a las características del contexto que más adelante serán descritos.

El impacto que puede tener la vinculación de estas tres esferas con relación a la cultura escrita puede ser muy notorio al momento de reconocer la importancia que tiene la CE en el contexto social y como impacto o podría impactar en la vida de los estudiantes y su relación con el mundo.

b. El fin social de la CE

Dentro de las propuestas teóricas en relación a la cultura escrita, y sin intención de profundizar dado que posteriormente se llevará a cabo una explicación y argumentación más precisa al tema, es importante reconocer que un fin social de la CE es la importancia de la emancipación de la educación y del uso de ella como la herramienta principal para el ingreso al mundo en el que se vive.

En la medida en la cual socialmente se pueda ver mejor posicionada o valorada la importancia de la oralidad en el contexto social, a través del fomento de las conversaciones, del uso de la lengua para explorar el pensamiento y resaltar la importancia de la palabra, se puede potenciar uno de los elementos de la integralidad de la CE fomentando un crecimiento y desarrollo holístico en los niños desde edad preescolar.

La creación de ambientes alfabetizadores puede fomentar en los estudiantes la importancia de una lectura social en donde el conocimiento del código escrito

sobrepasa la necesidad de escribir por escribir y de esta manera el leer y escribir se transforman en prácticas que desde el interno del pequeño podría reconocer como importantes y necesarias para formar parte y comprender todo lo que le rodea.

Los seres humanos estamos inmersos en prácticas de lenguaje cotidianas, las cuales en ocasiones dada la cotidianeidad se pierden o se desmeritan, el fin social de la CE es el fomento de estas prácticas que nos permitan vincularnos, el tener acercamiento desde enfoques funcionales e integrales la importancia y necesidad de hacerse escuchar, de leer como una manera de interpretar, pertenecer y liberarse a la vez y de hacer uso de los códigos para que la palabra no sea callada y permita prevalecer en el tiempo.

Las ideas presentadas en este análisis sobre la CE, están soportadas en el desarrollo de un diagnóstico, que en primer término se basó en una visión empírica, para después afianzarse en diversos datos que arrojaron los instrumentos ocupados para obtenerlos, y que a continuación se presenta su desarrollo.

2. Diagnóstico Específico (DE)

Para llevar a cabo la investigación se requirió en un primer momento hacer uso de un diagnóstico el cual permitió identificar las características del objeto de estudio y proporcionar información del contexto, padres de familia, profesores y estudiantes.

El diagnóstico permite describir y explicar una situación determinada para definir un problema el cual será el objeto de intervención para el proyecto.(Moya, 1996).

A partir de esta situación dentro del tercer grado de educación preescolar se desarrollaron una serie de actividades en un primer momento de indagación a partir del Diagnóstico Específico (DE), llamado así porque se identificó y aportó un tema empírico para realizar el anteproyecto solicitado como aspirante a este posgrado, y posteriormente mediante una intervención de atención y seguimiento a la situación se sistematiza para darle confiabilidad y validez a lo que se plantea. Para llevar a cabo el DE se aplicó una serie de instrumentos que, al arrojar datos, permitieron

obtener información relevante en torno al tema identificado, lo cual se describirá a continuación.

a. Ubicando la problemática específica

En este apartado se presenta el contexto general, que es el jardín de niños donde se aplicó tanto el DE como la propia Intervención Pedagógica, se dan a conocer las características de los participantes principales, que son los niños de preescolar de este jardín, así como de los alrededores, por ser actores educativos que influyen directamente en su formación. Posteriormente los criterios de selección para determinar una muestra.

1) Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo”

El jardín de niños “Antonio Vanegas Arroyo” se ubica en la calle Héroes de Granaditas 85, en la Colonia Centro, en la típica y conocida zona cultural y comercial de Tepito.

Este plantel contaba con 191 estudiantes distribuidos en ocho grupos, uno de primer año con 26 Niños; dos grupos de segundo grado con 28, 28 y 25 estudiantes, y cuatro grupos de tercer grado con entre 18 y 22 educandos; aproximadamente cada uno de los grupos tuvo un promedio de 25 estudiantes.

El contexto en el que se ubica el plantel se caracteriza por la venta informal a través de puestos que se colocan arriba y debajo de la banqueta, que en muchas de las ocasiones imposibilitan las vías de acceso al plantel, pues tiene su entrada por el eje 1 norte.

2) Participantes

Los estudiantes del jardín de niños tenían de entre 3 a 6 años de edad, la mayoría de ellos vive en zonas aledañas a la colonia Centro, como Peralvillo, Morelos, Guerrero, Maza, Felipe Pescador y Valle Gómez, aunque hay diversos estudiantes que provienen del Estado de México o regiones alejadas a la comunidad pero que

se vinculan con la misma por las actividades laborales-comerciales de los padres de familia. Las actividades cotidianas de los padres y familiares en general se relacionaron con el comercio informal característico de la zona y genera que su vida al salir del jardín de niños sea en el puesto de venta. Eso hace que su nivel de socialización sea un tanto abierto, permitiendo vincularse con otras personas en el ambiente social ya sea permitiendo que los niños se vinculen abiertamente con su contexto, incluso participando en la venta, o que se limiten al uso de herramientas digitales como celular o Tablet, accediendo a contenidos tales como Youtube o Tik-Tok, que son plataformas de entretenimiento no propiamente enfocada a contenidos educativos.

Los chicos de tercer grado, cuyas edades fluctúan entre los 5 y 6 años de edad en este jardín de niños, considerando los efectos de la pandemia fueron niños que se interesaban por participar en las actividades y que tenían una motivación acrecentada por generar vínculos con sus compañeros, hablar, ser escuchados, con un amplio interés por acercarse a los cuentos, a materiales impresos y digitales y que presentaron a partir de los datos mostrados en los cuestionarios elaborados, así como en las clases realizadas en un primer momento a distancia, una alta exigencia por la inmersión a la escritura atendiendo estrategias como el copiado, el dictado, la elaboración de carretillas o planas que representó el acompañamiento por parte de los padres de familia durante este periodo pandémico.

Respecto a los resultados arrojados a partir de diversos instrumentos se puede reconocer que a los niños en general les gusta que les lean en casa cuentos, que se abren espacios para la conversación con temas como los videojuegos, películas o actividades dentro de la escuela, en relación a la escritura reconocieron que les gustaría aprender a escribir para realizar cartas, para entender mejor sus videojuegos y para poder realizar distintas actividades académicas de manera más independiente.

En contraste se identificó en las actividades dentro del aula que los niños tenían poco acercamiento a espacios de lectura y que quienes lo llevan a cabo hicieron

uso de literatura comercial sobrecargada de texto y relacionada comúnmente con caricaturas o series infantiles, que las conversaciones fueron enfocadas a aspectos limitados y la escritura significó un requerimiento necesario para el ingreso a la primaria, sobre todo porque se encontraban cursando tercer grado de preescolar.

En cuanto al colegiado estuvo conformado por 9 educadoras frente a grupo, 4 maestros especialistas (de educación física, enseñanza musical, enseñanza de una segunda lengua y UDEEI), una subdirectora y una directora.

En general existió un ambiente de trabajo en donde se presentaron oportunidades de intercambio y comunicación de experiencias entre educadoras. Todas las docentes son licenciadas en educación preescolar con más de 5 años de antigüedad y fueron entusiastas al realizar las actividades en el aula. Las sugerencias de implementación de actividades fuera de los requerimientos institucionales pudieron resultar en muchas ocasiones un exceso en los requerimientos a la práctica cotidiana.

Las educadoras y los maestros especialistas no reconocen tal cual a que se refiere el término de Cultura Escrita, sino hasta la tercera sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar en donde a partir del reconocimiento en las guías de orientación para estos espacios de intercambio, se especifica el término y posibles aplicaciones. En un inicio las educadoras y los especialistas reconocen que la cultura escrita se vincula con las prácticas de lectura y escritura y su uso social, en ninguno de los casos de los docentes que decidieron participar mencionan la importancia de la oralidad, de la atención y la escucha que son situaciones fundamentales al momento de hablar acerca de cultura escrita.

Los participantes comentan que las actividades que se llevan a cabo para el ingreso a la cultura escrita se relacionan al acercamiento con el nombre propio, lectura de cuentos, acercamiento a la lectura de cuentos o de portadores de texto que los niños pueden manipular y aplicar como cartas, recados, cuentos, recetas, notas.

Al momento de cuestionar sobre ejes centrales del concepto como oralidad, lectura y escritura, las educadoras mencionan que cada uno de estos elementos es de suma importancia para el entorno social de los estudiantes, aunque aparentemente se abordan de manera aislada y no son vistos como un conjunto integrador.

Los padres y madres de familia, en su mayoría, son comerciantes que laboran cerca del plantel, algunos de ellos con negocios propios pero en su mayoría siendo empleados en tiendas con diversos giros económicos, la mayoría de ellos es participativo y acompaña a los niños dentro de las actividades. Se identifica que durante las clases virtuales mediante la plataforma de zoom apoyan a los niños en la realización de las estrategias que se solicitan en algunas ocasiones facilitando las actividades y evitando que los estudiantes participen activamente, de esta manera limitan la participación y la comprensión de la actividad o la falta de llevarla a cabo.

En relación a la cultura escrita la relacionan propiamente con prácticas de lectura y escritura en donde los niños se van involucrando paulatinamente, al cuestionarlos sobre cada uno de los aspectos que enmarcan la complejidad de la cultura escrita los padres de familia reconocen que los niños hacen uso de su palabra para comunicarse con los adultos haciendo uso de distintos temas como acontecimientos en la escuela, películas, videojuegos.

La vinculación con temas como la oralidad, la lectura y la escritura se relaciona, en cuanto a la oralidad a la “fluidez” con la que se pueden comunicar los niños con su entorno, haciendo mención acerca de si hablan de manera fluida o tienen una buena pronunciación, mas allá de identificar los valores sociales de la comunicación oral con el entorno en donde el niño se desenvuelve, en relación a la lectura los padres de familia reconocen que a sus hijos les gusta leer pero que a su edad aún no saben hacerlo pero que igual les gustaba que sus familiares lo hicieran por ellos, específicamente a la escritura los padres de familia reconocen que les es fundamental que los estudiantes aprendan a escribir pues esto les facilitaría el ingreso a la primaria y que fuese más sencillo su cambio a este nuevo nivel

educativo, sin embargo, en las actividades en clases en zoom se pudo notar que los padres de familia terminaban haciendo las actividades por los niños, priorizando la finalidad de la palabra escrita para que representará un código legible, más allá de la interpretación, comprensión y funcionalidad en su uso.

3. Criterios de selección de participantes para el DE

A partir de marzo del año 2020 las condiciones en cuanto a la educación cambiaron de manera drástica, colocando a los docentes y estudiantes en situaciones diferentes a las conocidas dentro de la educación presencial, teniendo que buscar diversas estrategias para dar continuidad a los aprendizajes que se esperan de acuerdo a las características del grupo.

Derivado de la pandemia de Sars-Cov 19 se optó de manera general el adoptar un mecanismo de atención a estudiantes en todos los niveles educativos que no había sido utilizado con anticipación, recurriendo a plataformas y recursos digitales para llevar a cabo las actividades.

Dadas las circunstancias de la falta de comunicación con la totalidad del grupo y en mira de llevar a cabo un Diagnóstico Específico para fines de una posterior investigación, se utilizó una técnica de muestreo puesto que no fue posible asegurar la conectividad, permanencia y persistencia de la totalidad del grupo.

El muestreo es “el proceso para extraer una muestra de la población” (García, 2005), por otro lado Labarca (2007) menciona el considerar el muestreo como una toma relativamente pequeña dentro de todo el universo de estudio, ante esta situación de entre diversas interrogantes Casal (2003) sugiere considerar el saber a qué individuos incluir en la muestra y cuántos individuos se van a considerar.

Dadas las condiciones actuales de asistencia y participación y respondiendo a las características del contexto en el cuál más adelante se intervendrá el muestreo será considerado como la selección de una pequeña muestra representativa del total del grupo.

Aunado a ello se considera aplicar un muestreo de tipo “no probabilístico” descartando de esta manera el principio de equiprobabilidad puesto que no es posible que todos los elementos de la población tenga la misma posibilidad de ser elegidos (García, 2005) principalmente por la falta de medios y recursos en una comunicación a distancia y que coloca en desventaja a una parte del grupo.

La muestra fue elegida de manera intencional procurando que fuera representativa de la totalidad del grupo que se atendió, pues ya no fue posible hacerla de todos los terceros años. Esto hizo que se considerara la categoría de “muestreo intencional u opinativo” desde la clasificación de Tomás García, cumpliendo con las características de lo que Jordi Casal define como “muestreo por selección intencionada o muestreo por conveniencia”, a pesar de que la información podría presentar sesgos es importante considerar que este tipo de muestreo “debe aplicarse únicamente cuando no existe alternativa” (Casal, 2003)

El grupo de preescolar seleccionado fue el tercer grado “B” conformado por 27 niños en total, con una asistencia que en promedio fue de 18 a 20 estudiantes, por lo que, más adelante, se describe y especifica el muestreo retomado para la intervención. Tanto niños como niñas que integraron el grupo se caracterizaron por ser participativos y entusiastas, logrando mantener una comunicación constante entre ellos, sin embargo, la muestra que se integra guarda ciertas características que más adelante se enunciarán.

A continuación se expresan y describen los niveles de desempeño considerados para la selección de los participantes, a quienes se les aplicarían los instrumentos para obtener datos que permitieran ir delimitando la problemática sobre CE. De ella se consideran los aspectos que la integran, pues en este nivel educativo se trabaja en su conjunto (Ver Fig. 3).

Fig. 3 Niveles de desempeño a elementos de cultura escrita en educación preescolar

| Nivel | Oralidad | Lectura | Escritura |
|-----------------------|--|--|---|
| Esperado | Logra estructurar enunciados largos poniendo en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dice y a quien se lo dice. | Expresa su opinión sobre textos leídos en voz alta por otra persona y comienza a leer a partir de la inferencia de imágenes y contenido con congruencia. | Expresa gráficamente narraciones con recursos personales diferenciando en el uso de números y letras. |
| En proceso | Estructura enunciados la mayoría de las veces con congruencia. Comprende lo que dice. | Expresa brevemente lo que escucha de una lectura leída, observa imágenes dentro de un libro sin establecer una secuencia. | Expresa narraciones con recursos personales. |
| Requiere apoyo | Estructura enunciados cortos, con apoyo establece conversación con otras personas. | Escucha con atención la lectura de cuentos, observa imágenes dentro de un cuento y lanza comentarios al respecto. | Utiliza recursos personales para expresar narraciones con el apoyo de un adulto |

Fuente: Elaboración basada en los Aprendizajes clave para la Educación Preescolar SEP (2017).

Un segundo criterio de selección que se tomó en cuenta, es con respecto a que los estudiantes y padres de familia mantengan una comunicación sostenida en el grupo para dar seguimiento al diseño de las actividades que sean propuestas. Al ser dos estudiantes (un niño y una niña) de cada nivel. Los padres de familia seleccionados son los de la muestra.

El tercer criterio de selección tiene que ver con los siguientes descriptores, que se retoman de la etapa de evaluación institucional en preescolar

- Tres estudiantes que durante el primer periodo de evaluación se observó que estructuran enunciados largos y congruentes para darse a entender, reconociendo que expresan y hacia quien se dirigen y expresando sus ideas y sentimientos de manera clara; participan en actividades de lectura en voz alta y se interesa por

realizar lecturas breves tomando en cuenta imágenes o textos cortos, finalmente utilizan las letras que conocen con el fin de crear un mensaje congruente y que puede ser “leído” posteriormente a alguien más.

- Tres seleccionaron dos estudiantes que utilizan en algunas ocasiones enunciados largos para expresarse oralmente, hablan brevemente sobre sus ideas, se interesan en participar en conversaciones breves, escuchan con atención las lecturas en voz alta y mencionan características de una historia sin generar secuencias, utiliza símbolos propios para escribir textos que en ocasiones “lee”-
- Tres estudiantes que en la mayoría de las veces utilizan oraciones cortas para comunicarse, hablan brevemente sobre algún tema, escuchan atentamente lecturas en voz alta y al utilizar cuentos de imágenes menciona características de lo observado, al momento de realizar producciones propias requiere apoyo de un adulto para plasmar sus ideas, generalmente no muestran interés por “escribir”.

Cada uno de los estudiantes participa de manera constante y activa en las actividades de aprendizaje cotidianas, representando de manera significativa a la totalidad del grupo de acuerdo a sus características. De esta forma quedan seleccionados los seis estudiantes que participarán en el DE como se observa en la tabla (Ver Fig. 4).

Fig. 4 Tabla sobre la selección de niños para la muestra intencional

| Universo de un grupo de tercer año: 18 niños | | | | | | |
|--|--|-------------|--|-------------|---|-------------|
| Factores de Selección | Niveles y número de niñas y niños | | | | | |
| Nivel de desempeño y Descriptores institucionales y Comunicación sostenida con padres de familia | Esperado Enunciados largos y coherentes, ubican a su escucha, hacen “lecturas” breves y escriben algunas letras | | En proceso Sólo utilizan algunos enunciados largos para comunicarse, poca conversación, breve, “lee” poco, usa símbolos propios para escribir | | Requiere apoyo Poca conversación y muy breve, mínimo de atención, requiere apoyo para “leer” y “escribir”. | |
| Género | Niña | Niño | Niña | Niño | Niña | Niño |

| | | | | | | |
|-------------|------------------|--------------------|-----------|-------------------|----------------------|-------------------|
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Edad | 5 años, 1 mes | 5 años, 3 meses | 5 años | 5 años 4 meses | 5 años 4 meses | 5 años 3 meses |

Como se observa la muestra se conformó de 18 estudiantes del tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo”, de una totalidad del grupo de 27 estudiantes, contando con una asistencia promedio y constante de entre 18 y 20 de ellos a distancia, para llevar a cabo el muestreo se consideraron a tres niños y tres niñas considerando cada uno de los niveles de desarrollo especificados y conjuntando diversos aspectos de la cultura escrita, aplicados durante el primer periodo de evaluación (requiere apoyo, en proceso y esperado) especificado en la figura anterior y contemplando las condiciones actuales y el uso, disposición y manejo de recursos con una educación a distancia. Se tuvo presente su género y su edad cronológica.

B. Metodología del DE

La metodología del DE se orientará bajo una visión cualitativa, la cual permite responder el “cómo” y “por qué” del tema de estudio. Esta manera de atender una investigación cualitativa, según Wynn y Money citado por Izcarra (2014), permite comprender los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales. De ahí que se elija diversos aspectos del método de investigación acción, como técnica la observación no participante y diversos instrumentos, entre los cuales está como base el diario de campo.

1. La guía de la reflexión: el método de investigación-acción

Este método tiene como una de sus principales características el realizar una reflexión profunda sobre las características de una situación en específico con la intención de promover la mejora basándose en las características de la investigación, es decir, “la intervención se basa en la investigación debido a que

implica una indagación disciplinada” Latorre (2012), no se trata en tanto de una intervención aislada ni de una investigación con el propósito solamente de profundizar en la información. Por tanto, contribuye a que se sistematice el análisis del tema dentro de esta actualidad.

La investigación-acción demuestra que uno de sus propósitos, y posiblemente el principal es que permite reconstruir la práctica de quien lo pone en marcha, generando una reflexión constante en la intervención que se realiza y en miras de generar un “compromiso con la mejora educativa” Latorre (2012).

2. Indagando desde la observación no participante

Al respecto del uso de la técnica que se utilizará para el desarrollo de la obtención de datos para el DE, fue el de la observación no participativa en consideración que la observación es una técnica que contribuye a la recogida de datos que sobrepasa las características de la observación cotidiana, volviéndola “sistemática y propositiva” (Álvarez-Gayou, 2007 pág.104) Emplear la técnica de observación no participante dirige hacia la intención de obtener los datos con el menor sesgo o intervención posible, esto es, quienes observan

“...no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines” Campos (2012)

La observación no participante coloca al investigador o investigadora en una posición en donde, a pesar de formar parte del contexto analizado, no tiene que tener injerencia alguna en los procesos que serán llevados a cabo, de ahí que se hace de instrumentos para obtener los datos

3. Los instrumentos

Para llevar a cabo el análisis de los datos se seleccionaron varios instrumentos, el básico es el diario de campo, otros más fueron el estudio socioeconómico, los

cuestionarios y una estrategia metodológica que acerque lo más posible a observar el objeto de estudio.

a. El diario de campo

Este instrumento “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (Latorre, 2012). Es recomendable, según MacNiff (1996) que el diario de campo sea un registro continuo, reflexivo y analítico que permita examinar los datos y tratar los problemas de análisis.

A pesar de que convergen de manera significativa el uso de la observación como técnica y el diario como instrumento de recogida de datos, el diario fue utilizado con la intención de registrar aquellos sucesos relevantes dentro de la práctica que permitan obtener datos representativos de las actividades que realizan los estudiantes en torno al ingreso a la cultura escrita.

En este caso y debido a que se trabajó a distancia por medio de plataformas virtuales, priorizando con ello la educación sincrónica, y tomando en consideración las aportaciones de Toscano (1993) se consideró como un recurso para reflexionar sobre la práctica y describir situaciones relevantes, en donde, por las características de la técnica de observación no participante no se tendrá injerencia en los resultados.

El formato que se utilizó contiene los datos de la institución, la descripción de la actividad así como espacios específicos para el análisis y notas de campo entre otros (Ver Fig.5), en este caso se llevó a cabo una sesión virtual posterior a las vacaciones decembrinas se les invitó a los estudiantes a compartir de manera oral que habían recibido en reyes y cómo habían pasado sus vacaciones, con la intención de identificar aspectos relacionados con la oralidad en cuanto a la explicación, descripción, narración, escucha, respeto de los turnos del habla, así como los registros escritos y la explicación de ellos, obteniendo de esta actividad los siguientes registros:

Fig. 5. Ejemplo de Diario de campo utilizado durante obtención de datos para el DE

| <p>Nombre de la escuela: Antonio Vanegas Arroyo</p> <p>Localidad: Ciudad de México, Cuauhtémoc</p> <p>Profesora investigadora: Adriana Elidé Gutiérrez Islas</p> <p>Tema de estudio: Ingreso a la Cultura Escrita</p> | | <p>Fecha: 12 de enero 2021</p> <p>Tiempo de observación: 40 minutos</p> <p>PLATAFORMA ZOOM</p> |
|---|--|---|
| Descripción de la actividad | Análisis en el sentido de la reflexión de los hechos | Asunto (notas de campo respecto al TE) |
| <p>Se da inicio a la sesión de zoom en punto de las 14:00 hrs dando acceso a los estudiantes en su mayoría acompañados visiblemente por los padres de familia, los niños van entrando uno a uno y se les da la bienvenida por su nombre. Los niños responden al saludo y apagan su micrófono.</p> <p>Una vez pasados dos minutos y con una asistencia de 12 niños se lleva a cabo la actividad de integración mediante una canción en donde al escucharla siguen indicaciones de los movimientos que tienen que realizar (El baile de los animales), los niños en general siguen las indicaciones, Dentro de la sesión se encuentran todos los niños seleccionados en la muestra (de quienes se realiza específicamente esta observación con finalidades de investigación sobre el tema) Uno de los estudiantes corre por la sala sin seguir las indicaciones, algunos invitan a sus familias a participar y se involucran en la actividad. Se llevan a cabo dos canciones infantiles mas con características de seguimiento de indicaciones y se continua con la actividad.</p> <p>Se lleva a cabo un pase de lista virtual en donde se colocan en pantalla los nombres de los estudiantes para que,</p> | <p>Los padres de familia y estudiantes se han habituado al seguimiento de las indicaciones para continuar las clases y dar seguimiento a las actividades y aprendizajes planteados</p> <p>Los niños en su mayoría siguen las indicaciones acompañados por sus padres de familia, es crucial en este aspecto y por la edad considerar la aplicación de límites en casa, como el caso de Leonardo que corría por toda la sala y ante la ausencia del audio respecto a lo que sucedía en cada espacio físico no se puede afirmar o negar la solicitud por parte de la madre a realizar la actividad.</p> <p>Dentro de la sala 5 niños invitan a otros menores o adultos a realizar la actividad</p> | <p>Se identifica un ambiente de disposición para llevar a cabo las actividades</p> <p>Se evidencia en la mayoría de los niños el seguimiento de indicaciones de manera oral (a través de una canción), pudiendo dar cuenta de la escucha activa respecto a como se solicitaba que se llevaba a cabo la actividad.</p> <p>Siendo menores de 5 años de edad es crucial el acompañamiento por parte de los padres de familia que en comparación a un aula física no asegura que se reciba de igual manera en todos los escenarios y complejiza el acercamiento a la escucha como un elemento fundamental de la cultura escrita.</p> <p>Se continua evidenciando la disposición de las familias a participar.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>al reconocerlos de manera escrita y haciendo uso de la herramienta de zoom de "lápiz" puedan marcar su asistencia.</p> <p>Una vez realizado el pase de lista se muestran las comisiones del día acordadas por los estudiantes y por mi, en esta ocasión fue borrar la pizarra, asignar los turnos de hablar y decidir la canción de despedida, los niños se proponen para llevarlas a cabo.</p> <p>Se les muestra un video grabado por mi en donde hablo acerca de mis vacaciones con mi hija en plena pandemia, como vivimos Navidad, año nuevo y día de reyes de manera resumida y con alto contenido visual invitando a que ellos lo hicieran también.</p> <p>Se les pidió a los niños que a través de un dibujo compartieran sus vacaciones y se pudo notar a través de la pantalla que los padres indicaban que letras utilizar o terminaban haciendo el dibujo a los niños para que ellos lo colorearan.</p> | <p>La lista de asistencia se divide en niños y niñas propiciando que, al utilizar los recursos digitales, los niños puedan tener un mejor reconocimiento de su nombre escrito discerniendo entre la gama propuesta, para entonces todos los niños han desarrollado la habilidad del uso de la herramienta dentro de la plataforma digital.</p> <p>Los participantes (entendiendo por niños, padres de familia y docente) asumen los roles correspondientes,</p> <p>La comisión del día de la asignación del turno fue más designada por los padres que por los niños y se pudo notar a través de la pantalla que aun cuando alguien "tomara" la palabra los niños en un 50% continuaban hablando o realizando otras actividades.</p> <p>Se evidencia que los padres les indican a los niños que decir desde antes de abrir el micrófono y aun cuando lo tienen abierto los niños repiten lo que los padres les dicen</p> <p>En las actividades de acercamiento a la escritura se puede identificar que los padres indican que letras utilizar</p> | <p>Los niños reconocen su nombre por escrito aún cambiando el formato, tamaño, fuente y ubicación de donde se encuentra.</p> <p>Se reconoce que se basan en la letra inicial de su nombre.</p> <p>Se evidencia una tendencia marcada de sesgo por parte de los padres en relación a la participación de los estudiantes, se hace evidente cuando los padres no permiten que los niños respondan.</p> <p>Se limita de manera importante la expresión oral de los niños</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>mencionando el nombre de cada letra uno a uno.</p> | <p>El acercamiento a la escritura carece de sentido fonológico en cuanto a la conformación de las letras</p> |
|--|---|--|

Los datos obtenidos del instrumento evidenciaron, a partir de diversas actividades realizadas en el aula de zoom que los niños participaron en las actividades de lectura y escritura con apoyo de sus papás, se identificó que al momento de realizar actividades que requerían la participación verbal los papás anticipaban las respuestas imposibilitando a los niños que respondan a los cuestionamientos que se realizaban, por otro lado al momento de escribir la mayoría de los padres les indicó que letra colocar diciendo el nombre de la letra y en algunos casos el sonido; dos padres solicitaron colocarlo por sílabas, en todos los casos los niños identificaron que escribir ya sea con referencias a otros objetos o ubicando las letras en abecedarios escritos.

Por otro lado, es importante resaltar las condiciones que a partir de la pandemia se pueden identificar en relación al acompañamiento que se puede hacer como acercamiento a la Cultura Escrita y que mezcla a la vez distintos estilos de enseñanza y aprendizaje mediados por las referencias de los padres y su interés por ayudarlos a leer y escribir.

b. Saber en general: El estudio socioeconómico

Otro de los instrumentos que se aplicaron fue el estudio socioeconómico del cual se obtuvieron datos importantes respecto a las condiciones en las cuales se encuentran los estudiantes que fueron objeto de estudio para llevar a cabo la investigación y los cuales no pudieron ser observados durante las clases a distancia.

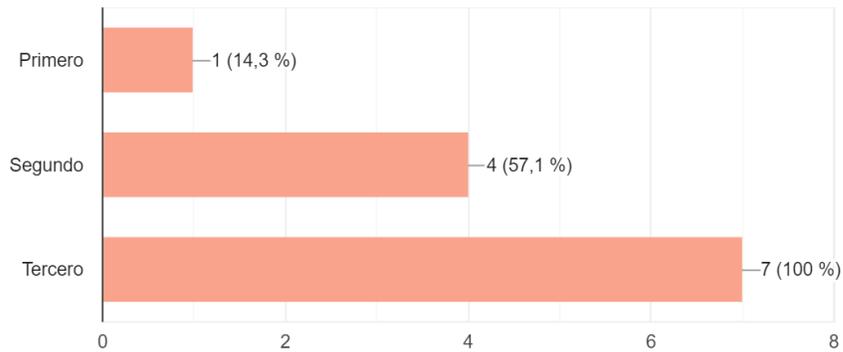
La finalidad de este instrumento fue “ubicar en un nivel socioeconómico al paciente, y contribuir al conocimiento de su entorno sociofamiliar” Silva (2015), para fines de la investigación que se llevó a cabo se utilizó con la intención de identificar las características sociofamiliares en las que se desenvuelven los estudiantes que participaron dentro de la muestra seleccionada, para contar con elementos que brindaron información en relación a como influyen las condiciones familiares y sociales en el ingreso a la CE en tercero de preescolar.

El formato se aplicó a los padres de familia mediante una herramienta digital llamada Google Forms a través de una liga de internet por los medios de comunicación utilizados en el plantel (WhatsApp y Facebook) para que los padres de familia lo llevaran a cabo, incluyó características específicas de las condiciones de los niños, así como del lugar en donde viven y las personas que los rodean.

El estudio socioeconómico consideró diversos puntos importantes en relación a distintas categorías, como datos del estudiante y algunas características de su vivienda, condiciones familiares y condiciones culturales que brindaron datos importantes en relación al acercamiento a la lengua escrita en preescolar (Ver anexo 1) Se ofreció a los padres de familia mediante un formulario google (Anexo 1. enlace: <https://forms.gle/2CsNP8yc2eBd1dUy9>). En este espacio se hace la apreciación cualitativa del mismo.

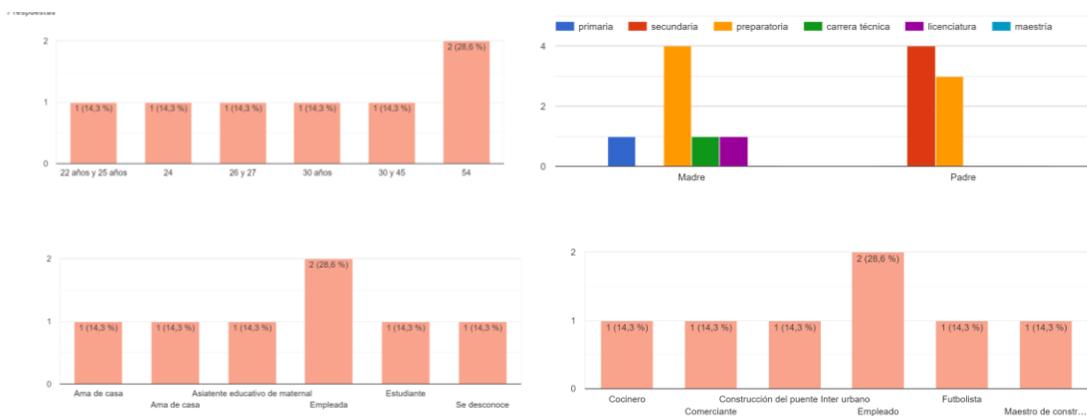
Los datos obtenidos del estudio socioeconómico dejan ver que todos los participantes viven dentro de la zona donde se ubica la escuela, de los 6 estudiantes solo uno de ellos curso los 3 grados de preescolar, 4 niños el segundo grado y actualmente los 6 se encuentran cursando el tercer grado. Ver figura 6.

Fig. 6. Grados de educación preescolar cursados



La mayoría de los padres tiene entre 25 y 30 años. En general, las madres tienen un nivel de estudio de preparatoria, y en caso de los padres de secundaria, de acuerdo a las ocupaciones en el caso de las madres son amas de casa, empleadas, estudiante y asistente educativo; en el caso de los padres los oficios son variados: cocinero, comerciante, constructor de puentes, empleado, futbolista y maestro de cocina, ver figura 7

Fig. 7. Datos de los padres de familia



Específicamente en relación a las características de estudio de los menores se identifica que la mayoría de ellos cuenta con todos los servicios y materiales para llevar a cabo las actividades escolares y la mayoría de ellos realiza actividades

académicas adicionales a las sugeridas por las educadoras como el uso del libro mágico, escuela de coreano, repaso de abecedario o números y regularización.

Los datos arrojados en el estudio socioeconómico permite identificar que la muestra seleccionada cuenta con las características, recursos y apoyo en casa para llevar a cabo las actividades escolares, se interesan por ellas y por llevarlas a cabo, cuentan con televisión, celular e internet y se interesan por realizar actividades de lectura en casa.

c. Cuestionarios

Con la finalidad de obtener mayor información en relación al objeto de estudio por parte de todos los agentes educativos (estudiantes, profesores del plantel y padres de familia) se utilizaron varios cuestionarios. Éstos son definidos por García (2003) como instrumentos de evaluación o investigación que permite abarcar aspectos tanto cualitativos como cuantitativos.

Es importante considerar que “El cuestionario es un formulario con un listado de preguntas estandarizadas y estructuradas que se han de formular de idéntica manera a todos los encuestados.(Aburto, 2005) y que tomando en consideración la muestra seleccionada “(...) vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la muestra.” (García 2002).

De esta manera se seleccionaron cuidadosamente las preguntas para brindar información importante llevadas a la comunidad educativa considerando la muestra seleccionada con la intención de tener datos en relación a la percepción de cada uno de los participantes. Por la naturaleza de las características de la investigación se optó por el cuestionario de preguntas abiertas los cuales “permiten el acceso a la subjetividad de los participantes” Álvarez (2015).

El cuestionario para cada tipo de participante: estudiantes, docentes y padres de familia, se realizó mediante un formulario de google, y se envió a los participantes

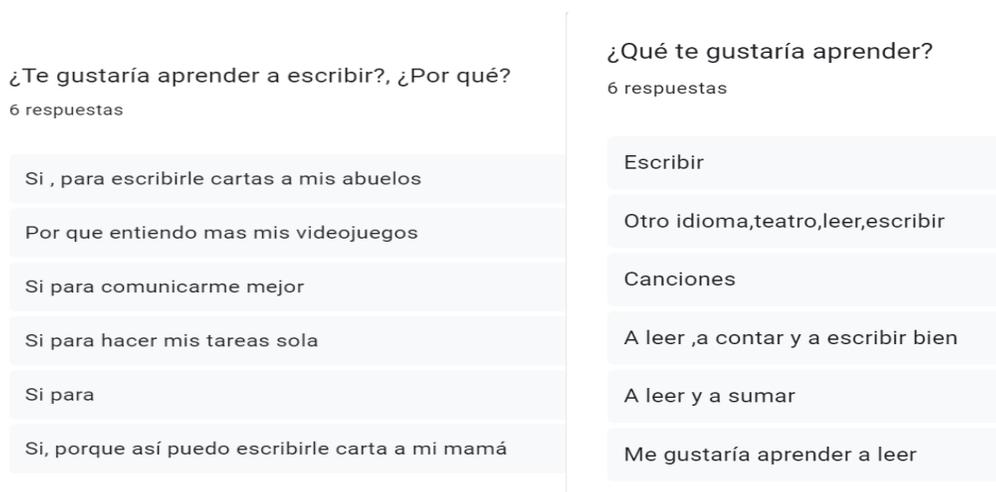
a través de WhatsApp, previa llamada telefónica para informar su aplicación un (Ver Anexos 2, 3 y 4)

Cada uno de los instrumentos arrojaron datos significativos para identificar características específicas del objeto de estudio que se tendrá en consideración, en el análisis que es parte del DE. En el caso de los estudiantes se aplicó posterior a la estrategia metodológica.

d. Cuestionario estudiantes

Ante las preguntas localizadas en el enlace <https://forms.gle/etLdhsNdmToVt3dW6>, la mayoría de los casos se identificó que los niños leen en casa y a todos les gusta leer o que les lean cuentos infantiles, de hadas o princesas, de terror o cuentos tradicionales. Les gusta platicar en casa acerca de diversos temas como videojuegos, la escuela, películas o caricaturas, al cuestionar sobre el interés de aprender a leer todos los participantes respondieron que si con la intención de escribir cartas a sus familiares, para hacer tareas solos; dentro de sus intereses por adquirir nuevos aprendizajes se encuentra el escribir, leer, aprender otro idioma y contar. (ver Fig.8)

Fig. 8 Intereses de los estudiantes



Por último, ¿Te gusta hacer las actividades de la escuela?, comenta por qué
6 respuestas

| |
|---|
| Si , porqué me divierto y aprendo con mis amigos y maestras |
| Si,por que aprendo cosas nuevas |
| Si, me divierto y aprendo |
| Si porque me gusta aprender a estudiar |
| Si por qué me entretengo yme gusta aserlo |
| Si, porque son muy divertidas |

e. Cuestionario docentes

De la totalidad de los docentes laborando en el plantel solo participaron 8 de ellos, 5 de segundo grado, 3 de tercer grado y uno de primero.

La primer pregunta fue en relación a lo que es la cultura escrita y de acuerdo a las respuestas conciben se relaciona con la lectura y la escritura con la intención de mantenerse comunicados e incorporarse al mundo real tomando en consideración sus recursos propios y todos los intentos de lectura.

Posteriormente al considerar la manera en que se aborda la cultura escrita se identifican propuestas como utilización del nombre propio, uso de diversos portadores para producir y leer y manteniendo una comunicación clara y constante con los padres y estudiantes.

Se tomó en cuenta la interpretación de tres conceptos importantes obteniendo los datos mencionados en la siguiente tabla (ver Fig. 9)

Fig. 9. Análisis y síntesis de datos derivados de cuestionario a docentes.

| Percepción de los docentes del Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo”, en torno a cultura escrita | | |
|--|----------------|------------------|
| Oralidad | Lectura | Escritura |

| | | |
|---|--|---|
| <p>En preescolar se construyen los cimientos del uso de la oralidad como medio de interacción con el mundo lo que permite dar a conocer las ideas de los estudiantes, sus pensamientos y experiencias. Apoya a favorecer la autonomía y seguridad</p> | <p>Puede ser el principal acercamiento al lenguaje escrito, es importante la actitud del docente ante la lectura para favorecer el acercamiento de los estudiantes y motivarlos a la leer, favoreciendo en desarrollo cognitivo y psicológico fomentando la imaginación y la ampliación de vocabulario</p> | <p>La lectura se comienza con el nombre propio como medio primordial de identificación de la lengua escrita. Requiere de un proceso madurativo para llegar a el y se fomenta a partir de entornos alfabetizadores y mediante diversas experiencias en el aula permitiendo organizar sus pensamientos.</p> |
|---|--|---|

Por otro lado seleccionaron una serie de estrategias que generalmente abordan para atender cada uno de los aspectos antes mencionados, a partir de eso se obtuvo la siguiente información.

Para favorecer la lectura, entre otras estrategias llevan a cabo:

- Lectura de cuentos por parte de familiares o docentes.
- Uso de bibliotecas virtuales.
- Manejo de materiales impresos o digitales que tengan contenido textual.
- Videos con cuentos que incentiven la lectura

Intervienen en la oralidad a partir de:

- Juegos verbales como adivinanzas, trabalenguas, chistes.
- Juegos diversos como juegos de roles, de mímica o interpretación
- Generando momentos de participación verbal en donde se expresen libremente.
- Propiciando la retroalimentación de evidencias a partir de audios
- Creando oportunidades de narración de cuentos o historias

En relación a la escritura las principales actividades son:

- Uso del nombre propio con diversos fines
- Escrituras fijas en las evidencias como la fecha y el nombre
- Identificación de las letras de su nombre
- Generación de listados funcionales
- Motivación y animación al momento de ser partícipes en la escritura

Finalmente se identifica que los docentes del Jardín de Niños consideran importante el acercamiento a los estudiantes a la cultura escrita brindando sugerencias generales que se vinculan con la importancia del goce y disfrute en el acercamiento a la lectura y la escritura respetando los procesos individuales de los estudiantes y propiciando ambientes alfabetizadores funcionales para acompañarlos en el ingreso a la cultura escrita.

f. Cuestionario a padres

Las preguntas realizadas a los padres de familia disponibles en el siguiente enlace; <https://forms.gle/J956j4gV8GJWgnHw8> permitieron identificar aspectos relevantes en torno a su percepción del ingreso a la cultura escrita en preescolar, la primera de estas preguntas fue el que representa para ellos ya cultura escrita, las respuestas se engloban en la lectura y la escritura, considerando dos de los participantes que es una herramienta cultural, que es parte de nuestra historia plasmada en documentos y que son aptitudes que benefician el crecimiento personal.

Al momento de hablar sobre la comunicación verbal los padres informan que se comunican mediante el lenguaje oral con respeto y los principales son lo que aprende día con día, temas familiares, temas de interés para los niños y sobre valores. Dos de los padres consideran que el lenguaje de sus hijos es fluido porque “no se traba y habla claro” y “no tiene ningún problema para hablar!, dos que aún no lo es porque “a veces se le complica” o “depende de la persona con quien este”

y dos que no es fluido porque “no habla muy bien” y “falta pronunciación de letras, números y palabras”

En relación a la lectura tres padres confirman que les gusta leer a sus hijos, uno que aun no sabe hacerlo, otro que a veces le gusta y uno más que le gusta muy poco, al cuestionar si creen que es importante enseñar a leer en preescolar en su totalidad mencionan que si; las razones se deben a que consideran que estarán mas preparados para la primaria, poco a poco irán aprendiendo y finalmente una respuesta es que “es lo que en otros países se dedican a la educación pero en México es limitado”, (ver Fig. 10)

Fig. 10. Respuestas a la importancia de la lectura en preescolar

¿Considera importante que su hijo o hija aprenda a leer en tercer grado de educación preescolar?

¿Por qué?

6 respuestas

Si, pues es lo que en otros países se dedican a la educacion y en México es limitado.

Si porque considero que aunque aprenda a leer palabras cortas no se le complicará tanto en la primaria

Si, solo lo necesario para que cuando entre a primero no se le dificulte

Si pero poco a poco va a ir aprendiendo

Si, porque para que primaria pueda comprender los problemas

Si, porque entrará más preparado a la primaria

Respecto a la percepción que tienen de sus hijos sobre la escritura mencionan que aprenden rápido y es acorde a su edad, aunque se les complica un poco van mejorando, consideran que es fundamental que aprendan a escribir ya que es una base para la primaria y para que no se les dificulte.

La mayoría considera que les gusta aprender a sumar, a leer y otros idiomas o artes y consideran que la mejor manera en que sus hijos aprenden es mediante juegos y canciones, repasando y ayudando en su aprendizaje.

4. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al OE

Se aplicó una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio que permitió que se identificaran con mayor precisión algunos elementos importantes en torno a la oralidad, la lectura y la escritura.

La oralidad se identificó a partir de la demostración de una imagen en donde se les cuestionó en un primer momento que es lo que observaban, permitiendo que describieran las características de lo que observan, posteriormente se cuestionó que creen que es lo que esta pasando procurando que mencionarán o crearan una historia breve narrando con congruencia (Fig. 11) (Ver Anexo 5).

