



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“El acercamiento a la lectura y la escritura en Preescolar desde la visión y saberes de la educadora”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Verónica Belem Santiago Paredes**

Director de Tesis: **Dra. María Adelina Castañeda Salgado**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas para fortalecer mi formación como profesionalista de la educación.

A la Secretaría de Educación Pública por otorgarme las facilidades y apoyos para continuar con mi preparación profesional.

A la Dra. María Adelina Castañeda Salgado por sus enseñanzas y acompañamiento.

A mis lectores por sus comentarios, observaciones y conversaciones que contribuyeron a mejorar este documento.

A mis maestros por cada uno de los espacios para compartir, dialogar y reflexionar sobre la realidad educativa.

A las educadoras que participaron en la investigación aportando sus saberes y experiencias en las aulas.

A mis compañeros de la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente y a los colegas que compartieron sus conocimientos en las asignaturas.

A mis padres por su apoyo incondicional en cada una de las metas que me propongo.

Y a ti por caminar junto a mí.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I. Antecedentes y referentes teórico metodológicos .....	19
1.1 Antecedentes del objeto de estudio .....	19
1.2 Conceptualizaciones en torno al lenguaje escrito .....	24
1.3 Nociones fundamentales: visión, saber y estrategia pedagógica .....	28
1.4 Propósitos y perspectiva de la investigación .....	36
1.5 Contexto en el que se realizó la investigación .....	39
1.6 Participantes .....	40
1.7 Recopilación de la información .....	43
CAPÍTULO II. La Educación Preescolar en México, el lenguaje escrito y el alumnado de jardín de niños.....	46
2.1 Bases legales y organizativas.....	46
2.2 La educación preescolar en México: sus inicios y sus docentes .....	49
2.3 Los propósitos, campos formativos y orientaciones en el PEP 2011 .....	58
2.3.1 El lenguaje escrito en el campo formativo de Lenguaje y comunicación.....	63
2.4 El Programa Nacional de lectura como programa de apoyo para el acercamiento a la lectura y la escritura de los alumnos.....	71
2.5 Concepciones de la niñez y de su acercamiento a la lectura y escritura en Preescolar .....	78
CAPÍTULO III. Visión y saberes sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el trabajo cotidiano de las educadoras.....	85
3.1 Visión de las educadoras sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el jardín de niños.....	86
3.1.1 El lenguaje escrito como preparación para enfrentar la primaria y el lenguaje escrito como competencia para la vida.....	86
3.1.2 Familiarizar, inducir, introducir y acercar a la lectura y la escritura.....	92
3.2 Saberes movilizados en la práctica cotidiana para el acercamiento a la lectura y la escritura .....	97
3.2.1 Saberes curriculares de las educadoras en el acercamiento a la lectura y la escritura.....	98
3.2.2 Saberes profesionales y disciplinares de las educadoras en el acercamiento a la lectura y la escritura.....	106

3.2.3 Saberes experienciales en el acercamiento a la lectura y la escritura . 112

CAPÍTULO IV. Las estrategias, la visión y los saberes de las educadoras, una relación imprescindible .....	122
4.1 El nombre propio como elemento iniciador del acercamiento a la lectura y la escritura.....	122
4.2 El sentido de leer y escribir para los niños de preescolar .....	128
4.2.1 El uso de los materiales de lectura .....	132
4.2.2 El trabajo con la motricidad.....	138
4.3 Los padres de familia como mediadores en el acercamiento de los alumnos a la lectura y la escritura.....	141
4.4 Los saberes de las educadoras en las estrategias pedagógicas para el acercamiento a la lectura y la escritura.....	146
REFLEXIONES FINALES .....	154
REFERENCIAS.....	166
ANEXOS .....	180

## INTRODUCCIÓN

En México la educación preescolar fue por mucho tiempo una opción educativa para una reducida población en edad para cursarla, es el 12 de noviembre de 2002 que se publica en el Diario Oficial de la Nación el Decreto por el que se establece su carácter obligatorio para formar parte de la Educación Básica a la que tienen derecho todos los mexicanos. Posterior a la obligatoriedad, el nivel educativo tuvo modificaciones curriculares con la Reforma de Educación Preescolar 2004, a dicha reforma le siguió la del nivel Secundaria en 2006 y en 2009 la de primaria con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2009), con esta última se establece la articulación curricular de los tres niveles educativos. La RIEB introdujo una propuesta formativa orientada al desarrollo de las competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes a través de cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a).

En el campo de Lenguaje y comunicación se espera que los niños al concluir su Educación Básica utilicen el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez. Para lograr tal objetivo, en el jardín de niños se debe enriquecer el lenguaje oral a través de la comunicación con compañeros y con adultos en diversas situaciones. Así como desarrollar en los niños su interés y gusto por la lectura e iniciarlos en la práctica de la escritura a través de su incorporación a la cultura escrita por medio de situaciones lúdicas que impliquen la expresión e interpretación de textos.

Uno de los propósitos de la educación preescolar es propiciar espacios donde los alumnos vivan experiencias que contribuyan a que descubran el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza, sus relaciones con el lenguaje oral, los propósitos funcionales del lenguaje escrito (recordar, comunicar, recrear, expresar sentimientos, proporcionar información) y estén en continuo contacto con la lectura. De este modo, la creación de las experiencias educativas

para acercar a los alumnos a la lectura y la escritura consiste en que las educadoras propongan diversas estrategias donde los niños se involucren con la cultura escrita, y utilicen el lenguaje escrito como se usa en los contextos sociales.

Las estrategias empleadas por las educadoras para acercar a los alumnos al lenguaje escrito son, sin duda, resultado de sus concepciones, saberes e ideas construidas a lo largo de su experiencia personal y profesional con la lectura y la escritura. También provienen de su cultura cotidiana, tanto de su proceso de formación inicial como su experiencia profesional, del mundo vivido o de tradiciones educativas y pedagógicas propias del cuerpo docente (Tardif, 2004). De ahí la importancia de identificar de qué manera las maestras han comprendido el acercamiento a la lectura y la escritura de los niños desde el actual enfoque curricular y cómo lo ponen en práctica en las aulas con sus alumnos. Se trata con ello de reconocer hasta dónde las docentes pueden objetivar todo aquello que subyace a su quehacer cotidiano, en aras de develar cómo y porqué llevan a cabo actividades que consideran adecuadas para aproximar a los niños al lenguaje escrito.

El interés por este tema, objeto de estudio de la investigación que aquí se presenta, surge de mi propia experiencia con la lectura y la escritura. Durante mi paso por el jardín de niños el lenguaje escrito no estuvo presente, sólo cursé el 3er grado de preescolar, en esa única experiencia y con esa educadora puedo asegurar que no tuve interacción alguna con cuentos ni con otros tipos de textos. En aquella época, mi interacción con la lectura y la escritura fue a través de los libros de texto de mis hermanos mayores y con las revistas que en ocasiones aparecían en casa de mi abuela. Mis otras formas de acercamiento eran como los de cualquier niña que vive en una ciudad: carteles, anuncios publicitarios, folletos y recetas médicas.