Fig. 11. Lista de cotejo de semáforo considerando aprendizajes clave en educación preescolar.

| ORALIDAD | V-a | D-o | M-a | O-o | A-a | A-o |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Expresa con eficacia sus ideas y atiende lo que se le dice. | | | | | | |
| Menciona características de lo que observa | | | | | | |
| Ordena sus ideas para que los demás lo comprendan | | | | | | |
| Argumenta porque está de acuerdo o en desacuerdo | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de aprendizajes esperados en el Plan y Programas de Estudio

Para llevar a cabo la evaluación de la actividad se hizo uso de la estrategia de evaluación del semáforo en una lista de cotejo(Ver Fig. 11), en la que se ubica en el color verde a los niños que logran el aprendizaje esperado, amarillo a quienes se

encuentran en desarrollo y rojo quienes requieren apoyo, identificando algunas características propias de la oralidad los cuales se describen a continuación: ¹

Los datos obtenidos de esta actividad evidenciaron que dos de los niños describen la imagen a detalle, mencionando algunos adjetivos sobre los objetos que observaban y tratando de mencionar todos los elementos observables en la página, utilizan frases cortas y largas y algunas características del espacio. Por otro lado dos niños respondieron mencionando todos los objetos observados sin profundizar en sus características pero mencionando todos los elementos y dos niños solo mencionaron algunos de los objetos que observaron sin realizar una descripción detallada.

Al momento de realizar una pequeña historia la mayoría de los niños lo resumió en un breve enunciado englobando lo que se observaba en la imagen, uno de los niños realizó una interpretación mas profunda colocando pequeños diálogos o infiriendo lo que sucedía en la imagen y finalmente un niño dijo que no sabia que pasaba.

De acuerdo a las características obtenidas en la selección de los participantes se identifica que los niños identificados en el nivel esperado de igual manera se ubican en estas intenciones en relación a la descripción, en cuanto a la narración uno de los niños de nivel logrado se encuentra en este mismo nivel con este indicador de narración y el resto se encuentra en desarrollo y respecto a la argumentación de las ideas solo una niña se encuentra en el nivel esperado.

Posteriormente se les presentó una lectura de pictograma animando a realizar la lectura e identificando que palabras ubicaron o que letras reconocían, posteriormente se colocó la misma lectura pero sin imágenes animando a que identificaran las palabras antes ilustradas (ver anexo 6), los resultados obtenidos se presentan en el cuadro siguiente (Ver Fig. 12):

¹ Durante la evidencia de los resultados se identifican a los niños de acuerdo a la letra inicial de su nombre, agregando “-a” para las niñas y “-o” para los niños. Por ejemplo V-a, se trata de la letra inicial de la estudiante participante en la estrategia

Fig. 12. Elaboración propia de lista de cotejo de semáforo considerando orientaciones de acercamiento a la lectura en planes y programas.

| LECTURA | V-a | D-o | M-a | O-o | A-a | A-o |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Interpreta contenido escrito | | | | | | |
| Muestra confianza e iniciativa para la lectura. | | | | | | |
| Identifica o reconoce algunas letras | | | | | | |

En este indicador se observó que dos de los niños mostraron confianza e iniciativa para llevar a cabo la lectura (muestra seleccionada en nivel esperado) reconociendo las letras iniciales de algunas palabras e intentando descifrar el resto. Los demás niños incluidos en la muestra mencionaron no saber leer y requirieron apoyo para identificar las palabras.

Se llevó a cabo la lectura guiando con el cursor y cuando se encontraba una imagen los niños mencionaban lo que continuaba, al finalizar la dinámica del pictograma se mostró la misma lectura pero sustituyendo las imágenes por palabras, la totalidad de los niños infirió su significado e identificó la letra inicial de cada una de las palabras.

En el caso de los niños que en un primer momento no identificaron las palabras escritas o desconocen las letras muestran cierta confianza para acercarse a la lectura lo que representa un área en desarrollo.

Finalmente se les solicitó escribir un anuncio o letrero que se imaginan pudieran encontrar en la granja (lo que corresponde a la primer imagen que vieron), solicitando que eligieran entre letreros, carteles o anuncios, una vez que lo mencionaron se les solicitó que lo escribiera con sus recursos propios, los resultados se pueden observar en la tabla presentada (Ver Fig. 13).

Fig. 13. Lista de cotejo de semáforo considerando aprendizajes

| ESCRITURA | V-a | D-o | M-a | O-o | A-a | A-o |
|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Escribe utilizando recursos propios. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Escribe su nombre con diversos propósitos | | | | | | |
| Identifica o reconoce algunas letras | | | | | | |
| Emplea las características del sistema de escritura | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Al llevar a cabo esta actividad se identificaron aspectos relevantes; los niños considerados en el nivel logrado cuentan en casa con un alfabeto de apoyo para la identificación de las letras al momento de leer o escribir y están familiarizados con él, por lo que se les facilitaba hacer uso de las letras para crear su texto.



Fig. 14 En la captura de pantalla del video se reconoce la escritura de diversas palabras haciendo uso de un pequeño alfabeto, la madre de familia orientaba continuamente al menor en el reconocimiento de las letras para saber cuál colocar.

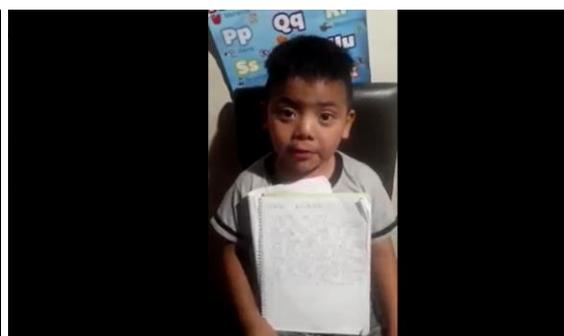


Fig. 15 Durante sus evidencias y clases en zoom se identificaba que Brayan hacía uso de las letras que se notan a su espalda para poder identificar que letra colocar y formar nuevas palabras, durante las clases de zoom se sentaba frente a las letras.

En el caso de los estudiantes que se encuentran en desarrollo se notó una insistente ayuda por parte de los padres mencionando que letra colocar careciendo de sentido total en la palabra o mencionando las sílabas para complementar la palabra, a pesar de que los niños crearon sus propios productos carecían de sentido para ellos, finalmente los niños identificados en “requieren apoyo” hacen uso de sus propios recursos utilizando letras variadas y otorgando un significado propio a su producción.

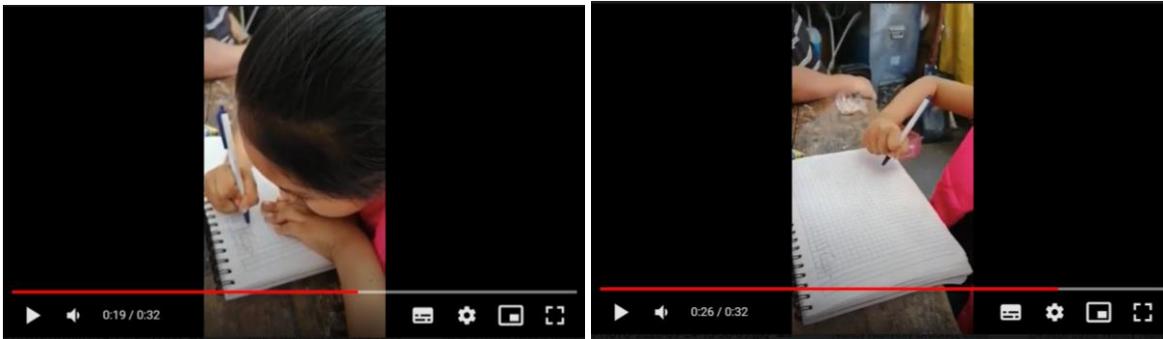


Fig. 16 En la primera imagen se puede notar que la estudiante esta realizando la escritura de su nombre, para ello la madre le va indicando letra por letra (mencionando el nombre de la letra) para que ella la escriba, en la segunda imagen se evidencia que antes de realizar la escritura en el papel ella la graficaba "al aire" para corroborar que estaba correcta

En su totalidad los niños escriben su nombre identificando cada una de las letras que lo forman y hacen uso de las características propias de la escritura tales como escribir de izquierda a derecha comenzando de arriba hacia abajo y continuando la idea en la línea siguiente.



Fig. 17 Evidencia de uso de su nombre para marcar objetos o pertenencias, se priorizó la escritura del nombre al realizar las actividades con la intención de reconocer de quien era y considerando la entrega de evidencias de manera digital a través de plataformas como WhatsApp o Classroom.

Los niños gradualmente mejoraban la escritura de su nombre.

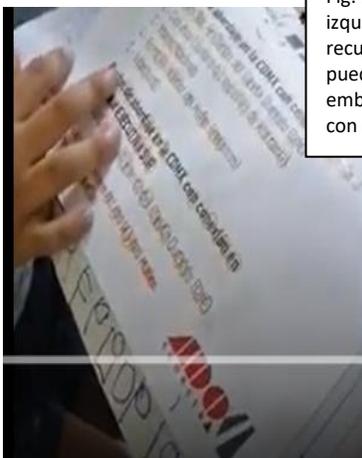
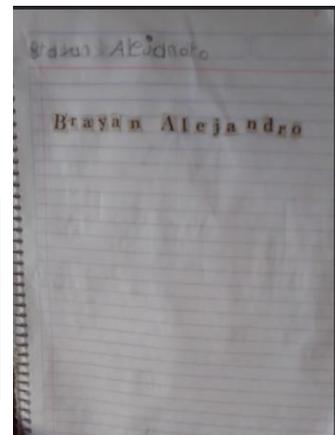


Fig. 18 En la parte inferior de la imagen a la izquierda se puede reconocer el uso de los recursos propios que los niños utilizaron, pueden ser letras, marcas, líneas, sin embargo ya para su edad no manifestaban con números.

Fig. 19 En la parte inferior de la imagen a la izquierda se puede reconocer el uso de los recursos propios que los niños utilizaron, pueden ser letras, marcas, líneas, sin embargo ya para su edad no manifestaban con números.



5. Evaluación General del DE para proponer una posible solución

El contexto en el cual se llevó a cabo la implementación del Diagnóstico Específico, en el Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo” de la alcaldía Cuauhtémoc, permitió reconocer mediante la aplicación de diversos instrumentos que hay distintos elementos en torno a la comunicación desde lo oral hasta lo escrito que vale la pena prestarle atención.

El contexto que generalmente se caracteriza por la venta informal de gran variedad de objetos se encuentra inmerso en una conversación constante de venta en donde los costos, intercambio y regateo prevalecen, la necesidad a leer y escribir es inminente desde la edad preescolar y los intercambios sociales están prevalecientemente mediados por el comercio.

De la situación observada se deriva la importancia de involucrar a los estudiantes a un acercamiento de la cultura escrita identificándolo como un eje integral de la comunicación y una manera de vincularse con el mundo que nos rodea.

Cabe mencionar que la Cultura escrita abarca diversos elementos de la comunicación interconectados entre si y que en niños preescolares es necesario generar un aspecto amplio de las implicaciones de la comunicación en aspectos integrales.

La Cultura Escrita rescata en el estudiante los aspectos desde el habla que en niños preescolares y en general en toda la educación básica muchas de las veces suele ser subestimado o desapercibido sin brindarle la importancia que requiere al momento de vincularnos con el mundo que nos rodea; en este contexto es elemental considerar que se reconoce que los niños se vinculan de manera oral solamente enfatizando aspectos articulatorios del lenguaje, es decir, cuánto se le entiende a lo que dice más allá de la calidad del contenido del acto oral que pudiera ser una descripción, diálogo, conversación, narración, argumentación, debate; además de involucrar un acto fundamental en la comunicación oral que es la importancia de la escucha.

A partir de las clases en línea, las evidencias enviadas por classroom y whats app y la vinculación tanto con los padres de familia como con estudiantes en los diversos espacios permitió notar que los padres de familia se comunican poco oralmente con sus hijos y en pocas ocasiones se promueve un diálogo o una conversación limitándose a preguntas cerradas acerca de la escuela o el interés de los niños como películas o videojuegos haciendo mencionar características o usando diálogos cortos por parte de los niños. Al momento de llevar a cabo actividades de descripción los padres de familia desde casa sesgaban los comentarios de los estudiantes mencionando algunas “pistas” que mostraban las respuestas y llevaban a los niños a dar la respuesta aparentemente esperada.

Al momento de llevar a cabo situaciones diseñadas para identificar el interés y habilidades lectoras por parte de los niños se mostró un interés inminente por “aparentar” prácticas lectoras de un texto “ensayado” para que los niños dieran la respuesta oral a lo que estaban revisando, al momento de llevar a cabo las actividades en clases en línea se identificó que los niños, si bien tenían un conocimiento general de las especificaciones o contenidos del texto no alcanzaban a hacerlo con la misma fluidez que en las actividades previamente enviadas en donde habían tenido cierta oportunidad de memorizar o repasar el contenido.

Desde lo empírico fue posible reconocer que se mantenía una constancia en la necesidad de los padres de familia porque los niños de tercero de preescolar tuvieran un acercamiento real a prácticas de lectura descontextualizadas o socialmente reconocidas sin el reconocimiento real de la práctica lectora. Dentro de los instrumentos llevados a cabo se identificó que los padres de familia tenían interés por llevar a cabo acercamientos de lectura con los estudiantes, sin embargo, los recursos, desde la perspectiva de las encuestas realizadas a los padres de familia mostró que los textos abordados suelen ser comerciales o cuentos infantiles cargados de texto, que desde la identificación del acercamiento de la lectura de los niños puede no ser el más preciso.

Al momento de llevar a cabo actividades de escritura fue muy interesante notar que en su mayoría los niños considerados para el muestreo evidenciaron que los padres de familia muestran un acompañamiento constante para hacer posible la escritura, algunos de ellos poniendo en evidencia el alfabeto con algunas imágenes asociativas (así por ejemplo la A con un “árbol”), en otros casos se mostraban las letras del alfabeto completo sin alguna ilustración que acompañara, en otros casos se hacía un repaso constante en el uso del abecedario sin ninguna vinculación sonora o visual, solamente con la repetición y la identificación gráfica, al momento en que los niños escribían de manera general hacían un repaso del alfabeto buscando la letra que tenían que escribir y realizando escrituras simuladas al aire para reconocerlo. Dentro de las evidencias enviadas durante el periodo de la pandemia se rescataron diversas que mostraban un amplio alcance de escritura por parte de los niños, con palabras convencionales llenas de sentido y significado en donde prevalecía la copia o dictado de letra por letra, o bien la escritura por parte de los padres y en algunos casos el remarcado sobre ellos.

En general las condiciones derivadas de la pandemia provocada por el Sars-Cov 19 enfatizó en los padres de familia la posibilidad de vincularse activamente con los aprendizajes y el logro de los aprendizajes de sus hijos, lo que a la vez provocó generar diversas situaciones en los menores.

Los padres de familia procuran realizar acciones de uso de la lengua oral enfatizando la recepción más allá del uso social de la palabra social, limitando la participación en éste énfasis a los términos de comprensión de la oralidad desde una perspectiva del adulto en relación a lo que se comprende más que de lo que se comunica en una relación dialógica, la lectura la enfatizan de manera preventiva a la primaria al igual que la escritura como aspectos fundamentales requisitorios como el ingreso a la primaria.

Por otro lado, las educadoras del plantel, durante la pandemia, identifican la importancia de los elementos fundamentales de la complejidad de la Cultura Escrita, procurando favorecer la oralidad desde la conversación, el intercambio, la

descripción y el diálogo en las clases en línea, pero es limitado desde las propuestas de escritura y lectura teniendo poca inferencia con las prácticas familiares cotidianas.

6. Indagando y proponiendo acciones

Derivado de ello a continuación se presentará la delimitación de la problemática acompañado de preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos tanto generales como específicos que aporten al problema planteado.

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños, “Antonio Vanegas Arroyo”, muestran dificultades en torno a la cultura escrita, lo que se nota al momento de utilizar la oralidad en cuanto a la narración y explicación de sucesos. Respecto a la escritura requieren apoyo para el reconocimiento de las características del sistema escrito y el uso de grafías convencionales, en relación a la lectura se manifiestan dificultades para construir o comprender significados. Los docentes contribuyen a ello con estrategias en las cuáles se prioriza la oralidad sin objetivos específicos o claros, antes que narren y argumenten desde ella, y con actividades de lectura y escritura sin correspondencia directa con las propiedades del sistema de escritura ni descifrar contenidos escritos. La familia, por otro lado, percibe la lectura y la escritura como un requisito de ingreso a la educación primaria por lo que el acompañamiento se da sin intención de involucrar a la cultura escrita y espacios alfabetizadores.

b. Preguntas de Indagación

Las siguientes preguntas de indagación permiten delimitar el campo de acción atendiendo a las situaciones que se llevarán a cabo para dar respuesta a la problemática planteada, por otro lado las preguntas específicas procurarán dar respuesta a la pregunta general

- ¿Qué estrategias de aprendizaje fortalecen el ingreso a la cultura escrita en los estudiantes de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños, “Antonio Vanegas Arroyo”, alcaldía Cuauhtémoc, en Ciudad de México durante el ciclo escolar 2021-2022?
- ¿Qué materiales didácticos permiten el ingreso a la cultura escrita, en tercer grado de educación preescolar?
- ¿Qué metodología de alfabetización contribuye al acercamiento de la cultura escrita a los niños de tercero de preescolar?
- ¿Cómo y de qué manera para involucrar a los padres de familia en las actividades para que favorezcan la cultura escrita de los niños de tercero de preescolar?

c. Supuestos teóricos

Son una serie de soluciones posibles al tema planteado, para la presente investigación se tomarán en consideración los siguientes:

Las estrategias de aprendizaje constructivistas de apoyo o afectivas (de valores, la expectativa, la afectividad del aprendizaje) y las actividades lúdicas fortalecen el ingreso a la cultura escrita, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de tercer grado de preescolar del Jardín de Niños, “Antonio Vanegas Arroyo”, alcaldía Cuauhtémoc, en Ciudad de México durante el ciclo escolar 2021-2022.

- El uso de pictogramas y lectura de cuentos con imágenes permite generar el ingreso a la cultura escrita, en los niños de tercer grado de preescolar.
- El método Misolar, que trabaja el uso de las artes, contribuye al acercamiento de la cultura escrita, en los niños de tercer grado de preescolar.
- A través del uso de pictogramas y cuentos digitales se promueve la interpretación, narración y argumentación durante el desenvolvimiento de la lengua oral y propicia el acercamiento a la lectura en los estudiantes de tercero de preescolar.

- La realización de talleres, basados en actividades artísticas relacionadas con la alfabetización, dirigidos a los padres de familia favorece su acompañamiento durante el ingreso a la cultura escrita en los niños de tercero de preescolar.

C. Documentación Biográfico- Narrativa

Esta metodología guiará y tratará la intervención pedagógica llevada a cabo para ayudar a comprender el proceso de investigación- intervención que proveerá de resultados, previo a ello es importante reconocer las características y especificaciones de este enfoque metodológico las cuales serán descritas a continuación.

La formación docente continua es un proceso interminable que se construye de manera constante con la experiencia diaria, sin embargo, de poca de esta experiencia se realiza una reflexión profunda de manera que aporte elementos para mejorar de manera significativa la práctica educativa, ante esta situación una serie de autores expertos en la narración y la investigación biográfica han aportado elementos interesantes para dar paso a una metodología de investigación que en su conjunto es nombrada “Documentación Biográfico Narrativa”

1. Bases epistemológicas de la documentacion biográfico-narrativa

Los antecedentes de esta metodología se basan en las propuestas establecidas por Antonio Bolívar (2001) en colaboración con Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). En esta propuesta se identifica que la narración de las experiencias pedagógicas funciona como una estrategia para darle sentido a la vida, y específicamente hablando de la educación a la vida escolar o más específico a la vida de los maestros en el aula creando y generando un enfoque propio del profesor.

Hablando de los profesores en primera persona se identifica que se hace necesaria una escritura a modo de biografía en donde él mismo identifique las características propias de su hacer en lo cotidiano, valorando y dándole sentido a las actividades

que lleva a cabo creando un poderoso análisis de sus maneras o modos de actuar frente al su contexto real.

Vinculando ambas concepciones, la narrativa y la biografía surge la propuesta de Investigación Biográfica- Narrativa que se constituye en *“una perspectiva propia como forma legítima de construir conocimientos en la investigación educativa”* (Bolívar, 2001:10) la cual permite al propio profesor contar sus experiencias y darles un sentido a cada hecho que vive en el aula.

Al utilizar la narrativa como una manera de analizar los datos o la experiencia hay que evitar el realizar narraciones meramente descriptivas, en su lugar debe visualizarse a la narrativa como un discurso que consiste en una narración expresada a manera de relato que permita reconstruir la experiencia y dar sentido a las actividades realizadas.

Por otro lado, con la propuesta de Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2006) se identifica a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como una modalidad de la investigación que busca reconstruir el sentido pedagógico de los profesores en relación a sus propias prácticas educativas. Esta perspectiva promueve que los profesores realicen de manera profunda una valoración por escrito de las actividades y situaciones que se viven de manera regular en el aula.

Bajo esta mirada se puede identificar que de igual manera al momento de realizar la documentación narrativa de sus experiencias los profesores se apropian de las actividades que ya fueron llevadas a cabo, reconstruyendo su trayectoria profesional y otorgándole un sentido específico a las actividades que llevaron a cabo.

2. Los rasgos de la Documentación biográfico-narrativa

Los rasgos elementales de esta propuesta son diversos, partiendo de que cada uno de los profesores que lleva a cabo esta modalidad se convierten en autores de su propio escrito narrando de manera profunda y consiente las características de su

práctica en lo cotidiano y permitiendo reflexionar e identificar algunos elementos importantes que dan razón a comportamientos del alumnado o incluso del éxito, o no, de las estrategias puestas en práctica.

Esta situación permite formular problemas pedagógicos y realizar una búsqueda de soluciones, ensayando las reflexiones realizadas y procurando establecer un vínculo congruente con la práctica a realizar reconstruyendo las estrategias puestas en práctica, pero sobre todo permite el contar lo que se hizo, como se hizo y para qué.

El conjunto de la Investigación Biográfica-Narrativa propuesta por Bolívar et al y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógica sugerida por Suárez et al se encuentra interconectadas en la propuesta de investigación de la Documentación Biográfico-Narrativa que incluye los puntos de convergencia entre ambas propuestas las cuales serán descritas a continuación.

- Los docentes son protagonistas de sus propios escritos, realizándolos en primera persona y tratando de situaciones reales dentro de su contexto áulico.
- Se trata de propuestas de metodología de investigación que procuran no solamente la descripción simple de hechos o situaciones escolares, sino que funcionan como herramientas para llevar a cabo una investigación profunda.
- Responden a principios de la hermenéutica en el campo educativo en donde el profesor está inmerso de manera real en el contexto al que hace referencia.
- Tienen un sentido de apropiación de la labor educativa en viva voz por parte de los maestros, considerándolo Bolívar (2001) como “tomar la voz” de las realidades educativas y Suárez (2006) como un “dispositivo democrático”.
- Consideran elementos indispensables para la formación docente como un proceso interminable.

La Documentación Biográfica-Narrativa es por lo tanto un poderoso método de investigación en el que confluyen los elementos característicos de las propuestas mencionadas, dejando en claro que se convierte en un elemento indispensable donde el profesor hace uso de su práctica cotidiana de manera reflexiva, llevándolo

a la narrativa y haciendo constantemente una revaloración de sus prácticas con ojo crítico que le permita identificar que se puede mejorar.

3. Los recursos narrativos

Para llevar a cabo la documentación del relato se toman en consideración diversos recursos literarios que hacen que lo que se narre sea ameno, permitan el análisis e interpretación hermenéutica de la práctica docente para dar cuenta de su resignificación, y que más adelante se describen.

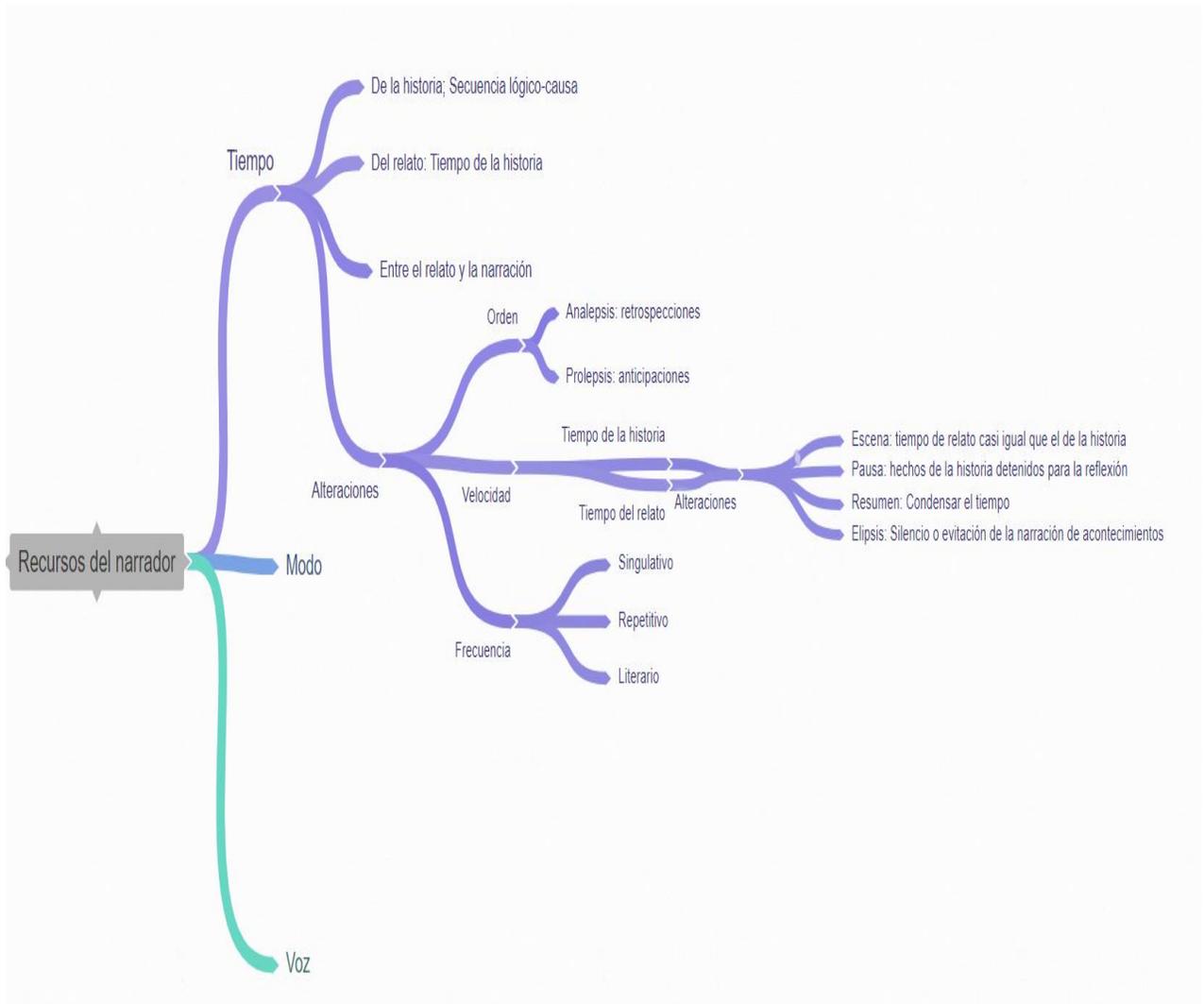
A partir del uso de estos recursos narrativos de reflexión de la práctica pedagógica el docente puede “revivir” su experiencia en el aula a través de otra mirada, no visto en educación preescolar como un elemento de administrativo al requisitar el diario de la educadora, sino como un recurso que verdaderamente lleva a la reflexión profunda de lo que se ha vivido en el aula y como ha sido llevado a cabo.

Para ejemplificar los recursos requeridos para llevar a cabo el informe biográfico-narrativo a través de la técnica del relato único se muestran de manera general bajo un esquema (Ver Fig. 20) Estos recursos: tiempo, modo y voz trabajan y ubican el contexto, dan cuenta de quienes participan en la intervención, permiten ver escenas significativas que se relacionan, desde ser un relato pedagógico, con las voces teóricas elegidas para explicar los hechos, para comprenderlos.

Cada uno de ellos hace que el relato pedagógico sea ameno, que se enriquezca con figuras literarias donde se juega con el tiempo histórico, creando análisis y prolepsis para crear el interés, la sorpresa, la reflexión.

Estos recursos permiten al docente, una vez que se apropia de ellos, llevar a cabo una reflexión profunda sobre su práctica, analizar el contexto y la comunidad, además de enriquecer sus prácticas de creación literaria, sensibilidad, reflexión, pensamiento crítico y mejora de la práctica educativa.

Fig. 20 Recursos del relato. Creación propia



Los recursos del narrador se pueden reconocer en cuanto a la clasificación de tiempo, modo y voz identificando principalmente a través del relato los recursos del tiempo a su vez divididos en recursos de la historia (directamente relacionados con el curso de los hechos), del relato (del tiempo ligado a las acciones) y entre el relato y la narración.

Dentro de estos recursos pueden encontrarse algunas alteraciones de orden de velocidad y de frecuencia.

- De orden: Se relacionan directamente con la organización de los hechos dentro de la narración pudiendo identificar un retrospectión en la narrativa conocida como analepsis o un hecho anticipado que es la prolepsis.
- De Velocidad: como su nombre lo señala se enfoca en atender la velocidad del tiempo dentro del relato y de la narración, se divide en cuatro tipos los cuales son, la escena, en donde tal como en una puesta teatral el tiempo y velocidad de los hechos se relacionan directamente con los tiempos de la narrativa; la pausa, se da generalmente en donde se detiene por un momento la narración de los hechos pero se especifica de manera precisa la descripción de algún personaje; el resumen busca poder condensar un amplio lapso en pocas líneas y finalmente la elipsis en donde se omiten intencionalmente algunos datos no narrados durante determinado tiempo.

La tercera alteración de la narrativa relacionada con el tiempo es la frecuencia relacionado con la cantidad de veces que aparece un mismo dato o suceso dentro de la narrativa y se divide en tres alteraciones que se pueden identificar en un relato y utilizarse al narrarlo:

- Singulativo: Un mismo hecho contado solo una vez dentro del relato.
- Repetitivo: utiliza la narración de un suceso a lo largo de todo el relato en diferentes ocasiones.
- Iterativo: hace referencia a una sensación de anhelo o nostalgia utilizando conjugaciones de verbo en pretérito imperfecto y haciendo mención a un hecho específico.

4. La técnica: Relato biográfico único

Para poder llevar a cabo la documentación se utilizó la técnica de relato biográfico único el cual se caracteriza por hacer uso de la voz de los docentes como principales actores de la narrativa dentro de la investigación, este incluye diversas características que serán descritas a continuación:

Si bien Antonio Bolívar dentro del enfoque de la documentación biográfica y narrativa hace alusión a un “estudio de caso” para términos de la investigación desarrollada y de la vinculación con los autores antes descritos en relación a la Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas propuestas por Daniel Suárez y colaboradores se asume como tal la técnica del relato único, tomando en consideración que el actor principal de la documentación es el docente-protagonista, quien a la vez es actor y observador pero del cual se desarrollan desde su perspectiva, todo el contenido del relato, en el estudio de caso “se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar 2002), lo cual es preciso para llevar a cabo la documentación de la investigación.

En el esquema anterior se puede identificar que los recursos empleados dentro de la Documentación Biográfico-Narrativa que dan cuenta de la intervención realizada, se hace uso de elementos que implican la narración desde el tiempo, el modo y la voz dando cuenta de elementos temporales (sobre todo) en donde se recurre a elementos de una secuencia lógica, del tiempo de la historia y de las condiciones entre el relato y la narración.

Para dar cuenta de los acontecimientos dentro de la narración se utilizan ciertas alteraciones dentro del discurso en cuanto al orden, la velocidad y la frecuencia para poder dar orden a lo acontecido.

5. Para extraer datos: Instrumentos

Si bien Bolívar et al proponen una gran variedad de instrumentos para tener datos que sean útiles, en este caso, para reconstruir la intervención pedagógica, se seleccionaron los más sentidos y propios para la intervención pedagógica realizada, con ello darle confiabilidad y certeza a la investigación presentada en esta tesis, pues en el relato pedagógico que surgió, dividido en episodios, podrá notarse la resignificación en cuanto a la intervención sobre el objeto de estudio: la introducción a la cultura escrita en preescolar.

El primero de los instrumentos, que es fundamental es el diario autobiográfico, se eligieron hacer también listas estimativas y de cotejo, recoger evidencias por medio de videos y fotografías, de los cuales se aporta su concepción y manera de usarlos.

a. El diario autobiográfico

De acuerdo a Bolívar et al (2002: 157) es un informe de la vida en el aula que permite registrar acontecimientos e irlos interpretando en el momento de realizarlos. Desde luego, que al ser docentes frente a grupo, esto ocurrirá en los momentos que nos atiende a los niños, más si son de preescolar. Esta idea se complementa con lo expresado por

Fig. 21 Ejemplo del formato del diario autobiográfico

| Lugar, día, fecha y hora | |
|--------------------------|-----------------------------|
| Descripción | Análisis |
| (Elementos orientadores) | (De elementos orientadores) |
| | |

b. Listas estimativas

Este tipo de listas concentran la atención sobre rasgos específicos pero ayudan a matizarlo para saber en que grado el estudiante lo posee o si no lo logra. En este tipo de instrumento recaba menos información sobre lo que logra desempeñar el niño, por lo que es más pormenorizada, pero muy útil para saber sobre esa determinada conducta. Sus rasgos pueden ser comparativos y ser precedidos por una frase y una escala donde se puede marcar la apreciación del nivel en que se encuentra el sujeto: Siempre, casi siempre, pocas veces, nunca, u otras frases semejantes.

c. Listas de cotejo

Es un instrumento de evaluación utilizado para verificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades, actitudes o valores. Se caracteriza por tener una escala

con sólo dos posibilidades: “sí” o “no”, “completo” o “incompleto”, “hace” o “no hace”, “presente” o “ausente”, “correcto” o “incorrecto”, entre las más comunes.

Se elabora un formato de cuatro columnas donde se anota el nombre del observado, se enumera cada indicador; se escriben los indicadores aspectos o aseveraciones en forma consecutiva; cada indicador debe incluir un solo aspecto a evaluar, como ya se describieron ejemplos anteriores.

d. Evidencias de los niños

Las evidencias de aprendizaje se caracterizan por ser producciones o actuaciones que dan cuenta de qué sabe el estudiante o que sabe hacer ante una situación que se le plantea en un contexto determinado o específico, considerando los criterios de evaluación establecidos para evaluar ese aprendizaje. Por tanto, son hechos, acciones, pruebas concretas y tangibles que demuestran que fue lo que está o ha aprendido el sujeto con respecto a lo esperado y a los propósitos. Se evalúan con base en el contexto donde está inserto, en cuanto a los criterios que definen los propósitos o las competencias plantadas, no se pueden valorar de forma descontextualizadas sino bajo una visión integral.

Para recoger las evidencias se pueden utilizar diferentes medios. En el caso de estar en un medio educativo como lo es nivel preescolar es importante sensibilizar a los padres de familia, a las autoridades e incluso a los propios estudiantes y docentes. En casos como extraordinarios como fue la pandemia del SARS.COV 2, puede usarse el WhatsApp. Hay que tener presente que el acuerdo con o empleando el medio que se acordó con padres de familia es ineludible para estar en un ambiente propicio para lograrlas.

El mismo objeto de estudio determina cuáles son las evidencias más propias. Para esta investigación se consideraron registros y muestras de trabajos escritos realizados por los niños, presentaciones orales, lo realizado en los proyectos, fotografías y videograbaciones.

6. Esquema metodológico de la investigación

Enseguida se muestra un esquema que ayudó a tener presente la orientación y guía metodológica que parte de mirar cualitativamente el contexto, a los participantes y los acontecimientos, con la idea de comprender antes que juzgar.

Se comienza por partir de un diagnóstico específico que contribuya a delimitar lo que se tenía como problemática muy general con apoyo de diversos aspectos de la investigación-acción como es la fuerte reflexión que se desarrolla para llegar a plantear un problema que lleva a definir preguntas indagatorias y las posibles soluciones. Estos, en su conjunto, contribuyen a definir la fundamentación teórica dividida en tres ejes. Uno sobre qué existe en el campo de la investigación sobre el objeto de estudio; un segundo sobre lo que atañe directamente a ese objeto de estudio; y el tercero, tener claridad sobre la didáctica base que se empleó para asentar lo mejor posible dicho objeto de estudio.

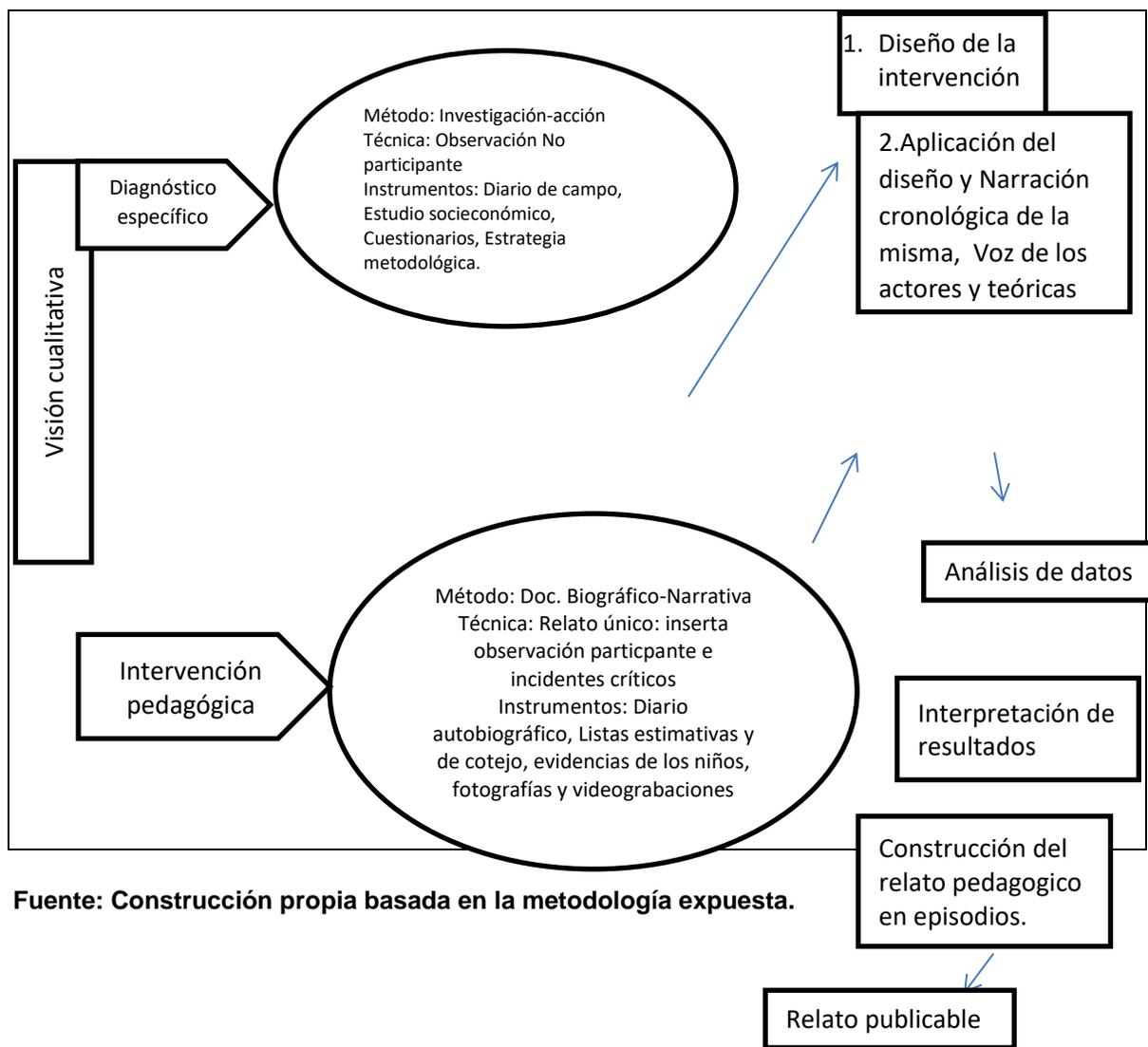
Se contemplaron hechos que hacían dar ciertas respuestas no contempladas para seguir con la investigación-intervención, esto es los incidentes críticos. Se fueron recogiendo los datos con los instrumentos mencionados conde tener presente que orientaba el relato único que implica también hacer observación participativa para estar cercanos a los niños con respecto al objeto de estudio y apoyarlos en lo necesario para alcanzar los propósitos que se pretendieron y que ellos lograran irse apropiando del objeto de estudio y lograra las competencias deseadas.

Se fue construyendo una narración cronológica que posteriormente al darle tratamiento hermenéutico se fueron creando episodios donde se pueden observar esa resignificación de la docente en cuanto su práctica y la inserción de los participantes, es decir, los niños de preescolar, para ir desarrollando en sus personalidades el objeto de estudio, que en este caso es introducirse a la cultura escrita.

El alcance que se pretendió es que se eligiera el momento más representativo de esa intervención pedagógica con respecto al objeto de estudio para hacer un relato

publicable y con ello dar a conocer, aunque de manera breve, lo logrado, incluso lo no logrado, o hasta donde se logró en la intervención pedagógica durante aproximados seis meses. En la voz de Daniel Suárez (2006) es la construcción de la documentación narrativa de la experiencia pedagógica. (Ver Fig. 22)

Fig. 22. Esquema metodológico biográfico-narrativa sobre el fomento de la lectura



Fuente: Construcción propia basada en la metodología expuesta.

En el siguiente capítulo se identificarán los fundamentos teóricos y pedagógicos que dieron soporte a la investigación y como convergen en un mismo punto para dar atención al en un inicio: tema-problema para pasar a ser ya un objeto de estudio detectado, en este caso, el ingreso a la Cultura Escrita en uno de los grados de Educación Preescolar.

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN PARA ATENDER EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA

Dentro de este capítulo se podrá identificar en un primer subcapítulo los antecedentes mostrados en un breve estado del arte que aportan al objeto de estudio reconociendo los que podrán recuperarse posteriormente, posteriormente en el subcapítulo siguiente se identificará la fundamentación teórica que da sustento a la cultura escrita y se abordará la estrategia metodológica de Pedagogía por Proyectos como base didáctica de aplicación durante la intervención.

A. Revisión de antecedentes en relación al acercamiento a la cultura escrita en educación preescolar

El presente apartado tiene la finalidad de dar a conocer antecedentes de investigación en torno al ingreso a la cultura escrita de los niños en edad preescolar con la intención de identificar aquellas prácticas que se han llevado a cabo y considerarlas como un punto de partida para la intervención posterior así como poner en manifiesto cuales de aquellas prácticas han resultado positivas y pueden ser retomadas, a continuación se describirá cada una de las aportaciones.

1. Estilo cognitivo y métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lengua escrita

La investigación considerada fue realizada por Lidia Rincón C. y Christian Hederich M. en 2008, lleva por título “Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo”, localizada en la Revista Folios y llevada a cabo en Colombia. El propósito fundamental fue identificar el efecto diferencial frente a la aplicación de dos métodos de la enseñanza de la escritura (el silábico y el global), tomando como referencia dos estilos cognitivos diferentes entre sí. Fue llevada a cabo con un carácter analítico, crítico y descriptivo- comparativo.

Por la naturaleza y fines de esa investigación se tomaron como referentes teóricos a Hull (1996) con relación a la concepción de la escritura como un proceso de resolución de problemas y no como un producto que sea necesario adquirir en determinado tiempo; en torno a la escritura se consideraron autores como Ferreiro

(1983) de acuerdo a los niveles de construcción de hipótesis para acceder a la escritura convencional.

Los métodos de enseñanza para la lectura y escritura toman como referentes teóricos a Cuetos (1991) con el método silábico el cual requiere de un dominio del nivel fonológico como una pauta inicial para el aprendizaje de la escritura, y el enfoque global considerado por Ferreiro desde su propuesta de psicogénesis de la escritura donde sugiere la realización de textos escritos aún cuando no se tenga un dominio de la correspondencia entre la grafía y el fonema y apostando por la ruta visual para el aprendizaje.