Fue al cursar la educación primaria cuando de manera formal se inició mi experiencia con la escritura a través de planas, dictados y algunas lecturas de los

libros de textos. Tengo escasos recuerdos de actividades que implicaran la lectura placentera en el aula, en su lugar, mi memoria evoca situaciones en donde la maestra de sexto grado nos hacía pasar frente al grupo a leer en voz alta las indicaciones del ejercicio o actividad que se iba a realizar, momentos que se convertían en espacios de risas o burlas cuando la pronunciación y ritmo no era el esperado. En cuanto a la escritura, el dictado era una de las prácticas cotidianas, la velocidad y la ortografía eran lo más importante para la maestra de cuarto grado; era común que a más de uno nos faltaran palabras por escribir. En consecuencia, una de las tareas que con frecuencia nos llevábamos a casa era la repetición de las palabras que nos habían faltado y de aquellas que tuvieran mala ortografía.

En la secundaria tuve la oportunidad de leer mi primer libro, la maestra de la asignatura de español de segundo grado pidió leyéramos “Mujercitas” de la autora Louisa May Alcott. Fue difícil comenzar y terminar de leer la historia, la lectura me implicó un reto que concluí porque era requisito para una calificación. El libro me pareció eterno, pensaba en el tamaño de las letras y la cantidad de hojas, en lugar de disfrutar la historia del único libro completo que leería en mi paso por este nivel educativo. En tercer grado, el profesor de español nos dio la oportunidad de acercarnos a la literatura a través de la lectura de fragmentos de algunas novelas, entre ellas, “Los de abajo”, “El Ingenioso Hidalgo de Don Quijote de la Mancha” y el “Cantar del Mío Cid”, lo más significativo de esas lecturas fue la evaluación, pues se realizó a partir de un cuestionario de preguntas con las que se nos pedía recordar nombres, fechas y lugares. Respecto a la escritura las actividades fueron, principalmente, la copia de apuntes, el conocimiento de algunas reglas gramaticales y tiempos verbales.

A pesar de estas experiencias poco significativas, en los niveles posteriores de educación tuve más y mejores encuentros con la lectura y la escritura. Me interesé más por leer diversos textos y mi visión hacia la lectura comenzó a cambiar, ya no sólo la pensé como un medio para obtener una calificación sino la

concebí como una manera de conocer, comprender, imaginar, pensar y reflexionar. Igualmente, la escritura comenzó a tener otros sentidos y usos, ya no era únicamente para copiar notas, sino que me inicié en el uso de la escritura como medio para expresar mis ideas y conocimientos a través de la elaboración de algunos ensayos.

En este breve relato sobre mi experiencia con el lenguaje escrito como estudiante de educación básica trato de ejemplificar un tipo de acercamiento muy común en la escuela en el que la lectura y la escritura se aprenden y se utilizan de manera mecánica para tareas escolares, para la decodificación de textos simples y la escritura de palabras aisladas que no tienen sentido, en lugar de convertirlas en actividades de uso cotidiano que permiten a cualquier individuo tener la capacidad de aprender de diversos temas y durante toda la vida.

Como educadora, el tema de la lectura y la escritura en los preescolares ha sido de mi interés desde mi formación inicial como docente, ya que al estudiar el proceso de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje y con las intervenciones en los contextos escolares a través de las jornadas de práctica, me percaté de la importancia que tiene relacionar a los alumnos con el lenguaje escrito por medio de un encuentro placentero. El gusto por el tema en mi función como maestra frente a grupo se ha manifestado en la constante preocupación por realizar prácticas orientadas a lograr que los niños descubran ese conjunto de símbolos llamado lenguaje escrito; que se sientan motivados por comprenderlos y hacer uso de ellos; que tengan gusto por escuchar historias, imaginarlas e inventarlas para desear leerlas y escribirlas y así comenzar a formar a los niños en ávidos lectores y escritores.

En mis primeros años como docente traté de recuperar las experiencias vividas en mi formación inicial con lo cual logré utilizar el acervo de la Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar en diferentes situaciones didácticas, facilitar el préstamo de los libros a domicilio, así como integrar los usos sociales de la lengua en las

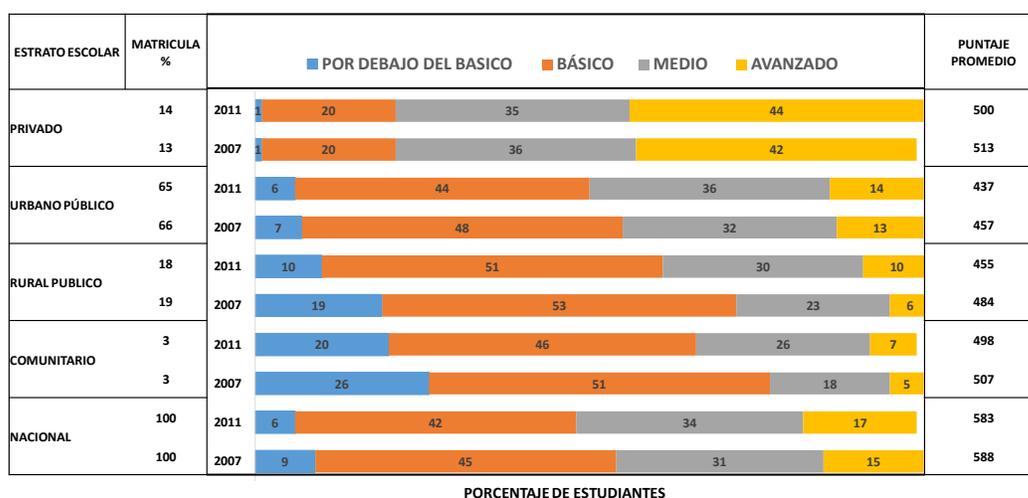
diversas actividades. Además, incorporé actividades sugeridas en documentos de apoyo (Programa Nacional de Lectura, “Alebrijos para preescolar”, “Erase una vez”, “El placer de aprender y la alegría de enseñar” y el “Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, Volumen 1) que proponen situaciones para favorecer la formación de lectores y escritores en la escuela, integré a la jornada diaria la lectura en voz alta por mi parte y actividades de escritura. La lectura en voz alta debido a que es un momento que los alumnos disfrutan, lo cual se evidencia en la frecuencia con la que lo solicitan, y la segunda porque les da a los niños la posibilidad de poner en juego sus hipótesis sobre el sistema de escritura para que frases como ¡Yo no sé escribir! O ¡Yo no puedo!, desaparezcan.

Durante mis 8 años de ejercicio profesional, en mi labor cotidiana he observado prácticas docentes que limitan el gusto por la lectura, pero también he sido testigo de prácticas de compañeras educadoras que tienen como propósito aproximar a sus alumnos al lenguaje escrito y formar lectores y escritores como practicantes plenos de la cultura escrita. Si bien, ser un usuario pleno de la cultura escrita implica un nivel de competencia superior: “leer diversos textos, aprender de ellos, abordarlos críticamente y evaluar la validez del contenido” (Reimers, 2006, p.159); llegar a ello requiere que desde el jardín de niños las docentes propicien situaciones educativas adecuadas para la edad de los educandos, con el uso de estrategias que permitan el desarrollo de la lectura y la escritura como actividades cognitivas enmarcadas en contextos sociales y con funciones específicas en el aprendizaje.

Una intervención congruente de las educadoras con los actuales objetivos en materia de lectura y escritura en preescolar ha permitido el avance en el logro educativo alcanzado por los alumnos en el campo de Lenguaje y comunicación. Los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2007 y 2011 a los estudiantes de tercer grado a través de los EXCALE 00 (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) afirman

que los niveles de logro obtenidos por los alumnos han mejorado. En 2007 el puntaje promedio nacional fue de 500 puntos; en el nivel *Por debajo del básico* se situaron 9 de cada 10 alumnos, 45% se ubicó en el nivel *Básico*, 31% en el *Medio* y 15% en el *Avanzado*. Los resultados obtenidos en 2011 fueron superiores, pues los estudiantes alcanzaron 513 puntos; a nivel nacional sólo el 6% de los niños se colocó en el nivel *Por debajo del básico*, 42% en el *Básico*, 34% en el *Medio* y 17% en el *Avanzado* (ver Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de niños por nivel de logro en Lenguaje y comunicación, nacional y por estrato escolar: 2007 y 2011



Fuente: INEE (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático.*

El incremento del puntaje nacional de los alumnos en 2011 muestra un avance en el nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades básicas en el campo de Lenguaje y comunicación; sin embargo, tanto a nivel nacional como en todas las modalidades de educación preescolar, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel *Básico*, por lo que es necesario que las maestras se esfuercen para que más alumnos de todos los estratos escolares se ubiquen en el nivel avanzado y logren el dominio tanto de las competencias de lenguaje oral como las de lenguaje escrito.

Respecto a la evaluación de los alumnos que están cerca del final de la educación obligatoria en cuanto a competencia lectora, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe reconoce que nuestro país ha aumentado su ejecución promedio en lectura, demostrando que es posible avanzar hacia mejores niveles de calidad. No obstante, señala que la magnitud del desafío sigue siendo enorme, pues de mantenerse las tasas de mejora actuales, al país le tomará más de 65 años para alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE (OCDE, 2013). Así, los resultados de la evaluación PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) reportan que en competencia lectora el puntaje obtenido en el 2009 fue de 425 quedando México en el lugar 48 de los 65 países miembros. En 2012 el puntaje en ese mismo dominio fue de 424, quedando en el lugar 53.

Lo anterior significa que los alumnos mexicanos responden a reactivos básicos en los que se les pide ubicar información directa, realizan inferencias sencillas, identifican partes definidas del texto y utilizan conocimientos externos para comprenderlos. Sin embargo, de acuerdo con la prueba PISA para que los alumnos se ubiquen en el nivel deseado, se espera que los estudiantes manejen información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, muestren una comprensión detallada de dichos textos y puedan inferir qué información es relevante para responder a los reactivos, recurran a conocimiento especializado para evaluar críticamente, establecer hipótesis, reflexionar y emitir opiniones propias de diversos aspectos de los textos abordados (OCDE, s/f).

Aun cuando ha habido algunos avances, la calidad de la competencia lectora de los estudiantes mexicanos continúa siendo un problema de carácter social y educativo que debe enfrentarse. Gil Antón (2014) reporta que en México el 43% de la población de entre 15 y 64 años se encuentran en rezago (31.9 millones de habitantes), 5.4 millones son analfabetas, 26.5 millones tienen una escolarización obligatoria incompleta y el 60% de los alumnos que concluyen la educación básica, no saben leer ni escribir de manera suficiente.

Ante ese panorama, lo que corresponde hacer a nivel preescolar es crucial para que todos los alumnos adquieran las bases para comprender, utilizar y reflexionar todo tipo de textos y desarrollen las habilidades para acceder al conocimiento y a la información, ya que es desde esta primera experiencia escolar que los alumnos pueden tener un encuentro con la lengua escrita con sentido y funcionalidad para hacer de ella una herramienta fundamental a lo largo de toda su vida.

La investigación realizada sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en Preescolar desde la visión y saberes de la educadora es una aportación al análisis de la práctica educativa en el campo del Lenguaje y comunicación en el jardín de niños. La investigación coloca el énfasis en documentar la acción docente en el acercamiento al lenguaje escrito y conocer la influencia de las concepciones y los saberes docentes en la determinación de las estrategias pedagógicas al acercar a los alumnos preescolares a la lectura y la escritura.

El tema abordado en la investigación que aquí se presenta, la lectura y la escritura en el nivel preescolar, ha sido trabajado en distintos estudios. Las investigaciones identificadas, particularmente a nivel Latinoamericano, permitieron comprender cómo se ha abordado el objeto de estudio y contribuyeron a definir los propósitos que guiaron la indagación.

Uno de los estudios identificados se realizó en Colombia, Guzmán y Guevara (2010) se centraron en conocer las concepciones acerca de la infancia, de la alfabetización inicial y en la comprensión de cómo es que los profesores y profesoras aprenden a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial. A partir de un enfoque cualitativo se realizaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, filmación de clases para indagar las razones que tenían los profesores para actuar de determinada manera en las clases, así como las justificaciones teóricas que otorgaban a dichas maneras de actuar. En el proceso de recolección de información se indagó sobre 5 categorías definidas

previamente: *alfabetización, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura, la escritura y las concepciones de infancia*. En los principales hallazgos las autoras indican que las concepciones de infancia de los profesores y profesoras guardan una clara relación con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes. A los educadores se sugiere facilitar la alfabetización inicial, lo que significa proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura.

Otro estudio realizado también en el contexto colombiano tuvo por objeto identificar los imaginarios sociales presentes en las docentes de preescolar acerca de la lectura y la escritura. Ayala Guarnizo (2008) a partir de una investigación descriptiva de cohorte etnográfico, realizó dos entrevistas (una informal conversacional y una estructurada con guía de entrevista) a 17 maestras. Dentro de la investigación se reconoce que las profesoras han construido imaginarios sociales en torno a la lectura y la escritura a través de experiencias adquiridas en la familia y en la escuela, en su práctica como lector y escritor, de su formación profesional y de su cosmovisión del mundo o concepción. “Producto de esos imaginarios sociales que han rodeado a los docentes de preescolar se posiciona un quehacer pedagógico en el aula de clase, y el acercamiento a la lectura y la escritura es atravesada por ellos” (p.22). Los resultados evidencian que los imaginarios de las maestras se pueden agrupar en tres grandes categorías: *el enfoque pedagógico, la finalidad de la lectura y la escritura, y los métodos con los que se aborda*.

Otra de las indagaciones halladas en el contexto colombiano se concentró en los saberes y prácticas docentes de preescolar y primer grado en relación con la enseñanza de la lectura. Florez Castro (2010) realizó el estudio bajo una metodología cualitativa; la información fue recolectada a través de la historia de las docentes como lectoras, del concepto sobre la lectura y su enseñanza, y el registro visual de las prácticas en el aula. Una de las conclusiones del estudio refiere que la forma en cómo se aprende a leer determina en gran parte la actitud

que se desarrolla hacia la lectura; se observa que “las docentes de preescolar tienen en cuenta esta premisa y buscan aproximar hacia la lectura a sus estudiantes de forma lúdica, agradable y familiar” (p.56). También se señala que las maestras de este nivel realizan un acercamiento basado en el establecimiento de vínculos afectivos con un adulto significativo.