Se llevaron a cabo una serie de actividades con dos distintos grupos de investigación considerando la propuesta de Witkin la cual consistió en identificar la relación a su dependencia o independencia de campo, tomando en cuenta a los niños sensibles al medio (tendientes a recibir gran influencia de los factores ambientales) y los independientes (no requieren mayor interacción con otros), considerando aplicar el método global para los primeros y el silábico con los estudiantes de estilo cognitivo independiente, los participantes fueron 33 entre el grado de preescolar (19 niños) y el primer grado de primaria (14 niños).

Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos, el primero de ellos fue la aplicación de la prueba CEFT, *Children Embedded Figures Test* para identificar el estilo cognitivo de los estudiantes, presentando una figura como modelo y solicitando que encontrara la imagen con apoyo de unas tarjetas que incluían figuras compuestas. Esta prueba buscó identificar aspectos relacionados con la eficacia para resolver tareas de aprendizaje, memorización, atención selectiva, procesos de decodificación, y reestructuración y memoria de trabajo.

El siguiente instrumento fue una prueba de situación de selección de notaciones, diseñada por Tolchinsky para identificar el nivel de percepción de escritura que tienen los niños, realizado en 4 fases en donde se muestra solo letras, luego números, después con notaciones de combinación escrita y finalmente combinaciones de notación numérica. Para finalizar se realizó un postest donde con

apoyo de una rejilla para recogida de datos y organización en función del nivel de escritura de los alumnos, se les solicitó crear un final distinto a la historia contada por la maestra.

En el grupo de investigación de preescolar los niños identificaron las notaciones numéricas pero hicieron poco uso de las alfabéticas, sin embargo, todos los participantes discriminaron las notaciones combinadas como no posibles, lo que denota que aún cuando sean dependientes del medio, tienen los referentes necesarios para distinguir el uso adecuado de las letras y los números.

Los resultados del análisis arrojaron los datos en donde se evidencia que al momento de realizar la escritura libre del final de la narración propuesta, los alumnos en edad preescolar, sensibles al entorno y en su mayoría dependientes al mismo tienen una mayor ventaja al llevarse a cabo el método globalizador en el que se les permite explorar de manera mas amplia el repertorio lingüístico creando sus propias producciones y dándole sentido a cada una, finalmente se sugiere el uso del método globalizador en un primer momento y posteriormente el silábico una vez que los niños hayan explorado y creado sus propias producciones.

Como aportación a la investigación se considera la utilización del método global como acercamiento a la cultura escrita, tomando en consideración los niveles de percepción de la escritura de Tolchinsky y actividades propuestas del método globalizador como juegos con tarjetas, abecedario móvil, pesca de nombre, entre otros.

2. Construcción de la lengua escrita mediante una variedad de textos

La investigación que se recupera tiene por nombre “Construcción de la lengua escrita en preescolar, a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia” realizada en 2009. Emplea una metodología cualitativa, de tipo descriptivo llevada a cabo en una zona rural del municipio de Salgar (Antioquia), Colombia, sus autoras son Teresita Maria Gallego Betancur y María Teresa Muñoz Gutiérrez.

Se llevó a cabo con 17 estudiantes, siete niños y 10 niñas de entre 5 y 7 años, teniendo como propósito principal realizar una investigación para comprender la movilización del proceso de construcción de la lengua escrita explorando a través de textos significativos para ellos, brindando mayor peso o significado a la mediación pedagógica-didáctica como un elemento pertinente en la construcción de la lengua escrita.

El sustento teórico que orienta y apoya la investigación se basó en Ferreiro y Teberosky (1993) considerando la propuesta constructivista y la reconstrucción del conocimiento del niño para acceder a la lectura y la escritura, además de Hurtado, Serna y Sierra (2003), en relación a la movilización de esquemas de aprendizaje que demandan explicar o resolver una situación y fomentando de manera activa la construcción de la lengua escrita a partir del uso de la lengua oral.

A lo largo del proyecto de investigación se identifica a la escritura como una herramienta indispensable del conocimiento al ser puesta en práctica de manera natural, se presentan varios momentos comenzando por una encuesta hacia los cuidadores de los menores para identificar el grado de escritura en el cual se encuentran.

La investigación continuó proponiendo la escritura de una serie de palabras y la producción de tres tipos de texto, el prescriptivo (receta e instructivo de manualidades), informativo (carta) y literario (cuento y adivinanza) utilizando imágenes alusivas a cada uno.

Para la escritura de las palabras se utilizaron 15 nombres de animales, se diseñaron 15 tarjetas con las imágenes de los animales, donde si nombraban uno distinto al de la imagen se solicitaba que lo escribieran, posteriormente se realizó la escritura formal de cada uno y se invitó a realizarla. Ante el éxito que tuvo la actividad se llevaron a cabo otras que vincularon el juego, arte, literatura y exploración del medio para el diseño de textos antes mencionados.

Los resultados obtenidos demostraron que mediante el acercamiento a los textos y su diseño y funcionalidad, durante los tres meses que duró la investigación, el 53%

de los alumnos pasó del nivel presilábico al silábico y 35% se mantuvo en el mismo nivel. Esto demuestra que mediante la producción de diversos textos y el uso continuo de la lengua escrita se presenta un proceso gradual, progresivo y divergente de cada alumno en su aprendizaje sobre la escritura. Los principales motivos del paso del nivel presilábico al silábico fueron la búsqueda de valores sonoros y encontrar sentido a sus grafías.

Por otro lado se comprobó que la mediación pedagógica juega un papel importante en la adquisición de la lengua escrita, permitiendo la reflexión frente a lo escrito y con un acompañamiento de preguntas constantes sobre el proceso, se constató que las actividades deben ser dirigidas a los intereses y necesidades de los alumnos. En resumen, la construcción de la lengua escrita se realiza a través de su uso en situaciones dirigidas, y sobre todo en contextos poco favorecidos al llevarse a cabo en una comunidad rural donde el acompañamiento y la mediación son una pieza clave para el logro de los propósitos.

Los aportes son el considerar el diseño de textos propios y con fines sociales como cartas abiertas a los intereses de los niños, escritura de nombres o palabras conocidas por ellos evitando la copia y promoviendo la creación de ambientes alfabetizadores al alcance de todos los estudiantes, así como un acompañamiento oportuno considerando todas las manifestaciones de la cultura escrita (desde la oralidad y la lectura) para la creación y producción de textos.

3. Los cuentos. Recurso clave para el ingreso a la escritura en educación preescolar

La investigación lleva por título “La lectura de cuentos como herramienta en el proceso de la escritura en niños preescolares” escrita por Gladys Elizabeth Mata García en la Ciudad de México en el año 2011, fue desarrollada en una Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE con un grupo de 23 niños de entre 4 y 5 años de edad. Tuvo como objetivo fortalecer el desarrollo del lenguaje escrito a partir de un taller basado en la producción de textos y la narración de experiencias.

La metodología utilizada fue llevada a cabo mediante una propuesta pre-experimental la cual sugirió llevar a cabo un pretest y un posttest para valorar proponiendo un taller en el salón de clases, los principales referentes teóricos fueron Emilia Ferreiro (1998) en cuanto a la alfabetización y su ingreso, Goodman (1986) en cuanto al desarrollo de la escritura en niños pequeños y Seda (2001) con el tema de lectoescritura en educación preescolar y conformación de portafolios (2002)

El proyecto fue diseñado en tres etapas, la primera de ellas consistió en una evaluación inicial donde se aplicó el *instrumento de Observación de los Logros de Lectoescritura Inicial* propuesto por Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz en 1996 en donde se identificó el nivel inicial de lectura de los niños y se inició la construcción de su portafolio, posteriormente se llevaron a cabo 15 actividades en la etapa dos conformada por tres momentos; el primero de ellos bajo una escritura guiada por la educadora en la que se planteaba identificar el uso del lenguaje oral para realizar la comprensión de la lectura escuchada.

En un segundo momento elaboraban su propio producto haciendo un borrador, una revisión y una edición de los productos elaborados por los niños para en el tercer momento publicar su producto, en donde se realizó una pequeña audiencia para que entre todos compartieran y escucharan los productos elaborados promoviendo la generación de creaciones propias, el intercambio oral, la lectura y la escritura.

Al finalizar el taller los niños llevaron a cabo la evaluación de las actividades realizadas con la intención de identificar los alcances y logros obtenidos, pero sobre todo los aprendizajes llevados a cabo. Los resultados obtenidos muestran importantes datos en relación al uso de la escritura con un fin específico y funcional.

Al finalizar la intervención se identificó que la mayor parte del grupo identificaba las concepciones propias de la escritura como la direccionalidad, la intención, el concepto de letra entre otros, y que la mayor parte de ellos identifica y escribe su nombre y el de personas importantes para ellos.

A grandes rasgos los alcances logrados con esta investigación denotaron la importancia de utilizar textos de manera útil y en el contexto real, la importancia de

que los niños identifiquen sus errores y los utilicen como una vía de mejora, lo cual fue considerado para la investigación que se llevó a cabo abonando al uso de diversos textos además de los cuentos, tales como pictogramas o la variable de cuentos de imágenes promoviendo el acercamiento a la cultura escrita partiendo de la oralidad y la socialización a través de interrogación de textos y el módulo de escritura propuestos por la Base didáctica pedagógica de Pedagogía por Proyectos.

4. Uso de grafomotricidad y su impacto en la lengua escrita

“La familiarización de los niños con la lengua escrita a través de la grafomotricidad” escrita por Janet Guadalupe Vázquez Gallegos y Mayra Judith Martínez González fue llevada a cabo en Zamora Michoacán, 2016 con un grupo de tercero de preescolar, la metodología utilizada fue la investigación acción, tuvo como propósito general el llevar a cabo estrategias que permitieran propiciar el desarrollo del lenguaje escrito de los niños en edad preescolar mediante actividades de psicomotricidad utilizando el nombre propio como principal medio para el acercamiento a la escritura.

Los referentes teóricos que se consideraron para llevar a cabo la investigación fueron Garbus (1999) con relación a la importancia del reconocimiento del nombre propio, Gómez (1984) con diversas propuestas en relación al aprendizaje de la escritura.

En un primer momento identificaron las características de los niños del grupo y promovieron una serie de actividades para favorecer el desarrollo de la destreza de las manos y los dedos, fomentar la coordinación óculo manual y la significación de trazos, entre las actividades realizadas mediante juegos, ritmos, secuencias, lanzar objetos a una diana, recortes con sentido específico y realizando trazos de manera coordinada por las docentes.

Dentro de la realización de la evaluación diagnóstica identificaron que los niños no reconocían su nombre escrito y por lo tanto no realizaban la escritura de su nombre por lo que, además de fomentar la grafomotricidad incluyeron el uso del nombre propio.

Posteriormente se llevó a cabo la primera actividad de manera formal a través del uso del nombre propio y a partir de ella se definieron distintas estrategias en torno al uso del mismo, como rompecabezas con el nombre, encontrar su nombre entre otros nombres, una lotería con las letras de su nombre, una sopa de letras, sillitas musicales e identificación de su nombre por escrito.

En algunas de las actividades se llevó a cabo actividades de grafomotricidad para promover distintos propósitos con relación a los conceptos y usos de lectura y escritura como la direccionalidad, el tamaño de la letra, escritura de las grafías de manera mas convencional y la escritura con distintos propósitos, realizarlo mediante el nombre propio promovió a la vez el interés por involucrarse en la actividad.

Los resultados de dicha intervención resaltaron la importancia de la mediación del docente en las actividades realizadas, que las consignas sean claras y actividades de interés de los niños así como el desarrollo de estrategias para favorecer la grafomotricidad realizando actividades para favorecer el control y tonicidad de los músculos de dedos y manos aún cuando a los niños no se les menciona de manera directa la intención de las actividades.

Las aportaciones a considerar son el dar mayor peso al uso del nombre como un detonador para el ingreso a la cultura escrita, sin embargo, no se considerarán las actividades de grafomotricidad, la investigación se centra en mayor medida a la identificación del nombre mas que el desarrollo de estas actividades para llevarlo a cabo.

5. Lengua escrita con apoyo de recursos informáticos

Finalmente se cita la investigación "La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos", que se publicó mediante un artículo contenido en la Revista Actual de Investigación Educativa vol.19 n.1 San José Jan./Apr. 2016, realizado por los investigadores María Teresa Luna Martínez, Élide Patricia Fortich Vivas, Luis Carlos Pinto Suárez y Alexander Silva Cardozo en el municipio de Bucaranga en Colombia en el año 2016 en un instituto privado, los participantes fueron un grupo de preescolar de nueve niñas y seis niños, 15

estudiantes de los cuatro grados con edades entre los 3 y 5 años, se dividieron por grado así: 4 de transición, 4 de jardín, 5 de pre jardín y 2 de párvulo; la coordinadora, la profesora y algunos padres.

La investigación tuvo como propósito mostrar el proceso escrito en un ambiente socio constructivista con el uso de recursos informáticos, la propuesta parte de la idea central del constructivismo en donde se consideran las aportaciones de Vigotsky sobre el desarrollo sociocultural de los niños, retomando los referentes propuestos en torno a que el estudiante es un participante activo de su propio aprendizaje y lo logra a través del acercamiento y apoyo con el contexto.

Se realiza una propuesta general de identificar el acercamiento de los niños a la lengua escrita a partir de distintas herramientas de la tecnología de la información, principalmente el uso de computadoras dado que en la actualidad son de constante uso por parte de los estudiantes y ofrecen nuevas oportunidades de uso de las tecnologías.

Las actividades de intervención se llevaron a cabo durante cinco meses iniciando con el diagnóstico y en seguida 4 secuencias de aprendizaje en torno al tema de los seres vivos y no vivos, con el uso de la escritura en papel y la computadora.

La investigación se llevó a cabo mediante cuatro momentos; el diagnóstico en el cual se realizaron una serie de actividades con la intención de conocer las características del grupo diverso, solicitándoles que escribieran su nombre e identificaran la letra inicial tanto de su nombre como de su apellido, posteriormente con la lectura de un cuento hicieron uso del teclado de la computadora para escribir el nombre de los personajes y aunque en muchos casos no fue de manera convencional, no representó un impedimento para los niños el llevarlo a cabo; el segundo momento es el interpsicológico (grupál) donde se llevó a cabo las actividades de intercambio y participación del grupo en general, intra psicológico (individual) reconociendo los alcances de cada participante y externalización o socialización en la cual se intercambian los resultados y las observaciones.

Los resultados obtuvieron una connotación importante no solo para el ámbito de la lengua escrita, la implicación con la oralidad y la lectura, sino también a las características de la intervención docente y cómo esta modifica los resultados. Se hace evidente que es importante la socialización para el acercamiento a la cultura escrita en estudiantes de preescolar y que no debe convertirse en una imposición la enseñanza de la lengua escrita en esta edad, pero que es de vital importancia el acercamiento a través de materiales impresos, del apoyo de la lectura en voz alta y de la disposición y apoyo de padres y maestros.

Los aportes a la investigación se centran por lo tanto en realizar una intervención participante en las actividades, haciendo uso de dispositivos móviles y computadora como recursos que generen su interés y participación en prácticas de oralidad, lectura y escritura generando actividades como el uso de su nombre, generación de ambientes textualizados y lectura constante de textos.

Cada una de las investigaciones aportan elementos importantes de referentes de intervención para el objeto de estudio identificado en algunos casos se considera y reformulan algunas actividades para enriquecerlo y en otros casos se buscan otras estrategias para dar atención, considerando que la Base didáctica de la intervención es la propuesta establecida en *Pedagogía por Proyectos*.

B. Fundamentación teórica- pedagógica y didáctica

Dentro de este apartado se especifican los fundamentos teóricos relacionados a la generalidad de la lengua, en donde está inserta la cultura escrita, objeto de estudio de esta tesis. A partir de su ubicación, se presentan diversos aspectos que permiten la mejor comprensión del mismo objeto de estudio a partir del estudio y propuestas de diversos autores. Bajo esos conocimientos establecer la relación la propuesta didáctica dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la lengua conocida como *Pedagogía por Proyectos*.

1. Enseñanza de la lengua

Antes de dar paso a hablar sobre cultura escrita, cabe resaltar la importancia de la lengua en todas sus manifestaciones y así poder comprender porque es relevante

el ingreso de los niños en edad preescolar a ella para que se apropien de su sistemalingüístico en lo oral, la lectura y la escritura. Por tanto, hay que dilucidar sobre qué es la enseñanza de la lengua, sus manifestaciones como es la competencia comunicativa, en qué contribuye para que el niño preescolar se integre al mundo, y para comprender cómo se vinculan en sí con la cultura escrita en educación preescolar.

a. ¿Qué es la enseñanza de la lengua?

Dentro del estudio de la lengua suelen confundirse o tomarse como sinónimos los términos de lengua y lenguaje; en su definición más sencilla y de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española identifica que la lengua es entendida como el “Sistema lingüístico considerado en su estructura” (RAE, 2020, definición 3) y el lenguaje como “Facultad del ser humano para comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos” (RAE, 2020, definición 1)

Tomando como referencia autores especialistas en el tema de la enseñanza de la lengua y la funcionalidad del lenguaje, se puede identificar que, según Villaseñor (2007), la lengua es el medio por el cual se organizan las relaciones entre las personas que conforman un espacio específico el cuál puede ser las escuelas o de manera más precisa, las aulas (p.28). De esta manera se puede identificar a la lengua como “organizativa”; por otro lado puede ser vista como “el vehículo para el aprendizaje” (2002:16) y es la que “(...) se utiliza cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.” (Cassany, 2002)

Por otro lado, para Lomas, el lenguaje es la principal herramienta de comunicación y representación (1999:11) contrastando a otra idea en donde se concibe la importancia de que “los niños y las niñas tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación.” (Cassany 2020), resumiendo la diferencia entre lengua y lenguaje puede retomarse que la lengua es el sistema identificado como medio o vehículo organizativo que permite la comunicación e interacción entre diversas personas que realizando intercambios a través del uso del lenguaje como herramienta y que es adaptable a los distintos espacios en donde se desarrolla, de aquí la importancia de considerar tanto a la

lengua y su enseñanza como al lenguaje y su uso de manera integral y holística favoreciendo a la comunicación utilizada a partir de diversas manifestaciones como la oralidad, la lectura y la escritura.

Por lo que en los primeros años es importante ir haciendo participes a los niños, en el desarrollo participación/ invitarlos a formar parte de la Cultura escrita como se implica con la enseñanza lengua.

b. Implicación de las competencias comunicativas

Hablar, escuchar, leer entender y escribir se convierten en las primeras prácticas y manifestaciones de la comunicación a las cuales Lomas define como destrezas comunicativas, en este sentido la escuela se convierte en un lugar privilegiado para el desarrollo de estas destrezas que desde los planes y programas de estudio en la educación mexicana parten del enfoque comunicativo como eje para la enseñanza de la lengua.

Considerando el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua toma gran importancia el desarrollo de la competencia comunicativa conceptualizada como “La capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana” (Lomas, 1999).

De acuerdo a las características de los planes y programas de estudio y en específico el enfoque que se manifiesta en relación al lenguaje se puede identificar, tal como Villaseñor (2007) lo señala y tomando en consideración éstas prácticas como los ejes temáticos de la enseñanza de la lengua, que organizados en contenidos se traducen a componentes los cuales son la expresión oral, la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua.

Dentro de la educación preescolar se toma en consideración el campo de formación académica de lenguaje y comunicación con sus especificaciones en cuanto al enfoque y sus propósitos, que a continuación se abordarán.

c. Importancia de la Enseñanza de la lengua y como se visualiza en preescolar

Es indispensable recuperar una idea central en relación a la enseñanza y el acercamiento que se tiene con cada una de las habilidades comunicativas enlistadas anteriormente y es la importancia de la identificación del enfoque que se tiene en cuanto al lenguaje y comunicación o la asignatura de español el cual se identifica dentro de los planes y programas de estudio como un enfoque comunicativo funcional.

A lo largo de diversas transformaciones en la historia de la enseñanza de la lengua se pueden identificar diversos enfoques, como ilustra Tatiana Sule y colaboradores en donde se puede identificar de manera muy específica que el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua tiene sus orígenes desde 1993 con las entonces reformas educativas en los planes y programas de estudio.

Sin embargo, fue hasta el 2006 en donde los libros de texto comenzaron a recuperar congruencia con las actividades o sugerencias previstas por el enfoque comunicativo, que conceptualizado por Montenegro (2014) tiene como uno de sus principales objetivos el saber usar la lengua de manera intencionada en los contextos en los que se desenvuelva y de acuerdo a la intención comunicativa de la misma.

A pesar de la conceptualización del enfoque otorgado por los planes y programas de estudio en la actualidad y de acuerdo a las prioridades se establece en el libro Aprendizajes Clave que;

“Es entonces prioridad de la escuela crear los espacios y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y,

al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos.” SEP:157 (2017)

Sin embargo, en la actualidad y con el uso de los planes emergentes a partir de la pandemia de Sars-Cov2 se dio paso a la implementación del marco común de los aprendizajes en donde, como se mencionó brevemente al inicio del texto, se identifican desde educación preescolar una serie de aprendizajes esperados que forman parte de los requisitos enfocados a las competencias necesarias planteadas por las pruebas internacionales estandarizadas que carecen desde el diseño de oportunidades en donde los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar y expresarse eficazmente, sobre todo cuando las pruebas se reducen al llenado de alveolos y la escuela se empeña constantemente en cubrir temas como requisitos.

Los docentes, por tanto se encuentran frente al desafío de acompañar a los estudiantes en el acercamiento a la cultura escrita (lo cual se profundizará más adelante) a través de actividades que les permitan relacionarse con el contexto real y hacer uso de cada una de las habilidades comunicativas con destinatarios reales y en contextos aplicables, además que desde edades muy tempranas se les permita llevar a cabo constantes intercambios y encuentros comunicativos en donde los estudiantes (y no solo los profesores) sean los protagonistas.

2. El papel de la cultura escrita en la enseñanza de la lengua

Una vez identificadas las características y diferenciaciones, así como las amplias posibilidades e inminente necesidad de hacer uso de la lengua y aplicación del lenguaje desde edades tempranas, se presentará a continuación algunas situaciones relevantes sobre cultura escrita.

a. Ingreso a la cultura escrita

Para hablar acerca de cómo se acercará o ingresará a los estudiantes a la cultura escrita es necesario precisar algunas situaciones específicas para tener un panorama global como los antecedentes, su conceptualización, y la cultura escrita como un factor de integración, así como cada uno de los elementos que para su estudio se pueden identificar.

1) La cultura escrita como red de significados

Al igual que la cultura en su generalidad y el acceso que se tiene a ella se dará seguimiento al término de la cultura escrita para lo cual es importante, aunque se ha mencionado anteriormente, conceptualizar que es la cultura.

Tomando en consideración que la cultura es aquello que el sujeto “teje” o construye a partir de los significados que forma a lo largo de sus vivencias y experiencias se puede comprender la implicación del término, el cuál Hernández define que la cultura escrita es entonces “la parte de la red de significados compartidos que se construye con prácticas letradas, que incluyen leer, escribir, hablar, pensar y actuar *alrededor de la escritura y los textos*” (2016:56)

La cultura según Clifford Greetz, citado por Gregorio Hernández en el artículo “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita”, puede recalcar que “El hombre es un animal suspendido en redes de significados que el mismo ha tejido. Esas redes son cultura” (2016:51)

El concepto de Cultura Escrita tiene sus inicios en las teorías de Paulo Freire (1970) en donde se visualiza como un término más complejo que el solo leer y escribir y ha presentado conceptos similares en distintas partes del mundo o en diferentes etapas del estudio del lenguaje considerando en México el de literacidad sugerido por Zavala en 2002.

La importancia de tener claridad en el concepto es inminente y necesaria ya que desde el concepto inicial de lo que se quiere abordar se pueden identificar las actividades que se llevarán a cabo y que se consideraran para el diseño de estrategias de intervención.

2) Conceptualización de cultura escrita

Freire (1970) considera que “ve en la educación en general y, en la lectura y la escritura en particular, una forma de «leer el mundo»” por lo que es importante el considerar el ingreso a la cultura escrita como una posibilidad de vincularse con su contexto cercano y comprender de una mejor manera el mundo que nos rodea. El

acceso a la cultura escrita como lo define Kalman (2003- 2005) solo se hace posible mediante la interacción con otros.

De esa manera puede reconocerse que el término de Cultura Escrita resulta muy conveniente para identificar, conocer o analizar el ingreso que se tiene desde la edad preescolar, donde los estudiantes comienzan a familiarizarse con el mundo mediante una diversidad de oportunidades y estrategias.

Retomando los aportes de Hernández Zamora, citando a Sylvia Scribner (2018) como una de las autoras que considera la cultura escrita como una práctica social, define tres distintas maneras de comprender que es la cultura escrita, en primer lugar como un proceso de adaptación, en donde se hace uso de la lectura y la escritura, así como de la oralidad y la escucha para pertenecer al mundo, para interpretar los significados y relacionarse con el resto.

Por otro lado se visualiza como “estado de gracia” que puede ser vista como las intenciones de profesores o promotores por generar un gusto o hábito por la lectura, y en este mismo sentido, menos limitante a “generar un gusto por la lectura” se trata de apoyar a los grupos marginados o de poco acceso a incluirse en las prácticas de oralidad, lectura y escritura con fines de cultivación.

La tercera propuesta de comprensión de la cultura escrita por Scribner es la de la liberación que se concibe como “medios para la concientización y la emancipación de los grupos sociales oprimidos, subordinados o marginados”, (Hernández, 2016), así entonces los actos de habla, de lectura, de escritura, de escucha no son solo necesarios o importantes para pertenecer a un mundo, aportan a pertenecer de manera libre en el mundo que se habita.

Complementando las propuestas antes descritas ante la visualización de la cultura escrita la autora Teresa Colomer en 1997 considera la importancia de los actos comunicativos partiendo desde la base de la base de la oralidad en donde considera que a partir de ella se amplía el lenguaje dando atención a la forma, el significado y la función en el que exista la relación y semejanza de cada uno de los componentes, y donde por tanto se visualice el uso de la oralidad como un proceso análogo; a su

vez identifica la función de la lectura y la escritura como una programación de la enseñanza donde se incluya los conocimientos previos que se tienen, la intención del texto o contenido y las condiciones (intenciones o interés del entorno social), de esta manera y constituyendo cada uno de los elementos de éstos actos comunicativos identifica a la cultura escrita como las primeras experiencias o acercamiento al lenguaje que ayude a comprender el mundo.

Es importante, señalar hasta este punto que la propuesta del ingreso o acercamiento a la cultura escrita, o que propiamente tomando en consideración este concepto global, no tiene por qué ser confundido con el hecho inminente o la necesidad imperante de enseñar a leer y escribir a los niños en edad preescolar. Emilia Ferreiro a propósito señala que desde ese punto de vista debe identificarse a la cultura escrita como esta manera de leer al mundo (con orientaciones sumamente marcadas de Paulo Freire), pero que además si permite el ingresar al mundo alfabetizado y ante esta confusión sostiene que la premisa principal no tiene por que ser el identificar si se puede o no, o incluso si se debe o no ingresar a la cultura escrita desde edad preescolar lo cual tiene intereses de enseñanza meramente marcados. La propuesta es modificar esa visión hacia el aprendizaje y preguntarse “¿Se debe o no permitir que los niños aprendan acerca de la lengua escrita en preescolar? En este caso la respuesta es rotundamente afirmativa” (Ferreiro, 1999:14),

3. La cultura escrita como un factor de integración al mundo

El concepto de cultura escrita tiene un impacto significativo que no solamente se limita a escribir y leer, representa identificar que se lee y para que así como para quien se lee, al visualizar la cultura escrita como un ingreso al mundo, la permanencia libre en el mundo, y se pone en manifiesto el hecho de la construcción social del lenguaje y de cómo la escritura se lleva a cabo en el contexto social y en la interacción con otros. En ese sentido la labor del docente es fundamental y la mediación en las actividades es un elemento clave.

Dentro de la educación preescolar se han encontrado diversas estrategias para abordar el ingreso a la lectura, la escritura, la alfabetización, denominada de

distintas maneras de acuerdo a los propósitos que persiguen. Dentro de las mismas se encuentran propuestas como el uso del nombre, específicamente en la “Guía para enseñar a leer a partir del nombre propio” en el cual se promueve el uso del nombre como primer acercamiento a la lectura y por lo tanto a la o, con una serie de actividades de acompañamiento y reconocimiento del nombre como parte de la identidad.

b. Aspectos de la lengua implicados en la cultura escrita

Vinculando el enfoque de la educación en las escuelas, las competencias comunicativas y la conceptualización de Cultura Escrita se identifica que el hablar, escuchar, leer, entender y escribir se convierten en expresiones y acciones ampliamente buscadas en las escuelas y que conforman elementos clave del tema de estudio las cuales son la oralidad, la lectura y la escritura, que serán descritos a continuación.

1) Oralidad, el habla como principal recurso de ingreso a la cultura escrita

Recuperando la importancia y énfasis de la oralidad en los planes y programas de estudio se puede identificar que, a pesar de formar parte de los perfiles de egreso de cada uno de los niveles educativos, no se le da tanto énfasis como en la educación preescolar, como se puede identificar en la siguiente imagen ilustrativa. (ver Fig 23)

Fig. 23 Tomada de Aprendizajes Clave Educación Preescolar, SEP 2017 pág. 195 y 196

| ÁMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | PREESCOLAR | | | PRIMARIA | | | | PRIMARIA | | SECUNDARIA | | |
|------------------------|---------------------------------|--|----|----|--------------|------------------------|---------------|----|--------------|----|------------|----|----|
| | | 1º | 2º | 3º | PRIMER CICLO | | SEGUNDO CICLO | | TERCER CICLO | | 1º | 2º | 3º |
| | | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | | | |
| Aprendizajes esperados | | | | | | Aprendizajes esperados | | | | | | | |
| ORALIDAD | Conversación | •Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros. | | | | | | | | | | | |
| | Narración | •Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen. | | | | | | | | | | | |
| | Descripción | •Menciona características de objetos y personas. | | | | | | | | | | | |
| | Explicación | •Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. •Da instrucciones. | | | | | | | | | | | |

El uso de la lengua parte indudablemente del uso de la oralidad a través de la cual se realizan intercambios de cultura, conocimientos, experiencias e ideas y que parten de la función fundamental del pensamiento que, sin embargo, es poco valorado o considerado en los planes y programas de estudio considerando como prioritarios la enseñanza de la lectura y la escritura.

La oralidad no se trata solo del hecho de hablar; representa desde edades tempranas los intentos por explicar, argumentar, compartir pero principalmente comunicar, los maestros se encuentran ante poco apoyo u orientación desde los planes para aportar en cuando a la comunicación oral que muchas veces se deja de lado.

Retomando los aportes de Lomas considera que la oralidad y específicamente *el acto del habla* “constituyen un aspecto esencial de la conducta humana y en consecuencia de la identidad sociocultural de las personas” (Lomas, 1999) tomando en consideración la aportación se puede identificar que la oralidad tiene una estrecha relación con la cultura y con lo que significa la cultura escrita.

Por otro lado, y como se mencionó con anterioridad, el uso y valor que se tiene sobre la lengua oral en algunas ocasiones dentro de las prácticas educativas se da poco valor, interés y atención, sin embargo, y como lo menciona Ferreiro en su entrevista con Torres y Goldin es importante no demeritar su importancia dentro de todo el proceso de ingreso y acercamiento a la cultura escrita y tampoco confundir el hecho de que como se habla se escribe, partiendo desde la situación que “la oralidad” no se trata solamente de hablar.

De la misma manera que puede ser visualizado en los planes y programas de estudio, desde su organización cómo se va perdiendo de vista el interés o seguimiento por la oralidad, en la educación preescolar se puede llegar a pensar que este aspecto corresponde ser desarrollado por las familias, sin embargo, debe considerarse que “el punto de partida de todo aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en el repertorio verbal del aprendiz” (Nussbaum, 1994), tomando en consideración que el acto de la oralidad debe ser vista desde diversas posibilidades.

Al hacer uso de la palabra en el aula, abrimos un abanico de oportunidades para que los niños exploren sobre lo que ya saben y conocen, expresen su propio pensamiento al resto de sus compañeros y además se den cuenta que pueden escuchar, atender y comprender las propuestas del resto del grupo, tanto entre pares como con los profesores.

Esta gama de posibilidades que dentro de los planes y programas son identificados como los organizadores curriculares permite reconocer distintos elementos en torno a la oralidad la cual incluye cuatro prácticas del lenguaje que son la conversación (expresarse y participar con sus compañeros), narración (de secuencias de hechos con secuencia, entonación y volumen), descripción (mencionando características de objetos y personas) y explicación (sucesos, procesos y causas, acuerdos y desacuerdos e instrucciones).

De manera tal que se reitera la importancia del uso de la lengua oral dentro de las planeaciones intencionadas en cada uno de los niveles educativos, promoviendo que se realicen de manera formal diversas estrategias que fortalezcan las prácticas del lenguaje y consoliden lo aprendido en casa, Guadalupe Jover (2011) menciona a propósito que de alguna manera se debería superar la arraigada pretensión homogeneizadora de la escuela y fomentar una pedagogía de la oralidad, a partir del diálogo pedagógico en donde los estudiantes se sitúen a la vez escuchando a otros y siendo escuchados.

Por otro lado, dando seguimiento a la importancia de la oralidad se encuentran las prácticas más comunes y buscadas en la enseñanza de la educación básica las cuáles son, como se mencionó con anterioridad la lectura y la escritura.

2) Lectura, decodificando contenidos escritos

Después de haber hecho un recorrido por la relevancia de potenciar la oralidad en la etapa preescolar, para invitar a los niños a ser participes de un mundo que requiere que ellos puedan saberse hacerse escuchar, para adentrarse a lo que posteriormente complementará acto comunicativo, tal como lo es la lectura.

Recalcar la importancia que tiene el partir del acercamiento a la cultura escrita en educación preescolar identificando los elementos que, para su estudio, se diferencian y especifican, sin generar confusión en abordar cada uno de estos aspectos por separado dentro de la propuesta didáctica. Teniendo claro este punto y dando continuidad a las habilidades comunicativas con las prácticas del lenguaje se retomará el concepto de la lectura lo cual implica “decodificar las palabras del texto” (Cassany y Aliagas 2007). Dentro de los contextos cotidianos en los que un estudiante en educación preescolar puede estar inmerso, es importante recuperar, como educadores de la primera infancia, el acercar a los niños constantemente a los textos de su entorno que posibiliten que observen las grafías, los mensajes, las imágenes e identifiquen la función de la decodificación de estos textos que los rodean.

De acuerdo a Lomas (2017) “La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión”, Leer, al igual que hablar y escuchar e incluso que el escribir depende totalmente de la cultura y el espacio físico y temporal donde se lleva a cabo, de ahí la importancia que desde el entorno escolar se cuenten con los espacios (y con las orientaciones a los padres de familia para generar estos mismos espacios), en donde los estudiantes observen contenidos que puedan ser interpretados, decodificados, y asegurando un acercamiento y familiarización continuos promoviendo la generación de ambientes de aprendizaje alfabetizadores en relación con el contexto en donde se encuentre la escuela.

Al llevar a cabo actividades de acercamiento a la cultura escrita es importante recuperar las características del entorno en general y de igual manera las características propias o individuales que posee cada uno, cabe señalar que “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural que esta interrelacionada con otros códigos, (habla, íconos), que se rige por las relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (Cassany y Aliagas 2007), en ese sentido se hace imperante el generar espacios propicios para el

acercamiento de la lectura con niños en educación preescolar, acercando textos oportunos a las características, edad e intereses de los estudiantes.

La importancia de saber leer radica en la incorporación a una cultura letrada en donde lo que se manifiesta en el cotidiano puede ser codificado e interpretado, sin embargo, las prácticas de lectura en la educación básica en México se centran más que nada en la interpretación, comprensión superficial del texto y velocidad de la lectura según las pruebas estandarizadas y apoyando desde edades tempranas en la actualidad con el marco común de los aprendizajes que regulan pruebas como PISA desde la educación preescolar.

Sin embargo y recuperando las propuestas antes mencionadas cabe rescatar que “la escuela ha de insistir en que leer es trabajar para neutralizar las resistencias ideológicas y descubrir nuevas cosas” (Jurado, et al 2017), y que contrario a como se señala en el primer capítulo de este escrito, no debe visualizarse a la educación o la preparación profesional como un medio para llegar al trabajo y a todas las relaciones económicas y laborales que dejan de lado el fin último de la educación, que a pesar de que como lo señala Ferreiro (1999:219), la educación preescolar aparentemente se encuentra muy lejana de la aplicación directa de la mano de obra, o en otras palabras, “están absolutamente ávidos de aprendizajes y no son muy requeridos para las tareas de producción económica” sin dejar de tener presente, sobre todo en el contexto en el cual se lleva a cabo la intervención que los niños preescolares no están exentos de la participación en actividades laborales.

3) Escritura, explorando recursos propios

Desde la perspectiva de Lomas el enseñar a leer está totalmente vinculado con la importancia de enseñar a entender y escribir ya que principalmente el leer y escribir se convierten en actividades cotidianas dentro del aula, en la educación en México principalmente a partir de la primaria,

Sin embargo las prácticas de lectura y escritura no están lejos ni aisladas de la educación preescolar, puesto que las educadoras en el aula y de acuerdo a las propuestas del plan y programa de estudio brindan un acompañamiento y

acercamiento a estas prácticas de manera cotidiana y brindando ambientes alfabetizadores.

De acuerdo a las propuestas establecidas por los Planes y Programas sugiere el uso de estos espacios alfabetizadores en donde se posibilita la visualización continua de contenidos escritos lo que permiten al estudiante familiarizarse con el uso de la escritura.

En educación preescolar se identifica de acuerdo a Aprendizajes Clave que los estudiantes pueden hacer uso de sus grafías propias para llevar a cabo una producción personal con sentido social, dentro del jardín de niños esta situación puede reconocerse al momento en que se sugiere realizar un “escrito” principalmente de su nombre propio para paulatinamente ir identificando las características de éste código escrito.

En un primer momento los estudiantes pueden hacer uso de “garabatos” o líneas que le permitan plasmar sus ideas, es elemental en ese momento brindarle al estudiante la oportunidad de poder “leer su texto” y acompañarlo en su lectura a partir del uso del lenguaje oral, por lo tanto se reconoce que la cultura escrita impacta de manera significativa en cada una de las habilidades y uso de la lengua sin ser fragmentado más que solo para su estudio y aplicación.

4. Estrategias de ingreso a la cultura escrita en preescolar

Tomando en consideración la oralidad, la lectura y al escritura y como ya fue anteriormente mencionado es importante no fragmentar su estudio, enseñanza y aplicación en las aulas ya que deben ser en todo momento considerados los usos y funciones de la lengua en su totalidad orientándose a la expresión y comprensión y adecuándose a las oportunidades de comunicación que se encuentren en su entorno.

■ Aprendizaje constructivista: Estrategias de apoyo y afectividad

Considerando que los métodos parten de una propuesta constructivista y en consideración de las estrategias de aprendizaje consideradas por este enfoque, así como tomando en cuenta las características de los niños en edad preescolar; se

recuperarán las estrategias de aprendizaje de apoyo y afectividad que según Pintrich y De Groot (1990) se componen de tres principales características.

Una de ellas es el valor, en donde los estudiantes identifican la razón de hacer la actividad y se compone de motivos, propósitos y razones, posteriormente sigue la expectativa a partir de la cual los estudiantes identifican la capacidad para llevar a cabo la tarea, componiéndose de las autopercepciones y creencias referidas con la capacidad para lograrla y finalmente el sentido afectivo en donde se reconoce como se sienten ante la situación y se compone de sentimientos, emociones, reacciones que a lo largo del tiempo dan sentido a las acciones realizadas.

5. Métodos de acercamiento a la lectura y escritura

Las propuestas didácticas que acompañan a los profesores de estudiantes en edades tempranas a realizar un acercamiento a la lectura y la escritura pueden reconocerse como sugerencias de aplicación u orientaciones, tal como será llevado a cabo en la intervención que se realizará, tomando en consideración que el método propuesto, a pesar de ser una propuesta establecida, se retomarán y realizarán los ajustes pertinentes para no perder de vista la base didáctica y pedagógica bajo la cual se llevará a cabo la intervención la cual es Pedagogía por Proyectos.

a. Método Misolar

Este método cuenta con el apoyo de libros o materiales como “la letra con arte entra” en donde se privilegia el uso de las artes a través de la música, el baile, la expresión plástica, el canto y los valores permitiendo que los niños se acerquen de manera afectiva brindando estructura cognitiva para que de manera espontánea se enfrenten a cada nuevo reto que se les presenta.

Debido a las condiciones actuales de la educación en nuestro país, en donde cada vez es más inevitable el uso de los dispositivos móviles por parte de los estudiantes se convierte en una labor de mediación necesaria por las educadoras acercar a los niños a contenidos educativos en redes que les permitan desarrollar múltiples habilidades, pero que, sobre todo y para fines de la intervención les acompañe a acercarse a la cultura escrita a partir de estrategias musicales, artísticas y lúdicas.

1) Origen del método

La autora del método, Jenny Sotomayor, considera que el uso de las artes, especialmente de la música, con actividades dirigidas y acompañadas por profesores y padres de familia, ayuda de manera significativa al niño ya que “mejora su forma de habla y de entender el significado de cada palabra. Así es como se alfabetiza de una forma más rápida” (Sotomayor, 2012).

Tomando en consideración las propuestas identificadas de los aportes del breve estado del arte y la vinculación que se establece desde la propuesta del Método Misolar, se recuperarán, como acompañamiento a las actividades sugeridas por Pedagogía por Proyectos algunas de las sugerencias del método, sin llevarlo a cabo de manera puntual, por lo que a continuación se describirán algunos elementos indispensables para comprender la vinculación.

2) Características del método

La propuesta realizada por la fundadora del método parte desde una formación profesional en el ámbito musical combinado posteriormente al estudio de pedagogía generando estrategias en donde, haciendo uso de la música los niños pueden acercarse a lo que la autora identifica como “lectoescritura” y que toma en consideración elementos tanto del uso de la palabra como actividades que le permitan leer y escribir en acompañamiento de la música y la expresión plástica.

La propuesta del método sugiere acompañar al estudiante a adentrarse a experiencias estéticas, entendidas como estas experiencias sensibles que permite percibir la belleza y llevar al espectador a provocar emociones que lo encaminen a llegar a una reflexión con el uso de 12 pistas musicales infantiles que se acompañan de un libro de actividades para los estudiantes y una guía para el maestro bajo el título “la letra con arte entra”.

Es importante mencionar que la propuesta del método está considerada bajo el marco del enfoque formativo de la educación y el aprendizaje basado en competencias, dirigido a niños de entre 4 y 6 años de edad en educación preescolar y realizando sugerencias para padres de familia y profesores en el acercamiento a

la lectura y la escritura promoviendo que se lleve a cabo de una manera placentera generando interés y participación por parte de los menores de una manera constante e interesada.

Las actividades que se llevarán a cabo con los estudiantes en el jardín de niños serán el uso de las pistas musicales que permiten la identificación de diferentes sonidos relacionados con los fonemas o el sonido de las letras, así como las ampliaciones de algunos elementos plásticos como mandalas, dibujos o secuencias que permitan al niño identificar el contexto general de la lectura que se lleva a cabo y posibilitando su acercamiento a las prácticas de la lectura y la escritura a través del arte y de sus recursos propios, así como de las características individuales de los estudiantes.

C. Base didáctica de la intervención pedagógica: *Pedagogía por Proyectos*

La base didáctica mediante la cual se llevará a cabo la intervención será la Pedagogía por Proyectos, a través de ella pueden identificarse algunos elementos importantes con relación a la intervención en el aula desde una perspectiva en donde la intervención del estudiante sea de manera activa y permita la toma de decisiones y un papel protagónico en su propio aprendizaje.

A través de esta propuesta pueden identificarse algunos elementos importantes en relación a la intervención en el aula desde una perspectiva en donde la intervención del estudiante sea de manera activa y permita la toma de decisiones y un papel protagónico en su propio aprendizaje.

A continuación se identificará la conceptualización de la propuesta, el origen, el marco teórico de referencia a los ejes didácticos que la orientan y las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, que Josette Jolibert, Janet Jacob (2003) exponen ya como *Pedagogía por Proyectos (PpP)* en el libro *Interrogando textos: Vivencias en el aula* y Josette Jolibert y Christine Sraïki (2009) reafirman y enriquecen en *Niños ue construyen su poder de leer y escribir*. Libros que conjuntan ideas de la Nueva Escuela desde el siglo pasado buscando que el y la niña vivan en una ambiente armónico y feliz en su aprendizaje.