En Chile, Arenas González, Casas Uribe y Cruzat Arriagada (2010) se centraron en analizar las concepciones educativas que subyacen al discurso de educadoras de jardín de niños sobre el sentido de la alfabetización inicial, los modos de enseñanza del lenguaje escrito y las formas en que los alumnos preescolares aprenden. El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa, bajo un enfoque interpretativo, puesto que “pretendía construir interpretaciones desde los sentidos y significados que los propios actores transparentan en sus discursos” (p.87); las técnicas empleadas fueron la entrevista exploratoria, el registro de los contextos educativos, entrevistas en profundidad y análisis documental. Los resultados demuestran que en el discurso de las maestras coexisten tres concepciones educativas; la primera relacionada con la función de la educación preescolar en la alfabetización inicial sustentada en dos ideas centrales: a) “el objetivo es preparar a los párvulos para primero básico”, y b) “el jardín infantil debe ser un lugar de esparcimiento”. La segunda está referida a las potencialidades de aprendizaje de los niños donde las ideas transitan entre *concepciones maduracionistas* y *concepciones ambientalistas del aprendizaje*. La tercera de las concepciones se relaciona con “la forma de entender y sustentar las posibilidades de aprendizaje de los niños relacionándolos como seres sociales en relación con su medio” (p.90).

En Venezuela, Medina y Bruzua (2006) tuvieron como objetivo identificar la concepción de escritura y el vínculo existente entre esa concepción y los métodos de enseñanza utilizados en la enseñanza inicial de la escritura. Recolectaron información a través de entrevistas estructuradas a seis profesores de nivel preescolar. Entre los resultados se identificó en las docentes entrevistadas una

persistente concepción de la escritura como capacidad para grafiar en el que se prioriza el reconocimiento y reproducción de grafías por encima de una concepción comunicativa, lo que provoca el uso de métodos inadecuados.

Un aporte más de los diferentes estudios sobre la lectura y la escritura, y que se realizó en el contexto de la educación preescolar en México, tiene que ver con las prácticas que las educadoras llevan a cabo en los centros escolares para acercar a los alumnos a la lectura y la escritura. Vega-Pérez (2010) se centró en las actividades reportadas por docentes de preescolar destinadas a promover la familiarización con el lenguaje escrito en las aulas. En la investigación se señala que las maestras no deben esperar hasta que el niño ingrese a la educación primaria para favorecer el desarrollo de la alfabetización que emerge en estos años. Por el contrario, “es deseable y recomendable que desde edades muy tempranas se introduzca al niño en el mundo de la lengua escrita” (p.89). Este estudio cuantitativo y descriptivo tipo encuesta tuvo por objetivo elaborar un instrumento para identificar las actividades que las maestras realizan en los salones preescolares, además de describir actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito. Se aplicó un cuestionario tipo Likert en donde los reactivos se organizaron en tres áreas: *experiencia de lectura y escritura, relación con experiencias cotidianas, ambiente alfabetizador*. Los resultados de la investigación muestran que “de las actividades llevadas a cabo por las educadoras son menos frecuentes aquellas en donde los niños toman la iniciativa y proponen las actividades, así como las formas de realizarlas” (p.95).

Otro estudio en México, realizado por Jacuinde Guzmán (2015) tuvo como objetivo hablar de las exigencias que en la vida cotidiana afrontan las educadoras al enseñar el lenguaje escrito, pues por un lado se encuentran los planteamientos de los planes y programas de estudios y por el otro las demandas que los padres de familia y autoridades educativas les imponen. Definida como una investigación histórica, la recopilación de la información se realizó en los programas de jardín de niños, en otros documentos y en historias orales de las profesoras, puesto que

escuchar a las protagonistas de un momento histórico permite recuperar sus memorias y opiniones de determinados sucesos vividos. Los resultados demuestran que una de las exigencias más comunes de los padres, es el que sus hijos al término de preescolar ya dominen la lecto-escritura; ya que la adquisición de la lengua escrita da a los padres cierta satisfacción, pues piensan que el niño sobresale de los demás al tener mayores conocimientos a temprana edad.

Pulido Ochoa, Ruíz Nakasone, Ruíz Nakasone, Chona Portillo y López Cervantes (2009), tuvieron como fin recuperar la experiencia de educadoras mexicanas al realizar actividades en el aula con la metodología por proyectos orientadas a hacer de la lectura y la escritura actividades con sentido. En uno de los escritos se relata cómo los niños preescolares son capaces de producir textos mediante actividades que los involucran y animan a participar a través de “una pregunta abierta que los lleva a proponer, discutir, reflexionar y decidir” (p.66). En otro texto se describe el orden y funcionamiento del aula preescolar para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, también se proponen actividades diarias como “La fecha y la agenda del día, la asistencia, la lectura en voz alta de la docente, la lectura silenciosa y la lectura compartida, la escritura diaria” para el favorecimiento de la lectura y escritura (p.71). En otra de las experiencias se detalla un proyecto titulado “Me divierto leyendo en familia”, en donde la educadora se centra en retomar el acto que se produce cuando se lee un libro en compañía de la familia, esto con la intención de disminuir el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura. En el escrito, se señala que la lectura en familia es importante porque el gusto por la lectura comienza en casa, pues cuando “los padres leen con sus hijos comparten momentos divertidos, leen, se cuentan cuentos y conversan” (p.93).

La visión y saberes de docentes han sido objeto de algunos estudios que tienen la intención de mostrar la relación entre el pensamiento y la práctica de los maestros. Las investigaciones están centradas en indagar la concepción sobre: el aprendizaje del niño (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000); la educación ambiental

(Flogaitis, Daskolia y Agelidou, 2006); la enseñanza de las matemáticas (Friz Carrillo, Sanhueza Hernández, Sánchez Bravo, Samuel Sánchez y Carrera Araya, 2009) y la alfabetización inicial (Arenas González et al., 2010; Ayala Guarnizo, 2008; Guzmán y Guevara, 2010; Medina y Bruzua, 2006). En todos estos estudios se considera que la exploración de las concepciones de los maestros permite conocer la manera en que estas perspectivas inciden en la enseñanza.

En cuanto a los saberes de docentes en educación inicial, un estudio realizado en Chile tuvo la intención de develar los saberes de educadores que trabajan con menores de tres años. Morales Saavedra, Quilaqueo Rapimán y Uribe Sepúlveda (2010) buscaron comprender el saber pedagógico y disciplinario que poseen, para ver cómo influye su rol profesional en la pertinencia y calidad de la educación. La metodología con la que se abordó la investigación fue cualitativa; la recolección de la información se realizó a través de un cuestionario, una entrevista, observación de aula y un grupo focal. Uno de los principales hallazgos fue la carencia en el manejo conceptual y desconocimiento de la pedagogía actual, lo que influye en el trabajo que realizan con sus alumnos.

La investigación aquí planteada está orientada a develar cómo las educadoras piensan el acercamiento a la lectura y escritura en términos de visión y saberes y cómo influye ese pensamiento en la determinación de sus acciones cuando propician situaciones en favor del lenguaje escrito. La presentación del trabajo de investigación se estructura en cinco capítulos, que a continuación se detallan.

En el capítulo I se abordan los antecedentes del objeto de estudio y las nociones que guiaron la investigación, mediante la explicación de los referentes teórico - metodológicos en los que se sustenta el estudio; se expone la ruta metodológica llevada a cabo en la investigación, así como la descripción del contexto en el que se recolectó la información y la caracterización de las informantes clave que participaron en el estudio.

En el capítulo II se presenta un panorama de la educación preescolar en México, las bases legales, los orígenes, sus docentes, los propósitos, la organización y características actuales del nivel educativo. Se describe el programa de estudios 2011 y se coloca el énfasis en el campo de Lenguaje y comunicación, específicamente, en el aspecto del lenguaje escrito. También se explica brevemente uno de los programas de apoyo a la lectura y escritura en el contexto escolar. El capítulo se concluye con la presentación de las características del desarrollo del alumno preescolar para contribuir a la comprensión del proceso de aproximación a la lectura y escritura en estos primeros años de la vida escolar.

El capítulo III muestra los resultados obtenidos de las entrevistas y las reflexiones sobre la información obtenida, para dar cuenta de la visión y saberes que las profesoras utilizan en el planteamiento de estrategias orientadas al acercamiento a la lectura y la escritura en los planteles preescolares.

En el capítulo IV se exponen las estrategias pedagógicas empleadas por las educadoras y se realiza un análisis de la relación existente entre la visión, los saberes y dichas estrategias con la intención de develar cómo en la práctica docente se entreteje lo que las educadoras saben y lo que las educadoras pretenden al aproximar a los alumnos con el lenguaje escrito.

Por último, se exponen las reflexiones finales en donde se hace un análisis de la investigación llevada a cabo, de sus resultados, de sus alcances, de los futuros estudios que se pueden realizar para contribuir a la mejora de las prácticas en torno al lenguaje escrito y así lograr la formación de estudiantes que hagan de la lectura y la escritura actividades cotidianas para ser ciudadanos cultos, reflexivos, críticos y creativos. Asimismo, se revalora el papel de la educadora como una profesionista de la educación poseedora de concepciones y saberes contruidos a través de su formación, en la práctica cotidiana y en sus experiencias personales.

# CAPÍTULO I

## Antecedentes y referentes teórico metodológicos

### 1.1 Antecedentes del objeto de estudio

El lenguaje escrito es un aspecto incluido dentro del campo de Lenguaje y comunicación en el *Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* (PEP 2011). Este tema ha estado presente en los diversos programas que se han diseñado para este nivel educativo, puesto que el lenguaje es “una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que permite acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender” (SEP, 2011b, p.41). En este apartado se hace una revisión somera de la incorporación de la lectura y la escritura en las distintas propuestas curriculares que se han diseñado para el nivel preescolar, así como otros programas de apoyo que se han implementado para favorecer su inclusión en los centros escolares.

Los programas que anteceden al actual y que abordan de manera explícita el lenguaje oral y escrito son el de 1981 y el de 1992. El Programa de Educación Preescolar de 1981 (PEP 1981) con un enfoque psicogenético y con una propuesta metodológica por proyectos fue organizado en tres cuadernillos, en su libro 1 titulado “Planificación general del programa”, específicamente en el apartado “Las actividades”, se le mostraba a la educadora los ejes de desarrollo bajo los cuales debía organizar las actividades a realizar con los alumnos. Entre los ejes, se encontraba uno denominado “función simbólica”, en este eje además de la expresión gráfica, el juego simbólico y el lenguaje oral, se consideraba el lenguaje escrito (lectura y escritura), en el programa se explica:

“el alumno aprenderá a leer y a escribir a lo largo de un proceso que se inicia mucho antes de llegar a la primaria, proceso a través del cual irá descubriendo el

sistema de escritura, los elementos que lo conforman y sus reglas de formación”. (SEP, 1981, p.30)

En el programa, el lenguaje escrito se organizaba en dos aspectos, lectura y escritura; en los objetivos del aspecto de *lenguaje escrito-lectura* se esperaba que el alumno al egresar del jardín de niños: conociera en *dónde se lee*, es decir, que al preguntarle dónde se lee considerara que sólo se lee en los textos y no en las imágenes; *comprendiera la asociación entre sonidos y grafías* y *reconociera su nombre*. En tanto, en el aspecto de *lenguaje escrito-escritura* se planteaba la *escritura del nombre propio y de las letras*. Para contribuir al logro de dichos objetivos se elaboró la “Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito”, documento en el que se explicaban los procesos de desarrollo y adquisición del lenguaje, así como propuestas de actividades y organización del aula (SEP, 1988).

En el programa de educación preescolar de 1992, con el principio de globalización como base, se ponderó el uso de la metodología por proyectos como estructura operativa, pues se consideraba “al desarrollo infantil como un proceso integral en el que los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen uno del otro” (SEP, 1992, p.13). El programa abordaba la lectura y escritura en uno de los bloques de juegos y actividades al que se le denominó “Bloque de juegos y actividades de la lengua relacionados con: lengua oral, lectura y escritura”

En el bloque mencionado se le explicaba a la educadora que los alumnos debían tener la posibilidad de enriquecer su comprensión y el dominio progresivo de la lengua oral y escrita al “experimentar formas propias para representar gráficamente lo que quisieran decir a través de dibujos y por escrito” (SEP, 1992, p.49), se trataba de que los niños vivieran un proceso de comprensión y dominio de los signos de la lengua escrita. En relación con la escritura, se sugería a la docente aprovechar toda ocasión para que los pequeños representarán

gráficamente (dibujar y escribir) todo lo que necesitaban o desearan, también se le pedía aprovechar todo tipo de actividades para leerles a los niños.

En los programas de educación preescolar de 1981 y 1992 no se tenía como objetivo la enseñanza convencional de la lectura y la escritura, se pretendía la iniciación de los niños con esas habilidades; pues en ambos programas se consideraba al niño preescolar como un ser activo y creador, un sujeto que no tiene que esperar hasta los seis años de edad para comenzar a preguntarse qué es y cómo se interpretan esas marcas gráficas diferentes al dibujo que puede encontrar dentro y fuera de la escuela (Ferreiro, 2001a).

Los Programa de Educación Preescolar 2004 y 2011, bajo un enfoque por competencias, respecto al lenguaje escrito señalan que “además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos” (SEP, 2004, p 59.; SEP, 2011b, p.44), pues reconocen a los niños son seres cognitivamente capaces, que independientemente del contexto de donde provengan, todos saben y pueden lograr el desarrollo de competencias.

En relación con los programas de apoyo para el fomento y gusto por la lectura y la escritura de la población mexicana, uno de los primeros referentes se ubica con José Vasconcelos quien como titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó acciones que demostraron su interés por incrementar la lectura en el país. Entre esas acciones se encuentran “el funcionamiento de 671 bibliotecas con una dotación de 65 000 volúmenes y la edición de los clásicos de la literatura universal para los ciudadanos a precios muy bajos” (Solana, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 2001, p.179).

En los siguientes años, la SEP continuo con la difusión de lectura para el pueblo. A partir de 1929 las ediciones de las Secretaría tuvieron un carácter más popular, entre las publicaciones se hallan: *El sembrador*, un periódico que se

repartía gratuitamente en las escuelas rurales, *Los silabarios* que eran pequeños folletos dirigidos a los trabajadores y *El Maestro Rural* (El Colegio de México [COLMEX], 2010).

Durante el mandato de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el gobierno asumió la responsabilidad de editar millones de textos de lectura para suministrar gratuitamente o a muy bajo precio a todos los centros docentes del país y así colocar a todos los estudiantes en condiciones de igualdad. La Comisión Editorial Popular creada en 1936 publicó las series: SEP de libros de lectura para escuelas primarias urbanas diurnas, la serie Simiente para escuelas rurales y la serie SEP libros de lectura para las escuelas primarias nocturnas de trabajadores. La Secretaría dio al público la Biblioteca del Estudiante y la Biblioteca del Obrero y el Campesino (COLMEX, 2010).