1. ¿Qué es?

De acuerdo al concepto descrito por Josette Jolibert (2009) la Pedagogía por Proyectos es “una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (Jolibert 2009:29. La primicia principal hace referencia a identificar que los aprendizajes son eficientes y profundos en función del dominio que los mismos tienen en las actividades cotidianas y cómo son significativas en su hacer cotidiano, lo cual implica una serie de concepciones en las cuales es importante identificar al estudiante como un sujeto activo y responsable del desarrollo y construcción de sus aprendizajes y su vinculación con el entorno.

Se caracteriza por provocar que el estudiante se involucre al gestionar el tiempo, el espacio y los recursos a utilizar y a la vez evaluar los resultados obtenidos como un fruto de lo realizado y como un producto de su propio aprendizaje, haciendo conciencia de lo que hace y porque lo hace.

2. ¿Cuál es el origen de la propuesta didáctica?

La propuesta de la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* (PpP) surge entre los años 1992 a 1997 por parte de una colaboración entre especialistas de la educación coordinados por Josette Jolibert, una pedagoga, investigadora y especialista en didáctica de la lengua materna en específico en el campo de aprendizaje de la lectura y producción de textos.

En una entrevista realizada por Camacho Sanvicente (2013), alumna de la UPN 094 en su tesina de monografía de la investigadora Jolibert a lo largo de su narración deja ver que entre estos años (1992-1997) dicha investigadora de origen francés se encontraba trabajando en dos misiones de cooperación entre Francia y América Latina dentro de departamentos de Formación Docente y de Curriculum de los ministerios de educación de diversos países, de inicio la propuesta más que ser considerada para impactar de manera específica a los estudiantes, trata de modificar la práctica de los profesores.

En una entrevista que le fue realizada por parte de la Revista Internacional del Magisterio (2014), Jolibert menciona que “Enseñar a leer y producir es, primero que todo, un acto ciudadano de profundo humanismo” (Jolibert, 2004:11) por lo que se percibe que el formar niños lectores y creadores de textos los ayuda a ampliar su horizonte personal.

De 1992 a 1997 en Valparaíso, Chile se llevó a cabo una intervención por parte de un grupo de profesionales que tenía como principal objetivo mejorar la calidad y equidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de edad entre 5 y 9 años a través de la propuesta de aprender mediante el uso de textos contextualizados desde un inicio, sugerencia que ha sido llevada a cabo de igual manera en México.

Uno de los ejes de la investigación fue justamente la Pedagogía por Proyectos con la intención de ampliar los horizontes de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal involucrándolos en el inicio, el proceso y los resultados.

3. Marco teórico

La propuesta se sustenta en diversas teorías y autores especializados en el tema entre los que destacan Freinet, Vigotsky, Condemarin, Piaget entre otros que describen y conciben el desarrollo del niño desde distintas esferas y que en su vinculación forman un referente sólido que la apoya.

Los principales referentes teóricos se centran en la generación de la concepción de tres importantes conceptos que buscan identificar como se concibe cada uno de ellos para comprender la manera en que influyen en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños.

Estas concepciones son del *aprendizaje* el cual incluye los aspectos de constructivismo, educabilidad, y cognitivismo; *la concepción del escrito* retomando una concepción pragmática, una del escrito y una de cultura escrita y la concepción de la lectura y la escritura.

En relación con el aprendizaje se utiliza una *concepción constructivista del aprendizaje* de la enseñanza, identificando que se aprende haciendo, dialogando e

interactuando con otras personas, en este sentido la mediación del profesor toma un papel fundamental en el aprendizaje.

Otro aspecto importante a considerar es la educabilidad cognitiva comprendida como la capacidad de los sujetos para ser educados, de la socialización y como efecto de la relación niño y escuela, término al cual se hace alusión Baquero (2000), citado por Toscano (2008)²

Haciendo alusión al aprendizaje es igualmente importante la concepción cognitivista donde se identifica la importancia de la autoevaluación y la socioevaluación, así como la reflexión metacognitiva para llegar a tomar conciencia de sus propios aprendizajes y procesos.

La *concepción del escrito* habla sobre una concepción pragmática en situaciones de comunicación en el contexto real y con funciones específicas de su uso en la vida cotidiana notando este aspecto como una construcción del lenguaje. En cuanto a la concepción de lo escrito se trata de identificar al texto como la unidad básica y a la cultura escrita como proceso articulado de comprensión y producción.

Por último se menciona la *concepción de la lectura y la escritura* como procesos articulados entre sí que lleven a la producción y a la comprensión en los que tengan coherencia al nivel de ser textos completos y contextualizados.

4.Ejes didácticos convergentes

Como aportes a los referentes teóricos retomados se despliegan 7 ejes didácticos convergentes para orientar las estrategias pedagógicas que se proponen, dentro de cada uno de ellos se visualiza al estudiante de manera activa en la construcción de su conocimiento considerando el contexto en el que se encuentra y las personas con quienes se comunica.

El primer eje se centra en estimular una *vida colaborativa* en el aula identificando el poder que tienen los aprendizajes sobre las propias actividades y permite que los

²Construcción del texto revisado en La educabilidad y la definición destino escolar de los niños, escrito por Toscano (2008:156) en la que Baquero (2000) realiza una construcción del concepto con apoyo de autores como Wertsch (1993), Burman (1998), López y Detesco (2002), Lus (1995), Mc Dermott (2001), entre otros

alumnos gestionen sus propios recursos tomando en cuenta el tiempo, el espacio y los materiales y como ellos mismos identifican sus resultados generando cooperación entre todos para involucrarse de manera activa en la construcción de sus aprendizajes, dentro de este eje didáctico la valorización, el apoyo y el entusiasmo son clave para formar vida cooperativa.

El segundo eje didáctico es el crear *estrategias auto constructivistas y socio constructivistas para enseñar y aprender*, lo que supone que los niños aprendan cuando lo que se sugiere o realiza tiene un sentido real para ellos y una manera para hacerlo es identificar dentro de la vida cotidiana actividades que los impulsen a construir un aprendizaje en específico y utilizarlo de manera real dialogando e interactuando con su entorno.

Como tercer eje se encuentra la *práctica comunicativa y textual de lo escrito* considerando que el texto no sea aislado y que cobra verdadero sentido cuando es completo y además forma parte de un contexto, es por ello importante que desde la educación preescolar se les brinde a los niños las oportunidades de producir e interactuar con textos completos que funcionen dentro del mundo real.

El cuarto eje se refiere a la *construcción de lo que representa leer y escribir* entendido como “construir activamente la comprensión de un texto” (Jolibert 2009. 27) y “expresar o hacerse entender por un destinatario real” (Jolibert, 2009.27) como procesos profundos que no requieren de actividades mecánicas o repetitivas.

El aprendizaje de leer y escribir es un proceso largo pero sobre todo se considera afectivo porque requiere la generación de estrategias y el uso de operaciones mentales para llevarla a cabo.

El quinto eje se refiere a que *vivan, comprendan y produzcan* textos considerando los aspectos de la imaginación y del uso real de los textos.

Generar hábitos para que los niños practiquen y reflexionen a la vez que sistematizan sus resultados para acompañarlos a crear una conciencia de cómo están aprendiendo y gradualmente esto les permita identificar que estrategias seguir para continuar aprendiendo representa el sexto eje.

Finalmente la *autoevaluación y coevaluación* son aspectos de la reflexión metacognitiva que se integra en el proceso de aprendizaje para reactivar el aprendizaje y permitir al alumno identificar en donde enfocar su atención.

Cada uno de los ejes descritos requiere de manera activa la participación del profesor rompiendo el método tradicional en el que se trate solamente de una transmisión de conocimientos o de una percepción del estudiante como un sujeto pasivo que no participa en su aprendizaje, pero además es promover el acto comunicativo en la vida escolar desde una visión más horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente se presenta ante el reto de asumir el rol como mediador y generador de condiciones facilitadoras del aprendizaje las cuales serán descritas a continuación.

5. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Para generar aprendizajes eficaces en los niños con relación al lenguaje y la comunicación es importante generar distintas condiciones, entre ellas el organizar las aulas, presentar múltiples textos, implementar proyectos con sentido a las actividades en clase y estimular una vida cooperativa. Para comprender de mejor manera la clasificación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje (ANEXO 7) para identificar la ejemplificación resumida de cada una de las CFPA

a. Reorganizar la sala de clase

Las salas de clase son espacios en donde los niños pasan mucho tiempo desde los primeros años de educación es por eso importante que estando en ellas se brinde un ambiente grato y estimulante que genere que los estudiantes quieran estar en ese espacio, sientan la necesidad de comunicarse y de aprender.

La organización del mobiliario, del espacio y de los recursos materiales debe promover que la comunicación logre ser fluida entre todos y que además se distribuya de manera que puedan llevarse a cabo las actividades y permita que los niños puedan desplazarse manera libre en el espacio fomentando la autodisciplina y considerando cada uno de los espacios (como las paredes) una oportunidad para ser usados como medios de expresión y de aprendizaje.

b. Rincones

Proponen brindarle a los alumnos un espacio acogedor que sea libre y dinámico, en estos espacios podrán hacer uso de los materiales y lo que se disponga en él, se sugiere que pasen dos veces a la semana en ellos generando creatividad e iniciativa, tienen distintas características en relación a donde hacen referencia.

c. Uso de paredes y salones textualizados

Utilizar las paredes de nuestras aulas provoca que el uso de los espacios se lleve a cabo de manera consciente y propositiva, al colocar las producciones de los niños les permite poder valorarlos y reconocer que su esfuerzo también ha sido valorado. Dentro del uso de paredes se pueden retomar distintas clasificaciones, entre ellas los textos funcionales que permiten a los estudiantes ubicarse en el tiempo, siendo visibles para todos y considerados dentro de los proyectos, informaciones regulares que puedan ser recibidas como correspondencia, textos producidos por los estudiantes.

Es importante que en los salones se tenga contacto constante con textos de todo tipo que sean significativos para los alumnos y puedan interactuar de manera natural y constante con ellos para generar gusto por acceder a la lectura e iniciarse en el lenguaje escrito.

En cuanto a la biblioteca del aula, que es otro espacio donde hay textos, se sugiere que sea visto como un espacio activo, variado, divertido y que promueva la búsqueda y creación, que se identifique como un espacio vivo, sea renovado y aprovechado de manera constante. Es importante que a lado de los estantes o los espacios de acomodación de libros se tenga contemplado un espacio para llevar a cabo la lectura, este rincón debe despertar el interés, mostrar muy buena iluminación y tener al alcance de la vista todos los textos que contiene.

- **Comportamiento de los niños y vida cooperativa**

Una vez que los niños se familiarizan con el uso constante de los espacios y actividades posteriormente, los mismos estudiantes por iniciativa propia hacen uso de los espacios establecidos. El papel del docente toma mayor importancia ya que

pareciera que no actúa de manera directa, pero está en constante mediación del aprendizaje con el fin de que los niños se acerquen a ese conocimiento aplicando las estrategias necesarias para ello, todo el tiempo genera las condiciones necesarias para que los niños continúen con su aprendizaje.

c. Uso de proyectos

La propuesta sugiere vivenciar la experiencia de cuestionar a los alumnos sobre lo que quieren realizar o aprender durante el día, generando en los alumnos la oportunidad de involucrarse de manera activa en su aprendizaje

1) La elección de pedagogía por proyectos

se basa en que da sentido a las actividades del curso realizando un trabajo colaborativo en donde los alumnos son los responsables de las actividades y en tanto de su aprendizaje, permitiendo organizar sus propios recursos e incluso involucrar a la familia así como reconocer a la escuela como un lugar privilegiado y al profesor como un facilitador de aprendizaje que ayuda y acompaña.

a) Distintos tipos de proyectos por tiempo y su organización

1) Proyectos por tiempo

La organización de un proyecto en la práctica de clase comienza por una pregunta abierta para conocer que se hará, acomodo en la sala para que todos se vean y propongan, tener cerca el pizarrón o papelógrafo, el plan de la primera sesión, el contrato y tener muy claro que si y que no implica la pedagogía por proyectos.

Pueden distinguirse entre proyectos anuales, mensuales o semanales o de corto plazo – nacidos de la vida cotidiana, los dos primeros tienen una organización específica de planear, realizar las actividades, culminar el proyecto, la evaluación colectiva y la evaluación de aprendizajes durante el proyecto.

Dentro de la planificación de los cursos debe ser considerado lo que se quiere lograr, las ideas de los alumnos, los objetivos docentes, los recursos a utilizar, la

descripción de las actividades y un cierre simbólico y representativo para recuperar los aprendizajes y sobre todo la organización y rol de cada uno de los participantes en el grupo.

2) Proyectos para organizar

Organización de proyectos propicios para el aprendizaje de la lengua. Si bien son dirigidos a este campo del conocimiento, se pueden articular, enlazar, o ser de otras áreas o asignaturas. La lengua no sólo es de la lengua, se lee, se escribe, se habla en todas las áreas del conocimiento, por ello se puede hacer un proyecto de ciencias o de historia y la lengua es la herramienta.

a) Proyecto de acción

Es el proyecto eje, fundamental, que surge a través de la voz de los niños con la mediación del o la docente. Se ocupa el contrato colectivo, al cual le dan nombre

- **Proyecto Global de aprendizajes**

Se hace la inclusión de los aprendizajes de los programas vigentes.

- **Proyecto específico de construcción de competencias**

Se incorporan las ideas de lo que los niños y niñas valoran que lograrán hacer.

- **El proyecto colectivo**

Logrado lo anterior, se conjuntan los tres tipos de proyecto y da paso a este tipo de proyecto que llevará el nombre que dieron en el proyecto de acción.

Todos los proyectos llevados a cabo influyen de manera significativa en el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. En la educación preescolar o con los niños más pequeños puede identificarse que un proyecto contemplado para este nivel educativo se organiza de la siguiente manera:

Las actividades realizadas van desde la búsqueda de información en afiches de salud hasta visitas del odontólogo y diplomas por parte de él; las situaciones comunicativas se basan principalmente en discusiones y comentarios; los textos

son referidos al tema a desarrollar y tienen que ver con el uso de la memoria para la canción de los dientes, folletos, uso de cuento y de su diploma.

De acuerdo a las condiciones dadas en cada uno de los proyectos pueden definirse diversos tipos de proyectos, el de acción, el proyecto global de aprendizajes y el específico de construcción de competencias que en su conjunto forman parte del proyecto colectivo.

El proyecto de acción se puede identificar como una serie de actividades que son orientadas a un objetivo específico, éstos proyectos permiten a los estudiantes participar de manera activa en la decisión de sus propias decisiones respecto a que quieren realizar y a como llevarlo a la práctica lo cual, finalmente dirigirá a la construcción de las competencias. En este proceso es fundamental identificar que los estudiantes.

Por otro lado, el proyecto global de aprendizajes consiste en ofertar a los estudiantes tener acceso a las condiciones establecidas por los programas de estudio y brindarles la oportunidad de identificar, reconocer y elegir que aprendizajes serán adquiridos, pero sobre todo cuales serán las competencias que serán llevadas a cabo para el posterior proyecto.

Finalmente, los proyectos específicos de construcción de competencias permite a los estudiantes llevar a cabo una reflexión metacognitiva de las competencias que se están construyendo y que se lleva a cabo de manera colectiva o en lo particular con el apoyo y mediación del docente. En conjunto los tres proyectos descritos conforman el proyecto colectivo el cual debe contar con cada uno de ellos.

3) Herramientas para los proyectos

Son formatos y producciones que el docente ocupa. Los primeros son formatos para él, y los segundos son elaborados por los niños bajo su mediación.

a) Para el maestro o maestra: contrato colectivo, situaciones de lenguaje, la pedagogía del regalo

b) Para el estudiante

Contrato individual, herramientas cognitivas.

a. Vida cooperativa y disciplina

Mediante Pedagogía por Proyectos se transforma la percepción del alumno como un sujeto pasivo en su aprendizaje, los niños en esta propuesta pueden tomar la iniciativa al tiempo que regulan sus conductas y se involucran con sus compañeros por lo que es importante considerar 4 aspectos fundamentales.

1) Comunicación oral

Para favorecer las relaciones afectivas entre los participantes además que el lenguaje oral simboliza el primer acercamiento y uso del lenguaje para comunicarse y considerando al oyente y hablante en roles cambiantes respetando las opiniones y aportaciones de los compañeros y formando como especial función que el profesor genere un clima de intercambio seguro en donde todos participen.

2) Niños activos en su medio administrado

Los niños se organizan, proponen reglas, administran y gestionan sus recursos, se comprometen y responsabilizan. La opinión de todos se toma en cuenta y el asumir los roles claros respecto a cada participante es fundamental.

3) La vida cooperativa se aprende

Se requiere que el profesor conozca de manera clara los pasos a seguir y con ello tiempo y una estrategia para identificar en los alumnos la participación, la toma de decisiones, el asumir responsabilidades, solucionar conflictos pero antes que todo el conocerse entre ellos.

Esto genera un clima en el aula que se hace esperado conforme pasa el tiempo, estableciendo rutinas sanas para la construcción del aprendizaje.

4) Vida cooperativa y disciplina

Al referirse a disciplina esta tiene que considerarse desde un enfoque lejano a lo que se concibe como disciplina de manera tradicional ya que implica que todos los participantes del proyecto construyen las reglas o los acuerdos que se van a seguir,

por eso es importante promover que todos se involucren y participen activamente para que en cooperación se realicen y sigan los acuerdos establecidos.

Las condiciones facilitadoras del aprendizaje no deben ser vistas como un conjunto de acciones que llevadas al pie de la letra ofrecen los resultados que el profesor busca , en todo momento las condiciones específicas de cada grupo son diferentes y por ello es adecuado identificar cuáles de ellas tienen mayor impacto y como pueden ser aplicadas en el aula, sin descuidar que los alumnos forman parte fundamental de todos los procesos y que en toda la propuesta de Pedagogía por Proyectos no se olvide preguntar, ¿Qué queremos aprender hoy?

Dentro de todas las propuestas establecidas en el marco de Pedagogía por Proyectos se reconoce el que es aprender a leer y escribir en las escuelas para lo cual surgen diversas propuestas establecidas desde una estrategia didáctica integradora que será descrita a continuación.

b. Concepción de lectura y escritura desde PpP

Dentro del modelo que se sugiere es sumamente importante reconocer que se vincula de manera estrecha con el tema de estudio que es la cultura escrita ya que uno de los propósitos del modelo es la aculturación de los estudiantes al medio escrito, así como comprensión y producción de textos, que como ya se mencionó anteriormente es parte de la identificación de la cultura escrita y de la aplicación dentro del aula pero sobre todo del contexto social.

Las actividades que enmarcan este modelo se dividen en tres:

Consiste en acercar a los niños a lo escrito a partir de la vida misma en donde los estudiantes estén en posibilidad de descubrir a partir de la indagación que los textos tienen diversas características como sus funciones, su ubicación, su forma y el tipo, dentro de la escuela es de suma importancia el generar espacios en donde los estudiantes se formen una visión positiva de su acercamiento a lo escrito, a partir de la lectura de diversos textos que pueda ofertarse dentro de la escuela y que es probable no se cuente con acercamiento a ellos fuera de ella.

La labor para el docente en esta estrategia es el acercar a los niños textos que sean de su interés pero que además le sean funcionales y adecuados a su contexto, generando oportunidades de acercamiento a los textos a partir de la aplicación de proyectos de acción y la vinculación con diversas estrategias.

c. Estrategias sistematizadas de resolución de problemas en lectura y producción de textos

Dentro de esta estrategia se proponen “situaciones de aprendizaje complejas para enseñar la complejidad” (Jolibert:58), con ello acompañar a los estudiantes a los desafíos u obstáculos a los que se pueda enfrentar que van más allá de las dificultades al momento de realizar producción de textos o actos de escritura, tiene que ver con el hecho de identificar todas aquellas situaciones que forman parte de las situaciones de aprendizaje y que los docentes en este sentido tienen la labor de ayudar a los estudiantes a superarlos y a aprender a superarlos localizando los obstáculos, elegir cuales son pertinentes atender, y saber tratar los obstáculos consolidando situaciones.

En esta parte del proceso se sugiere valerse de dos estrategias formalizadas establecidas dentro de la propuesta, las cuales son los módulos de *interrogación de textos* y de *producción de textos* o aprendizaje de la escritura.

1) Módulo de interrogación de textos

Este módulo se lleva a cabo tanto de manera colectiva como de manera individual o por pequeños grupos, consiste en lo general de tres pasos donde cada uno de ellos manifiesta situaciones específicas al momento de su aplicación, el primero de ellos es la preparación para el encuentro del texto en donde se retoman los obstáculos identificados dentro del contexto del proyecto de acción, los conocimientos que tienen los estudiantes previo al acercamiento del texto, y los conocimientos lingüísticos que se tienen en relación al mismo, en relación con las representaciones previas de los estudiantes.

Posteriormente se lleva a cabo la construcción de la comprensión del texto en el cual de manera individual y silenciosa se hace una lectura o interpretación del texto,

para luego ser compartida y contrastada y finalmente en esta etapa llegar a acuerdos conjuntos y una sola conformación de lo leído.

La última etapa de la interrogación de textos consiste en reconocer que se ha hecho hasta hoy para mejorar la capacidad de leer en donde se involucran aspectos metalingüísticos y metacognitivos haciendo un retorno reflexivo sobre las estrategias utilizadas para llegar a la comprensión, la elaboración de las herramientas de sistematización que cada uno de los niños realizó para llegar a ello y finalmente la puesta en perspectiva de los obstáculos encontrados tomando en cuenta lo colectivo o individual.

2) *Módulo de producción de textos o aprendizaje de la escritura*

De igual manera que en el módulo de interrogación de textos la primera fase para llevar a cabo este módulo consiste en preparar para la producción de textos, tomando en consideración de igual manera los obstáculos que se pueden identificar, los conocimientos procedimentales y los lingüísticos, posteriormente se realiza una gestión de las actividades en relación a la producción partiendo de una producción individual tomando en cuenta lo que el estudiante ya sabe y confrontando los desafíos y logros (de ello posteriormente se hace un análisis colectivo de las necesidades), a continuación se revisa el texto y se realizan las adecuaciones o reescrituras sucesivas para complementarlo para finalmente llegar a la composición final.

d. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística

Es importante identificar que al momento de iniciar procesos complejos de comprensión y producción de textos no se aleja del hecho de la construcción de las competencias y que para ser abordadas en relación a los aprendizajes consolidados es conveniente tomar en consideración las propuestas antes mencionadas para que se permita llegar a una reflexión de los aprendizajes y llevar a cabo las estrategias de manera articulada y continua.

En el caso de esta tesis y la intervención pedagógica, de los 7 niveles lingüísticos que hay: del contexto general, del contexto situacional, de la frase, de la palabra, de

la letra, se fueron ocupando como lo expresa esta didáctica, de acuerdo a lo que se requiriera.

e. La evaluación en PpP

Esta propuesta exalta la evaluación formativa y la sumativa. La primera implica la autoevaluación y la coevaluación en un sentido metacognitivo guiado por la mediación de la o el profesor. No por ello, el docente deja de evaluar lo que los niños hacen, esto es hacer la heteroevaluación.

La evaluación formativa es una continua valoración que niños y docentes hacen conjuntamente a lo largo de cada proyecto, con apoyo del contacto individual de cada niño. Los propios estudiantes tienen que aprender de forma acompañada por el docente para encaminar a una vida autónoma que les ayude a hacer acciones metacognitivas al preguntarse: ¿cómo lo aprendí?, ¿qué tanto aprendí?, ¿cómo lo logré.

El docente puede realizar diversas herramientas para saber lo que los niños han aprendido y retomar de las herramientas cognitivas que surjan de los niños, de sus contratos individuales para ir valorando sus avances y mediar en lo necesario.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOBRE EL INGRESO A LA CULTURA ESCRITA EN PREESCOLAR

Este capítulo se presenta el diseño de la Intervención Pedagógica referente al ingreso a la Cultura Escrita en estudiantes de tercer grado de preescolar, se comienza a partir del contexto y sus actores protagonistas reconociendo fundamentalmente la importancia de la concepción de Cultura Escrita con los elementos que la conforman y que son necesarios para un desenvolvimiento con el mundo.

A continuación se describen los propósitos, competencias incluyendo los indicadores de logro, así como el procedimiento de la intervención ajustada a las necesidades y características de un acercamiento entre medio y post pandemia.

A. Contexto y actores de la Intervención Pedagógica

Para llevar a cabo la Intervención Pedagógica es preciso tomar en consideración las características tanto del contexto en el cuál será llevada a cabo como las características de los participantes los cuales serán los estudiantes de tercer grado grupo “B”, los padres de familia y los profesores en directo contacto con los estudiantes, de cada uno de ellos se describirán sus especificaciones generales y las específicas relacionadas con el tema de estudio, a continuación se presenta cada una de ellas:

1. Contexto específico: Un Jardín en un lugar de tradiciones

El Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo” se encuentra en la alcaldía Cuauhtémoc, en la zona de Tepito, sobre el Eje vial número 1 muy cerca de los metros Lagunilla y Tepito, a la entrada de la escuela se encuentran diversos puestos de comerciantes que venden (dentro de la demarcación de la entrada) ropa, zapatos, dulces, ropa interior y bebidas alcohólicas.

Las vías de acceso al plantel son primordialmente caminando sobre la avenida, o en transporte público dado que la afluencia constante de autos, “diablitos”, camiones

y personas suele ser constante lo que impide un seguro descenso de transporte público o privado.

Durante el último ciclo escolar (2020-2021) la educación tuvo una importante y abrupta transformación derivada de la pandemia por SARS-Covid 19 por lo que se ajustaron las clases para realizarlas a partir de educación a distancia (uso de medios masivos de comunicación), virtual (envío y recepción de actividades de aprendizaje para la realización de las mismas en un tiempo determinado a posibilidad del estudiante) y en línea (de manera sincrónica llevando a cabo actividades mediante la plataforma de ZOOM y realizando actividades variadas con apoyo de tecnologías y recursos digitales).

2. ¿Quiénes participan?: Estudiantes, profesores y padres

Dentro de la intervención participarán distintas personas, que son pieza clave en el desarrollo de las actividades, y de las cuales es pertinente comentar sus características.

Los niños, que participarán en esta intervención pedagógica, son de tercer grado de preescolar de entre 5 y 6 años de edad. La mayoría de ellos son hijos únicos y que viven con uno o ambos padres o familias compuestas por diversos integrantes.

En cuanto a lo académico, durante el ciclo escolar 2020-2021, participaron en sus clases en línea, estableciendo actividades con los profesores y generando acuerdos constantes de envío y recepción de materiales de estudio, a través de aplicaciones como WhatsApp y Facebook apoyados por sus padres de familia o algún familiar. En estos medios diariamente se les hacían llegar actividades con diversos propósitos, así como en las clases en línea de ZOOM. En ellas se desarrollaban actividades principalmente enfocadas a los campos de formación académica de Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

Son estudiantes que muestran interés en las actividades relacionadas con el aprendizaje, en el intercambio entre los compañeros y sobre todo a la valoración de su esfuerzo ya que se pudo identificar que en medida que los profesores involucrados valoraban las actividades enviadas los niños se mantenían constantes e interesados en las actividades.

Además de las situaciones de aprendizaje enviadas por las educadoras diariamente, también se llevan a cabo actividades con maestros especialistas tanto por WhatsApp y Facebook a manera de actividades virtuales como clases calendarizadas por ZOOM con un maestro a la semana, estas clases son de Educación Física, Música, Inglés y talleres de lenguaje con UDEEI en donde la participación se ha mantenido constante y ha ofrecido una educación integral en los niños.

En cuanto a la cultura escrita, que engloba los diversos aspectos de la lengua, sobre todo en la etapa preescolar, los estudiantes se relacionan entre sí a través de la virtualidad utilizando plataformas como ZOOM, WhatsApp o Facebook, se interesan por relacionarse e intercambiar comentarios, sin embargo, el flujo de comunicación, al no ser constante, impide mantener una conversación continua o congruente.

Ellos hablan acerca de lo que les gusta hacer y cómo se sienten y hacen uso de su lenguaje oral para darse a entender frente a distintas situaciones. Les agrada leer cuentos de diversos temas o situaciones, mostrándose interesados y motivados al lograr interpretar el contenido de lo escrito o graficado. Al observar un título infieren su contenido a partir de la ilustración o de las letras que conocen, y al explorar los textos, identifican la congruencia entre lo gráfico y lo textual formando posteriormente diversas historias apoyándose de los referentes escritos, pero sobre todo de la oralidad.

Los niños plasman sus ideas utilizando sus propios recursos gráficos como letras aisladas, pero no carentes de sentido –en cuanto a lo que ellos entienden y lo

comparten con una persona letrada-, escriben e identifican las letras de su nombre, a pesar de que en tercero de preescolar no todos los niños lo realizan aún. Al hacer uso de la escritura los niños identifican que lo que se escribe puede ser leído, así mismo que cada letra ocupa un espacio en el plano físico, que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Detectan que a partir de la escritura pueden compartir sus ideas, al igual que con el uso de la oralidad.

Otro aspecto que se identifica en estos niños, es que comprenden las indicaciones verbales que se les dan, así como las indicaciones gráficas, como el seguimiento de reglas y normas en las clases virtuales y realizan un esfuerzo por comprender los textos que otros producen.

El plantel cuenta con 11 educadoras frente a grupo, una maestra de educación física, un maestro de música, una maestra de UDEEI y en el caso de los terceros grados una maestra de inglés. En específico, el grupo de tercero “B” cuenta con dos maestras titulares, esto se debe a que, al igual que otros dos grupos de segundo, las maestras titulares no contamos con doble clave por lo que tenemos jornadas de 4 horas, de esta manera la primera de las educadoras interviene con una jornada de 8:30 a 12:30 hrs. Y yo de 12:30 a 16:30 horas.

Dos veces a la semana toman 40 minutos de clase de educación musical, tres veces a la semana 40 minutos de inglés, tres veces a la semana una hora de educación física y una vez por semana una hora de educación socioemocional con la especialista de UDEEI, cabe mencionar que todas estas clases con profesores especialistas se dan en la jornada matutina.

Los directivos del plantel mantienen siempre las puertas abiertas de sus espacios posibilitando el diálogo y la disposición de escucha tanto con los profesores y educadoras como con los estudiantes y padres de familia.

Las educadoras del tercer grado generamos estrategias continuas de acercamiento a la cultura escrita a partir de la búsqueda del intercambio oral entre ellos, que

aunque ya se mencionó anteriormente en ocasiones se dificultaba por la conectividad, la atención o disposición de cada uno de los participantes al encontrarse en espacios y condiciones diversas.

Se ha promovido el uso de textos y de cuentos infantiles adecuados a la edad de los niños y propiciando el uso de recursos digitales para posibilitar que la mayoría de los niños tenga acceso a recursos textuales como cuentos, adivinanzas, chistes, cuentos con pictogramas, entre otros).

Específicamente los cuentos con pictogramas han favorecido el interés de los niños por involucrarse con los textos escritos e intentarlos leer, recuperando desde el uso de este recurso la visión general que se tiene del texto y realizando inferencias a partir de la observación y el contexto. Los niños al identificar que les es posible realizar la lectura (o interpretación) de lo escrito se entusiasman e interesan por leer más.

Dentro de las situaciones de aprendizaje diseñadas para los estudiantes se promueve el uso de la escritura, primordialmente del nombre propio, identificando y reconociendo la letra inicial desde lo fonológico (conociendo primero su sonido) y posteriormente en lo gráfico (escribiendo la letra). Las actividades de escritura y lectura no se realizan de manera aislada.

Los padres de familia en su mayoría se muestran constantemente atentos e interesados en las necesidades de sus hijos, sin embargo, durante el ciclo escolar 2020- 2021 derivado de la contingencia y el uso de recursos tecnológicos y digitales, pero sobre todo del uso del internet, no todos los padres se involucraron de la misma manera, aunque sin duda y de acuerdo a las características de los niños en este nivel educativo, su apoyo fue fundamental para ser el canal de comunicación entre las docentes y los estudiantes.

La mayoría de los padres de familia son comerciantes de la zona por lo cual laboran o viven cerca, las actividades o evidencias de aprendizaje enviadas por los niños muestran que en ocasiones los niños acompañan a sus padres a laborar en los puestos y es ahí donde realizan sus actividades cotidianas o las enviadas por la escuela.

Los padres de familia se relacionan con sus hijos a partir de la conversación oral utilizando diversos temas cotidianos (escuela, casa, sus gustos), aunque durante las clases en línea se identificó que es necesario generar reglas de participación oral en donde se priorice la espera de turnos y la escucha activa y atenta.

En general no acostumbran a leer mucho en casa y en caso de tener cuentos éstos son comerciales incluyendo textos bastos e imágenes cargadas de contenidos visuales lo cual genera que los niños realicen la interpretación a partir de lo que observan y no tanto de lo que contiene el texto escrito.

El apoyo para llevar a cabo la escritura se identificó que ha sido mediante el dictado de letras para realizar la escritura de una palabra completa, por ejemplo: para escribir “manzana” los padres apoyan pidiendo que escriba m (eme)- a (a)- n (ene)- z (zeta)- a (a)- n (ene)- a (a) y una vez que los niños tienen la palabra escrita completa, los papás se la presentan “aquí dice manzana”.

Los padres de familia de manera general procuran el ingreso o acercamiento a la cultura escrita de manera empírica aplicando las estrategias a su alcance para el logro de los objetivos, sin tomar en cuenta las características particulares del aprendizaje de sus hijos y las características personales en cuanto a madurez para el aprendizaje, disposición o interés en los temas o contenidos.

3. Duración de la intervención pedagógica

La intervención que será llevada a cabo se proyecta para el ciclo escolar 2021- 2022 con una duración aproximada de 10 meses comprendidos de agosto del 2021 a

mayo del 2022, con actividades a través de *Pedagogía por Proyectos* y llevando a cabo desde el inicio del ciclo escolar algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*.

4. Justificación

El objeto de estudio como ya se ha visto anteriormente es el ingreso a la cultura escrita, lo cual puede, en ocasiones, resultar difícil de justificar por lo que comenzaré mencionando por qué no otros temas en relación a preescolar.

Anteriormente laboraba en la iniciativa pública y privada y noté, con cierta desesperanza que incluso en educación preescolar en estudiantes de entre 5 y 6 años se vuelve una prioridad el aprender a leer y escribir, por ello, ¿Por qué no abordar el ingreso a la lectura y la escritura?

En respuesta a la pregunta anterior, de manera muy general, se puede identificar que de acuerdo a las características de desarrollo infantil de los niños en edad preescolar pueden no estar preparados para un ingreso a la lectura y la escritura, sobre todo si se da sin considerar las características propias del desarrollo de cada uno de los estudiantes, pero sobre todo, el acercamiento que tengan en relación al leer y escribir y en términos más generalizados, a la estimulación o gusto que puedan darse por la lectura y la escritura.

A pesar de que el programa de estudios de educación preescolar marca que “no es una obligación de la educación preescolar enseñar a leer y escribir” (Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora:46) la exigencia por parte de los padres de familia se vuelve evidente.

Por otro lado, ¿por qué socialmente no se atiende la importancia de la oralidad? Como padres en ocasiones se cree que la oralidad se resume en “mi niño habla bien” cuando en realidad implica de muchas maneras el uso de la palabra en sus diversas concepciones; explicar, narrar, argumentar, entre otras, y muestra un contexto desalentador que desde el plan de estudios 2017, con el Nuevo Modelo

Educativo se identifica que, desde mi percepción y por organización en los planes y programas, la oralidad como “contenido” corresponde solo a la educación preescolar, ¿Se busca, desde los diseños de planes y programas, que el estudiante haga uso de la lectura y la escritura sin antes atender la oralidad en todas sus facetas?

Por último y no menos importante, ¿qué papel juega la comprensión en todo esto?, nos encontramos actualmente con adultos (incluso profesionales) que no comprenden la lectura, ¿qué panorama podemos encontrar con la oralidad, con el uso de la palabra? La comprensión ha dejado de tomar terreno desde hace mucho tiempo, desde la aplicación de pruebas estandarizadas, internacionales, que toman más en cuenta la velocidad de una lectura que la comprensión de la misma.

La educación actual en México, considerando la Nueva Escuela Mexicana, considera un enfoque humanista, ¿Qué enfoque humanista puede visualizarse sin la comprensión? Es por ello, que tomando en cuenta todo lo que “no resulta” un tema de estudio, se visualiza a la cultura escrita como el mejor medio para el ingreso a los estudiantes desde educación preescolar de todos los aspectos antes mencionados “de la oralidad, la lectura, la escritura y la comprensión”, porque si bien un estudiante de preescolar no diferencia cada uno de ellos como “asignaturas” establecidas o algo que aprender, desde educación preescolar se puede notar que la enseñanza de la lengua no se fragmenta y que los seres humanos somos completos y holísticos.

B. Intervención en relación al Ingreso a la cultura escrita en preescolar

En el siguiente apartado se menciona el propósito general y los propósitos específicos para la intervención, así como los requisitos para llevar a cabo la intervención y las competencias a abordar tanto de manera general como específica.

1. Propósitos

Los propósitos plantean la dirección de las futuras actividades, tomando en cuenta que considera las habilidades a desarrollar a lo largo de la intervención, se describe en un primer momento de manera general y posteriormente de manera específica.

a. Propósito General

- Los estudiantes de tercer grado de preescolar participarán en actividades guiadas por el enfoque constructivista de la educación apoyándose de métodos de acercamiento a la cultura escrita con actividades artísticas y el acompañamiento de los padres de familia.

b. Propósitos Específicos

Tomando en consideración el problema se plantean los siguientes propósitos que guiarán la intervención:

Que los estudiantes de tercer grado de preescolar

- Participen en diversas estrategias y actividades de acercamiento a la cultura escrita basadas en una visión constructivista donde prevalezca el apoyo, la afectividad y motivación a través del juego.
- Hagan uso de materiales didácticos impresos o digitales de pictogramas o cuentos con imágenes que favorezcan su ingreso a la cultura escrita.
- Realicen actividades artísticas basadas en canciones y producciones plásticas comprendidas dentro del método Misolar en combinación con aquellas propuestas por *Pedagogía por Proyectos*.
- Utilicen estrategias de desarrollo de la oralidad y la lectura a partir de la interpretación, narración y argumentación de cuentos de imágenes y pictogramas digitales

c. Listado de acciones previstas y de los recursos probables

- Uso de plataformas virtuales para mantener comunicación (WhatsApp, ZOOM, Facebook), conexión a internet.
- Censo de niños que mantendrán comunicación constante.
- Contar con filtros sanitarios, si se trabaja en presencial, carteles de cuidado y prevención de enfermedades, cartas responsivas de cuidado de la salud, señalamientos de: flujo, estornudo de etiqueta, sana distancia, materiales de limpieza y desinfección constante, Caja de cubrebocas de repuesto, cabina de respiración, estaciones de lavado de manos, cordones salva-cubrebocas, organización de limpieza y desinfección constante de materiales impresos.
- Listas de asistencia, acomodo del espacio, biblioteca de aula, acomodo y organización de espacios para implementar, listado de fechas de cumpleaños, implementación de un diario mural, generación de un rincón virtual de lectura, rincones enfocados: “tiempo de escuchar”, “vamos a leer”.
- Documento de gestión para la puesta en marcha de talleres de método *Misolar* con docentes, oficio de solicitud de reunión con padres de familia para dar a conocer el acompañamiento con sus hijos en relación al acercamiento de la cultura escrita, gestión de espacios para compartir experiencias en Consejo Técnico Escolar sobre prácticas en relación al acercamiento a la cultura escrita.
- Cuentos, recursos impresos, lapiceras, lápices, cuaderno, libros, pictogramas, señalamientos, plumones, alfabeto móvil (SEP), alfabeto móvil individual, alfabeto impreso a la vista de todos, libro método *Misolar*, disfraces, guiñoles, títeres, títeres impresos (abatelenguas, pegamento), materiales personales marcados (cuaderno, lápices, colores) que serán enviados diariamente a casa para su limpieza, álbum preescolar tercer grado, cuentos con pictogramas elaborados por quien interviene y cuentos con pictogramas encontrados en la red, fichas individuales de los nombres de los niños, juegos de rompecabezas de sílabas de los nombres de los niños, pizarras o

pizarrones, en caso de no contar con ellos implementar un pizarrón desechable (cartulina enmicada), proyector, computadora.

- Caracterización de manera personal para la puesta en marcha de cuentos .

d. Competencias

A continuación se presenta la competencia general que se pretende logre cada niño o niña con las acciones emprendidas durante la par intervención. Posteriormente en el cuadro se anotan las competencias específicas y cada una de ellas con los indicadores que señalan con lo que se prueba que el niño va en camino de esa competencia.

1) Competencia general

Identifica de forma consciente y activa la importancia de la cultura escrita a partir de la generación de diversas estrategias escolares y familiares en lo personal y académico, con las habilidades adquiridas en torno a las implicaciones de la cultura escrita para formar vida en sociedad.

2. Competencias específicas e indicadores

En el cuadro (Fig. 23) se presenta los indicadores de cada competencia específica que demuestran que se va introduciendo en la cultura escrita. Recuerde que ésta involucra lo oral, la lectura y lo escrito.

Fig. 23 Cuadro de competencias específicas e indicadores de cada una de ellas.

| COMPETENCIA | INDICADORES |
|--|--|
| 1. Reconoce que puede participar activamente con otros compañeros y adultos mediante la oralidad como manera de comunicarse con confianza y seguridad. | -Reconoce cuando se le está hablando. -Sabe cuándo participar oralmente. -Reconoce cuando tiene que esperar su turno para participar en una conversación -Habla de manera fluida. -Participa oralmente en diferentes actividades. -Identifica y menciona de manera oral los elementos de algo que ha observado -Continúa la secuencia de una conversación de manera congruente |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Menciona detalladamente lo que observa. -Sabe mencionar las características de un suceso real o imaginario -Comparte con sus compañeros alguna situación que ha vivido haciendo relación de los hechos -Identifica qué situaciones le gustan y le disgustan. -Distingue como hacer saber lo que le gusta y disgusta. -Habla sobre las situaciones en las que está de acuerdo y en desacuerdo. -Expresa el por qué está de acuerdo y en desacuerdo. -Se interesa por la plática de sus compañeros -Participa con entusiasmo al conversar con compañeros y adultos -Participa con entusiasmo en actividades de descripción en láminas o imágenes. -Participa con entusiasmo y seguridad ante la narración de sucesos. -Menciona con confianza las situaciones en las que está de acuerdo y en las que no. |
| <p>2. Selecciona mediante estrategias de lectura en voz alta de pictogramas o cuentos con imágenes para hacer uso de la lectura y la comprensión como medio de comunicación, promoviendo la autonomía, confianza y valorización a su esfuerzo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Identifica los distintos portadores de texto -Conoce la función de distintos portadores como el nombre, el uso del gafete, pictogramas o cuentos. -Usa los diversos portadores de texto de acuerdo a su función. -Comenta el contenido de los textos leídos. -Se muestra interesado en el uso de diversos portadores de texto. -Disfruta los textos que lee. |
| <p>3. Describe a través del uso de recursos gráficos propios con sentido social cuál es la función de la escritura y su uso en el mundo, de manera participativa, respetuosa y autónoma.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Conoce la manera de registrar sus ideas. -Sabe las propiedades de los textos escritos -Usa sus propias grafías con diversos propósitos para producir textos -Se involucra de manera participativa en la realización de producciones escritas individuales. -Se involucra de manera participativa en la realización de producciones colectivas de manera escrita |

3. Procedimiento de intervención pedagógica

Al dar inicio al ciclo escolar se llevará a cabo un examen de exploración a manera de recuperación de saberes y condiciones del objeto de estudio para determinar la intervención y la puesta en práctica del primer proyecto abordando diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

A continuación se describirá el plan de intervención que será llevado a cabo para atender el problema planteado tomando en consideración los supuestos teóricos que se tienen previstos considerando las fases del proyecto de intervención desde la mirada de *Pedagogía por Proyectos* propuesta por Josette Jolibert y Christine Sraïki

Fase I. *Definición y planificación del proyecto de acción y reparto de las tareas de los roles*

En esta fase del proyecto los estudiantes y el profesor formulan que se llevará a cabo bajo la pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos (bajo determinado tiempo)?, en esta fase se formulan los propósitos, las tareas que se llevarán a cabo, se organizan los grupos de las actividades, elaboración del calendario así como la identificación de los recursos tanto humanos como materiales.