Entre 1940 y 1960, la SEP lanzó al público historietas con fines educativos como Biografías Selectas, Vidas de Santos o Mujeres Célebres que narraban las vidas de personajes ilustres. También se promovió la Biblioteca Enciclopédica Popular, la cual buscaba mejorar las posibilidades culturales de los alfabetizados (COLMEX, 2010)

En el contexto escolar, en la década de los 60 a través del Plan de los Once Años (1959-1970), Jaime Torres Bodet promovió un proyecto para incitar la lectura en el sistema de Educación Básica por medio de la producción de libros de textos gratuitos y su distribución en las escuelas primarias (Meza Miranda, 2008). En 1986 la SEP desarrolló un proyecto denominado Rincones de lectura, el cual tenía como prioridad la promoción de la lectura en las primarias a través del abastecimiento de las aulas con libros distintos a los textos gratuitos. A mediados de los años 90, el programa se amplió a la educación secundaria y al preescolar por medio de materiales que contenían diversas actividades. En 1995 se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), el cual tenía como propósito “convertir a la Educación

Básica en un espacio donde los alumnos adquirieran y consolidaran la capacidad de leer y expresarse con claridad e imaginación y donde utilizaran la lengua oral y escrita como herramienta para enfrentarse a la vida” (Meza Miranda, 2008, p.1). En el sexenio de Vicente Fox (2001-2006) se impulsó un proyecto que tuvo la combinación de ambos, el resultado fue el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal (PNL).

Como se puede observar, históricamente se han impulsado programas de apoyo para el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que “la escasez de lectores y escritores es uno de los mayores problemas educativos que aqueja nuestra historia” (COLMEX, 2010, p.8). Para asegurar la promoción de la lectura, durante los años 2007 y 2012 se integra el Programa Nacional de Lectura (PNL) al Plan Nacional de Desarrollo (PND) con la intención de que este contribuyera a la “igualdad de oportunidades” a fin de que todos los mexicanos tuvieran acceso a la participación y disfrute del patrimonio cultural por medio del impulso sustancial del fomento a la lectura (PND, 2007, p.227). El PNL continúa unos años más, pero en 2013 no se incorpora como tal en el PND, únicamente se propone una línea de acción con la que se pretende “ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos a través del *diseño de un programa nacional que promueva la lectura*” (PND, 2013, p.126). De modo similar que, en años anteriores, la promoción de la lectura sigue siendo pensada como una estrategia para superar la desigualdad (SEP, 2013).

Aunque la lectura y la escritura han estado presentes en los programas de estudio y han existido programas de apoyo y fomento a la lectura, no se ha tenido el impacto esperado, pues “la escolaridad obligatoria se alarga cada vez más y los resultados en leer y escribir siguen produciendo discursos polémicos” (Ferreiro, 2000, p. 3), ya que estar alfabetizado para el circuito escolar no garantiza estar alfabetizado para la vida ciudadana. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011), la lectura diaria por placer está asociada a un mejor rendimiento en las escuelas y a un dominio de la letra en

la adultez. Por ende, es tarea de la escuela y de los educadores fomentar el placer por la lectura y escritura a través de materiales escritos que los alumnos encuentren interesantes y relevantes.

## **1.2 Conceptualizaciones en torno al lenguaje escrito**

Hoy en día conceptos como leer y escribir han evolucionado, se tienen ideas más complejas sobre lo que implican estos actos. En otros momentos de la historia se entendía por *leer* la capacidad que tenía una persona para decodificar textos y por *escribir* la posibilidad de firmar o escribir su nombre (Ferreiro, 2000). Las conceptualizaciones actuales sobre leer y escribir han integrado ideas tales como comprender, entender, interpretar, componer y comunicar ideas que atribuyen al acto de leer y escribir cierta complejidad.

Frente a esta forma de entender la lectura y la escritura como procesos complejos, diversos autores han contribuido a su estudio y han definido la lectura como un proceso sociocognitivo caracterizado por una actividad social (actividad intersubjetiva) y cognitiva (actividad intrasubjetiva); como un proceso que abarca el trabajo con los símbolos gráficos, su decodificación, clasificación y almacenaje así como también formas más elaboradas de organización del lenguaje mental para la comprensión de textos (Valverde, 2014; Vaca Uribe, 2008; Peredo Merlo, 2005). Mientras que la escritura se entiende como: “una actividad compleja que va más allá del conocimiento del abecedario y saber juntar letras, se trata de la capacidad que tiene una persona para expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993, p.13); la escritura es una forma de relacionarse con la palabra escrita que permite expresar nuestros pensamiento, demandas y la forma en cómo percibimos la realidad a través de la producción del texto escrito. Por tanto, el acto de leer y el de escribir se describen como actividades complejas que implican una actividad cognitiva y social ancladas a prácticas socioculturales que permiten la comprensión y la producción de textos.

Dentro de los programas de educación preescolar de 1981, 1992, 2004 y 2011, las ideas sobre leer y escribir responden a las distintas demandas de la época y al enfoque abordado en cada programa de estudio. En el Programa de Educación Preescolar (PEP) de 1981 y en el de 1992, leer se definía como “un elemento de conocimiento y un acto inteligente de búsqueda de significado en el cual el lector, además del conocimiento del código alfabético convencional pone en juego otros conocimientos que le permiten extraer el significado total de lo que lee” (Rivas González, 2007, p.41). En el PEP 2004 y 2011, la lectura es reconocida como “una actividad de interacción con los textos para conocer su contenido y dar sentido al proceso de lectura antes de saber leer de manera autónoma” (SEP, 2004, p.61; SEP 2011b, p. 44).; se reconoce como una actividad en la que los niños practican sus capacidades cognitivas para avanzar en la comprensión de los significados

En lo que refiere a la escritura, en el PEP 1981 y 1992 se reconoce que “escribir no es copiar, sino que es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos” (Rivas González, 2007, p.42). En el PEP 2004 y 2011, el acto de escribir va más allá de una actividad motriz, es “un trabajo intelectual y reflexivo, de organización, producción y representación de ideas a través de diversas formas gráficas” (SEP, 2004, p.62; SEP 2011b, p.45).

En el PEP 2011, la propuesta pedagógica actual que orienta al nivel preescolar, señala a la lectura y la escritura como actividades intelectuales que los alumnos deben vivir comprensivamente dentro de un contexto social determinado y en interacción con distintos textos para preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales y lograr así que los alumnos encuentren sentido a los procesos de lectura y escritura antes de adquirirlos convencionalmente. De ahí que la noción presente en el programa de estudio, y que es considerada en la presente investigación, es la de *familiarización* o *aproximación* al lenguaje escrito, comprendida como un periodo de la

alfabetización en el que los niños comienzan a experimentar los usos de lo escrito y a incluirse en las prácticas sociales para leer y escribir con propósitos relevantes para ellos. Lo anterior, se logra a partir de actividades donde los alumnos estén en contacto con diversos materiales impresos, tengan oportunidades de ser partícipes de la cultura escrita con espacios y tiempo para comprender qué es y cómo funciona el sistema de escritura (SEP, 2011b).

En las investigaciones sobre la lectura y escritura varios autores han elaborado distintas conceptualizaciones que van desde la utilización de términos como alfabetización, *literacy* y cultura escrita. En relación con la *alfabetización*, Viñao (citado por López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013) aclara que el término alfabetizar se incluyó por primera vez en diccionario de la Real Academia Española (RAE) en 1936 y se definió como “ordenar alfabéticamente”. Este significado se amplió en 1970, al ser incluido el sentido de “enseñar a leer y escribir a los analfabetos de un país” (p.25) y así hacer referencia a la acción pedagógica que realizan los distintos agentes e instituciones sobre las personas para alfabetizarlos.

Para otros autores, la *alfabetización* es “un proceso de aprendizaje de habilidades que se sitúan en un *continuum* que se desarrolla durante toda la vida” (Infante y Letelier, 2013, p.28); bajo esta ideal el proceso toma una mirada mucho más amplia, pues se reconoce que la alfabetización se inicia desde el nacimiento y se perfecciona a lo largo de la vida. Por su parte, Ferreiro (2000) reporta en algunas de sus investigaciones que, si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores. Por ello, es necesaria una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

En esta misma línea Braslavsky (2004), hace énfasis en el concepto de *alfabetización temprana* y lo define como el periodo de la adquisición de la lengua escrita en la primera infancia. La autora explica que tal concepto refleja mejor la naturaleza de la lectura y escritura como un *continuum* que implica el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida. También sostiene que los niños aprenden el lenguaje escrito a través de la activa participación en actos de lectura y escritura los cuales les permite comprender sus usos y funciones aunado a su compromiso activo en el que los infantes construyen la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito.

Junto al concepto de alfabetización y cultura escrita se ha utilizado el término *literacy* para denotar lo que las personas hacen cuando leen y escriben. El concepto alude a una práctica social y situada, es decir, “hace referencia a las prácticas sociales de producción, circulación y uso de los textos escritos” (Ferreiro, 2006 citado por Ávila et al., 2013, p.298). López-Bonilla y Pérez Frago (2013) diferencian entre *literacy* y cultura escrita; explican que “si literacidad alude a las actividades que realizan las personas cuando leen y escriben, las culturas escritas aluden a los contextos en los que participan las personas cuando leen y escriben mediante prácticas de literacidad particulares” (p.29).

Kalman (2003, 2008) entiende la *cultura escrita* como una actividad social situada, ya que leer y escribir nos ubican en el mundo social y nos vincula continuamente con otros seres humanos. La autora afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados. Street (citado por Kalman, 2008, p.113) señala que “los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos”.

. La revisión de las diferentes conceptualizaciones en torno al lenguaje escrito brinda herramientas conceptuales para comprender el objeto de estudio dentro del marco educativo para así realizar una contextualización que permita

entender el abordaje teórico y su relación con el *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* (PEP 2011).

Finalmente, en el presente trabajo se concibe a la alfabetización como un *continuum* en donde se reconoce que el aprendizaje sobre la lectura y la escritura comienza desde antes de ingresar a la educación formal. Por lo que estar en un contacto constante con los actos de lectura y escritura permite una alfabetización temprana en los primeros años de la vida. También se considera la idea de cultura escrita, referida como los contextos donde los niños tienen la oportunidad de participar en actos de lectura y escritura, ya que leer y escribir son actividades tanto cognitivas como sociales, por lo que las interacciones que los alumnos vivan con los diversos textos escritos y sus prácticas en contextos sociales son determinantes, así como la convivencia con lectores y escritores.

Los conceptos aquí revisados ayudan a ampliar y comprender el tema de estudio, así como identificar las conceptualizaciones tanto de leer como de escribir que han permeado los programas de estudio de educación preescolar. En el siguiente apartado se abordan los conceptos visión, saberes y estrategia pedagógica con el propósito de explicar las ideas incorporadas por las educadoras en su práctica docente en el acercamiento a la lectura y escritura de sus alumnos.

### **1.3 Nociones fundamentales: visión, saber y estrategia pedagógica**

Comprender el actuar de los docentes en el aula puede realizarse de diferentes maneras, la elección en esta investigación fue a partir de la visión, los saberes y las estrategias pedagógicas que las educadoras ponen en juego en su intervención ante el lenguaje escrito. Definir estos conceptos resulta fundamental para enmarcarlos teóricamente y reconocer cuáles son los conceptos a utilizar al momento de analizar y reflexionar sobre la actuación de las educadoras en el aula y las ideas que la determinan.

El marco teórico en el que se circunscribe esta investigación es en *el pensamiento del profesor*, un paradigma de investigación sobre la enseñanza que ha generado explicaciones sobre la compleja vida que transcurre en las aulas (Martínez Bonafé, 1988). Los inicios de este paradigma comienzan cuando se determina el estudio de la práctica de los profesores como una actividad compleja, actividad que no puede ser entendida desde los planteamientos del paradigma proceso-producto, los estudios inmersos en dicho paradigma “se caracterizaron por acercarse a la realidad educativa desde una visión positivista, su interés radicaba en identificar las conductas observables de los docentes dentro del aula (proceso) en su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (producto)” (Cruz Garcette, 2011, p.20).

En pleno apogeo del paradigma proceso-producto Philip Jackson publicó en 1968 *La vida en las aulas*, una obra en la que el autor expuso comentarios de educadores acerca de su propio trabajo y de todo lo que en realidad sucedía en el interior de las aulas; con este texto se planteó la necesidad poner atención en el pensamiento del profesor como variable relevante en la vida del aula y para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, las ideas de Jackson se desvanecen debido al positivismo didáctico dominante de los años 60 y es hasta 1974 en la “Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza organizada por el National Institute of Education (EE.UU.) que resurge la propuesta de estudio del pensamiento del profesor” (Pérez y Gimeno, 1988, p.38).

En los años 80, el movimiento de reconceptualización educativa también contribuyó en la aparición del paradigma en torno al pensamiento del profesor, tal modelo colocó el pensamiento de los profesores como eje y factor de la práctica, pues se comenzó a reconocer que lo que los docentes conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica cotidiana (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006). Bajo este enfoque “se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a

lo largo de la historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, y en los sucesivos intercambios con el medio” (Pérez y Gimeno, 1988, p.39). Por ende, las acciones del profesor en el aula están orientadas tanto por una conciencia individual y una colectiva, situación que lo lleva a crear las condiciones para generar el aprendizaje de los alumnos en las aulas.

Los estudios sobre *el pensamiento del profesor* ponen atención en los procesos de pensamiento que desencadena el docente cuando planifica o interviene; también se enfocan en las teorías pedagógicas, en las creencias, en los esquemas de procesamiento de información y adopción de decisiones del profesor, cuestiones necesarias “para explicar el carácter intencional de la actividad docente y comprender el significado diverso e implícito en las manifestaciones externas del comportamiento” (Pérez y Gimeno, 1988, p.38). Autores representativos de esta corriente son Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen.

Dentro del paradigma del pensamiento del profesor se han desarrollado investigaciones que se pueden agrupar, en dos corrientes principales: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. En el primer enfoque se agrupan “el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo de la enseñanza” (Pérez Gómez, 1987, p.205). En el enfoque alternativo, las propuestas se apoyan en la idea de que los docentes construyen activamente su conocimiento de la realidad personal y subjetiva, en función de las peculiaridades de su experiencia a lo largo de la vida. Desde este último enfoque, en el presente estudio entendemos a la enseñanza como una actividad intencional, cargada de valores en un medio psicosocial de interacciones simbólicas, donde los diferentes actores interpretan y proyectan su particular mundo de significados construidos (Pérez Gómez, 1987).