Dentro de la realización de las actividades en la puesta en marcha real del proyecto se considerarán los intereses de los estudiantes y se enlistará la lista de todos los materiales que se requerirán, esta fase culmina cuando se establecen los roles y las tareas de los implicados.

Fase II. *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno.*

A partir de la generación de las competencias elaboradas para la intervención, así como tomando en consideración los aprendizajes esperados en el programa de educación preescolar relacionados con los ámbitos de oralidad y estudio.

Asimismo se define el contrato de actividades personales generando la negociación entre ellos

Fase III. *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.*

Se elaboran tanto los proyectos globales como específicos para construir competencias así como la identificación de las competencias comunes a llevar a cabo y es la fase mediante la cual se definen los contratos individuales de aprendizaje.

Se llevan a cabo los balances intermedios por el cual se lleva a cabo la regulación de los proyectos y se define e identifican los avances y alcances que se han obtenido, haciendo una valoración de lo que se requiere mejorar o profundizar.

Dentro de esta fase se considerará la puesta en marcha de actividades relacionadas con el método Misolar de Sotomayor, así como la constante puesta en práctica de actividades relacionadas con el nombre propio con propuestas de Emilia Ferreriro.

Fase IV. *Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.*

En esta fase del proyecto se muestran los resultados a partir de diversas estrategias y mediante la socialización se muestran los resultados obtenidos, tomando en consideración las actividades llevadas a cabo compartiendo los productos del trabajo y valoran la respuesta o reacción de los receptores.

Es importante considerar que en esta fase no culmina el proyecto ya que es importante tomar en consideración una metareflexión para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fase V. *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.*

En esta fase nuevamente se retoma el contrato individual de los estudiantes y se replantean los objetivos principalmente esperados, haciendo una valoración de los que ya fueron alcanzados y que se requiere para lograr los que no lo fueron.

De la misma manera se identifican los aspectos que no permitieron llevar a cabo las actividades y se buscan nuevos caminos para futuros proyectos colocándolos a la vista de todos los participantes.

Fase VI. *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.*

Finalmente se lleva a cabo una síntesis metacognitiva tanto de manera individual como colectiva identificando si es necesario implementar refuerzos para el aprendizaje, se toman en cuenta la construcción de herramientas recapitulativas para tomar en cuenta en proyectos futuros y se colocan nuevamente a la vista de todos.

4. Evaluación y seguimiento

Para llevar a cabo una evaluación de lo abordado a través de los proyectos se implementarán varios instrumentos para hacer la recogida de datos acordes a las características del método empleado para la investigación, el cual es la Documentación Biográfico-Narrativa, y tomando en cuenta el proceso de aplicación y la pertinencia de la intervención.

a. Diario autobiográfico

En un primer acercamiento se encuentra el diario autobiográfico en el cual se consideran tanto la descripción como el análisis de las situaciones que acontecen en la práctica cotidiana. También se incorporan los puntos de vista, los sentimientos de los actores, sus decisiones, su forma de atender sus procesos de aprendizaje.

El formato aporta elementos generales y particulares. Al utilizarlo buscó rescatar los elementos anteriores, dar un espacio que marque la fecha, la hora en que ocurren

los hechos. Se dividió en dos partes: descripción y análisis. Se aporta un ejemplo de ello, rescato del mismo diario autobiográfico. (Ver fig. 24)

Fig. 24 Formato de diario autobiográfico

|  Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños “Antonio Vanegas Arroyo” Adriana Elidé Gutiérrez Islas DIARIO AUTOBIOGRÁFICO  | |
|---|--|
| Lugar, día, fecha y hora | |
| Descripción | Análisis |
| (ELEMENTOS ORIENTADORES) Tomar en consideración las actividades llevadas a cabo con los estudiantes y cómo influyen en las actividades los profesores y padres de familia. Identificar la participación, la dinámica, el apoyo y la puesta en práctica de las actividades. Colocar detalladamente la descripción de las actividades. Incluir subjetividad dentro de la narración en donde se involucren | (ELEMENTOS ORIENTADORES) Identificar los elementos que posterior a la práctica y puesta en marcha de diversas estrategias permite hacer una interpretación. Descifrar la subjetividad de los hechos y vincularlos con la reflexión en la práctica Vinculación de referentes teóricos en caso de ser necesario. |

Elaboración propia.

Posteriormente se llevó a cabo instrumentos de evaluación para ser considerados dentro de la evaluación de los proyectos.

b. Guía de observación

El primero de ellos será una guía de observación en la que se considerarán elementos a observar en relación a la oralidad, será aplicado de manera recurrente con los estudiantes.

Con la finalidad de orientar la observación se llevarán a cabo una lista de interrogantes que permitan identificar aspectos específicos en relación a la oralidad. Será llevado a cabo por pares o pequeños equipos en donde se permitan realizar anotaciones de manera individual.

| | | |
|--|--------------------|-----------------------------|
|  <p style="text-align: center;"> Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños “Antonio Vanegas Arroyo” Adriana Elidé Gutiérrez Islas GUÍA DE OBSERVACIÓN (oralidad) </p>  | | |
| Nombre del estudiante | | |
| Pregunta guía | Descripción | Análisis y reflexión |
| Actividad, fecha y hora de aplicación | | |
| ¿De qué manera se identifica que el niño reconoce su turno para participar oralmente? | | |
| ¿Cómo participa oralmente en diversas actividades? | | |
| ¿Qué opina sobre el tema en específico? | | |
| ¿Cómo hace mención de lo que le gusta? | | |
| ¿Cómo hace mención de lo que le disgusta? | | |
| Interpretación | | |

Elaboración propia.

c. Listas de apreciación

A continuación se presenta una lista de apreciación que será llevada a cabo de manera recurrente, considera aspectos de la lengua en relación a la oralidad la cual para su análisis e interpretación considera a la conversación, descripción, narración y argumentación, se consideran cada uno de los aspectos a ser evaluados en diversas actividades en torno a la oralidad y se presentan de manera separada la conversación y argumentación, en conjunto la descripción y narración y argumentación por fines de organización de la información, los elementos se conjuntan con el propósito de ilustrar la generalidad del aspecto oral realizando análisis periódicos de los avances de los estudiantes.

Se considerarán una serie de indicadores y criterios basados en la estrategia del semáforo propuesto por Andrés Pinzón para organizar la información, los indicadores se incluyen dentro del instrumento, los criterios se señalan a continuación

| | | |
|---|--|--|
|  Logrado |  En proceso |  Requiere apoyo |
|---|--|--|

1) Primera lista de apreciación sobre oralidad

Se ocupará en cada proyecto donde haya actividad oral. Son 19 niñas y niños, pero se pondrán puntos suspensivos, los cuales indicarán que el listado sigue, esto por cuestiones de espacio.

| Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en 3º. de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" Adriana Elidé Gutiérrez Islas LISTA DE APRECIACIÓN ORALIDAD- Conversación | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------|--|--|
| NOMBRE | Reconoce cuando se le está hablando. | Sabe cuándo participar oralmente. | Reconoce cuando tiene que esperar su turno para participar en una conversación | Habla de manera fluida. | Continúa la secuencia de una conversación de manera congruente | Participa con entusiasmo al conversar con compañeros y adultos |
| 1. | | | | | | |
| 2. | | | | | | |
| 3. | | | | | | |
| 4. | | | | | | |
| 5. | | | | | | |
| 6. | | | | | | |
| 7. | | | | | | |
| 8..... | | | | | | |
| ANÁLISIS | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN | | | | | | |

2) Segunda Lista de apreciación sobre oralidad

| Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" Adriana Elidé Gutiérrez Islas LISTA DE APRECIACIÓN ORALIDAD | | |
|---|-------------|-----------|
| | DESCRIPCIÓN | NARRACIÓN |
| | | |

| NOMBRE | Identifica y menciona de manera oral los elementos de algo que ha observado | Menciona detalladamente lo que observa. | Sabe mencionar las características de un suceso real o imaginario | Participa con entusiasmo o en actividades de descripción en láminas o imágenes | Comparte con sus compañeros alguna situación que ha vivido haciendo relación de los hechos | Participa con entusiasmo y seguridad ante la narración de sucesos. |
|----------------|---|---|---|--|--|--|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |
| 8... | | | | | | |
| ANÁLISIS | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN | | | | | | |

1) Tercera lista de apreciación

Evalúa la argumentación oral y será recurrente.

| <p>Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños “Antonio Vanegas Arroyo” Adriana Elidé Gutiérrez Islas LISTA DE APRECIACIÓN ORALIDAD- argumentación</p> | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| Nombre | Identifica qué situaciones le gustan y le disgustan. | Distingue como hacer saber lo que le gusta y disgusta. | Habla sobre las situaciones en las que está de acuerdo y en desacuerdo. | Expresa el por qué está de acuerdo y en desacuerdo. Se interesa por la plática de sus compañeros | Menciona con confianza las situaciones en las que está de acuerdo y en las que no. |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8.... | | | | | |
| ANALISIS | | | | | |
| INTERPRETACION | | | | | |
| | | | | | |

d. Listas estimativas

1) Primer lista estimativa, evalúa lectura

Al momento de llevar a cabo actividades relacionadas con la lectura (como el uso de la biblioteca del aula o proyectos específicos de uso de libros, se llevará a cabo el instrumento de evaluación de lista tomando en consideración los siguientes criterios:

| | | | | |
|----------|---------------|-------------------|-----------------|------------|
| 1- Nunca | 2- Casi nunca | 3- Con frecuencia | 4- Casi siempre | 5- Siempre |
|----------|---------------|-------------------|-----------------|------------|

| Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" Adriana Elidé Gutiérrez Islas LISTA ESTIMATIVA LECTURA | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|------------------------------|
| Estudiante | Identifica los distintos portadores de texto | Conoce la función de distintos portadores como el nombre, el uso del gafete, pictogramas o cuentos | Usa los diversos portadores de texto de acuerdo a su función. | Comenta el contenido de los textos leídos. | Se muestra interesado en el uso de diversos portadores de texto. | Disfruta los textos que lee. |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| 5... | | | | | | |
| ANALISIS | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN | | | | | | |

2) Segunda lista estimativa para evaluar escritura

Al momento de llevar a cabo actividades del uso de la escritura se aplicará una lista de estimativa que permitirá identificar algunas situaciones específicas de cada uno de los estudiantes al involucrarse en las actividades, será llevado a cabo por pequeños equipos de manera recurrente.

| Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, alcaldía Cuauhtémoc. Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" Adriana Elidé Gutiérrez Islas LISTA ESTIMATIVA Escritura | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| Estudiante | Conoce la manera de registrar sus ideas. | Sabe las propiedades de los textos escritos | Usa sus propias grafías con diversos propósitos para producir textos | Se involucra de manera participativa en la realización de producciones escritas individuales. | Se involucra de manera participativa en la realización de producciones colectivas de manera escrita |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8... | | | | | |
| ANALISIS | | | | | |
| INTERPRETACIÓN | | | | | |

V. MISIÓN: COMPRENDIENDO ¿QUÉ ES CULTURA ESCRITA?

Este último capítulo contiene mi autobiografía en la cual plasmo cual ha sido la importancia de mi tema de estudio y como impacta en los diversos ejes de mi vida hasta configurarlo como una parte importante de la misma y por la cual con el diseño del proyecto de intervención y mi práctica cotidiana continuaré recuperando e indagando sobre posibles rutas de atención. Posteriormente se encuentran XX episodios que a partir del uso del relato único permiten identificar como ha sido llevado a la práctica las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, la Base Pedagógica de Pedagogía por Proyectos y la vinculación con mi objeto de estudio a partir de diversas estrategias y proyectos con los niños en donde se podrán evidenciar los aciertos y barreras en mi práctica cotidiana y en la construcción de los niños en su aprendizaje, donde ellos son quienes construyen su propio poder de leer y escribir.

A. La mirada de cultura escrita desde Adriana Elidé

Episodio 1.

**Ser Adriana
Profesional y madre educadora**

Desde muy pequeña recuerdo tener gusto por la enseñanza, muy posiblemente enfundado por mis familiares mas cercanos que son en su mayoría maestros, por mi gran cuidadora, mi abuelita Lupe, que a pesar de no ser maestra nos dio a mi hermana y a mi todo lo que necesitábamos saber para desenvolvemos en el mundo, pero sobre todo a valorar el uso de nuestro lenguaje en todas sus esferas y por supuesto a mi madre, Ady quien siendo profesora de educación primaria desde muy pequeña me contagió ese gusto por la educación y la danza que son dos de mis más grandes pasiones en la vida.

Me recuerdo desde muy pequeña jugando con mi hermana menor a dar clases, cuando ella se aburría del juego, yo comenzaba a impartir las lecciones a todos mis peluches,

tomaba hojas de reciclado de mi mamá (que por suerte incluía contenido relacionado a mi profesión) y los calificaba con los crayones rojos de madera que constantemente sacaba de su bolsa.

Transcurrieron los años y preescolar fue el primer acercamiento que tuve a la escuela aun cuando antes ya había tenido acercamiento a la cultura escrita en sí. Recuerdo con cariño todos mis festejos del día de las madres, de primavera, pero sobre todo del día del niño. Disfruté mucho de esa etapa. Tengo muy pocos recuerdos de como aprendí a leer y escribir pero sin duda recuerdo cuál fue la primera palabra que “leí”; se encontraba un folder de mi mamá a quien siempre le han dicho Ady y en su folder tenía en grande escrito ese nombre, yo tomé el folder y siguiendo las letras muy posiblemente sin una secuencia formal (o tal vez si porque era una palabra corta) dije, “aquí dice Ady”; lo recuerdo tan bien porque se hizo una gran pachanga después de haber leído mi primer palabra, mi madre, mi abuela y bisabuela me aplaudían y repetían ¡ya sabe leer!, ¡leyó su primera palabra!, en ese momento me sentí tan importante y valiosa al notar que mi esfuerzo era recompensado con fanfarrias; mis próximos recuerdos cercanos en relación a la lectura fueron con el famoso “Paco el chato” y mi cuento favorito, el de los “Monos que no usan calzones”, que sin afán inmediato de recordar a ciencia cierta su nombre real era la parte que más me gustaba leer.

Mi familia me inculcó siempre tener muy buena conducta, poner atención y terminar mis actividades, tengo muy presente un recuerdo en donde cada que salía de mi “kínder” mi abuelita me preguntaba, ¿Qué hiciste hoy en la escuela?, recuerdo que generalmente respondía que “jugar”; mi abuelita siempre tenía ganas de profundizar en mis palabras y de hacer que me hundiera como pequeño pez que apenas sale del huevecillo y comienza a nadar en un inmenso océano, ella cada vez llegaba más al fondo de mis pensamientos y me hacia transformarlos en lenguaje.

Mi camino por toda la trayectoria de educación formal me hizo ir acompañada de cerca con mi hermana menor y en general con toda mi familia en donde mis principales habilidades fueron las del diálogo y la comunicación, A lo largo de todo este camino pensé constantemente en esos momentos y como marcaron mi vida de manera

positiva, por lo tanto, descubrí que yo también quiero contribuir en la vida de muchas personas, de muchos niños.

Tomando en cuenta que preescolar fue una etapa representativa en mi vida, conociendo ya con mi pre formación académica de carrera técnica en docencia y tomando en consideración todos los elementos en relación a mis habilidades me decidí a formarme como educadora de preescolar.

Fue así que realicé mi examen a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños que pese a muchas situaciones recuerdo con enorme gusto y amor. En el 2014 egrese con el título de Licenciada en Educación Preescolar y desde entonces permanezco activa como educadora, la capacitación constante y la actualización profesional ha sido uno de los motores de mi trayecto educativo buscando de alguna manera estar a la vanguardia y ofrecerle el mejor contenido a mis estudiantes.

A la par de mi recorrido y búsqueda permanente de nuevas estrategias de acercamiento a los estudiantes y a los retos que cada generación me presentaba llega en el 2016 mi hija, una grandiosa niña que a el día de hoy tiene 5 años de edad, con su llegada también llegó la incertidumbre y el enfrentarme de primera mano a las realidades de la infancia. Ella comenzó a crecer y empezó a ser notorio que algo no estaba bien en su desarrollo, después de muchas consultas y diversos especialistas nos dieron un diagnóstico de Hemiparesia Espástica derecha, no proporcionada que se caracteriza principalmente por una falta de desarrollo motriz, lo que atrasó aprender a caminar y diversas dificultades para comunicarse.

Diana (mi hija) desde pequeña lograba tratar de comunicarse pero no era entendida por los demás. Una vez con el diagnóstico realizado por especialistas ha tenido un acompañamiento constante y tomado terapias de lenguaje que le han permitido desarrollar su comunicación oral de una manera más clara y pragmática.

En ese momento temí mucho por ella, no porque no pudiera desenvolverse como el resto de los niños (porque desde ese momento supe que haría todo lo posible por ofrecerle la mejor calidad de vida, se había presentado en ese momento el reto más grande en mi vida personal que rozaba de cerca la esfera de lo profesional), sino

porque temía que en su escuela no se encontrara en un lugar seguro y propicio para el aprendizaje.

En ese momento casi en automático me replantee todas mis intervenciones, con cada uno de los niños que más han requerido mi apoyo, comencé a ser más sensible respecto a sus características y necesidades, a identificar su entorno y sus curiosidades, en esa reflexión tristemente descubrí lo deformada que está la visión de la educación preescolar, pero sobre todo la exigencia en relación al tema de la comunicación, puesto que muchos padres pretendían e incluso criticaban el hecho de la persistente necesidad de que sus hijos salieran leyendo y escribiendo de preescolar puesto que ya entrarían a la primaria y era un requisito necesario.

Al ver a mi hija con las dificultades, pero también con el acompañamiento constante y con el inicio de mi interés por estudiar más acerca del lenguaje y la comunicación pude identificar que en educación preescolar se requería un gran acompañamiento a educadoras, padres de familia, pero sobre todo estudiantes a desarrollar conscientemente todas las habilidades del lenguaje, a dejar de ver a un lado la importancia de comunicarse con su lenguaje oral y seguir reduciéndolo a “habla bonito” o “si se le entiende” y a darle el valor y peso que merecen el acercarse a los textos para producirlos o leerlos.

Desde entonces enfoque mis esfuerzos a involucrar a mis alumnos en la cultura escrita, no realizando planas ni practicando carretillas (que colocándome mi traje de buzo y llegando a los abismos de mi memoria parece que así aprendí *aunque la memoria siempre nos puede jugar malas pasadas*) lo fui de a poco haciendo como lo comprendí y como lo indica el programa en educación preescolar generando un *acercamiento al lenguaje oral y escrito* realizando diariamente lecturas, colocando textos escritos que los niños identificaran y trataran de interpretar y motivándolos en relación al uso real de la escritura, que desde mi punto de vista es trascender. Me hubiera gustado tanto hacer más, a pesar de que en su momento implementé actividades que apoyaran las situaciones.

Actualmente reafirmo mi compromiso y amor por mi profesión, Reconozco el esfuerzo de mis compañeras, de las educadoras de mi hija, agradezco infinitamente el

acompañamiento de mi madre y mi familia entera, reitero mi vocación con la profesión y reconozco que quiero ser la maestra que querría que mi hija tuviera.

Adriana 200904715

Después de terminar mi licenciatura sabía que quería continuar mis estudios, y un tiempo después de atender algunas situaciones por fin tome cartas sobre el asunto y retome mis intenciones, durante mis clases de “Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje” recuerdo con mucho cariño y añoranza a mi maestro compartiendo los temas, recuerdo las arduas tareas autoimpuestas para conocer más y tener mas elementos para participar, quería aprender más y me encaminé hacia un posgrado que tuviera relación con la enseñanza de la lengua.

Me informé sobre la *Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*, y comencé a organizar todo en mi vida para poder entrar. Al momento de replantear mis intenciones de ingreso, descubrí mediante un breve “flashazo” el impacto y la importancia que ha tenido a lo largo de mi formación y de mi práctica docente el acercamiento de los estudiantes al lenguaje como un medio de acceso a una vida plena en sociedad.

Al ingreso a la maestría lleve a cabo un anteproyecto en donde me pareció pertinente identificar las características en relación al desarrollo del niño para el ingreso a la escritura y la lectura tomando en consideración las exigencias del medio para desarrollar estas prácticas como un requisito de ingreso a la primaria.

En el primer trimestre, puedo decir con certeza que me resulto sumamente gratificante comenzar a expandir mi mundo y mis horizontes, conociendo, cuestionando, informándome, la maestra Anabel al momento de presentarle mi propuesta de anteproyecto me sugirió poder considerarlo desde “cultura escrita” aunque con ello también me advirtió que podría “meterme en un lio” porque al momento de diseñar las competencias tenía que considerar todos los elementos vinculados con la cultura escrita.

En ese momento, me sentí afortunada de comenzar a adquirir más conocimientos y elementos que aportarán a identificar la importancia de este posible tema de estudio y en mi primer encuentro, con mucho goce disfrute cada diapositiva y explicación, reconociendo así el gran inicio de algo nuevo y muy, muy grande.

Con el creciente interés y gusto por acercarme más a mi tema de estudio llegó el segundo trimestre, en este momento comenzó a cocinarse mi intervención desde el punto de partida del Diagnóstico Específico en donde a partir de la delimitación de las condiciones del contexto y los participantes pude reconocer que el acercamiento a la cultura escrita era fundamental para los estudiantes de la escuela.

Al presentarme en el segundo encuentro, me sentía nuevamente cómoda, como en casa, en ese encuentro me hicieron reflexionar los cuestionamientos que recibí por mi objeto de estudio: la cultura escrita. Yo lo había comenzado a comprender bien, sin embargo, en el momento del tono de recomendaciones que forman parte de la estrategia de la comunidad de atención mutua se abrieron micrófonos para ser fuertemente cuestionada señalando que tenía que desdoblar el objeto de estudio y definirme por uno de los aspectos que la componen: lo oral, la lectura y la escritura, esto a partir de una explicación fallida en donde con la intención de generar reflexión acerca de todas las implicaciones de la cultura escrita que es importante notarla desde un “todo” termine por deshebrarlo y dejar los hilos sin tejer.

Después, al analizarlo en el Bloque 3, con la maestra Olimpia, supe que lo provocó, no haberlo presentado como tal: cultura escrita. Además, de pensar: el que tú lo comprendas no quiere decir que los demás lo hagan igual que tú, sobre todo si se brindan elementos que más que apoyar la propuesta puedan generar confusiones.

A pesar de ello, y más bien gracias a ello, al inicio del tercer trimestre me sentí ante una posición en donde es sumamente importante tener claridad sobre cada tema que quiero abordar, cada concepto utilizado y cada referencia, pero manteniendo clara la

intención de abordar la cultura escrita ya no como tema sino como objeto de estudio y de esta manera explicar como, desde edad preescolar, las habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir, comprender y forman parte de un todo, no se encuentra disociado porque los niños lo ven en lo global y no separado, y yo había decidido tratarlo así.

En este tercer trimestre fue posible identificar ya el acercamiento a la cultura escrita como un objeto de estudio en el cual pude reconocer el problema, y diseñar preguntas de indagación en torno a la solución al problema, supuestos teóricos y propósitos encaminados a las estrategias constructivistas de apoyo y afectividad, aplicación de métodos de acercamiento a la lectura y la escritura vinculándolos con la base pedagógica de Pedagogía por proyectos y actividades con materiales diversos para promover el uso y aplicación de la cultura escrita.

En el cuarto trimestre ya comenzó la puesta en marcha de la aplicación del diseño de intervención en donde los niños se involucraron de lleno con la aplicación de una serie de estrategias y condiciones facilitadoras para el aprendizaje, desde ahí pude darme cuenta que tenía asiento preferencial en esta obra llamada cultura escrita y como los niños a partir de la participación en distintas actividades desarrollan paso a paso situaciones en torno a la cultura escrita, a hacer uso de la palabra para conversar, describir, “cache” más de una vez a los niños generando acuerdos, haciéndose escuchar, haciéndose leer y pidiendo ser leídos.

Mi perspectiva y conocimiento de ellos fue rebasado, mis niños son pergaminos interminables, como lienzos en blanco preparados cada día para crear la más maravillosa obra de arte, escriben en sus páginas sus vivencias, su poder de construir.... “niños que construyen su poder de leer y escribir”, se graban con tinta indeleble su confianza, su valía, su voz que retumba y es escuchada, su participación en una vida en sociedad, formando parte de un todo y una democracia que ellos mismos generan.

El tren sigue avanzando y ya en el quinto trimestre la intervención es constante, puedo ir notando como los niños se relacionan, deciden, involucran a sus padres en formar parte de su poder de aprender, para el encuentro de estudiantes “niños construyendo proyectos” se me hizo evidente que los niños saben que aprenden, saben como lo hacen y de manera paulatina cooperan y colaboran entre ellos.

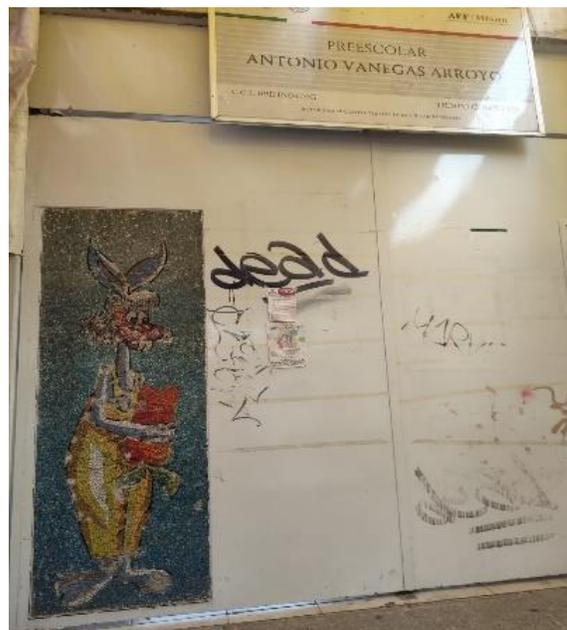
Episodio 2

Una pista de vallas entre letras, ¡Vaya usted a saber en que empieza esto!

¿Has estado por comenzar una carrera?, uno de los elementos fundamentales es conocer dónde vas a correr, esta carrera tiene una pista irregular con nombre y apellido, ¿Te animas a conocerla?

Conociendo el contexto integral

Es un Jardín de Niños, conocido como *El conejito*; quien ha estado cerca conoce el ambiente de Tepito,³ para llegar te recomiendo ir a pie sobre el eje 1, ya que es muy probable que si vas en auto no se encuentre la puerta de entrada que está perdida entre tenis, cervezas y ropa de todo tipo; al llegar al portón te encontrarás cristales de colores que conforman en conjunto un viejo conejo dientón y aparentemente estudioso, de ahí el nombre popular que se le da, aunque la escuela se llama “Antonio Vanegas Arroyo”, ¿ya llegaste? Vamos por buen camino.



Mezclarte en Tepito es un tema⁴, Tepito tiene cadencia, al caminar por los micropasillos entre puestos es requisito tener ritmo tepiteño ¿Qué cómo es ese ritmo?,

³ Tepito según la cultura popular proviene de la tradición de comerciantes que ante la presencia de policías se acompañaban con un “no hay bronca, yo te pito” como señal de precaución ante operativos o revisiones.

⁴ Hace referencia a que es en ocasiones muy complicado tener una movilidad sencilla

es ágil, rápido, pendiente de no ser arrollado, desde por un camión hasta por algún comerciante apurado; en cuanto al clima es cálido, caminas y se siente el calor de la venta, del cansancio de los comerciantes. Tepito tiene sonido, más allá de la música que se escucha, del sonido a venta, Tepito suena a familia, Tepito te habla como familia.

“El conejito” es un jardín oficial de turno completo, los padres comerciantes aprovechan el beneficio de que los niños estén en el plantel de 9:00 a 16:00 hrs. con servicio de comedor, lo que hace que las inscripciones “se vendan como pan caliente”.

El equipo de carreras se llama 3ºB”, lo conformamos 18 chicuelos y yo, quienes disfrutamos de ir a la escuela, convivimos, nos gusta jugar, bailar, leer, *leernos*, proponer y hacernos escuchar, nos encanta que todas las mañanas “flotemos, caminemos y paremos”.⁵ La educadora; «que podría decir de mí», soy solo una pequeña estrella flotando en el universo dejándome maravillarla al ver a mis estrellas fugaces: *mis niños*, que son inquietos como pulgas en *petate*⁶ pero atentos a hablar, leer y escribir con ojos que brillan y crecen como quien mira un milagro; sus padres, quienes se han involucrado activamente de poco en poco, son interesados y preguntones «para bien», les gusta ser llevados de la mano al acompañar a sus hijos en el aprendizaje, a aprender a escucharlos, a acercarlos a lo escrito como niños pequeños que cruzan la calle a quien no le molesta que lo guíen para un cruce seguro. Ya que lo conocen, bienvenidos sean a nuestra pista.

En sus marcas, listos....

Fue un 30 de agosto cuando en la línea de salida sonó el disparo que alertaba el arranque de una serie de nuevos desafíos con el inicio del ciclo escolar lleno de dudas, incertidumbre, temor, pero también de mucha esperanza, ilusión y emoción de volver

⁵ Fragmento de flashmob de canción infantil. <https://www.youtube.com/watch?v=RNeO4MntTaA> consultado en mayo 2022

⁶ Tejido de palma o de carrizo.

a ver a mis pequeños después de 17 meses de presencia digital⁷ y donde los sonidos, las risas y los abrazos cuidadosos ya hacían falta.

Como un pastel que se hornea con cariño antes de ser degustado, mi intervención comenzó a cocinarse el día 25 del octavo mes del 2021 ya en manera presencial en un espacio de intercambio llamado “Taller Intensivo de Capacitación Docente”.⁸ Llegué atemorizada y nerviosa; mediante el intercambio de diversas estrategias de apoyo a los estudiantes les di a conocer a mi directora y compañeras mi intención de llevar a cabo un proyecto de intervención basado en las propuestas de Pedagogía por Proyectos⁹ como Base Didáctica, con la intención de llevar a cabo estrategias que favorecieran en los niños el acercamiento a la cultura escrita¹⁰. En esta reunión se habló acerca de la importancia de recuperar emocionalmente a los niños que venían de un tsunami opresor de libertad abierta que los obligó a ellos y a toda la humanidad a resguardarnos como osos en invierno.

Por mi mente pasaba la idea de que los niños nacidos en 2018, quienes cursaban el primer grado de preescolar, habían pasado ya más de la mitad de su vida en resguardo y sana distancia, que al trasladarla a lo social parecía no ser tan sana, limitando en gran medida el socializar con otras personas fuera de su contexto familiar y comprometiendo, *por así decirlo*, permitir una escucha activa o la cercanía con el diálogo, el acercamiento a textos que pudieran ser interpretados por ellos o a la importancia de manifestar sus ideas por escrito más allá de las necesidades urgentes

⁷ A partir del 20 de marzo del 2020 el mundo se enfrentó a una pandemia derivada del Sars-Cov que es un virus que genera una enfermedad respiratoria llamada Coronavirus y que se propagó rápidamente entre la población mundial.

⁸ Es un espacio institucional de capacitación realizado al inicio del ciclo escolar que tiene la intención de apoyar a los profesores en el fortalecimiento de habilidades y saberes para afrontar los desafíos del ciclo escolar, en este se comparten experiencias y se revisan propuestas curriculares en colegiado

⁹ Es una base pedagógica propuesta por Josette Jolibert y colaboradores que implica la generación de negociaciones entre los participantes del aula promoviendo la interacción entre todos los participantes con roles activos mediante acciones cooperativas, democráticas que generan los acuerdos, la autonomía y la construcción del propio aprendizaje.

¹⁰ La Cultura escrita tiene que ser entendida más allá de *la enseñanza* de leer y escribir en los niños, se reconoce como el uso social del poder de la palabra mediante la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha.

de los padres que en la desesperación, quisieran darles de comer a diario *sopa de letras* para que aprendieran rápidamente a escribir.¹¹

En las reuniones iniciales en colegiado se consideraron propuestas de apoyo socioemocional y fortalecimiento de habilidades sociales y yo en particular pensaba cómo generar las condiciones para que los chicos se acercaran al universo de la cultura escrita; en ese momento, «que he de aclarar que no fue breve», sonó un *toc toc* en mi cabeza, como un familiar cercano que con cariño va y toca a tu puerta y anunciaba,—*Gracias Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*¹² *por existir*—, entre una mezcla de mi voz interna y una voz inventada por mí de Josette Jolibert, me recordaba la importancia de generar las condiciones en el aula, que para mis fines específicos permitieran que los niños lograran conversar, explicar, escuchar, interesarse por leer «e incluso amar y esperar nuestros momentos de lectura», que *desearan* escribir para ser leídos; en concreto, que vivieran en carne propia el poder de la palabra en todas sus manifestaciones.

Poco tiempo después, en el primer día que los niños llegaron al plantel, saqué la bocina para recibirlos en un ambiente armónico¹³ y como recordaba había sido recibida cuando yo estaba en preescolar. Coloqué música infantil y uno a uno en la entrada me agachaba a ver su gafete «vaya que había niños bastante pequeños», los fui recibiendo por su nombre, ¿Te has puesto a pensar lo *potente* que es tu nombre?, fue mi intención en ese momento que los niños se supieran importantes y esperados y además darles la mejor bienvenida al nuevo mundo escolar luego de tanto tiempo en casa.

¹¹ A inicios de la intervención se identificó que los padres de familia promovían el uso de planas o de copias a textos para que los niños aprendieran a leer y escribir y tuvieran un ingreso a primaria óptimo.

¹² Estrategias propuestas basadas en PpP que permiten generar condiciones en el aula o fuera de ella que hacen propicia la formación de personalidades y construcción del aprendizaje.

¹³ Éste ambiente fue visualizado con la intención de comenzar generando vida cooperativa en la escuela y que cada integrante de la comunidad tuviera un rol activo e importante en la toma de decisiones.

Aun cuando solo tenía una pequeña de nuevo ingreso ese día, tanto ella como yo nos integramos con todos los niños que habían asistido¹⁴. La primera actividad que llevamos a cabo consistió en que los niños se dibujaran en una hoja de papel y nos contaran un poco acerca de ellos¹⁵, sin embargo, las maestras no consideramos antes que al ser el primer día los niños no llevaban lapicera ni crayolas o colores, pero tampoco era viable el poder compartirles colores del aula por la situación de contagio del Covid-19, así nos situamos en medio de la encrucijada del querer y el hacer, me *tope* de frente con las nuevas condiciones reales y la necesidad de adoptar nuevas medidas, así que decidimos utilizar el piso y gises para que llevaran a cabo la actividad.

Los niños hicieron uso del piso como un lienzo en blanco de infinitas posibilidades, se dibujaron a ellos y a sus familias, a los puestos de comercio en donde aún con todo y pandemia ellos permanecían, *escribieron* a partir de dibujos como había sido su vida durante todo ese tiempo; los niños más grandes lo explicaron y compartieron brevemente. La pandemia no fue fácil para nadie, pero vaya que aprendimos.

A la par durante los *entrenamientos* para la carrera de sesiones en colegiado diseñábamos las actividades de inicio de ciclo escolar, en esos momentos notaba que en mi mente se proyectaba una película de juegos temporales pasado-presente, en ella los protagonistas eran los niños, quienes estuvieron mucho tiempo en las casas o en los puestos,¹⁶ situación que todas las maestras constatamos durante las clases en línea¹⁷ y por los comentarios de los niños, aunque a pesar de que como escuela continuamos llevando a cabo estrategias de educación a distancia y educación virtual¹⁸

¹⁴ La primera semana de clases es de integración enfocada a todos los niños que conocen por primera vez el plantel sin importar el grado que cursen. Posteriormente se realiza una semana de integración incluyendo a los estudiantes de reingreso.

¹⁵ Se llevó a cabo de manera institucional para conocer más acerca de ellos, personalmente relacionado con mi intervención pedagógica me interesaba saber de cerca el poder que daban los niños a lo escrito para expresarse y de qué manera lo llevaban a cabo

¹⁶ La comunidad se caracteriza por padres de familia de comerciantes quienes comparten el tiempo con sus hijos en sus puestos de trabajo que en su mayoría son de comercio informal

¹⁷ Las clases en línea se caracterizaron por una presencia digital que requería una conexión al mismo tiempo a través de la plataforma de *zoom* y en donde, al tener las cámaras encendidas me pude percatar de la realidad de los estudiantes.

¹⁸ La educación a distancia se caracteriza por tener pocos vínculos sincrónicos, lo que quiere decir que no requiere de la presencia física pero tampoco digital y que utilizaba recursos masivos de comunicación como la televisión con el programa en México llamado “aprende en casa”, la educación virtual no requiere la presencia física pero sí una conexión asincrónica como *Whatsapp*

en muchos de los casos la asistencia no fue la esperada, algunos de ellos ni siquiera conocían la escuela y podría apostar que muchos no convivían con otros niños.

Éstas situaciones no fueron para menos y me llenaron de temor pero también me sumí en la reflexión en donde concluí que aplicar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje desde un inicio iba a poder generar una vinculación y acercamiento entre compañeros, con los códigos, los acuerdos, las comisiones, en donde los niños pudieran comenzar a notar la importancia del diálogo, del disfrute por los textos, de la importancia y necesidad de crearlos, así que fui colocando en la balanza todas las posibilidades de impacto que podrían generar el tomar en cuenta estas estrategias. Pude darme cuenta que finalmente al brindarles el mejor equipo, apoyo y motivación al inicio de la carrera los iba a hacer llegar a la meta y el escuchar el ¡fuera! sería el inicio de una gran aventura.

Los pininos

¡Pum! Sonó el disparo, comienza la gran carrera, mis niños estaban en la grada, «quisiera decir que echándome porras pero realmente no me conocían, no se conocían y tampoco conocían la escuela»¹⁹, doy mis primeros pasos para correr y llegar rápido a la meta y ¿Qué crees?, imagino que voy a dar una zancada de campeonato y apenas resulta un pinino. Me tomo un momento y reflexiono ¿Puedo darle a éstos pequeños todo lo que necesitan «o lo que en ese momento creía yo que *necesitaban?*, ¿tengo los elementos para solucionar sus *problemas?* ¿Tengo que hacerlo? Odin Duperyron²⁰ me susurró a la distancia “¡no tienes que, NADA!, opta por...” y fue importante para mí, yo no *tenía* pero sobre todo, no ¡podía! siquiera llegar a pensar que el acercamiento a la cultura escrita, cómo lo venía pensando, fuera una situación de la noche a la mañana, y con ello quiero decir que hay una línea delgada y casi invisible entre mi interés por acercar a los pequeños al gran poder de la palabra en todas sus

¹⁹ Después de 17 meses en confinamiento los niños de tercer grado no conocían a la mayoría de sus compañeros y solo aquellos quienes estuvieron en primer grado conocían la escuela.

²⁰ Odin Dupeyron es un escritor, actor y productor mexicano que en su monólogo *¡a vivir!* Utiliza la frase citada, hace referencia a la importancia de evitar el “cubrir exigencias” y actuar desde la posibilidad, la realidad y el deseo.

manifestaciones y que fácilmente puede ser confundida con la urgencia de enseñar a leer y escribir, te lo prometo, cultura escrita va mucho más allá que eso.

Un sentimiento de culpa me trastocó el eje, ¿y los niños?, ¿Será que tengo la suficiente información acerca de sus deseos?, ¿Acaso estaba pensando que los niños no tienen el poder de hacerlo?, Jolibert y Jacob²¹ me habrían soltado un sopapo, pues confirmo estar de acuerdo en reconocer la importancia que tiene el poder llevar a cabo los requisitos que promuevan que los niños, además de construir su aprendizaje, también se vinculen con la formación de una personalidad a partir de situaciones específicas en el aula como: la organización del espacio, contar con textos en el aula, implementar una pedagogía basada en proyectos y estimular a la vida cooperativa, con el *mismísimo* poder que cada uno de ellos tiene para lograrlo, y con todas las intenciones de hacer en cooperación uso de nuestra palabra. Así que con todo y pininos invité a mis pequeños a bajar de las gradas y aventurarse conmigo a la pista.

Mis recuerdos proyectaban la carrera, pero las actividades en el plantel y el ciclo escolar no detuvieron su marcha, los niños se fueron reincorporando al bloque que les correspondía.²² Un día un poco nublado yo estaba en mi aula vacía en espera de los niños y aproveché para organizar el mobiliario colocando las mesas en forma de herradura, los niños fueron llegando al salón, el aula parecía muy grande para un grupo de 6 niños por el momento, ellos no se conocían en persona, éstos *peques* han pasado gran parte de su vida en confinamiento con la posibilidad limitada de convivir con otros niños, y mucho menos de establecer actividades escolares de manera formal. Antes hubiese acomodado las mesas por pequeños equipos o en binas, ahora más que nunca era indispensable que los niños se vieran frente a frente, se escucharan, se hablaran, se vivieran.

Comenzamos nuestra jornada en donde quería conocer más acerca de ellos y que ellos supieran de mí. Durante una actividad visualicé una oportunidad importante de

²¹ J, Jolibert, Jacob. Niños que Construyen su poder de leer y escribir, mencionan la importancia de considerar el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes

²² Derivado de la pandemia de Covid 19 de manera institucional se solicitó realizar un reingreso a actividades presenciales de manera escalonada por lo que fue necesario dividir la asistencia en dos bloques quienes asistían dos veces a la semana

aprendizaje y mientras disfrutaban de participar les pregunté —¿Te gusta tu salón? —, los niños fueron respondiendo y sus respuestas cayeron como granizos de distintos lados, formas, tamaños, todas las respuestas decían que sí, —Me gustan las sillas, están pequeñas —, —Esos leones colgados del techo están bonitos —, —¡Los colores de las mesas y el color del pizarrón! —; aprovechando su respuesta los animé a poder mantener nuestro salón lo mejor posible, «Ya que estaba convirtiéndose en nuestro nido de acercamiento a la cultura escrita», los invité a cuidarlo todos juntos porque es nuestro espacio y les comenté que me gusta verlos compartiendo y cuidando lo nuestro, esa pareció ser una reflexión más para mí que para ellos, sin embargo, a lo largo del tiempo he constatado que mi intervención no se quedó en el aire y resultó como ese pequeño retoño que surge de una semilla sembrada con esperanza y amor.

El tic- toc institucional no paraba, la pista resulto no ser de una carrera de *chorros* de kilómetros planos, parecía más una Spantan Race²³ «pfff y yo en pininos», la arena del reloj destinada para llevar a cabo las actividades diagnósticas se había agotado, había que darle vuelta al reloj para llevar a cabo la evaluación institucional, la otra esfera de mi vida, la profesional/académica, me pedía a gritos dar continuidad e implementar el uso de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje para favorecer este acercamiento al mundo escrito, en retrospectiva, llevar a cabo Pedagogía por Proyectos no ha sido para mí nada sencillo, «aunque no es tema en este momento si te gustaría saber *el chisme* puedes esperar o ir corriendo entre páginas al episodio 6.»

Un buen día en mi intento de crear un ambiente favorable de vida cooperativa, me senté con el bloque dos a lado de ellos, mientras hacían una actividad saqué los expedientes para organizarlos, en éstos se encontraban sus fotos, con sorpresa los niños curiosos se interesaron y se acercaron a mirar, vieron sus fotos y muchas otras más de niños que no conocían, —¿Y ese quién es? — se escuchaba de repente. Fue

²³ Carreras de obstáculos, trail y resistencia extrema

entonces una revelación, lo que Bolívar podría jugar conmigo a un *volado*²⁴ de ser una epifanía²⁵, respecto a lo que podría suceder más adelante²⁶.

Les presente uno a uno a sus compañeros por foto y los niños los observaron con atención, les cuestioné que podríamos hacer para poder conocer a todos los compañeros del grupo y entonces surgió algo lógico- mágico *casi casi* como les cuento a continuación respondieron:

Ian: —*Ps que vengan todos los niños a la escuela*

Aitana: —*No eso no se puede por el virus, estamos en pandemia*

Mariel: —*¿Entonces qué hacemos?, si no pueden venir.*

Leonardo: —*Que la maestra ponga éstas fotos—*, refiriéndose a los expedientes

Ian: —*¡No manches!*, — hizo una pequeña pausa pensativa, —*¿Cómo te llamas?*
(noté entonces que en realidad no se conocían)

Leonardo: —*¡Ps Leo!*

Ian: —*¡Ah!, ¡No manches Leo! Como crees están bien grandotas, vamos a necesitar una “paredzota”*

Leonardo: —*Oh ¿ps entonces que?*

Aitana: —*Ah pues que cada quien traiga su foto—*, se paró y se dirigió a una pared en la parte de enfrente del salón mientras la señalaba, —*y las pegamos aquí.*

Entre una respuesta no unísona de —*¡va!* —, —*¡sí, sí, sí!* —, me di cuenta que mi voz no estaba siendo escuchada y no precisamente porque no me prestaran atención, «por si te lo preguntabas aquí nace la epifanía, *mis niños* estaban dialogando entre ellos, proponiendo, escuchando, buscando soluciones de una pregunta sencilla pero que para ellos generaba interés», mi Jolibert imaginaría me estaba poniendo una estrellita en la frente, —*ya estás valorando el poder de los niños —*, algo así habría dicho.

²⁴ Juego tradicional donde se utiliza una moneda que al lanzarla al aire se elige águila o sol, también conocido como “cara o cruz”

²⁵ Antonio Bolívar, dentro de *Los incidentes críticos* dentro de la *Documentación Biográfico-Narrativa* reconoce la epifanía como ese “momento o experiencia que dejan marcas en la vida”

²⁶ Se hace la mención ya que en ese momento identifiqué la participación activa de los estudiantes en donde a pesar del confinamiento mostraron disposición para llegar a acuerdos, hacerse escuchar y respetar al otro, tomando en cuenta el uso de su oralidad que resulta fundamental en el acercamiento a la cultura escrita.

Al día siguiente lleve a cabo la misma actividad, con intención de generar el mismo interés en el otro bloque, pero me di cuenta que mi comportamiento no era genuino y que incluso estaba sesgando los intereses o intervenciones de los niños, así que comencé a esforzarme por hacer que entre ellos se identificaran como un mismo grupo. Ahí el dardo de mi reflexión cayó en el blanco reconociendo con honestidad si lo que estaba haciendo era mandar a la banca a los niños que no asistían y correr con los que sí para luego mandarlos de vuelta a sentar y así sucesivamente en un *loop*²⁷ de idas y venidas.

Me sentía fotocopiadora “repetiendo” lo realizado el día anterior para que el otro bloque no se lo perdiera, con ello no daba oportunidad para generar una identidad al estar trabajando en pequeños grupos bajo esa condición, además resumir todo lo visto para poder ser llevado a cabo a los niños que realizaban sus actividades a distancia²⁸ fue desde el inicio sumamente agotador.

Esta situación nos llevo a considerar las propuestas de hacer nuestra pared de fotos de todo el grupo, así que les solicité a los padres que por *Whatsapp* me enviaran una foto de su hijo para que las pudiéramos colocar y se conocieran tal como habían propuesto. Realicé gafetes con el nombre propio de cada uno de ellos, uno para la pared y otro para portarlo constantemente y apoyarse en la identificación de su nombre, ya que si bien las situaciones socioemocionales eran un tema importante, el acercamiento a la cultura escrita estuvo bajo mi lupa todo el tiempo.



Para cuando tuve clase en línea con los niños que optaron por la educación a distancia les mostré la pared en donde ellos también formaban parte, en este fueron colocando

²⁷ Es una palabra en inglés que se refiere a un proceso, sistema o estructura circular, la que termina donde comienza y viceversa

²⁸ El tercer bloque estaba conformado por los niños que deseaban seguir manteniendo las actividades no presenciales, durante la semana realizaban actividades con acompañamiento virtual y los viernes en presencia digital

las asistencias de la semana y al verse y registrarse se sintieron parte del grupo, les interesó poder ver que había ya varios niños en la escuela y algunos de ellos manifestaron ya querer asistir de manera presencial, sin embargo las familias, en ese momento, aún no lo consideraron pertinente.

Episodio 3

Organizando la vida en el aula.

Irrumpiendo en la carrera la presencia digital

Los niños, conforme pasaban los días, se mostraban más participativos, eran tan pocos en el aula que todos al momento del recreo jugaban juntos, todos se “apuntaban” a apoyar en el aula, pero además todos lo querían hacer al mismo tiempo, por lo que



surgió una nueva estrategia en donde colocamos las “comisiones” con los dibujos y un espacio para que cada uno anotara su nombre en la comisión que quisiera asumir durante el día. «aunque en un inicio lo anotaba yo»²⁹.

En uno de los bloques se propuso y yo traslade la propuesta al otro bloque, todos participamos en la construcción de nuestro espacio y cuando los niños por alguna razón olvidaban su comisión los compañeros les recordaban, incluso si era necesario los apoyaban a cumplirlas.

Al inicio de la escritura de este episodio me visualizaba hablando sobre las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje como inmediatas al inicio del ciclo escolar, pero los meses pasaron y se siguieron consolidando, íbamos paso a pasito,

²⁹ Con la finalidad de que progresivamente reconocieran su nombre de manera escrita.

sin prisa pero sin pausa, dándonos los espacios y oportunidades para que los niños y yo organizáramos nuestra vida en cooperación y democracia, la pista se veía más plana y los obstáculos ya se veían más divertidos.

Nuestro abecedario que antes era parte de la ambientación se convirtió ahora en una pared de la metacognición,³⁰ conforme íbamos realizando lecturas de cuentos o acercamientos con diversos textos los niños se fueron interesando por el sonido de las letras y la escritura de las palabras y comenzando por su nombre lo colocaron en la letra que correspondía a la inicial.

El comportamiento de los niños,³¹ como otra Condición Facilitadora para el Aprendizaje que surgió entre ellos, permitió que se apropiaran de los acuerdos establecidos. A manera de anécdota, hubo un circuito cooperativo en educación física que me pareció sumamente revelador. Nos encontrábamos en el patio de educación física en medio de la clase, cuando la maestra realizó un pequeño circuito motriz que me pareció muy divertido y me invitaba a participar pero hasta ese momento me contenía.

La maestra pidió a los niños se formaran en filas, los animaban a llegar a la meta y regresar a su lugar. Cuando todos los estudiantes habían pasado ella dijo que el grupo ya estaba completo, —*No es así, no todo el grupo ha participado*—, le dije con toda la intención de recibir una invitación e involucrar también a mi compañera con quien compartía grupo burbuja.³²

La maestra Mary, aún sin identificar quienes faltaban me vio dudosa y entonces entendió, —*¡Faltan las maestras!*— dijo; mi compañera con su expresión “dio a entender” que no estaba muy dispuesta a participar pero finalmente se animó.

³⁰ Es Parte de las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje, forma parte del uso de paredes, en los textos funcionales, es el conjunto de todas las herramientas que se elaboran en común para ser sistematizadas al final

³¹ Condición facilitadora para el aprendizaje que sugiere que una vez que los niños se familiarizaron con el uso constante de los espacios y actividades posteriormente por iniciativa propia hacen uso de los espacios establecidos, es papel del docente toma mayor importancia ya que a pesar de que no actúa de manera directa, todo el tiempo genera las condiciones necesarias para que los niños continúen con la construcción de sus aprendizajes.

³² Derivado de las propuestas de poca asistencia al aula, para llevar a cabo actividades al aire libre se optó por llevar a cabo esta estrategia que se caracterizó por unir a dos distintos grupos de manera fija y así mantener un control mas estricto en cuanto a la cercanía y los contagios.

Tomamos los aros y cada quién uno a uno los fuimos tirando en el piso para hacer un puente y llegar a una pelota, al tomarla la apretamos con las rodillas y con los pies juntos sin tirarla y dimos vuelta a un cono que estaba en el otro extremo del patio para luego regresar saltando y recoger los aros del piso. Aún no tiraba el primer aro de salida y escuchaba las pequeñas vocecitas de fondo que parecía que usaban altoparlantes: —¡Maestra Adri, Maestra Nancy!— gritaban a tamborilazos.

La euforia era tal que los asistentes de servicio se acercaron y de repente había varios espectadores viendo sonrientes e incluso emocionados cómo íbamos llegando a la meta casi al mismo tiempo mi compañera y yo, me sentí como si estuviera en las olimpiadas o en medio de un concurso súper importante y además con porra incluida.

Le dije a Mary que había mucha gente viendo y ella de inmediato propuso que todos los que vieran también tenían que participar; me acerque a las trabajadoras de asistencia y con una sonrisa en la cara casi entregándome sus lentes y sus pertenencias que podrían caerse me tendieron la mano mientras su voz decía un “no” pero sus ganas gritaban ¡Sí!

Fui corriendo por la directora mientras Brigitte y la señora Ángeles quién es además la persona más mayor del plantel «que *anda más o menos* por su sexta década» participaban en el mismo circuito. Karem, la directora del plantel se acercó contenta a ver como participaban; las bases de participación ya habían sido estipuladas, Karem estaba viendo, lo siguiente era casi inevitable, le tocaba participar.

Todos estábamos entusiasmados y dispuestos a involucrarnos, se agregaron como público otros grupos y fue un momento en donde hubo un ambiente de cooperación, compañerismo y solidaridad en donde no pasó nada de lo que siempre tememos las educadoras que pase, el que algún estudiante salga lastimado o se ponga en riesgo.

No cabe duda que comenzó a surgir de manera espontánea la vida cooperativa, los niños pudieron observar que todos podemos convivir, más aún al estar cuidando la sana distancia en esa época de Covid-19.

Las maestras notamos que es posible una vinculación y participación activa de los niños con los maestros, el personal.

Pude reconocer lo *atinados* que fueron Pintrich y De Groot³³ cuando sugieren estrategias de apoyo y afectividad, lo importante que es que el niño se sienta acompañado, valorado, reconocido y que sepa que está haciendo y porqué, que el rol del docente es fundamental como Sraiki lo comparte con Jolibert, y estoy de acuerdo, la labor docente puede verse desde otra perspectiva, con ello me refiero a que en general en *preesco*³⁴ se visualiza el buen comportamiento a un término casi *viruliento* reconocido como “control de grupo” en donde la educadora tiene que asegurar el bienestar de los niños evitando situaciones de conflicto, las cuales pueden ser vistas desde una mirada cooperativa en donde los docentes forman parte activa del grupo y el “control” opresor ya no es necesario.

En esta anécdota que recuerdo con cariño los niños hicieron uso de una herramienta *hiperimportante* casi cuánto es subestimada, usaron su voz, se expresaron oralmente, reconocieron su momento de escuchar, de participar, se hicieron oír, fue una pequeña degustación de un gran banquete de una parte *chiquitita* de lo que es Cultura Escrita.

Además de ello, como otra Condición Facilitadora para el aprendizaje realizamos proyectos en donde acontecieron tantas cosas que cada uno es digno de tener su propio episodio sin demeritar a ninguno de los que contiene este relato pedagógico.

Vamos disfrutando paso a paso la carrera, vamos compartiendo y apoyándonos, vamos haciendo lo que Freire³⁵ visualiza como el poder de la palabra, continuamos tejiendo redes de significados como lo propondría Greetz,³⁶ pero sobre todo vamos inmersos en el océano de la cultura escrita; nosotros nos comunicamos, escuchamos y sabemos escuchar, repito, la pista no siempre ha sido plana pero te invito a conocer los saltos, gateos, obstáculos y disfrutes a lo largo de la carrera. Aún no llegamos ni a la primera milla, ¿Nos acompañas a continuar

³³ Proponen las estrategias de aprendizaje socioconstructivas de apoyo y afectividad en las que, entre otras cuestiones sugieren que los ambientes de aprendizaje se de a partir de 3 motivos que implican la razón del hacer, la expectativa positiva y el sentido afectivo.

³⁴ Referencia popular que se identifica con la educación preescolar o parvularia.

³⁵ Se menciona porque identifica que el lenguaje implica una inteligibilidad del mundo que no existe sin la comunicación, dando un poder total al lenguaje.

³⁶ Se sostiene porque el antropólogo propone que la cultura es un tejido de costumbres, tradiciones, valores, prácticas, entre otros, que sostienen el hacer del ser humano.

Episodio 4

El eterno primer kilómetro

La implementación de la Fase 1 de la dinámica general del proyecto colectivo

“Corredores somos y en la pista andamos”, o por lo menos así aplicaba en nuestra pista, esto a inicios del ciclo escolar cuando desde finales del mes de Agosto los niños comenzaron a implementar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y se organizaban cada vez mejor en las actividades que llevábamos a cabo, para ello la escucha, el habla, y el seguimiento de códigos gráficos y escritos para regular la convivencia se hacían presentes.

Una mañana del mes de Septiembre me encontraba haciendo *guardia*³⁷ en la puerta de la escuela, lo que implicaba que mi grupo se encontraba solo en el salón de clases sin mi supervisión y acompañamiento; me imagino que cuando eso pasa los maestros que estamos en guardia *bajamos la corte celestial* implorando que nada les pase a los niños o que no hagan algo que los dañe, yo creo desde mi empirismo e ignorancia que mientras más pequeños son los estudiantes, más imploramos su cuidado.

Subí en cuanto el último niño entro al plantel cerrando la puerta en punto de las 9:00 de la mañana y corrí a mi salón, no malinterpretés, no esperaba encontrar un desastre, pero si tenía ese extraño sentimiento de que deje a *mis niños* más de 15 minutos solos. Llegué y encontré una escena sumamente satisfactoria, sorprendente, gratificante y de reconocimiento exponencial, ¿sabes que vi?, velo tú mismo.



Al llegar al salón me encontré con una fila de niños organizados por si mismos colocando su nombre en las comisiones, actividad que cada mañana llevábamos a

³⁷ La organización institucional asigna semanalmente a una docente para que reciba a los niños de todo el plantel en la puerta de la escuela, identificando si a la hora de la entrada tienen algún golpe, raspón, rasguño; llevan materiales completos, uñas cortas, ropa limpia y en época post-Covid19 hacer un filtro sanitario en donde se toma temperatura, se aplica gel antibacterial y se identifica si tiene síntomas de gripe.

cabo al momento de iniciar el día y que sin duda en esa ocasión no fue necesario que yo estuviera presente para llevar a cabo la actividad que todos sabemos que nos ayuda a regular las actividades en el aula, que estaban haciendo uso de la escritura como este primer acercamiento a la lengua escrita y partiendo desde su nombre propio para generar identidad y cercanía a los códigos, así como la lectura para asumir los compromisos y la oralidad para llegar a acuerdos. Podría parecer poco, pero si eres profesor o profesora piensa un momento ¿Cuántos actos de involucramiento con la cultura escrita como un elemento integral de la comunicación vivimos a diario y no notamos?

Al otro día yo me encontraba nuevamente en la entrada, recibiendo al otro bloque de niños que en toda la escuela no había asistido el día anterior. En cuanto vi que uno de los integrantes de este bloque llegó le sugerí: —Recuerden colocar sus comisiones— con la orientación que desde mi punto de vista necesitaba brindar y con esa confianza de comenzar a construir una vida basada en responsabilidad y cooperación en donde los niños además de conocer o ejercer sus derechos, así como Jolibert lo sugiere, también identificaran sus deberes, cuando subí los niños ya se habían anotado en el panel de comisiones. Lamenté haberme perdido de su organización pero agradecí que lo hubiesen llevado a cabo.

Ese día no fue el único que lamente no estar. Pasaba el tiempo y entre evaluaciones, actividades, diagnósticos y Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje los niños conversaban cada vez con mayor fluidez, hacían uso de sus producciones escritas con mayor confianza y se animaban a acercarse a la lectura con gusto. Un día baje a la dirección menos de 5 minutos, al subir sucedió la magia esperada pero a lo que yo aún no me sentía preparada y *vaya que en teoría llevaba un buen entrenamiento*, hablo de lanzar la *pregunta abierta* aquella que da pauta a la implementación de Pedagogía por Proyectos que es a Base Didáctica de mi Intervención Pedagógica buscando el acercamiento de los niños a la Cultura Escrita.

Llegue y fue el descubrimiento de pequeños spoilers que venía lanzando sin notar como para anticipar en la pista cuando se acerca un obstáculo y Bruno, que no se caracterizaba precisamente por participar de manera oral sugirió —Ya sabemos que

queremos hacer juntos, queremos ir a la playa—, me quedé ahí con la sorpresa congelada de obtener respuesta a una pregunta que vivía temerosa en mi mente, pero estando preparada nos sumergíamos en la primera Fase de nuestras múltiples carreras, comenzábamos la *definición y planificación del proyecto de acción*³⁸. Como mago que tiene previsto su acto, saqué de mi bata de unicornio un plumón de pizarrón y puedo asegurar que casi temblando de entre nervios y emoción escribí mientras repetía —*¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas...*— quiero aclarar y recordar que era muy nueva en esto, no sabía si colocar una, dos, tres semanas, los niños para entonces no tienen como tanta claridad con el tiempo y no lo subestimo, pero Piaget podría reafirmar el entendimiento reconociendo los estadios de desarrollo y su acercamiento a las operaciones concretas en donde el tiempo y el paso del mismo no es sencillo de reconocer, así que me arme de valor y coloqué mientras continuaba mencionando, —... ¿dos semanas?. Ilusa yo y ellos inocentes. Este primer proyecto nos llevó cuatro semanas, pero calma que vamos paso a paso.

Ya había terminado de escribir la pregunta y aún cuando dicen que los maestros tenemos ojos en la espalda, te declaro con nostalgia, es mero mito. Así que volteé la mirada y ya había varias manitas levantadas queriendo lanzar su propuesta, que yo iba escribiendo a la par.

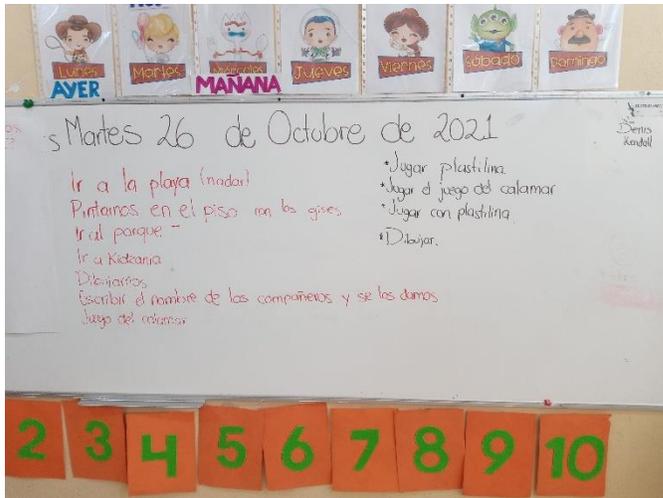
Aprovechando la estancia y el valor que me dio este primer bloque, sin borrar las primeras respuestas les comuniqué que había pasado el día anterior, les compartí lo que había sucedido y lo anote con otro color para que reconocieran las propuestas de todos, pero no voy a dejar que te pierdas la riqueza del momento, así que en un pequeño buceo de anotaciones y tomando en cuenta que esto fue en dos días te comparto que sucedió

| | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Día 1 (sucede la magia) | Día 2 (quiero seguir siendo maga) |
|-------------------------|-----------------------------------|

³⁸ En la propuesta de Pedagogía por Proyectos se sugiere llevar a cabo 6 fases en la implementación de los mismos. La fase 1 de definición y planificación, la fase 2 de explicitación de contenidos y competencias, la fase 3 de realización de tareas y construcción de aprendizajes, fase 4 de realización del proyecto final y socialización, fase 5, de evaluación colectiva y global del proyecto de acción, finalmente la Fase 6 de la evaluación colectiva y global pero de los proyectos específicos de construcción de competencias. Para saber más consultar “Niños que construyen su poder de leer y escribir” de Jolibert e Israiki a partir de la página 46, edición original (2009)

| | |
|---|--|
| <p>Lanzo la pregunta que definirá el camino de nuestra carrera, —¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas dos semanas?</p> | |
| <p>Bruno: —Queremos ir a la playa porque queremos nadar.</p> <p>Denis: —No mejor hay que pintarnos en el piso con los gises</p> <p>Ian: —¿Pero todos los días pintarnos en el piso con los gises?, nos vamos a aburrir — y tal vez pudo haber tenido razón pero era importante escuchar todas las propuestas así que los invité —vamos primero a escucharnos todos y luego decidimos —</p> <p>Mariel: — ¡¡¡¡Vamos al parque!!!! —, apenas lo estaba anotando en el pizarrón cuando aún con más emoción dijo —no, no, mejor vamos a Kidzania — y un barullo de emociones reforzó la propuesta.</p> <p>Denis: —hay que dibujarnos en el piso, o hacer los nombres de los compañeros y se los regalamos, así como están en la pared, puede ser a los otros niños.</p> <p>Ian: —No, no, no, mejor vamos a jugar los juegos del calamar³⁹!!! — Si el barullo anterior de Kidzania había sido estruendoso no tengo palabras para especificar la euforia de esta propuesta.</p> | <p>Sumado a la pregunta y como ya mencioné previamente les hice saber lo que había sucedido el día anterior y les dije que ya con rojo había escrito las propuestas de sus otros compañeros pero quería saber que opinaban ellos. Al terminar de contarte como nació esta primera fase te explicaré mi teoría del porque lo siguiente ya que con un poco menos de entusiasmo los niños respondieron:</p> <p>Leonardo: —Hay que jugar con plastilina y todos los días hacemos un juego diferente</p> <p>Diego: —¡Hay que jugar los juegos del calamar! — Cómo si de haber llegado en primer lugar a la línea de meta se tratará nuevamente las porras y el apoyo no se hizo esperar, mientras por mi cabeza pasaba.... —¿Es en serio?, los niños conocen, apoyan y se entusiasman por reproducir situaciones violentas alentadas por los padres al acercar contenidos que no son aptos para ellos, y tomando un respiro les dije —Ok, pero vamos a ver si hay más propuestas —</p> <p>Abandonando todo interés por haber tenido la Eureka en las manos casi a regañadientes Leo repitió —Pues vamos a jugar con plastilina, podemos hacer con plastilina la galleta de los juegos del calamar.</p> <p>Kendall: —bueno si, y podemos hacer dibujos de eso.</p> |

³⁹ Serie televisiva transmitida a través de la plataforma en streaming Netflix titulada “El juego del calamar” con una clasificación de mayores de 16 años por mostrar escenas de violencia, muerte, suicidio, asesinato, declarada por la plataforma como una serie que muestra a “Cientos de personas con dificultades económicas que aceptan una extraña invitación a un juego de supervivencia. Les espera un premio millonario, pero hay mucho en juego.” Evidentemente no recomendada para la edad de niños en preescolar.



Los diálogos habían sido recuperados, veníamos sobre una pista, creo yo, bien allanada y ahora se presentaba una bifurcación en el camino, ¿Te pareció complicado leer o comprender los dos diálogos asincrónicos pero igualmente comunes en términos espaciales?, hubiese sido más sencillo realizar solo uno y de ahí partir por separado,

pero no. Hasta ese momento la Adriana educadora estaba revuelta con muchas cosas. ¿Qué hago ahora con esto?, con duda, miedo y temor como cuando un nadador se prepara para ser profesional, ¿Por qué quieren jugar el juego del calamar? Con molestia y cierto rechazo, ¿¡Qué demonios es el juego del calamar!?, si, así es, no lo había visto pero si tenía una pequeña idea de lo que se trataba, y sí, me di a la tarea de verlo en cuanto pude.

Tenía muchas ideas y ya tenía información así que comencé a armar el plan de entrenamiento y como quien dice *tome al toro por los cuernos*⁴⁰, con el tiempo entendí que no era un toro sino dos y quise tomarlos con ambas manos como si fueran uno solo, y no, no funcionó como esperaba pero *del error se aprende*.

La situación se *marinó* lo suficiente para que al siguiente día pudiera contarle al grupo donde surgió la magia las propuestas de los compañeros, para entonces ya habían socializado en casa el porque llevar a cabo su propuesta y al parecer los padres estaban de acuerdo con la propuesta de los niños y promoviendo que fuera significativo estaba dispuestos a apoyar. En ambos bloques establecimos las tareas, los responsables, las fechas y los recursos para poder llevar a cabo nuestros juegos, que siento nuestros no se llamaron *del calamar* sino más bien los *Juegos calavera* porque ya que eran fechas cercanas al festejo del día de muertos había decorado la

⁴⁰ Dicho popular que hace referencia a afrontar la situación y no darle vueltas, haciendo una metáfora del toro como un animal grande (el problema o situación) a quien sin vacilación se le toma por los cuernos (dando así solución)

puerta con pequeñas imágenes de calaveritas de azúcar que tenían su nombre en la frente, lo que lo hizo muy significativo.

Estábamos llegando al cierre de esa primera fase y llevando a cabo lo que hasta entonces entendía como un contrato individual en donde los niños concentraron los aprendizajes y hacia donde nos llevaría el proyecto, pero antes de contar que más sucedió te aclaro mi hipótesis de esa decadencia de entusiasmo. Venía desde hace tiempo haciendo un esfuerzo constante porque todos los niños se conocieran y se conformaran como un grupo, habían pasado ya dos semanas que en realidad se traducían en solo 4 días con cada uno de los bloques y este primer kilómetro ya se había hecho eterno. Así que atendí la sugerencia de la maestra Olimpia, y decidí separar los bloques para llevar a cabo la segunda fase tomando en consideración los intereses específicos de cada bloque y pausar mi constante necesidad por hacer de los bloques un solo grupo cuando ni yo podía mantenerlos de esta manera.

Bifurcación en la pista

La implementación de proyectos en un grupo dividido en dos

De acuerdo, sobre la mesa está propuesto jugar nuestros juegos calavera pero y ¿Qué vamos a aprender con ello?, en ese entonces junto con los niños en cada bloque identificamos los aprendizajes que llevaríamos a cabo y realicé lo que hasta el momento comprendía como proyecto global de aprendizajes, aunque para entonces sin la práctica no sabía como acercar a los niños en los planes y programas de estudio sino hasta la puesta en marcha de la Fase 2 del siguiente proyecto el cuál encontrarás más adelante cuando hablemos del circo, no te impacientes, es lento pero seguro.

Los niños en su cuaderno fueron colocando los juegos que les gustaría realizar en relación a nuestros juegos calavera y que creían que aprendería con ello, en cada uno de los bloques sugerían juegos distintos y aunque ellos ya estaban divididos en cuanto a sus tareas y responsabilidades a mi me tocaba partirme en dos como si eso fuera una tarea sencilla.

De entre todas las actividades llevadas a cabo realizamos algunos juegos similares a los propuestos por la tan sonada serie como el “jugaremos muévete luz verde”, que para ello hay una anécdota de fondo que resumiré contando que un día me encontraba en el patio al momento de iniciar el recreo y apenas habíamos realizado nuestro contrato de aprendizajes los niños se pusieron de acuerdo para jugar ese juego característico de la serie⁴¹, y uno de ellos, que no pertenecía a nuestro grupo pero que igual fue invitado por parte de los niños al involucrarnos en esto que antes llame grupo burbuja, se tomó el juego bastante en serio.

Para entonces los niños se habían organizado y desde lo que se puede concebir como un aspecto de la cultura escrita estaban haciendo uso de la palabra, de la organización o de lo que Kallman llamaría una clase que no se queda en silencio. Llegaban a acuerdos y asumían roles pero el rol que este pequeño asumió se adentro en la realidad de su mundo creado por la atmósfera del juego y al ser “aniquilado” se tiro contra el piso causando una lesión delicada en la frente y con todo y el chorro de sangre su maestra lo llevó a la dirección mientras se escuchaba un grito que inundó el patio —En esta escuela está prohibido llevar a cabo esos tipos de juegos — decía la maestra titular mientras angustiada se llevaba al niño a la dirección.

Luego de eso llevamos a cabo el establecimiento de reglas y normas en el aula que nos permitieran poder llevar a cabo las actividades planteadas, no abandonar nuestro proyecto y generar compromisos que nos permitieran además aprender diversidad de aprendizajes y adentrarnos al objeto de estudio, desde mi enfoque, que es la Cultura Escrita.

Aún cuando ya habíamos sido divididos en bloques me pareció importante compartir la reflexión y entonces lo lleve a cabo, me sorprendió la manera en que los niños respondieron, pero sobre todo no abandonaron su interés por hacer de estos juegos suyos, ahí entendí lo que hace varios meses atrás me sugería una profesora de mi

⁴¹ El juego consistía en una muñeca robótica gigante que se volteaba hacia un árbol y mencionaba una melodiosa frase que decía “jugaremos muévete luz verde” al tiempo que los jugadores avanzaban desde una línea de salida, pero para cuando la muñeca volteara a quien lograra ver con sus sensores de movimiento en los ojos literalmente los aniquilaba, dejando un campo de juego lleno de cadáveres y de vivos escondiéndose tras de ellos para evitar ser descubiertos.

programa de maestría al decirme que si me negaba a reconocer parte del contexto en el que los niños de Tepito se desenvuelven, aun cuando fuera lejano a mis expectativas era como desmembrar a los niños ya que les quito un poco de cultura y la cultura lo es todo, sobre todo si mi intención es acercarlos a la cultura escrita y entonces entendí, queremos ser un grupo completo y eso implica la complejidad y la diversidad, no puedo negar el valor que tienen de decidir y discernir, fue donde comprendí que todos esos niños estaban jugando un juego que conocen, porque lo han visto, porque sus padres de familia o familiares en general les han acercado esos contenidos a los niños y lo que en inicio pudo ser una organización inocente y autónoma a la vez se tornó en una realidad disfrazada del contexto en el que se encuentra la escuela comprendí que el negar a los niños la posibilidad de llevar a cabo situaciones que viven en su contexto cercano es como negar o cortar una parte de ellos y que en esta iniciativa de una educación diferente el contar con mis estudiantes “completos” se vuelve una prioridad.

Llevamos a cabo una diversidad de juegos propuestos por ellos mismos en donde identificábamos los aprendizajes que podíamos desarrollar más allá de las ganas de poder llevar a cabo los juegos, *muchas de las ocasiones solo hace falta encausar las necesidades o deseos* por lo que llevamos a cabo una serie de juegos en ambos bloques que resumiré en los más significativos en términos de investigación.

Llevamos a cabo diversas actividades propuestas como propias de los juegos del calamar reconstruidas a nuestros juegos calavera como el juego de muévete luz verde en donde los niños asignaron el jugaremos “muévete calavera” y al voltear en lugar de aniquilarse se quedaban congelados asumiendo roles y previendo una organización consensuada.

Jugamos también el juego de canicas en donde en lugar de aniquilar al contrincante sumábamos puntos y se registraban mediante lo escrito en unas tablas propuestas por ellos mismos o el juego de los cristales⁴² en donde los niños tenían que saltar a las letras que conformaban su nombre y conformarlos para lo que, desde luego, necesitaban tener un conocimiento sólido de lo que representa la grafía de su nombre

⁴² Se trataba de un juego dentro de la serie de netflix que consistía en “atinar” a las casillas correctas para poder continuar el camino fijo y llegar a la final o de lo contrario eran súbitamente arrojados a un vacío.



así como de su escritura y llevarlo a la socialización a partir de un juego organizado (aquí quiero lanzar un pequeño pero duradero aplauso a todos los *profes* que nos las jugamos para hacer posible lo que vive en la mente de nuestros niños, ya que para ello previamente debió organizarse el material requerido y hacer que lo parecía un juego

lo fuera pero no solo eso, sino que, desde mi perspectiva, permitiera acercarnos cada vez más a la cultura escrita y que mejor que hacerlo con un tema, a mi desacuerdo, de su interés en donde ellos mismos pudieran notar que la relación con su contexto se puede enriquecer teniendo diversas perspectivas.

Aquí entramos de a poco en lo que se identificaría como la fase 3 ya explicada en notas a pie de página un poco más arriba. Para ello en ambos bloques nos sentamos en plenaria y con nuestro contrato de aprendizajes en mano que no era más que una hoja de presuntos garabatos hechos por los estudiantes diferentes entre sí platicamos acerca de los balances intermedios de lo que habíamos llevado a cabo que hasta el momento fue reconocer aquello que habíamos logrado y lo que nos faltaba, se ahora que fue muy precario pero he de reconocer y espero que tu leyendo lo hagas, que al venir de un episodio disruptivo de educación fuera de la escuela, de bloques de intervención, de una transformación obligada de la educación, de la implementación de una Base Didáctica que apenas iba conociendo, pero además de aventurarme a tomar en cuenta Cultura escrita como un término integral, compuesto y complejo y además cambiante por las necesidades de la sociedad actual en la que nos encontrábamos ese fue un gran avance.

Los requerimientos institucionales no se hicieron esperar y *más pronto que tarde* me pidieron rendir cuentas de lo que estábamos llevando a cabo y como esto verdaderamente impactaba de manera significativa en los aprendizajes con los niños por lo que, aún estando en bloques nos dimos a la tarea de mostrar los aprendizajes

logrados tanto a padres como a los directivos y con cuaderno en mano y todo lo vivido llegamos a la fase 4 donde se mostró además de lo vivenciado todos los aprendizajes de que primer instancia ni mis niños ni yo habíamos hecho conscientes.

Lamento decirte que en este primer encuentro no me fue posible llevar a cabo los módulos de interrogación de textos ni aprendizaje de la escritura propuestos en la Base Didáctica de Pedagogía por Proyectos, pero como antes lo dije, del error se aprende y en proyectos posteriores es más visible así que te invito a continuar leyendo, no sin antes aclarar, si bien recuerdas que las fases del proyecto constaban de 6 y con ellos llegamos hasta la cuatro. La cinco fue una profunda y autolajelada reflexión docente particular y la seis, lo siento, esta vez no lo logramos, pero como dije, somos corredores y en la pista andamos.

Episodio 5
La circense y bibliotecaria realidad de la bifurcación
parte 1
Circense implementación de proyectos por separado

A estas alturas del partido, o más propiamente a estas alturas de la carrera el dividirme en dos para correr a la vez una misma pista con tan diferente escenario ya era desgastante y agotador. Los niños para entonces ya se encuentran totalmente en asistencia presencial pero seguimos divididos en dos bloques y con la intención de favorecer el intercambio entre el grupo, de manera colegiada se decidió “mezclar” los bloques y generar unos nuevos.

La propuesta me entusiasmo y nuestro listado ya marcaba el rumbo que tomaríamos en los próximos proyectos. Con mi lista en mano, la mente abierta y el dedo en el renglón a sabiendas de todas las capacidades de mis pequeños comencé a armar los nuevos bloques, animada e intrigada por conocer los resultados. El día llegó y los niños se integraron a nuestra nueva realidad.

La puesta en marcha de nuestra pared de fotografías en este momento cobro vida, los niños entraban al salón y con la ya acostumbrada práctica de asumir comisiones se encontraron en la fila con caritas nuevas. No se conocían entre sí pero sabían de su existencia.

El tiempo apremiaba y a los pocos días de comenzar con esta nueva rutina les recordé, —Chicos, ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos durante las próximas dos semanas? — pregunté, mucho más segura y valiente que esa primera vez que lance la pregunta porque ya tenía la respuesta encima. Recuperamos las propuestas realizadas y nos dispusimos de inmediato a salir al recreo.

Debo confesar que al momento de salir al patio era un tiempo libre de juego para los niños y ese día aprovechando la bodega de educación física abiera saque unos aros⁴³ y le compartí uno a cada niño, los chicos estaban entusiasmados por tener un material que ocupar de manera libre, yo tenía también mi aro y a ratos les ponía retos inocentemente disfrazados de propuestas, muchos de ellos se sumaron, a decir verdad la gran mayoría excepto 2, Bruno y Mia que recién se conocían en persona, decidieron lanzar el aro al mismo tiempo el uno al otro para atraparlo, haciendo uso de ambas manos, una para lanzar y otra para atrapar y como si estar en una obra de teatro se tratara, en ese momento el foco se fue hacia ellos y yo, más que quedar en “oscuridad”, me sentí sumamente iluminada.

Los niños se esmeraron y la pregunta antes hecha cobro sentido:

Denis: — Mira maestra parecen de circo

Diego: —siiii, yo también lo quiero hacer

Ian: —¿y si hacemos un circo?, con leones y toda la cosa

Denis: —¡y payasos!

Bruno y Mia no se detenían aun con las miradas sostenidas en ellos, era mi oportunidad y aproveché, — ¿qué tal si entonces hacemos un circo todos juntos?, ¿les gustaría? — dije atenta y dispuesta a cualquier respuesta.

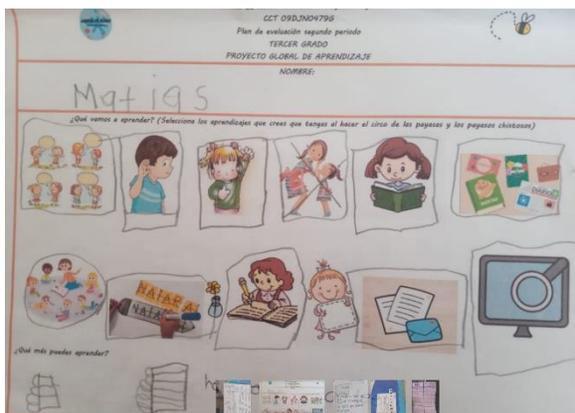
Varias vocecitas: ¡siiiiiii!

Y como algo no sugerido ni impuesto nos dirigimos al salón a construir nuestro proyecto, llegamos a nuestro espacio y comenzamos a definir qué necesitábamos para hacer un circo y hacerlo realidad y evitar esa delgada línea de la aplicación de los

⁴³ Aros ula ula son unos aros hechos a base de un tubo hueco de manguera o material plástico que al unirse forman un círculo.

proyectos entre una “improvisación” a algo conjuntamente establecido que permitiera el alcance del desarrollo de las competencias propuestas.

Se llevó a cabo la definición de lo que queríamos lograr para compartirlo con las familias y crear un acompañamiento conjunto porque indudablemente como Sotomayor⁴⁴ lo diría, es indispensable el apoyo de los padres de familia y contar con su ayuda en este momento era vital, *ojo* que estaba solo con la mitad del grupo sumergida en un entusiasmo creciente. Los niños compartieron con sus padres los intereses y al día siguiente tenían mucha más claridad de lo que querían hacer. Cabe mencionar que para entonces los padres estaban inmersos en la dinámica, hubo quienes mostraron videos, imágenes, contaron anécdotas e incluso buscaron una fecha para visitar un circo real, posteriormente los niños sabían que querían hacer dentro del circo, pero la directriz de intervención no era solamente hacer un “show” de circo con niños por lo que la puesta en marcha de un contrato de aprendizajes vinculado a los contenidos era ya más necesaria que nunca antes.



Me animé a acercar los contenidos de los Planes y Programas sin dejar de considerar las competencias e indicadores propuestos para la Intervención Educativa. Aterrícé los aprendizajes pensando en los niños y en su posibilidad de comprender la construcción de los mismos. A partir de imágenes les mostré de forma sencilla que es lo que

vamos aprendiendo permitiendo que los niños se apropiaran de ello y juntos dirigiéramos el camino para hacerlo posible.

Para este punto la visualización en mi mente en relación a una Pedagogía por Proyectos ya es mucho más clara, no solo quiero que los niños y yo lleguemos a la meta, quiero que sepan porque estamos corriendo, porque nos lanzamos a los obstáculos y porque vamos todos juntos de la mano, quiero que tengan claridad de

⁴⁴ Jeny Sotomayor, creadora del método de alfabetización llamado método Misolar, sostiene entre otros aspectos que el acompañamiento y orientación a padres de familia y maestros es un elemento fundamental para el acercamiento de los niños a la lectura y escritura y que además a partir de actividades artísticas los niños se vinculan con el mundo alfabetizado sosteniendo que “la letra con arte entra”

que aunque hay un meta específica cada uno de ellos tiene y tendrá sus propias metas a lo largo de su vida, genere responsabilidad y participación activa en el aprendizaje de cada niño. Busqué cuidadosamente la manera en la cual ilustrar y resumir lo que podríamos construir juntos, ha sido a la fecha el “coucheo” más complejo en mi práctica docente. Resumí en breve las intenciones respecto a la oralidad, la lectura y la escritura, una escucha activa, un interés, anhelo y deseo por aprender y al parecer funcionó. Parecería que estábamos haciendo un entretenido circo, pero en realidad estábamos construyendo con las palabras, estábamos viviendo el mundo desde dentro, vinculándonos con él, si Freire⁴⁵ hubiese podido estar presente desde las gradas hubiese lanzado un aplauso y si ahí se encontraran también Lomas, Jurado y Tusón⁴⁶ habrían podido constatar que la educación y el uso de la palabra es capaz de neutralizar las resistencias ideológicas, desde edades muy tempranas.

Mis corredores, y decirles “míos” es solo muestra de la cercanía que se genera en una puesta en marcha de una Pedagogía por Proyectos, me hizo darme cuenta que los niños en realidad son capaces de construir lo que aprenden, que se apropian de ello y se comprometen y que, aún con los estragos de la pandemia, reconocí que si los niños están, los padres, pese a las dificultades lo estarán⁴⁷.

Los niños asumieron los roles y entre tanto reconocieron que era **necesario** poder involucrar a más, las asignaciones ya estaban hechas, ya teníamos a los dos hombres mas fuertes del mundo, dos malabaristas, una trapecista (para quien finalmente instalamos un trapecio colgado del techo del patio), dos leones, un mago y dos payasos.

⁴⁵ Freire (1970) representa un pilar en la construcción de mi concepto personal de Cultura Escrita junto con Emilia Ferreiro, rescatando la importancia del uso de la palabra en todas sus manifestaciones como una manera de comprender el mundo en el que vivimos.

⁴⁶ Fabio Jurado, Carlos Lomas y Amparo Tusón (2017) en su libro “las máscaras de la educación y el poder del lenguaje” permiten reconocer el uso de la palabra como el vehículo de emancipación en la educación en la búsqueda de una educación libre y equitativa favoreciendo el pensamiento crítico. Se hace mención ya que en ese momento de la fase 2 del proyecto fue evidente en mi práctica la necesidad de hacer participantes activos en la toma de decisiones y la construcción del aprendizaje de mis estudiantes.

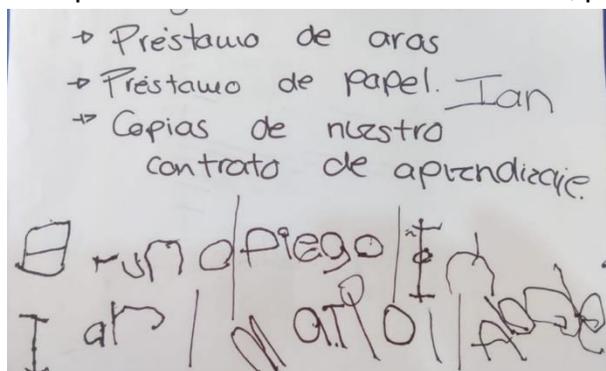
⁴⁷ Se hace referencia al análisis de los resultados de los instrumentos aplicados durante la Intervención, ya que durante la pandemia incrementó el ausentismo escolar derivado de la disposición de los padres para llevar a cabo el acompañamiento en línea o virtual, es decir, la participación de los estudiantes de preescolar aparentemente dependía en absoluto de la disposición de los padres de familia. Tanto de manera presencial como en una educación en remoto es posible alcanzar el nivel de motivación en los estudiantes para favorecer su interés, asistencia y participación.

Cada uno de ellos sabía que quería realizar, mas allá de lo que “debía” en función colectiva, practicamos y ensayamos la función del circo que podría notarse a la vista como un solo juego pero había mucho de fondo, los niños estaban conversando, describiendo, narrando, argumentando y entonces sucedió algo que puede ser un parteaguas en el acercamiento a la cultura escrita:

Ian: —Necesitamos “un algo” para que vengan a nuestro circo—

Posiblemente ahí cobró más sentido toda la intervención, los niños sabían que hacía falta “un algo” para comunicar, llamese cartel, boletos, propaganda, anuncios o muchas cosas más, los niños sabían ya que hacía falta “un algo” y así lo hicimos.

Para poder llevar a cabo el circo fue necesario pedir “autorización” con la directora, por lo cual escribimos “un algo” que posteriormente orientado fue un escrito formal para permitir la realización de la actividad y la presencia de los padres en la misma a sabiendas de las condiciones de la sonada *sana distancia*⁴⁸



Las porras y el entusiasmo en la pista no mermaban, nuestra solicitud escrita fue bien recibida y tuvimos posibilidad de llevarlo a cabo, para ello diseñamos carteles con imágenes significativas para ellos, boletos realizados por ellos mismos, nuestro contrato de aprendizaje buscando también una constancia de lo que se estaba aprendiendo y entonces llegó el gran día. Los protagonistas tenían interés por que los padres de familia pudieran ver sus actos y entonces surgió un salpicón de propuestas:

Matías: — ¿Pueden entrar nuestros papás a ver nuestro circo?

Mia: — No creo, no ves que estamos en pandemia, aunque si podríamos poner “Su sana distancia”

Ian: —Mi mamá si me preguntó si podría venir y si estaría bien chido⁴⁹

⁴⁸ El sistema de salud en México lanzó una campaña de “Susana Distancia” donde, desde inicios de la pandemia, procuraba el cuidado de la aproximación con el resto de las personas para evitar la propagación del virus Sars-Cov19

⁴⁹ Adjetivo coloquial para hacer referencia a que algo estaría muy bonito, es o sería agradable y seguramente generaría un efecto positivo.

Hasta aquí cabe resaltar que en la realidad y cotidianeidad, los diálogos no se dan tan por separado como si de una obra de teatro con un guion específico esperara su turno adecuado para hablar con las palabras exactas que el propio guion establece, te estoy compartiendo un pequeño fragmentito de un momento real en un salón de preescolar en donde al estar haciendo la intervención, contar con pluma a la mano y un lugar donde anotar, o un celular que grabara bien las notas de voz fue sumamente necesario, aproveché el espacio y pregunté — ¿Y qué podríamos hacer para invitar a los padres a que vinieran?

Ian: —ay maestra, ps una invitación así como las de las fiestas pero en lugar de fiesta le ponemos circo.

Denis: —y en lugar de pasteles le ponemos un león o algo así de circo.

Mia: —¿y si mejor les enviámos un whats?, porque luego las hojas ni las ven o las tiran o se les pierden

Bruno, —Siii, mi mamá si ve su whats, pero no sabemos escribir que vengan a nuestro circo de los payasos chistosos

Denis: —Ps les enviamos un audio

Mia: —o mejor les mandamos un video y los invitamos a que vengan

Para entonces mi mano ya no daba como escribir, y con *letra de doctor*⁵⁰ fui recuperando lo importante, —Un video estaría genial, les parece si lo hacemos juntos y se lo comparto a sus papás—, la propuesta fue muy bien aceptada y asumiendo roles elegimos que datos compartir para que los padres asistieran. Posteriormente en la revisión del mismo video note que aun, sin querer, la función exagerada del acompañamiento del adulto al niño a veces genera sesgos que imposibilitan la expresión oral de manera libre, a lo que Teresa Colomer⁵¹ no podría estar más de acuerdo, pues en los procesos alfabetizadores se prioriza tanto que los niños lean y escriban que se deja de lado el valor e importancia de la palabra oral

⁵⁰ Dicho tradicional mexicano que hace referencia a una escritura gráfica que no es fácilmente entendible por su rapidez o grafías en concreto

⁵¹ Teresa Colomer (1997) refuerza la importancia de la palabra oral como elemento fundamental del uso de la lengua.

Dentro de la organización los niños asumieron roles para hacerlo posible, en donde mi dirección no era necesaria pero si importante, en este punto se vinculan las características de los niños, mis intenciones pedagógicas, pero sobre todo lo que se venía intencionando en relación al acercamiento de los niños a la Cultura Escrita y su ingreso a ella. Y con esas sonrisas dentro de la marcha, esas sorpresas de su uso de la palabra, de la identificación y reconocimiento de códigos escritos sobre la marcha⁵² y poder notar como los niños, los padres y yo estábamos viviendo el aprendizaje de los chicos, notando como lo iban construyendo y compartiendo armónicamente, así como el reconocimiento a lo logrado a lo largo de todo este tiempo fue lo más enriquecedor del momento.



⁵² Dentro de las actividades realizadas se mostraba un cartel del siguiente número dentro del espectáculo que siempre fue aleatorio, con el reconocimiento visual los niños fueron progresivamente reconociendo las pautas gráficas para identificar la escritura convencional de algunas palabras. Así por ejemplo los niños reconocían que tarjeta decía "león" porque visualizaban gráficamente la letra inicial y el componente del acento, dentro de la gama de tarjetas mostradas no se encontraba ninguna otra con las mismas características por lo que generaba seguridad y confianza al momento de realizar una primera "lectura" global, identificada como el reconocimiento gráfico de una palabra previamente presentada. Dentro de la actividad se procuró realizar juegos con frases sencillas o cuentos en donde se involucraran las palabras presentadas para permitir una visualización no solamente local (enfaticada al uso dentro del proyecto), sino global (incluyendo la palabra en otros textos y contextos), se reconoció que los niños identificaban la palabra escrita en la variedad de textos presentados.

Episodio 6
La circense y bibliotecaria realidad de la bifurcación
parte 2
Bibliotecaria implementación de proyectos por separado

A estas alturas del partido, o más propiamente a estas alturas de la carrera el dividirme en dos para correr a la vez una misma pista con tan diferente escenario ya era desgastante y agotador, no te equivocas, sí leíste esto en el capítulo anterior.

A la par de nuestra puesta en marcha del circo, en el otro bloque surgían propuestas de lo que queríamos hacer.

Fernanda: —Hay que ir al parque a jugar

Denis; —Pero para que el parque si aquí podemos jugar

Kendall: —Siii, mejor hay que tener libros, nos gusta leer libros, ¿no? — a mi me consta que si pues este bloque en particular tiene mucho interés por disfrutar de espacios de lectura a lo largo de nuestra jornada, sin embargo si teníamos libros, así que quise profundizar en la respuesta, —libros si tenemos Ken, ahí está nuestra biblioteca

Kendall: —ya se, pero yo digo libros que nos podamos llevar a nuestra casa, como tener una biblioteca en casa

Ingrid: —Pero si nos llevamos la biblioteca a nuestra casa nos vamos a quedar sin cuentos aquí

Kendall: —si por eso, llevarnos los cuentos, o sea un cuento no todos y luego traerlo y así y luego llevarnos otro. Yo en mi casa no tengo cuentos y si me gusta leer.

Los ojitos de los niños se llenaron de entusiasmo, tener cuentos en sus casas les generaba mucha emoción, —Estoy de acuerdo contigo, también a mi me gustaría que leyeran cuentos en casa pero no estoy segura que podamos usar los del salón habría que preguntarle a la directora— les respondí. En ese momento comenzamos sin

notarlo a incluirnos en el módulo de producción de textos en donde nos preparamos para el encuentro de lo escrito⁵³

Ingrid: —pues hay que hacerle una carta así como las de los amigos del día del amor y la amistad.

Leonardo: —pero no le vamos a decir que la queremos mucho

Fernanda: —ja ja ja ps no, le vamos a decir que si nos deja llevarnos los libros a nuestra casa

Leonardo: —ay pues si, ¿y si le decimos que los vamos a cuidar para que entonces si nos deje?

Tomamos cartas en el asunto y con papel en mano realizamos la creación colectiva de la carta utilizando nuestra silueta del día del amor y la amistad, así que incluimos la fecha, el nombre de la directora, nuestro mensaje y la firma de todos los participantes. Al terminarla se comisionaron a quienes la entregarían y continuamos con nuestras actividades definiendo que es lo que íbamos a realizar, que necesitábamos y como lo haríamos, es importante señalar que estos momentos no fueron de uno al otro como un salto con garrocha para llegar al otro punto, entre medio informé a mi directora lo que se estaba planeando para nuestro próximo proyecto y que se le haría llegar una carta agradeciéndole que por favor la respondiera.

Estábamos en el aula y Antonio, el asistente de apoyo entro al salón haciendo aspavientos —¡Correo!, ¡correo!, ¡el correo ya llegó! — haciendo que todos voltearan a verlo y hubo quienes no pudieron evitar querer correr a tomar la carta, —¡maestra, si nos contestó!

Nos colocamos en el piso en un circulito emocionados por saber su respuesta que a mano decía así:

Estimados estudiantes de 3°B.

Presente

A solicitud de su petición del préstamo de libros a sus casas lamento informarles que no es posible sacar los libros de la biblioteca del aula ya que algunos de ellos son ejemplares únicos y no se podrían reponer y al acabar el ciclo escolar su maestra tiene que entregarlos, sin embargo, apoyo su propuesta de hacer una biblioteca que les deje llevar libros a su casa, por lo que les sugiero que traigan a la escuela un libro de su casa

⁵³ Propuesta en donde se plantean los desafíos en sentido a la actividad a realizarse. Forma parte del módulo de interrogación de textos de la propuesta de acercamiento a la cultura escrita de Jolibert y colaboradores.

y lo compartan entre ustedes. Les deseo mucho éxito y reitero mi apoyo en los proyectos que realizan.

Atte: Alma Karem Marroquín Velez, directora del plantel

Quitó los ojos del papel para voltear a ver su reacción y Leonardo dijo — ¿o sea que no? — en ese momento me di cuenta que la respuesta posiblemente había sido tan formal que no había quedado clara para los niños y active *mi modo* traductor, —Lo que la directora quiso decir es que le gusta la idea de que nos llevemos libros a casa pero no pueden ser nuestros libros, tendrían que traer uno ustedes y hacer nuestra propia biblioteca.

Kendall: —no manches maestra, ps no te digo que en mi casa no tengo cuentos, o sea quiero llevarme cuentos a mi casa porque en mi casa no tengo cuentos, ¡y la directora dice que me los puedo llevar cuando traiga un cuento de mi casa cuando en mi casa no tengo cuentos!

Leonardo: —No se si mi mamá me quiera comprar un cuento

Denis: —Yo digo que si van a querer, igual quieren que leamos

Fernanda: —ps hay que decirles y si vamos a tener nuestra biblioteca entonces le podemos poner el nombre que queramos

Ingrid: —Biblioteca sirenas

Leonardo: —Ay no ese nombre no me gusta, mejor planetas, a mi me gustan los planeta

Ese momento lo viví como si estuviese recargada en la pared viendo atentamente como el equipo de gimnastas hace complicadas volteretas sobre una viga de equilibrio, lo que quiero decir es, que estaba impactada desde la respuesta de Kendall que me pareció sumamente lógica pero además los niños comenzaron a tomar decisiones a razón de lo respondido y a buscar una serie de posibilidades para llevar a cabo el proyecto. Lanzamos la solicitud a los padres de familia y cuando comenzamos a tener los cuentos surgió una necesidad, es importante notar que para entonces aún nos encontramos en nuestra primera fase del proyecto.

Fernanda mientras realizaba una actividad en voz alta pregunto: —¿Cómo le vamos a hacer para saber quienes se llevan los cuentos y luego los regresamos? — Kendall, que estaba muy cerca respondió —pues hay que hacer *un algo* que nos deje anotar los libros que nos llevamos— vaya que la presencia de *un algo* da cuenta de como los niños se vinculan con las destrezas comunicativas, me hubiera encantado tener al alcance a Lomas y poderle preguntar su opinión, ya que estaba notando que a partir

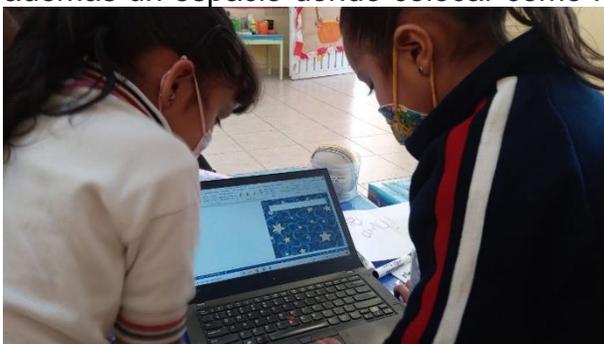
de este *un algo* los niños son conscientes de que algo requieren para comunicarse, sea una palabra, un escrito, al igual que en el circo ellos lo sabían y solo requerían de el apoyo para poder hacerlo.

Producciones de “un algo” para dar sentido a nuestro proyecto Acercamiento a la producción de textos

—Ese algo que nos hace falta podría ser una ficha de préstamo de libros y ahí anotar datos importantes— les dije para apoyar y orientar sus inquietudes⁵⁴. Yo constantemente llevaba la computadora a la escuela y Fernanda sugirió que hiciéramos la ficha en la computadora para que se viera bonita lo cual me pareció una idea espectacular, —Pero primero hay que hacer la figura (refiriéndose a la silueta) así como con la carta para saber que vamos a poner— dijo y eso fue lo que hicimos.

La ficha de préstamo fue parte de nuestros contratos individuales.

Definimos en conjunto que es lo que incluiría nuestra ficha de préstamos, acordamos que contaría con la fecha de préstamo, el nombre del libro, la fecha de devolución y además un espacio donde colocar como nos hizo sentir la lectura. Con su silueta en



mano lo llevamos a la computadora, vaya que a estas alturas los niños están bastante familiarizados con el uso de la computadora, han aprendido sin clases específicas de computación para que sirven los botones, el mouse, que en el

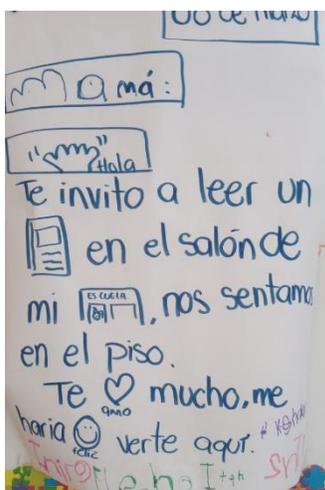
teclado hay números y letras. Trataron de a poco colocar las letras para formar las palabras y para mi sorpresa, y como una situación que nunca antes había pensado caí en cuenta que se les dificultó reconocer algunas letras pues todas en el teclado están en mayúscula y honestamente rara vez llego a escribir solo con mayúsculas, su pared de letras fue de gran ayuda.

⁵⁴ Dentro de la propuesta del módulo de interrogación de textos, en los desafíos cognitivos, se sustenta la participación del docente a lo largo de la intervención, y que el acercamiento a producciones o interrogación de textos tenga un sentido coherente y funcional para los niños.

Así como en el circo también utilizamos el acercamiento a los aprendizajes que fuera de interés de los niños y ya en la fase 3 del proyecto valoramos lo que posiblemente nos hacía falta y era un reglamento necesario, ya que ellos recordaban que los días que no asistían a la escuela iban otros compañeros y no tenían problema en “prestarles” sus libros y compartir con ellos la biblioteca estrella pero querían recordarles que los debían cuidar.

Llevamos a cabo la gestión de la actividad de la producción para que todosuviésemos claro porque estábamos escribiendo eso y en distintos momentos recuperábamos las reglas establecidas y ellos valoraban si los compañeros del otro bloque también las estaban cumpliendo.

Hasta este punto los engranes de nuestra maquinaria van funcionando bien, nuestra biblioteca también ha cubierto las expectativas que generamos, ya para la fase cuatro de nuestro proyecto no quisimos dejar fuera a un engranaje fundamental, a los entrenadores personales de cada uno de los niños, que en esta fase de la socialización nos pudimos percatar que el llevar los cuentos a la casa hace sentir a los papás más cerca de la escuela y más cerca de los niños y a los niños les hacía sentirse al estar en casa, más cerquita de su salón, sus compañeros y su maestra, así que solo hacía falta llevar a los padres a la escuela y hacer uso de nuestra palabra para relacionarnos con los otros, un pensamiento con un sello “Kalman”⁵⁵ en letras grandes y bonitas.



Recurrimos a nuestra silueta ya antes utilizada de la carta y a partir de los elementos que conocemos comenzamos a realizar nuestra construcción colectiva.

Como cuando en una carrera de relevos se trata, nosotros nos pasábamos la batuta imaginaria vista en la práctica con el uso de la palabra y notando lo que Colomer⁵⁶ visualiza como la importancia de la palabra oral ya que en esta construcción en donde estábamos haciendo uso de la voz, del compartir y

⁵⁵ Hago referencia sobre las propuestas de Judith Kalman (2003) acerca de considerar la Cultura Escrita como el medio fundamental de interacción con los otros.

⁵⁶ Teresa Colomer (1997)

construir juntos, pudimos utilizar también algunas imágenes dentro del texto que todos íbamos construyendo para facilitar la interpretación y lectura del niño al compartirlo con sus papás y luego al momento de hacer sus producciones personales tomando como referente la producción colectiva pudimos notar como es que en un solo momento estábamos corriendo en la pista de la Cultura Escrita, eso que estábamos pisando, cada salto, cada gota de sudor, cada letra escrita, cada imagen colocada, todas y cada una de las propuestas mencionadas era Cultura Escrita.

Los silencios forman también parte de ella, fue la efervescencia del concepto que se venía *cuajando*⁵⁷ en mi mente y que estaba tomando forma.

Juntos pero no revueltos

Fase 6 compartida

Dos días a la semana estaba entre circo, maroma y teatro y otros dos estábamos clasificando, ordenando, haciendo anotaciones, los estragos en el mismo espacio dejaban huella y a ratos mis niños querían ser parte de la realidad alterna, pero era increíble como cuando les preguntaba, —¿les gustaría hacer un circo? — a los de la biblioteca y visceversa ellos respondían que no, estaban totalmente entregados a su proyecto y yo feliz de acompañarlos.

Ya llegamos a la fase 6 del proyecto y tanto en el circo como en la biblioteca recapitulamos todo lo aprendido, la vinculación entre ambos bloques es más latente, se aproxima muy pronto una fusión y ellos ya están más cerca que hace meses que comenzamos.

El bloque del circo nota enriquecida a la biblioteca, le cuentan a los papás que también quieren llevar libros para que les presten otros, se genera un ambiente de reciprocidad y respeto en los niños, y entre ellos y una vinculación activa con los padres de familia, los niños están cooperando y están integrándose a la vida democrática en el aula, trasladándolo a sus casas.

⁵⁷ Expresión utilizada por mi con mucha frecuencia haciendo referencia al proceso de volver sólido o espeso un líquido, personalmente tomando como referencia la gelatina y su transformación al estar en el refrigerador.



Los niños han desarrollado su interés por vincularse con los compañeros y con las actividades realizadas en ambos bloques, en la evaluación de las competencias adquiridas notamos necesario el reforzar las actividades con el otro bloque y formar parte de ello por decirlo de alguna manera, así que haciendo uso de su pared me pidieron que les ayudara a escribir una notita para que los compañeros la leyeran y les respondieran, el “un algo” cada vez se filtra más y mejor de las opciones reales, los niños tienen un

mejor acercamiento y mayores referentes a el “algo” que pueden utilizar, no querían hacer una carta en esta ocasión, tampoco era necesaria una receta, ellos querían hacerle saber algo a los compañeros con quienes no están en comunicación constante y la nota fue a lo que llegaron.

Al día siguiente los compañeros revisaron las notas y se comenzó a hacer más solido el acercamiento entre el grupo, eso que en los juegos calavera me esforzaba por cumplir o lograr ahora ya estaba rindiendo frutos, yo ya no estaba provocando que ellos se sintieran parte de un mismo grupo, ellos ya lo hacían y dentro de las actividades ya formábamos parte activa los estudiantes, los padres, la escuela y muy honrada y orgullosa, también yo.

Episodio 7

Los encuentros como puntos clave para compartir lo aprendido La socioconstrucción de los aprendizajes ingresando a la Cultura Escrita

Resulta que la carrera esperada se ha dado en momentos de Sol intenso, de neblina, de terrenos irregulares, entre lluvias y lloviznas ¿Alguna vez has visto las gotas de llovizna caer sobre un charco?, cuando eso sucede se crean pequeños círculos en el agua que se generan muchos a la vez y en ocasiones, sin querer, se interconectan. Cada gota de llovizna es un niño, una familia, y el charco, por así decirlo, el contexto. El charco y las gotas están pero basta unos minutos de reflexión, observación e

intención para poder ser descubiertos. Nuestro universo quiso para entonces mostrar pero sobre todo compartir lo que vivimos y como lo hacemos, vivir en carne propia la metacognición en los niños, en las familias y mi constante reflexión sobre la práctica así que decidimos generar los espacios para compartir lo aprendido y este episodio da cuenta de ello.

Estábamos en marzo del año 2022, para entonces el auge se concentraba en los proyectos del circo y la biblioteca realizados al mismo tiempo, como docente fue como trabajar en dos grupos separados pero con todas las intenciones de vincularlos, las clases en la maestría continuaban siendo en línea pero se *veía venir* el cambio a la modalidad de atención. La organización de la Universidad decidió retomar los encuentros de los niños en proyectos donde ellos construyen sus propios aprendizajes⁵⁸ en torno a la Enseñanza de la Lengua y a la apropiación y desarrollo de cada uno de los objetos de estudio que mis compañeros en la línea y yo teníamos, *«no te angusties si hasta aquí no sabes de que hablo, revisa bien la nota a pie para que nos sigamos entendiendo»*. Para ello me *comía* la angustia de encontrar la manera en que mis niños pudieran compartir sus aprendizajes construidos pues siendo en línea y frente a mucha gente virtual podría ser complicado. La invitación a formar parte del encuentro llegó y desde ahí la movilización de mis niños a compartir lo que día a día íbamos construyendo. Creamos pequeñas cápsulas que demostraban como es que se realizaron las actividades dentro del aula y con un simil de nuestro cuadro de responsabilidades los niños decidieron que hacer para cooperar en la actividad y compartirla con el resto, para entonces los niños ya estaban informados de lo que llevaríamos a cabo y participaron con gusto.

⁵⁸ La Maestría en Educación Básica con línea en Enseñanza de la Lengua y Recreación literaria en algunas de las 11 generaciones hasta el año 2022 ha implementado un espacio en donde sean los niños de propia voz quienes comparten lo que se ha construido a lo largo de la Intervención Pedagógica relacionado con los objetos de estudio que se desarrollan a partir de ella. Antiguamente los encuentros se llevaban a cabo de manera presencial pero las disposiciones de marzo 2022 a casi justo un año del inicio de la pandemia requirieron que se realizara en línea.



Enlistamos todo lo que hasta la fecha habíamos realizado que provenía desde la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje como el cuadro de comisiones, el pase de lista, las paredes textualizadas, la pared de los nombres, la pared de

la metacognición y los niños fueron eligiendo lo que quisieron compartir, para entonces aún cuando los padres estaban más vinculados con las actividades en el aula no contaba con las certezas necesarias para poder llevar a cabo el encuentro con la totalidad de los niños. Invité a los padres a conectarse y a los niños a poder participar. Nuestra participación se enfocó en compartir el video pero los niños tenían muy claro cuales eran los aprendizajes que hasta entonces iban construyendo de manera individual y colectiva en torno a todo lo propuesto.

Llegó el día y no todos se conectaron pero si mostraron disposición por participar e involucrarse, dentro de la sala de zoom algunos de quienes se conectaron tenían sus cámaras encendidas y cada que visualizaba a alguno de mis niños o padres involucrados en la actividad les saludaba y agradecía, aquello que Pintrich y DeGroot⁵⁹ sostenían sobre las estrategias de aprendizaje socioconstructivistas de apoyo y afectividad no involucran solo al estudiante, sino que a todo su contexto, por lo que valorar y reconocer, así como hacer saber las causas y potencialidades de la actividad fue de vital importancia.

Dentro de las actividades estipuladas hubo contratiempos derivados de la falta de internet, de la zona y de las disposiciones de los niños a hacer uso de su lenguaje oral de manera libre. No es que me sienta o me hubiera sentido inconforme con los resultados mostrados, pero entendí desde ese momento que la vida que estábamos

⁵⁹ Pintrich y DeGroot (1990) plantean una propuesta de aprendizaje socioconstructivo que valora el apoyo y afectividad ante las actividades propuestas, presentando lo que se va a realizar a sabiendas de un qué, cómo y por qué, acompañados de un alto índice de afectividad en donde se reconozcan los esfuerzos y se validen las prácticas en torno a un conocimiento pleno de lo que se lleva a cabo.

viviendo no era tal cual una realidad que conociéramos y nos habíamos adaptado bastante bien a ello.

Llegó nuestro turno y apenas di la bienvenida, coloqué el video y mostré los avances, tristemente a medias por las características de la conexión a internet, tuve que repetir la proyección y sentía que *cargaba auestas* con el tiempo, espacio, atención y presencia de todas las personas en la sala, me sentí profundamente en deuda con mis compañeros, maestras, padres, pero sobre todo mis niños que sabían que era y cuál era la intención de hacer la actividad.

Con el nerviosismo *a tope* reproduje nuevamente el video y se pudo notar un poquito de todo lo que estábamos construyendo y un mensaje en el whatsapp del grupo⁶⁰ *cayó como un ángel del cielo*.

Sandra: —Maestra, es una pena que el video de su circo no haya podido ver, los niños aprendieron mucho de eso — comentaba la mamá de Matías frente a todos los papás aun de manera digital, leerla me dio esperanza y me hizo recordar y tener presente todos los esfuerzos impresos sobre todo de los niños que notaron que estaban construyendo.

Algunos padres se quedaron al resto de la actividad y escucharon las puestas en escena de mis compañeros en educación primaria y secundaria, el resultado final desde mi reflexión profesional, fue notar que la Enseñanza de la Lengua es altamente segmentada pero que la implementación de una Pedagogía por Proyectos permite que se interrelacionen los efectos de la enseñanza de la lengua en cada grado y nivel educativo tomando puntualmente en consideración las características del nivel de desarrollo de los niños, sus intereses, las características del contexto y la participación de los padres de familia, seguramente entre muchas otras cosas más. Al socializarlo en el aula mi sentimiento de insuficiencia no quería que contaminara al grupo y con todo el entusiasmo sugerí crear nuestro propio espacio para compartir comenzando por nuestro cuarto y último proyecto dentro de la intervención y entonces pregunté —¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas dos

⁶⁰ Como estrategia de acompañamiento a los padres se generó un grupo de WhatsApp donde estábamos incluidos todos los padres de familia, la directora y yo como docente titular, en ese espacio se hizo la invitación a los padres a participar de la actividad programada.

semanas? — y como si una vela en el desierto oscuro fuese alguien dijo —un encuentro nuestro —, sin subestimar el entendimiento de mis niños eso fue un apapacho al corazón y un arma para el alma, vamos a ello.

Un delicioso encuentro de aprendizajes compartidos.

Proyecto final.

Llevamos un largo recorrido de los proyectos realizados, de nuestras propuestas e intereses puestos en marcha y luego de mi reciente y muy sentida última intervención del encuentro de niños construyendo proyectos, no hace falta recordar pues viene unas líneas atrás pero, —un encuentro nuestro — causó fuertes estragos en mi, le puse tanto corazón a “el encuentro” que ya la palabra “encuentro” podría ser reverberante en mis niños y entonces comprendí que la propuesta no era descabellada, había sembrado tanto en ellos, incluso una palabra que desinteresadamente *quedo grabada*, —¿Qué es un “encuentro”? — pregunté entonces, —pues el contarle a nuestros papás y a la directora como aprendemos —contestó Kendall, mi *corazón de educadora* tuvo un recibimiento a *bombos y platillos*⁶¹, el resto de los niños estuvo dispuesto a compartir con sus papás y mas que disposición se notaba necesidad, interés y gusto por hacerlo y ya contando con todo el grupo era importante clarificar. Ya sabíamos que queríamos hacer juntos, sabíamos porque, pero no sabíamos el cómo, nunca antes se me había ocurrido el planteamiento de un proyecto en donde sabes porque y para qué pero no sabes el cómo. En los proyectos anteriores sabíamos que queríamos jugar a los juegos del calamar y creamos juntos un sentido pedagógico, luego en una bifurcación tuvimos un circo, surgido de las habilidades e intereses de los niños y una biblioteca a partir de las carencias e intereses, sabíamos qué y cómo hacerlo pero el interés inusitado de enfocarnos a “qué” sin un “cómo” fue un reto en verdad.

Recuperamos nuestro listado de intereses pendientes y los crecientes a lo largo de la intervención, recuperamos los proyectos elaborados y los no hechos, buscamos el

⁶¹ Expresión utilizada para llamar la atención o indicar que ha acontecido algo especial por “sobre todo lo alto”, festejando con platillos, platos, latos o címbalos (instrumentos metálicos de percusión) y bombos, (tambores)

punto de encuentro entre ellos y no definíamos que hacer, si antes ya me sentía parte del grupo esta faceta fue definitiva.

En la búsqueda colectiva, más allá de la imposición o suposición autoimpuesta surgieron ideas que se fueron materializando

Denis: —vamos a hacer los nombres nuestros y los leemos — interesante propuesta pues desde el primer acercamiento en su bloque se interesó por leer y escribir el nombre de sus compañeros.

Leo: —Mejor hay que hacer los juegos del calamar

Ian: —No manches eso ya lo hicimos

Leo: —si pero estuvo padre

Yo quise aportar a la propuesta inicial, —de acuerdo, a mí también me gustaron los juegos calavera, pero si en verdad queremos enseñarle a los papás y a la directora que hacemos, pensemos en algo mas —, ahí ya el simple hecho de “demostrar a la directora” que hacíamos me causaba *lata*⁶² pero era importante tomarlo en cuenta, posiblemente por la cadencia de las situaciones y las características de la intervención.

Fernanda: —¿Y si solo les enseñamos nuestro cuaderno?

Mía: —Pero en eso no van a ver que hacemos

Berenice: —hay que hacer otro circo

Kendall: —No porque ese ya lo hicimos

Ian: —Entonces hay que hacer algo que nos guste

Aproveche el espacio y cuestioné —¿y qué nos gusta? — autoinvitándome en el “nos”

Denis: — ¡Hacer galletas!

Fernanda: Yo no sé hacer galletas

Ingrid: Yo no sé hacer galletas pero mi mamá trabaja de “cocina”

Kendall: —entonces hagamos un algo de comida para que los papás vieran.

Fue la oportunidad dorada, había una intención formativa, un acompañamiento y un interés compartido.

Ian: —hay que hacer pizza, maestra, hay que hacer pizza — yo no tenia entonces la más mínima idea de hacer pizza pero sin embargo, no me negué.

Fernanda: —Hay que cocinar algo, a mi mamá no le gusta la pizza — bendita respuesta, sentí que me salvó.

Mía: —Podemos hacer algo que nos deje cocinar, pero cocinar ¿Qué?

⁶² Molestia, incomodidad, insatisfacción.

Para ese punto yo me sentía incluso innecesaria, pero estaba presente y era necesario el acompañamiento, entonces dije: —me encanta que nos hagamos cocineros y probemos más lo que “queremos hacer” — por sobre lo que debes “hacer”, —No se cocinar muy bien, pero si eso quieren vamos juntos — dije, y entonces nos lanzamos. Aunque a ratos la propuesta de Pedagogía por Proyectos pareciese recargar el barco hacia “lo contrario”, no es así, fue una constante adaptación, reconocimiento y equilibrio de lo que en constancia se puede identificar, las potencialidades, los intereses y el propio ser docente.

Íbamos de a poco aterrizando y concluimos hacer una “competencia de Chefs, lo cual sin afán de generar o propiciar la competencia, fue interesante en relación a los requisitos de los participantes”

Denis: —y si nos vestimos como los de “master chef” y hacemos un plato
Ian: —siiii, estaría bien chido, y si queremos que vengan los papás entonces que ellos lo “proben” —,cabe aclarar qué era un “prueben” —y ya ahí vemos si les gusta.

Bruno: —si, yo si quiero cocinar pero no tenemos cocina —

Intervine casi sin querer y dije —Cocina si tenemos, si bien no está al alcance es cierto pero existe, y si de verdad quieren yo puedo buscar como lo hagamos. Vaya que en ese entonces no comprendí pero me estaba metiendo en *camisa de once varas*⁶³

Tremendo boomerang⁶⁴ que viví en ese rato con todo el afán de buscar como apoyar *solita me puse el pie* y con poco afán intencionado de contar el resto, te puedo asegurar que funcionó. Como cada proyecto se llevó a socializar con la familia lo cual, rindió frutos, Los niños comunicaron su interés por hacer nuestro propio “master chef”⁶⁵ y *ni tardos ni perezosos*⁶⁶ lo llevamos a cabo.

⁶³ Hace referencia a un dicho popular mexicano de involucrarse en situaciones que posiblemente son complicadas y no dejan en si ningún beneficio.

⁶⁴ Juguete australiano de lámina o madera “curveada” que posibilita que al lanzarlo en el aire vuelva al mismo punto de partida.

⁶⁵ Programa transmitido en televisión abierta en México que tiene diversas variantes en donde los participantes demuestran sus habilidades en torno a la preparación de platillos que son valorados por un jurado experto en el área.

⁶⁶ Frase coloquial que da cuenta que se procura algo sin buscar pausas o discrepancias que alenten el resultado, es decir, que se asume el reto de forma corta y decisiva.

Vinculado a la implementación de Pedagogía por Proyectos llevé a cabo una secuencia de aprendizaje alterna que en cierta medida nos permitiera identificar entre otras importantes cuestiones lo que implica ser chef o cualquier otra profesión u oficio que decidieran ejercer.

Dentro de la situación de aprendizaje llevamos a cabo diversas propuestas, que permitieron reconocer que en todo momento nos encontramos inmersos en una Cultura Escrita, identificamos los recursos que necesitamos en el mundo y en este caso la receta no se hizo esperar.

Los niños estaban entusiasmados por llevar a cabo la actividad y con el apoyo de *la silueta*⁶⁷ de la receta de cocina. Se acercaron a ella como un primer intento de escritura utilizando las letras que conocen, a ratos se les podía ver sumergidos en sus pensamientos repitiendo una y otra vez cada sonido de cada letra en las palabras para intentar definir cual era la adecuada para utilizarla, volteaban a ver nuestra pared para reconocer cual usar y a veces se paraban para acercarse a ellas como si al tocarlas les revelaran el secreto de su uso. Antes del encuentro con los padres o la presentación de nuestro master chef supimos necesario el tener algunas consideraciones desde la vestimenta, los materiales pero también el hacer una “prueba” de como se cocina antes de hacerlo frente a los papás, a mi me pareció increíble tener más posibilidades de encuentros escritos, lectores y orales, que ellos los disfrutaran y estuvieran inmersos en esta red de significados que Gregorio Zamora⁶⁸ propone y que vivimos en el aula día a día.

Tuvimos todo preparado y el cierre de nuestro proyecto con los padres de familia había llegado. Dispusimos del espacio, el acomodo, los materiales necesarios para



⁶⁷ Reconocida dentro de las propuestas de módulo de interrogación de textos y aprendizaje de la escritura como parte de las actividades de Pedagogía por Proyectos propuestas por Jolibert y colaboradores, permite identificar los elementos que contienen los textos que se utilizan y genera en el estudiante una visualización global del uso del texto.

⁶⁸ Gregorio Hernández Zamora (2016) al realizar una revisión profunda sobre ¿De que hablamos cuando hablamos de Cultura Escrita? Sostiene que se trata de una red de significados en las personas que le permiten vincularse con el mundo y formar parte activa de el.

poderlo realizar, sus mandiles y sombreros tenían su nombre y ya lograban encontrarlo sin dificultad e incluso repartir a los compañeros. Cada quien tomó su pizarrón para poder escribir su receta de lo que se iba a preparar que en ese momento me pareció oportuno que fuera “sorpresa”, les pedí a los papás que no *le soplaran* la respuesta a sus hijos, que no los



presionaran y permitieran llevar a cabo la actividad, —muy bien chicos, necesitaremos 1 manzana—, los niños pasaron su mirada de inmediato a su pizarrón y con plumón en mano vi escribir a cada niño un número 1 en la esquina superior izquierda y luego de a poco escribir una “m”, voltear la mirada a nuestra pared de letras y continuar buscando el sonido, —a, sigue la a—, —te falta una letra, así no es—, —pon atención y fijate—, eran algunos de los comentarios de los padres de familia en un primer momento de manera discreta y después aumentando el tono. Pause la actividad e invite a los niños a ir al frente conmigo y dejar sus estaciones de preparación de alimentos en pausa con sus papás y todos los utensilios esperando. —Vamos a utilizar también piña—, les dije, —esa empieza con la de perro— se escuchó una vocecita y en su pizarrón debajo del 1 colocaron *la de perro*. Con la lista completa volvieron a sus estaciones a preparar sus utensilios y luego formarse para que, al leer los ingredientes solicitaran los necesarios.

Los padres de familia eran jueces y ayudantes de los cocineros. En la lista de materiales se previó el uso de cuchillos con filo y sin filo para facilitar la participación de los niños. Los adultos cortaban en cachitos la manzana para hacer nuestra ensalada y los niños mientras tanto partían las rebanadas de piña, preste mucha atención a ello y disfrute el momento cada que una mamá quería hacer las cosas por los niños y entre distintas variantes la respuesta de los pequeños era; —gracias mamá, yo puedo hacerlo—.

Iba pasando por las mesas, y notaba su felicidad y como disfrutaban el momento, les pedí que apoyaran a los niños a reconocer las letras que se estaban utilizando, a leer

su lista de ingredientes cada que fuera necesario y una vez que la preparación llegó a su fin todos degustamos el resultado.

—No sabía que mi hijo ya está aprendiendo a leer y escribir, pero sabe porque lo hace y para que lo hace—, comentó una mamá con quien previamente ya había estado platicando y le sugerí tiempo atrás que cediera un poco de la elaboración de planas y dedicara ese tiempo a la lectura de cuentos, a la realización de listados para el supermercado por ejemplo y situaciones que tuvieran un sentido de uso real y funcional.

Estábamos sentados disfrutando nuestra ensalada cuando les pregunté a los papás que pensaban de la actividad, los padres se mostraron muy agradecidos y participativos, hablaron acerca de lo importante que es su apoyo para que sus hijos aprendan, que les consta que tienen interés por escribir y que eso les iba a ayudar mucho en la primaria.

Yo estaba tan contenta de haber logrado nuestra intención, querer compartir con los papás como aprendemos y de alguna manera también el brindar el apoyo y acompañamiento a los padres para que los procesos vividos continúen y no se vean cortados en los niveles educativos posteriores.

Extrañaré tanto a esos pequeños cuando dejen de ser “mis preescolares”

B. Informe General

A continuación se presenta el informe general que consiste en dar soporte y mayor validez y confiabilidad al Informe Biográfico- Narrativo expuesto con anterioridad, de la misma manera en este informe se presenta la metodología seguida para llevar a cabo la intervención, características del contexto y de los participantes, la delimitación del problema así como los elementos que dan solución al mismo, así como el sustento teórico para dar apoyo a la intervención.

1. Metodología

Para atender la investigación se llevó a cabo la metodología de Documentación Biográfico- Narrativa que toma en consideración las propuestas vinculadas con el “ser del docente” de Bolívar y colaboradores y el recaudo metodológico en la práctica docente de Suárez y Ochoa. Para ser llevado a la práctica fue necesario identificar en un primer momento el contexto problematizador en el cual se llevo a cabo el Diagnóstico Específico que permitió recuperar el problema a tratar mediante una serie de preguntas de indagación que dieron como resultado diversas propuestas con indicadores en relación al objeto de estudio llevando a la búsqueda de una fundamentación teórica y un diseño de intervención que fue siendo documentado a lo largo de la aplicación mediante un informe biográfico- Narrativo

2. Contexto específico

El plantel en el cual se llevo a cabo la intervención es el Jardín de Niños “Antonio Vanegas Arroyo” en la alcaldía Cuauhtémoc en la zona de Tepito, caracterizado por el comercio informal. Las condiciones en relación al acercamiento a la cultura escrita tienden a ser fragmentadas con poco acercamiento a libros infantiles, oportunidades de escritura y de intercambios orales y con una visión de la lectura y escritura como obligatoria en preescolar para in ingreso a la educación primaria.

3. Caracterización de los participantes

Los participantes directos son estudiantes de tercer grado de preescolar de entre 4 y 5 años de edad, caracterizados por involucrarse activamente en las actividades del aula y mostrando interés en las participaciones de actividades comunicativas. Las educadoras frente a grupo son un total de 9 teniendo 8 grupos inscritos en el plantel, se cuenta con maestros especialistas de diversas áreas. Los padres de familia tienden a ser dispuestos a la cooperación y requieren de orientaciones precisas para realizar acompañamiento puntual en casa.

4. Problema, Propósitos y competencias

El problema que se busca atender mediante la intervención es relacionado a la cultura escrita y tiene que ver con el acercamiento que se tiene desde educación preescolar para ello, identificando que diversos elementos propios del objeto de estudio de abordan

de manera aislada en preescolar (considerando la oralidad, lectura y escritura), así como la realización de actividades en el aula y la falta de acompañamiento de los padres de familia en casa.

La pregunta de indagación general busca identificar cuáles pueden ser las estrategias de acercamiento a la cultura escrita tomando en consideración las características de los estudiantes para lo cual se identifica que pueden ser estrategias de aprendizaje socioconstructivista de apoyo y afectividad y el acercamiento a diversos métodos de enseñanza vinculándolos con propuestas establecidas por la base pedagógica considerada de Pedagogía por Proyectos.

El propósito general es lograr que los estudiantes participen en actividades bajo el enfoque constructivista de la educación apoyándose de métodos de acercamiento a la cultura escrita con actividades artísticas y acompañamiento de los padres de familia ofreciendo acompañamiento puntual y constante. Las competencias por lo tanto se vinculan con el acercamiento de los estudiantes a actividades de oralidad, lectura y escritura a manera de tratamiento general de la cultura escrita en donde participen activamente en cada una de las situaciones lingüísticas a su alcance.

5. Sustento teórico

El sustento teórico parte de la revisión de 5 investigaciones lo cual conforman un breve estado del arte que permite tener en cuenta aquellas aplicaciones prácticas en torno al objeto de estudio y realizando de manera puntual las aportaciones a cada una de ellas o los ajustes requeridos para el diseño de intervención, entre ellas se destacan algunos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura tomados en cuenta en educación preescolar, el uso de portadores de texto, uso de cuentos, la grafomotricidad como acercamiento a la lengua y el uso de recursos informáticos como vinculación con un contexto dinámico.

Por otro lado se toma en consideración aportes teóricos en relación a la Enseñanza de la Lengua y la implicación de la Cultura Escrita en la misma. En un primer momento se recuperan aportaciones de Casanny, Villaseñor y Lomas en relación a la Enseñanza de la lengua y sus aplicaciones a la cultura escrita y recuperando a Sule y Montenegro en

específico sobre la enseñanza de la lengua en educación preescolar, posteriormente se hace referencia al ingreso a la Cultura Escrita partiendo desde una visión etnográfica y pedagógica con Greetz y Freire sobre los antecedentes del término y recuperar una conceptualización sólida entre aportes de Scribner, Ferreriro, Zamara, Kalman que permiten profundizar sobre el tema.

Finalmente se realiza una revisión en relación a diversas estrategias de acercamiento a la cultura escrita como la aplicación de elementos del método Misolar con recursos artísticos y vinculándolo a PpP, estrategias socioconstructivistas de apoyo y afectividad, uso del nombre propio y uso de pictogramas.

6. Intervención Pedagógica

La intervención pedagógica se llevo a cabo desde el inicio del ciclo escolar considerando la aplicación en un primer momento de diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje, como el acomodo del mobiliario permitiendo que los estudiantes se visualizaran todos entre ellos y yo como docente me encontrara dentro del espacio de acomodo y organización, por otro lado, ya que las características del contexto hicieron que los niños se presentaran por bloques de atención con la mitad del grupo dos días a la semana y la otra mitad de manera alternada el resto de los días, se aplicó el pase de lista colocando un mural con las fotos de cada uno de los niños colocados por bloques; se llevó a cabo el uso de cuadro de responsabilidades que los niños nombraron cuadro de comisiones y donde cada día eligen las actividades de las cuales se harán responsables durante el día, se aplicó el uso del cuadro de cumpleaños y uso de calendario en el aula.

Al momento de dar comienzo a las actividades me pude percatar que los niños mostraron interés por participar de ellas, mostrando disposición a la cooperación y al intercambio. En el inicio de un primer proyecto tomando en consideración la Base dídáctica pedagógica de Pedagogía por Proyectos se llevó a cabo el proyecto de “los Juegos Calavera” en donde a partir de una serie no apta para los niños ellos pudieron llevar a cabo actividades lúdicas que les permitieran hacer uso de la oralidad para describir, argumentar, debatir, llegar a acuerdos, así como hacer uso de códigos

escritos para darse a entender y realizar la lectura e interpretación de códigos para relacionarse con los compañeros del otro bloque y los del mismo grupo.

7. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las actividades llevadas a cabo y del recaudo de datos para la interpretación y reflexión de los instrumentos de evaluación permitió identificar que:

a) Sobre las listas de apreciación

Con relación a la lista de apreciación de oralidad- conversación, aplicada durante la realización de actividades de socialización de los proyectos, así como en las actividades de conversación cotidiana semanalmente pude reconocer que los niños en su totalidad reconocen cuando se les está hablando, aunque hay dos estudiantes a quienes se les dificulta pero están canalizados a UDEEI por situaciones relacionadas con la atención.

A lo largo del desarrollo de los proyectos y las actividades los niños los niños fueron reconociendo gradualmente el momento en el cual es adecuado participar y adoptan diversas estrategias para poder solicitar la palabra o participar de manera activa en la conversación, dentro de los elementos de la conversación es una de las principales competencias a favorecer.

En primer lista de apreciación (Fig.24), se pueden identificar las primeras manifestaciones de los niños en torno a la oralidad y la conversación mostraban en su mayoría algunas dificultades sobre todo al momento de esperar los turnos, situación que podría asumirse a causa de la pandemia en donde varios de ellos convivían poco con otros niños y las reglas de participación en un entorno familiar no siempre son propiamente “marcadas”.

Fig. 24 Primera lista de apreciación enfocada a la oralidad. Proyecto 1

| Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------|--|--|
| Adriana Elidé Gutiérrez Islas | | | | | | |
| LISTA DE APRECIACIÓN: ORALIDAD- Conversación. Proyecto 1 | | | | | | |
| NOMBRE | Reconoce cuando se le está hablando. | Sabe cuándo participar oralmente. | Reconoce cuando tiene que esperar su turno para participar en una conversación | Habla de manera fluida. | Continúa la secuencia de una conversación de manera congruente | Participa con entusiasmo al conversar con compañeros y adultos |
| 1. Ian Emiliano | | | | | | |
| 2. Aislinn Mariel | | | | | | |
| 3. Ian Santiago | | | | | | |
| 4. Berenice Getsemani | | | | | | |
| 5. Mia Aitana | | | | | | |
| 6. Owen Rodrigo | | | | | | |
| 7. Denis Yamilet | | | | | | |
| 8. Kendall Angeline | | | | | | |
| 9. Diego Leonel | | | | | | |
| 10. Fernanda Itzel | | | | | | |
| 11. Iker Jovan | | | | | | |
| 12. Vanessa | | | | | | |
| 13. Luna Giselle | | | | | | |
| 14. Ingrid Michelle | | | | | | |
| 15. Katerine Fernanda | | | | | | |
| 16. Leonardo Kaleb | | | | | | |
| 17. Abdel Isaai | | | | | | |
| 18. Bruno Sebastián | | | | | | |

Los niños en general hablan de manera fluida respondiendo a lo que se quiere comunicar y al tema de la conversación haciendolo cada vez de manera más fluida, participan con entusiasmo al momento de tener conversaciones de manera libre , lo cual se manifiesta de igual manera con el uso del diario.

En lo recogido en el diario se puede reconocer que los niños participan de manera libre realizando diálogos cada vez más largos y profundos especialmente con los compañeros del aula.

La mayoría de los temas que suelen hablar se relacionan con actividades cotidianas, video juegos, películas, series y actividades del aula. Posteriormente al cierre de nuestro último proyecto se llevó a cabo la siguiente lista de apreciación (Fig.25) en donde se puede identificar que hubo avances significativos a lo largo de la realización de los proyectos y de las secuencias de aprendizaje aplicadas en el aula entorno a la realización de actividades relacionadas con la conversación, en donde los niños se mostraban más animados a participar y habían desarrollado ya habilidades propias del intercambio comunicativo, Al decir esto, no es que los niños fueran hábiles conversadores, si no que

ya era más amplio el círculo de comunicación que podían establecer y eso hacía crecer , desde su edad, su cultura escrita.

Fig. 25 Lista de apreciación en torno a la conversación, último proyecto

| Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------|--|--|
| Adriana Elidé Gutiérrez Islas | | | | | | |
| LISTA DE APRECIACIÓN: ORALIDAD- Conversación. Proyecto | | | | | | |
| NOMBRE | Reconoce cuando se le está hablando. | Sabe cuándo participar oralmente. | Reconoce cuando tiene que esperar su turno para participar en una conversación | Habla de manera fluida. | Continúa la secuencia de una conversación de manera congruente | Participa con entusiasmo al conversar con compañeros y adultos |
| 1.Ian Emiliano | | | | | | |
| 2.Aislinn Mariel | | | | | | |
| 3.Ian Santiago | | | | | | |
| 4.Berenice Getsemani | | | | | | |
| 5.Mia Aitana | | | | | | |
| 6.Owen Rodrigo | | | | | | |
| 7.Denis Yamilet | | | | | | |
| 8.Kendall Angeline | | | | | | |
| 9. Diego Leonel | | | | | | |
| 10. Fernanda Itzel | | | | | | |
| 11. Iker Jovan | | | | | | |
| 12. Vanessa | | | | | | |
| 13. Luna Giselle | | | | | | |
| 14. Ingrid Michelle | | | | | | |
| 15. Katerine Fernanda | | | | | | |
| 16. Leonardo Kaleb | | | | | | |
| 17. Abdel Isaai | | | | | | |
| 18. Bruno Sebastián | | | | | | |

b) En cuanto a listas estimativas

La lista estimativa de la descripción se puso en práctica al momento de realizar actividades sobre las características de algunos personajes de cuentos tradicionales, exploración de la naturaleza y características de situaciones específicas en relación a los proyectos. La mayoría de los niños mencionan sin apoyo de dos a tres características de los objetos que observan, para profundizar algunos requieren de las preguntas directas, no mencionan detalladamente lo que observan a excepción de algunos niños en el aula, sin embargo al tratarse de situaciones vividas los niños describen sin dificultad algunos sucesos particulares o en socialización con otros.

Relacionado a la oralidad en cuanto a la narración se llevó a cabo la lista de apreciación en actividades de creación de historias a partir de la utilización de distintos personajes para inventar una nueva historia considerando las características de cada uno, Fig. 26.

Fig. 26 Lista de apreciación comparativa entre primer y último proyecto

| Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|--|----|--|----|--|----|
| Adriana Elidé Gutiérrez Islas | | | | | | | | | | | | |
| LISTA DE APRECIACIÓN: ORALIDAD | | | | | | | | | | | | |
| | DESCRIPCIÓN | | | | | | | | NARRACIÓN | | | |
| | Identifica y menciona de manera oral los elementos de algo que ha observado | | Menciona detalladamente lo que observa. | | Sabe mencionar las características de un suceso real o imaginario | | Participa con entusiasmo en actividades de descripción en láminas o imágenes | | Comparte con sus compañeros alguna situación que ha vivido haciendo relación de los hechos | | Participa con entusiasmo y seguridad ante la narración de sucesos. | |
| NOMBRE | JdC | MC | JdC | MC | JdC | MC | JdC | MC | JdC | MC | JdC | MC |
| 1. Ian Emiliano | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 2. Aislinn Mariel | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 3. Ian Santiago | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 4. Berenice Getsemani | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 5. Mia Aitana | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 6. Owen Rodrigo | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 7. Denis Yamilet | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 8. Kendall Angeline | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 9. Diego Leonel | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 10. Fernanda Itzel | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 11. Iker Jovan | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 12. Vanessa | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 13. Luna Giselle | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 14. Ingrid Michelle | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 15. Katerine Fernanda | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 16. Leonardo Kaleb | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 17. Abdel Isai | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 18. Bruno Sebastián | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

De igual manera se realiza al narrar situaciones de la vida cotidiana e incluso en relación a la conversación abierta mediante un diálogo fluido los niños comparten por decisión propia algunos sucesos vividos. En la lista mostrada se puede reconocer la comparativa entre dos proyectos uno al inicio de la propuesta didáctica y el final con la integración de todos los participantes.

La lectura es la práctica en donde mayores resultados hubo en el máximo nivel de logro, los niños en general identifican cuales son algunos de los portadores de texto básicos,

no de la misma manera cuando van a realizar una producción escrita pero no saben como llamarle de acuerdo a su contexto.

Se entusiasman y en su mayoría siempre conocen el uso y función de los gafetes, pictogramas y cuentos, lo que llevo a la puesta en marcha de un proyecto de biblioteca móvil. Se interesan por comentar los textos leídos casi siempre y casi en su mayoría disfruta los textos que lee. Fig 27

Fig. 27 compendio de 3 listas estimativas en los proyectos juegos calavera, circo- biblioteca y mr. Chef

| Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del jardín de niños "Antonio Vanegas Arroyo" | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----|----|--|-----|----|---|-----|----|--|-----|----|--|-----|----|------------------------------|-----|----|
| LISTA ESTIMATIVA: LECTURA (juegos calavera- dos proyectos- mr chef) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estudiante | Identifica los distintos portadores de texto | | | Conoce la función de distintos portadores como el nombre, el uso del gafete, pictogramas o cuentos | | | Usa los diversos portadores de texto de acuerdo a su función. | | | Comenta el contenido de los textos leídos. | | | Se muestra interesado en el uso de diversos portadores de texto. | | | Disfruta los textos que lee. | | |
| | JC | C-B | MC | JC | C-B | MC | JC | C-B | MC | JC | C-B | MC | JC | C-B | MC | JC | C-B | MC |
| 1.Jan Emiliano | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 2.Aislinn Mariel | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 3.Jan Santiago | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 4.Berenice Getsemani | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 5.Mia Aitana | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 6.Owen Rodrigo | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 7.Denis Yamilet | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 8.Kendall Angeline | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 9. Diego Leonel | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 10. Fernanda Itzel | 2 | 4 | 5 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 11. Iker Jovan | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Vanessa | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 13. Luna Giselle | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ingrid Michelle | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 15. Katerine Fernanda | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 16. Leonardo Kaleb | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 17. Abdel Isaai | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 |
| 18. Bruno Sebastián | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |

De acuerdo a los registros elaborados a lo largo de los proyectos se conjuntan tres listas estimativas de los resultados finales de cada proyecto en donde a lo largo de la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje y las propias a las actividades propuestas por Pedagogía por Proyectos los niños tuvieron un mayor acercamiento a los portadores de texto. Dentro de los juegos calavera fueron los propios a los instructivos y a los

reglamentos de los juegos, posteriormente en la biblioteca y el circo de los payasos chistosos al hacer uso de cartas, oficios, invitaciones, carteles informativos, afiches de préstamos y finalmente en el proyecto de master chef al uso de tarjetas, recados, listas, recetas de cocina, reglamentos e invitaciones. A lo largo de cada uno de los proyectos se llevaron a cabo lecturas de cuentos de apoyo y uso constante de pictogramas para favorecer la lectura de los niños.

Finalmente, de los 20 niños del aula 3 muestran dificultad para registrar sus ideas, reconocen la escritura de su nombre y participan de actividades de construcción colectiva de textos, sin embargo, en lo particular en ocasiones se les dificulta reconocer las propiedades de los textos al momento de escribir como la direccionalidad, la ubicación del texto, la fluidéz, etc.

La totalidad de los estudiantes usa sus propias grafías para escribir un texto, 7 de los niños solicitan apoyo para poder escribir palabras de manera convencional siguiendo el sonido de cada una de las letras. La totalidad de los niños participa en actividades de producción escrita tanto de manera colectiva como individual. Fig. 28

Fig.28 Recuperación y análisis de resultados de diversas listas en el periodo de aplicación de la Intervención Pedagógica

Ingreso a la cultura escrita en tercer grado de preescolar del Jardín de Niños "Antonio Vanegas Arroyo"

LISTA ESTIMATIVA Escritura (concentrado de listas aplicadas de septiembre a abril)

| Estudiante | Conoce la manera de registrar sus ideas. | | Conoce las propiedades de la escritura | | Usa sus propias grafías con diversos propósitos para producir textos | | Se involucra de manera participativa en la realización de producciones escritas individuales. | | Se involucra de manera participativa en la realización de producciones colectivas de manera escrita | |
|-----------------------|--|------|--|------|--|------|---|------|---|------|
| | Sep. | Abr. | Sep. | Abr. | Sep. | Abr. | Sep. | Abr. | Sep. | Abr. |
| 1.Ian Emiliano | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 2.Aislinn Mariel | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 3.Ian Santiago | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 4.Berenice Getsemani | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 5.Mia Aitana | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 6.Owen Rodrigo | 2 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 7.Denis Yamilet | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 8.Kendall Angeline | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 9. Diego Leonel | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 10. Fernanda Itzel | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 11. Iker Jovan | 1 | 4 | 1 | 5 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 |
| 12. Vanessa | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 13. Luna Giselle | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 4 |
| 14. Ingrid Michelle | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 15. Katerine Fernanda | 1 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| 16. Leonardo Kaleb | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| 17. Abdel Isaai | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 3 |
| 18. Bruno Sebastián | 2 | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |

En una valoración constante tomando en cuenta los datos arrojados por las listas estimativas y realizando una valoración de los resultados se puede identificar de acuerdo a las actividades que los niños al comenzar la Intervención pedagógica no lograban en la mayoría de las actividades graficar con seguridad sus ideas, incluso utilizando marcas en el cuaderno u hoja de manera indiscriminada y sin alguna intención puntual, sin embargo, con la constancia de las actividades propuestas se puede identificar que los niños desarrollaron incluso más iniciativa al momento de hacer sus registros gráficos, y que si bien, no han adquirido el desenvolvimiento escrito tienen nociones sólidas de las propiedades del sistema de escritura y se tuvo un acompañamiento sólido en torno a su acercamiento a la Cultura Escrita, que finalmente apoya a las necesidades e intereses de los padres relacionado directamente con la funcionalidad de la oralidad, lectura y escritura y cada uno de los elementos que la conforma.

8. Reflexiones generales

En este espacio se brindan reflexiones directas sobre el objeto de estudio, la cultura escrita en niños de preescolar de tercer grado, que hasta el momento permiten visualizar lo siguiente:

- Los niños muestran interés por participar en actividades que se vinculen con el acercamiento de la cultura escrita, en ocasiones es complejo y necesario no desvincular las prácticas y manifestaciones de las mismas al momento de realizar la evaluación de los indicadores establecidos al momento de la elaboración de las competencias.
- Al momento de aplicar las estrategias en el aula tanto de situaciones de aprendizaje como la puesta en marcha de proyectos requieren hacer uso de prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura de manera vinculada fomentando su uso real y social en condiciones individuales y colectivas.
- La participación de los padres de familia juega un papel fundamental en el acercamiento de los niños específicamente a la escritura, propiciando un

apoyo o acompañamiento para que en casa se fomenten las prácticas adecuadas para acercarse a la cultura escrita en todas sus esferas.

- Los instrumentos de evaluación permitieron a lo largo de la intervención hacer un balance de las actividades realizadas y los alcances logrados en función de las competencias e indicadores propuestos.
- Los elementos que configuran a la Cultura Escrita en ningún momento se dieron por separado en las actividades propuestas pues por su naturaleza emergen entre sí, sin embargo, para su análisis e interpretación más profunda y puntual al momento de realizar la evaluación continua se especificaba en un elemento como eje fundamental de la actividad.

CONCLUSIONES

La elección del objeto de estudio no fue sencilla, pero aún más complejo fue a lo largo del tiempo poder reconocer y considerar los elementos que se vinculan con la Cultura Escrita y como cada uno de ellos, como engranes que funcionan en armonía, hacen posible la comunicación constante con el mundo cambiante en el que vivimos, a partir del reconocimiento del contexto nacional e internacional, de las características de la educación preescolar, del contexto específico de mi jardín de niños, reconociendo sus características, necesidades, intereses e incluso exigencias, del establecimiento y seguimiento de las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje y la implementación de una Pedagogía por Proyectos, la aplicación de estrategias didácticas de acercamiento a la Cultura Escrita que favorecieron la oralidad, lectura y escritura específicamente y también en conjunto, sumado a la compleja dinámica de clases en línea, acompañamiento remoto, clases presenciales, grupos divididos y atención diversificada comparto las siguientes conclusiones:

- El concepto holístico e integral de Cultura Escrita debe ser visualizado como el engranaje de funcionamiento de las habilidades y competencias comunicativas que se desarrollan en las personas para comunicarse, vincularse y formar parte activa del mundo en el que vivimos, el cual considera la oralidad, lectura y escritura como procesos profundos que se interrelacionan.
- Es importante considerar a la Cultura Escrita como el eje principal de prácticas y habilidades comunicativas, evitando la premura de actividades sobre todo vinculadas a la lectura y escritura como un fin en educación preescolar y favoreciendo las prácticas cotidianas en el mundo letrado en donde nos encontramos.
- La Cultura Escrita está presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana, nos permite no solo conocer y comprender el mundo sino vincularnos activamente en él, siendo parte de él, con lo cual se asumen derechos como ciudadanos libres que conlleva a innumerables responsabilidades con el entorno.

- Las características de desarrollo cognitivo, motriz, emocional y social de los niños en edad preescolar (de entre 3 y 6 años de edad) son una población idónea para tener un acercamiento a la Cultura Escrita y poder ingresar en ella con habilidades cada vez más finas.
- El planteamiento de un “acercamiento” a la Cultura Escrita como un inicio a prácticas sociales de oralidad (conversación, descripción, narración, argumentación, escucha activa), lectura y escritura, favorece que para tercer año de preescolar los niños tengan un “ingreso” a la misma y que se cuente con las bases necesarias para las prácticas sociales y convencionales de leer y escribir en el futuro académico.
- Es trascendental resaltar la importancia de la oralidad como un punto de partida fundamental que forma parte de la Cultura Escrita y que en muchas ocasiones es subestimada considerando solo el lenguaje oral entendible como un recurso suficiente en el uso de la palabra, cuando la oralidad involucrando los elementos antes mencionados es el punto de partida desde edades tempranas para comenzar una vinculación activa con el mundo y es necesario favorecerla a lo largo de toda la Educación Básica.
- El contexto educativo mexicano tiene una marcada inclinación a la pertenencia internacional y seguimiento de tendencias globales que no se relacionan directamente con la realidad educativa en México, pero es la realidad de las aulas mexicanas en Educación Básica, de las escuelas, los maestros, los padres y los estudiantes. Es deber de cada uno de éstos agentes generar las condiciones necesarias y adecuadas para el óptimo y adecuado acompañamiento de la educación en relación a la Cultura Escrita.
- El Marco Curricular de los Aprendizajes en Educación Básica, derivado de la pandemia de SARS-Cov19 marcó en definitiva la orientación del Sistema Educativo Mexicano por enfocar el desarrollo de competencias lingüísticas hacia la preparación desde edad preescolar a la correcta aplicación de exámenes estandarizados que solo evalúan de

manera superficial el uso de la lengua, esto no cambiará prontamente pero es urgente cambiar el foco del acompañamiento docente y dirigirlo hacia un acercamiento e ingreso a la Cultura Escrita.

- Los planes y programas de estudio en Educación Básica han tenido diversas reformas y la última de ellas permite visualizar el acercamiento al Campo Formativo de “Lenguajes” con un enfoque integrador en donde se valora la importancia del lenguaje oral, del escrito con fines sociales reales y de la lectura aplicada desde un fomento y gusto por ella, lo cual genera “esperanza” en relación a las aplicaciones didácticas dentro de las aulas.
- El contexto de la escuela inmersa en un mundo de comercio informal, venta, drogadicción, violencia, no determina de ninguna manera las habilidades, capacidades, intereses y necesidades de los estudiantes para ingresar a la Cultura Escrita y “hacer uso de la palabra”.
- Los padres de familia realizan un acompañamiento de enseñanza de la escritura en torno a los conocimientos y referentes que tienen por lo que es necesario generar un espacio de acompañamiento puntual para apoyar no solo el aprender a escribir sino un acompañamiento enfocado al ingreso de la Cultura Escrita en su totalidad, a partir de talleres, materiales, libros, audios, actividades digitales.
- El acercamiento al uso de las palabras escritas para su producción o comprensión está dotado de una basta articulación entre distintos métodos, pudiendo sostener que es importante generar espacios alfabetizadores, evitar las copias sin sentido y fomentar el uso social de prácticas de lectura y escritura.
- Es fundamental tomar en consideración el entorno en el cuál los niños se desenvuelven, así como sus estilos de aprendizaje, y proviniendo de una pandemia en donde el acompañamiento fue en gran medida por parte de los padres, también considerar los estilos de enseñanza.

- El uso de una variedad de textos sociales y funcionales permite en los niños en edad preescolar el reconocer la importancia de la Cultura Escrita, desde la oralidad, la lectura y la escritura. Cuando existe un destinatario o función real los niños se vinculan activamente con su entorno, sin dejar de lado que se entusiasman y participan.
- Los cuentos son una herramienta fundamental en el desarrollo de situaciones de aprendizaje y proyectos que permiten el acercamiento a la Cultura Escrita, tomando en consideración los intereses de los niños y las características de los cuentos que le permitan al niño identificar elementos repetitivos o visualmente atractivos en la construcción de la escritura y la lectura, así como de la oralidad para compartirlo con el entorno.
- El uso del nombre propio y su significación en los niños es un detonador de su acercamiento a la Cultura Escrita, a partir del nombre los niños pueden reconocer grafías, significados, intenciones, posibilidades y potencialidades. El uso constante del nombre propio apoya al fortalecimiento de la identidad, además de generar una memoria visual y comenzar a vincular fonemas propios a la escritura del nombre propio o del de otros compañeros.
- Sin duda alguna el uso de recursos informáticos fue fundamental en una época de pandemia, a partir de ello se diseñaron una serie de distintas posibilidades de acompañamiento docente para con las familias y los estudiantes. El acercamiento a la cultura escrita desde esta mirada tuvo tantas variables como totalidad de niños inscritos, lo que al momento de retomar actividades presenciales significó un gran reto. Hoy, el uso y fomento de una alfabetización digital es necesaria e incluso forma parte de una Cultura Escrita.
- El uso de recursos tecnológicos y contenidos digitales consumidos por los niños no siempre está al alcance de los padres por intención o decisión; las condiciones sociales de nuestro país requieren de manera inmediata identificar la alfabetización digital y el desarrollo de competencias digitales contemplando a la tecnología como un aliado que

no se limite solo a la ausencia de la presencialidad, sino que juegue un papel fundamental de acompañamiento a las próximas generaciones que hoy ya son el futuro.

- La implementación de una Pedagogía por Proyectos transformó mi práctica educativa, pudiendo reconocer de propia mano los alcances y potencialidades que tienen los niños en edad preescolar.
- La toma de decisiones compartida no fue una tarea sencilla, continuamente me sentí rebasada por las intenciones o intereses de los niños pero de a poco fui comprendiendo la raíz de la vida cooperativa y democrática en donde el rol docente es totalmente diferente a como se tiene visualizado social y limitativamente desde la formación docente.
- Los niños son totalmente capaces de construir el poder que tienen para leer y escribir y disfrutar de los procesos de manera satisfactoria.
- Fue sumamente complejo procurar definir un mismo proyecto en un mismo grupo dividido en dos partes, ello me permitió poder reflexionar sobre mi práctica y realizar las adecuaciones necesarias rompiendo los tabúes o prácticas repetidas en educación preescolar.
- Los niños reconocen que hay distintas maneras de comunicarse y vincularse con los otros, se reconocen como parte de un mundo alfabetizado y social en donde al vincularse con los otros continuamente se socioconstruyen.
- La motivación, afectividad y apoyo son fundamentales en el acercamiento e ingreso de los niños a la Cultura Escrita, basado en la pedagogía del regalo y en la implementación de actividades que configuran y forman su personalidad es fundamental contar con estrategias basadas en el reconocimiento al esfuerzo.

- El uso de pictogramas y dibujos dentro de los escritos permite a los niños apropiarse del texto oral y escrito al momento de leerlo y generar sus propias producciones escritas para compartir con el resto.

- La implementación pura de programas alfabetizadores no garantizan el acercamiento e ingreso de los preescolares al mundo de lo escrito, se requiere realizar una vinculación precisa entre lo que conocen los niños, como aprenden, cuáles son sus intereses y a la par cuales son sus habilidades y capacidades y desde ahí vincular y propiciar el seguimiento de propuestas pedagógicas que vinculen todos los elementos.

- Mi interés por abordar y profundizar en la Cultura Escrita proviene de elementos clave en mi vida personal, profesional y académica, y su estudio e interés irá más allá de esta tesis.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

Camacho, S (2013) Entrevista realizada el día 29 de Noviembre de 2011. En *Vivir produciendo textos. Tesina en modalidad de monografía*. pp. 68

Cassanny, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2002) "Expresión oral" en Enseñar lengua, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Núm. 117 8a. Edic. Grao, Barcelona,

Coll Lebedeff, Tatiana. *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. El Cotidiano, núm. 179, mayo-junio, 2013, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

Freire, P, (1990). "La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación". Barcelona. Paidós

Gil Antón Manuel, (2018). "LA REFORMA EDUCATIVA. Fracturas estructurales. " En Revista Mexicana de Investigación Educativa 2018, VOL. 23, NÚM. 76, PP. 303-321.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). "Interrogación de textos: vivencias en el aula". Edit. LTDA, Chile.

Jolibert J. y Sraïki C. (2009). "Niños que construyen su poder de leer y escribir". Edit. Manantial, Argentina

Jurado F. et al. (2017) ¿Por cual educación luchamos? En, Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. México

Kalman, J (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En Revista Iberoamericana de Educación (España), Num 046. Pp 107-134

Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós

Moya C (1996) 1. Análisis y diagnóstico de la situación, en Proyecto educativo: herramienta para el diseño del trabajo escolar, en Apuntes para el Proyecto de Intervención Educativa CPU, Noviembre de 1996. Barcelona, España.

Ortega, Federico (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. Revista Latinoamericana de estudios educativos (México) vol. XLVII, núm 1.

SEP, (2004). Programa de estudio preescolar. Secretaría de Educación Pública. México.

SEP, (2006). Programa de estudio secundaria. Secretaría de Educación Pública. México

SEP, (2009). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México

SEP, (2011). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México

SEP, (2017) Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México

SEP, (2019). Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública. México

Torres, J, (2010). Competencias en educación, ¿lo idóneo para un país como México? En Educación por competencias ¿lo idóneo? (p. 34). México: Torres Asociados.

Vargas, J. (2008)

Referencias digitales

DIE –CINVESTAV no a una reforma improvisada.

<http://unareformaimprovisada.blogspot.m/>

Digital Government in México, Sustainable and Inclusive Transformation. Disponible en:

<https://www.oecd.org/mexico/digital-government-in-mexico-6db24495-en.htm>

Hernández, G. (2016). ¿De que hablamos cuando hablamos de cultura escrita?. En Revista Entre maestros, Vol. 16. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/317040775_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_cultura_escrita

OCDE (2000). "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve". Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE, (2006). "PISA 2006 MARCO DE LA EVALUACIÓN: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura". Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

OCDE, (2010). "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas" Resumen ejecutivo, disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE, (2020). Panorama de la educación en México. Disponible en https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_f5a2f565-es#page1

OCDE, (2020). Mejorando los conceptos educativos educativos. Alemania, el efecto PISA disponible en; <https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>
Toscano, A (2006). La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. En Revista de Educación, Vol.16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798007.pdf>

UNESCO, (2020) Si bien la crisis del COVID aumenta las desigualdades, la UNESCO recuerda que la lectura es la base del desarrollo, disponible en <https://en.unesco.org/news/while-covid-crisis-increases-inequalities-unesco-recalls-reading-basis-development>

¿Qué es la UNESCO?

<https://concepto.de/unesco/> Consultada el 14 de noviembre de 2020

Sobre la UNESCO

<https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco> Consultada 15 de noviembre de 2020.

Acerca de la OCDE

<https://www.oecd.org/acerca/> Consultada 4 de diciembre de 2020.

ANEXOS

ANEXO 1.

Se presenta el Estudio socioeconómico que se diseñó para el DE.

Estudio socioeconómico

Favor de responder todas las preguntas que a continuación serán presentadas, todo lo contenido será utilizado solo para fines de análisis de datos y en apoyo al mejoramiento de las prácticas educativas

***Obligatorio**

Datos generales

Responda con cuidado cada una de las siguientes preguntas

1. Nombre del estudiante *

2. Domicilio *

3. Lugar de nacimiento *

4. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

5. Elija los grados de educación preescolar que ha cursado *

Selecciona todos los que correspondan.

- Primero
 Segundo
 Tercero

Responda por favor cada pregunta

Condiciones familiares

6. Nombre de los padres del estudiante *

7. Edad de los padres *

8. Nivel de estudio de los padres *

Marca solo un óvalo por fila.

| | primaria | secundaria | preparatoria | carrera técnica | licenciatura | maestría |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Madre | <input type="radio"/> |
| Padre | <input type="radio"/> |

9. Ocupación de la madre *

10. Ocupación del padre *

11. Personas con quienes vive el menor *

Selecciona todos los que correspondan.

madre

padre

abuelos maternos

abuelos paternos

tíos maternos

tíos paternos

hermanos

primos

Otro: _____

12. A cargo de quien se encuentra el estudiante estando en casa *

13. El niño convive con otros menores *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Tal vez

14. En caso de responder que si a la pregunta anterior favor de colocar la edad y parentesco

Situación económica y
laboral

Agradecemos responder con sinceridad, todos los datos serán
confidenciales

15. Personas en casa que realizan un aporte económico *

Marca solo un óvalo.

- padre
 madre
 abuelos
 tíos
 Otro:
-

16. La vivienda que habitan es *

Marca solo un óvalo.

- Propia
 Rentada
 Prestada

17. El tipo de vivienda es *

Marca solo un óvalo.

- Casa
 Departamento
 Cuarto

18. El material de construcción que predomina es *

Marca solo un óvalo.

- Concreto y adobe
 Madera
 Cartón

19. Señale todos los servicios con los que cuenta en casa *

Selecciona todos los que correspondan.

- luz
 gas
 drenaje
 agua
 teléfono
 pavimentación
 internet
 televisión de
 paga telefonía
celular

Condiciones
de estudio

Con la finalidad de conocer de que manera aprenden los estudiantes durante estos momentos de pandemia le solicitamos responder con sinceridad

20. 16. Favor de señalar todos los elementos con los que cuenta el estudiante para realizar sus actividades escolares en casa *

Selecciona todos los que correspondan.

- Luz
- Internet
- Televisión
- Teléfono celular
- Tablet
- Computadora
- Libros
- Lapicera

Cuadernos

Cuentos o materiales de lectura

Espacio propio para realizar sus actividades

21. 17. ¿Cuántas horas al día se dedican a la realización de actividades escolares?

*

Marca solo un óvalo.

- Entre 1 y 2
- Entre 2 y 3
- Entre 3 y 4

Más de 4

22. 18. Además de las actividades enviadas por las educadoras, ¿Realiza otras actividades académicas? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

23. En caso de realizar otras actividades defina cuales

Condiciones
culturales

Con la finalidad de conocer más acerca de los hábitos de su hijo le solicitamos por favor responder las siguientes preguntas

24. ¿Cuál es la actividad favorita de su hijo? *

25. ¿Cuántas horas al día ve televisión? *

Marca solo un óvalo.

Menos de una hora

Entre 1 y 2 horas

Entre 2 y 3 horas

Entre 3 y 4 horas

Entre 4 y 5 horas

Mas de 5 horas

26. ¿Cuáles son sus programas favoritos? *

27. ¿Hace uso del celular (exceptuando el uso para realizar tareas en casa)? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

28. ¿Para qué utiliza su hijo el celular? *

29. ¿En casa acostumbran a leer? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

30. En caso de responder que sí coloquen que es lo que leen con frecuencia. Si la respuesta es no, favor de colocar la principal causa *

31. Elija los materiales con los que cuenta el estudiante para su lectura o consulta *

Selecciona todos los que correspondan.

- Libros
- Cuentos
- Enciclopedias
- Revistas
- Periódicos
- Folletos

Catálogos

Historietas o animes

Agradecemos su apoyo
y participación

Se reitera que las respuestas serán confidenciales y con la intención de mejorar la práctica educativa. Gracias

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

ANEXO 2

El siguiente cuestionario de 6 preguntas abiertas será realizado a los estudiantes de tercer grado de educación preescolar del Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, será enviado a partir de un formulario de google con características visuales apropiadas a los niños con la siguiente liga:

<https://forms.gle/TNQTSGdrCPNTTEB86>

Cuestionario a estudiantes

Favor de responder las siguientes preguntas considerando las respuestas de su
hijo

***Obligatorio**

¿En casa lees o alguien acostumbra a leer contigo? *



¿Qué te gusta leer más? *



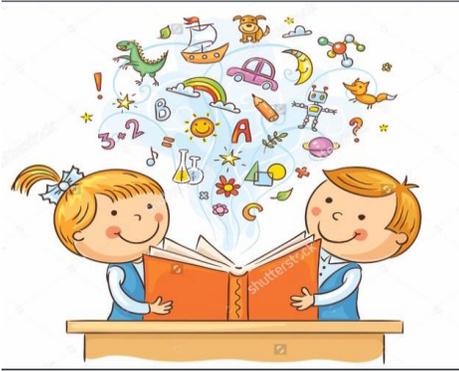
¿De qué te gusta platicar con tu familia o amigos? *



¿Te gustaría aprender a escribir?, ¿Por qué? *



¿Qué te gustaría aprender? *



Por último, ¿Te gusta hacer las actividades de la escuela?, comenta por qué *

Gracias por tu participación



ANEXO 3

Cuestionario a Padres de Familia

El siguiente cuestionario de 10 preguntas abiertas será realizado a los padres de familia de estudiantes de tercer grado de educación preescolar del Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, será enviado a partir de un formulario de google bajo la siguiente liga: <https://forms.gle/CXtVgDDfoTfJ9n9v6>

Cuestionario a Padres de Familia

Las siguientes preguntas tienen la intención de conocer más acerca de su percepción sobre algunos temas, por favor responda cada pregunta.

Agradecemos su participación

***Obligatorio**

1. ¿Qué es para usted "cultura escrita" *

2. ¿Cómo se comunica su hijo o hija en casa? *

3. ¿De qué temas suele hablar? *

4. ¿Considera que el lenguaje de su hijo o hija es fluido?, ¿Por qué? *

5. ¿A su hijo o hija le gusta leer? *

-
-
6. ¿Considera importante que su hijo o hija aprenda a leer en tercer grado de educación preescolar? ¿Por qué? *

-
-
-
-
-
-
-
7. ¿Cómo percibe a su hijo o hija en relación a la escritura? *
-
-
-
-
-
-
-
-
-

8. ¿Considera necesario que aprenda a escribir en tercer grado de preescolar? *

9. ¿Qué le gusta aprender a su hijo o hija? *

10. ¿Cómo se ha percatado que aprende de mejor manera? *

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

ANEXO 4

Cuestionario a profesores.

Se presenta el siguiente cuestionario de 10 preguntas abiertas el cuál será realizado a los Profesores, Directivos y Educadoras del Jardín de Niños Antonio Vanegas Arroyo, será enviado a partir de un formulario de google bajo la siguiente liga: <https://forms.gle/8JctXNmRyDBeiYR47>

Su participación es muy importante

Con la finalidad de fortalecer mi práctica docente les solicito de la manera mas atenta resolver el siguiente cuestionario

***Obligatorio**

¿En qué grado intervienes? *

Marca solo un óvalo.

Primer grado

Segundo Grado

Tercer Grado

Profesor (a) especialista

¿Qué es para ti la cultura escrita? *

¿Cómo aboradas la cultura escrita en tus actividades dentro del aula? *

¿Qué opinas sobre las siguientes cuestiones en preescolar?

La oralidad *

La lectura *

La escritura *

¿Qué actividades realizas para fomentar la lectura? *

¿Cómo intervienes en tu práctica diaria para favorecer la oralidad? *

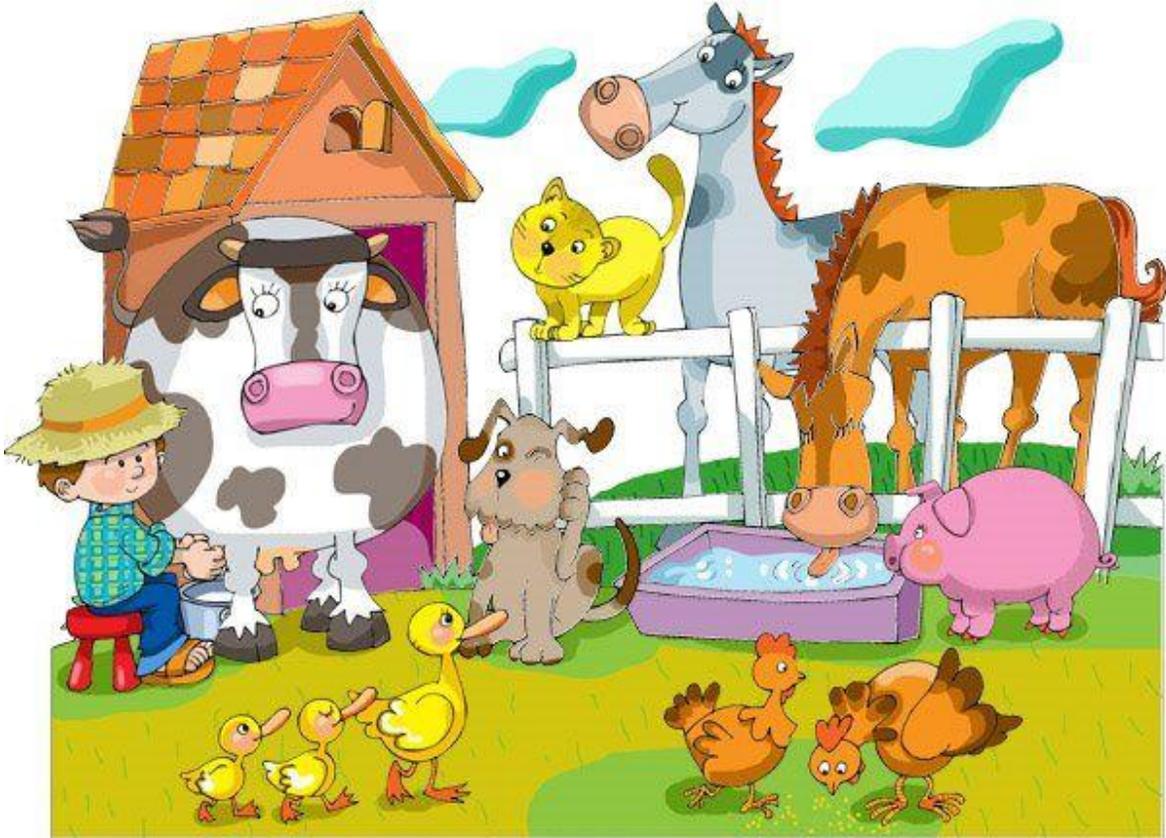
¿Utilizas la escritura con tus alumnos durante las clases? ¿Cómo lo realizas? *

¿Qué sugerencias puedes brindar para el acercamiento a la cultura escrita? *

¿Qué podrías mejorar en tu intervención en relación a la cultura escrita? *

ANEXO 5

Imagen para identificar situaciones de oralidad, solicitando describir y generar historias breves con congruencia.



ANEXO 6

Se presentó una lectura con pictogramas permitiendo que los estudiantes identifiquen y sigan la lectura con apoyo de las imágenes, posteriormente se les solicitará identificar la misma lectura pero sin apoyo de las imágenes visualizando si

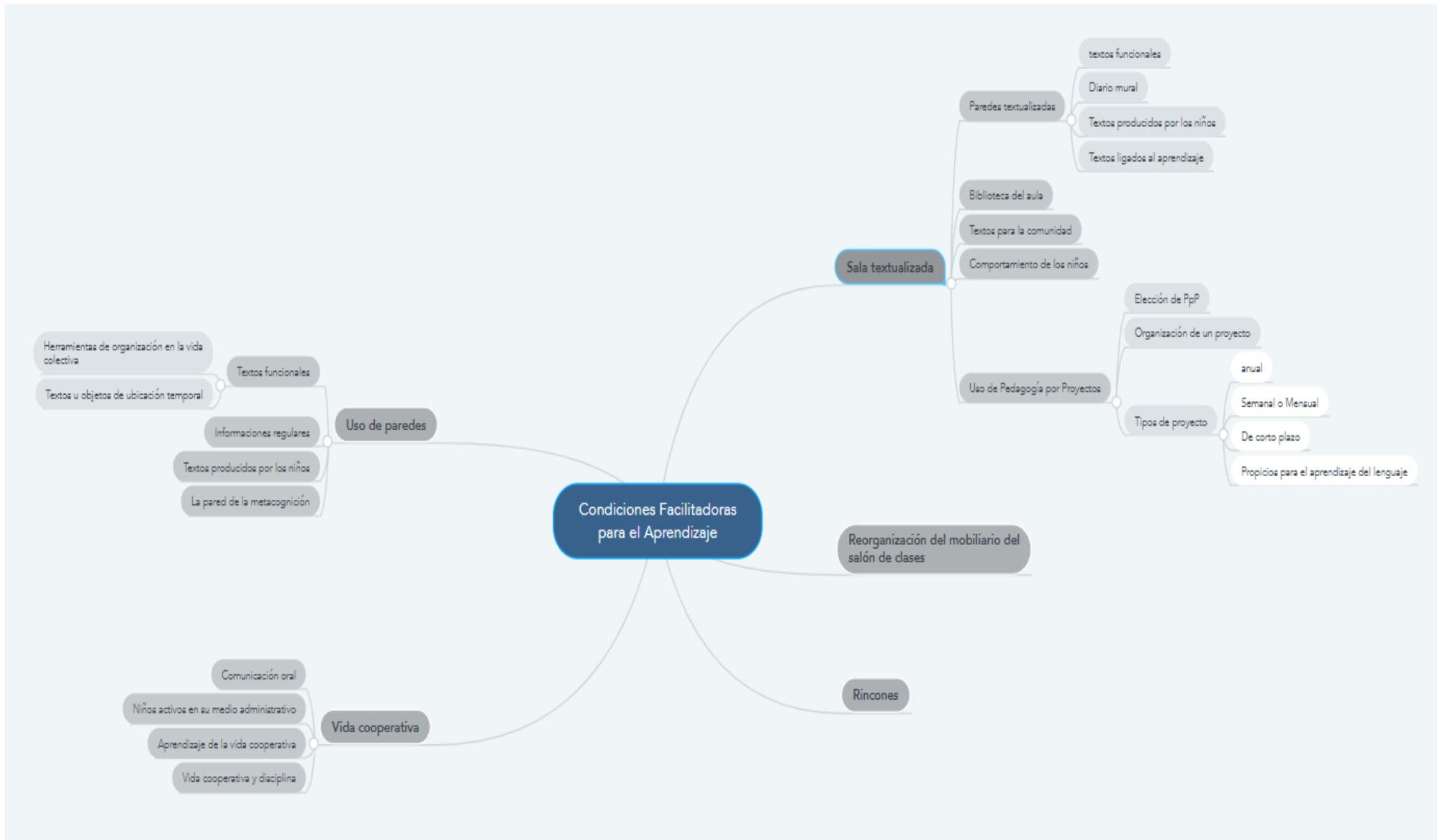


La vaca con mugidos le dijo al pollito que el cerdo estaba rebozando en el lodo.

Sentada la gallina ha puesto un huevo, trotando el caballo va a avisar al granjero.

ANEXO 7

Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje



ANEXO 8.

Pase de lista



ANEXO 9. Cuadro de responsabilidades

The image shows a Zoom whiteboard interface with a toolbar at the top containing icons for selection, text, drawing, printing, focus, erasing, formatting, undo, redo, deleting, and saving. The whiteboard content is as follows:

| | |
|---------------|---------------|
| Saludo | Carlos Rafael |
| Pase de lista | Renato |
| Despedida | Elian |
| Clima | Diego |

At the bottom of the screen, there is a video gallery with four participants: Elian Silva, Carlos Rafael, Diego serrano, and Renata. The system tray at the bottom right shows the time as 11:47 a. m. on 03/12/2020.