En los estudios que se enmarcan dentro del paradigma del pensamiento del profesor, los investigadores han hecho uso de una diversidad de conceptos

utilizados para dar cuenta del conocimiento que guía la práctica educativa del profesorado de manera implícita o explícitamente. Contreras Palma (2010) sostiene que entre los vocablos utilizados se encuentran: concepción, creencias, constructos, conocimiento del profesor, teorías implícitas, ideas y visión. La variedad de términos utilizados en las investigaciones ha sido manejada con un fin en común, el cual tiene que ver con conocer los elementos del conocimiento profesional de los profesores (Contreras González, 1998)

Con esta idea del pensamiento del profesor, se retoman en esta investigación los conceptos de visión, saberes y estrategia pedagógica. Se entiende por *visión*, las concepciones de las educadoras en torno a para qué enseñan y cómo enseñan la lectura y la escritura en el jardín de niños, ya que la visión recupera el punto de vista personal y concepciones que tienen sobre un tema en particular. Se llama *saber* a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezca a ciertas exigencias de racionalidad, es decir, cuando la educadora es “capaz de justificar por medio de razones, declaraciones, procedimientos” su discurso o la acción y sobre la pertinencia o el valor de ellos (Tardif y Gauthier, 2005, p.329). Mientras que con *estrategia pedagógica* se hace referencia al proceso planificado por la educadora que conlleva actividades, medios y recursos que emplea para alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Comprender el término visión nos orilla a entender un primer concepto, “concepción”. De acuerdo con Thompson (1992, Citado por Frank, 2007 p.259), las *concepciones* “son estructuras mentales que abarcan tanto las creencias conscientes como subconscientes, los conceptos, los significados, las reglas, las imágenes mentales y las preferencias”. Para Da Ponte (1999) las concepciones son marcos de referencia conceptual de naturaleza esencialmente cognitiva en la que se involucra una visión general de la realidad. Giordan y De Vecchi (citados por Zimmerman y Gerstenhaber, 2000, p.124) afirman que “una concepción es un modelo explicativo organizado sencillo y lógico con el que las personas intentan

interpretar su medio”, o sea son imágenes coordinadas entre sí usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema y confrontar la realidad.

García, Azcárate y Moreno (2006) identifican que las concepciones del profesor “son producto del entendimiento, forman parte del conocimiento, actúan como filtros en la toma de decisiones e Influyen en los procesos de razonamiento” (p.88). Dichas concepciones tienen una génesis tanto individual como social y se elaboran durante un periodo amplio de la vida en el que se conjugan la formación familiar y la profesional (inicial y continua).

Con base a los aportes teóricos revisados sobre el término concepción y para propósitos de este trabajo se entienden las concepciones de las educadoras como los conocimientos personales de carácter cognitivo en el que subyacen creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales, representaciones y preferencias. Por tanto, en esta investigación cuando se habló de concepciones se hace referencia a formas de mirar el mundo que se plasman en una visión o expectativas declaradas explícitamente por las maestras y que orientan su manera de actuar en el aula.

En relación al *saber*, Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1997) explican que el conocimiento profesional es la conjunción de distintos saberes: saberes académicos, saberes que provienen de la experiencia, las rutinas o guiones de acción y las teorías implícitas. De modo similar para Shulman (citado por Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006) el pensamiento del profesor está conformado por saberes, aunque éstos pueden variar, pueden ser sobre la disciplina a impartir, sobre los principios pedagógicos o sobre el currículum.

Villoro (2000) explica que los *saberes* implican concebir algo por verdadero y contar con pruebas y fundamentos suficientes para explicarlo. Mercado Maldonado (2002) sostiene que el saber del maestro hace referencia al conocimiento cotidiano propio de los profesores que se implica en la solución de

problemas, es decir, es el conocimiento que se sucede en la práctica bajo condiciones específicas y en la reflexión continua que el trabajo diario impone.

Para Tardif (2004) entender el término saber requiere conocer los *lugares del saber* en sus distintas concepciones. Uno de los lugares del saber es la *argumentación*, en este caso, se dice saber a la actividad discursiva que consiste en tratar de validar, por medio de argumentos y de operaciones discursivas una proposición o una acción, “un saber no es sólo emitir un juicio verdadero con respecto a algo (un hecho o una acción), sino también ser capaz de determinar por qué razones es verdadero ese juicio” (p.145). El campo de estudio de esta concepción se dirige a los discursos y a las acciones cuyos autores son capaces de justificar. Con base a esta idea, saber algo o hacer algo de manera racional es ser capaz de responder a las preguntas: “¿Por qué dice usted eso? Y ¿Por qué hace usted eso?, dando razones justificativas que puedan servir de validación del discurso de la acción” (Tardif y Gauthier, 2005, p.328).

Para Tardif, el mejor método para tener acceso al saber consiste en preguntarle al actor el por qué, o sea, las causas, las razones, los motivos de su discurso o de su acción, dado que la idea del por qué engloba, “el conjunto de argumentos o motivos que un actor pueda representar para rendir cuentas de su comportamiento” (Tardif, 2004, p.147).

El saber de las educadoras se desarrolla en el espacio del otro y para el otro, es decir, se remite a una dimensión intersubjetiva del saber, en donde se implica siempre al otro. Por lo que su saber “tiene una dimensión social fundamental, en la medida que es una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales” (Tardif, 2004, p.145). Ese saber suele ser compartido por todo un grupo de agentes, que poseen una formación común, pues trabajan en una misma organización y están sujetos a ciertas normas hegemónicas. Por lo que un docente nunca define sólo y en sí mismo su propio saber profesional:

“ese saber se produce socialmente, y es social porque se adquiere en el contexto de una socialización profesional, en la que incorpora, modifica y dota en función de los momentos y las fases de su carrera profesional en la que el maestro aprende a enseñar a través de su trabajo” (Tardif, 2004, p. 11).

El saber de las maestras se caracteriza por ser profundamente social, y al mismo tiempo, individual, pues el saber que posee lo incorpora a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo. Por ende, “los saberes del profesor son una realidad social fundamentada por la formación de programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada; empero, son también los saberes de él” (Tardif, 2004, p.14).

Tardif (2004) reconoce a los docentes como seres con posibilidad de racionalizar su propia práctica, objetivarla, y definir sus razones para actuar de la manera como lo hacen, puesto que “las personas no actúan como máquinas ni por puro automatismo (bajo las leyes sociales o psicológicas), sino en función de objetivos, proyectos finalidades, medios o deliberaciones” (p.147). Lo anterior significa que en el proceso de enseñanza los profesores implican todo su ser, incluyen su presente y su pasado, y su racionalización. De ahí la tendencia a ponderar el vínculo existente entre los elementos que conforman el pensamiento del profesor y la consecuente elección de métodos y estrategias para la intervención en el aula.

De acuerdo con los planteamientos de Tardif (2004), en la práctica profesional los docentes hacen uso de saberes de distinta índole para determinar sus acciones en el aula, estos saberes se han clasificado en conjuntos de saberes:

- Curriculares: corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar utiliza como modelos de cultura y formación para la cultura.
- Profesionales: son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado, o sea, son los saberes destinados a la formación científica y erudita de los profesores.
- Disciplinarios: se integran en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de distintas disciplinas ofrecidas por la universidad. Son los saberes de que dispone nuestra sociedad y que corresponde a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas.
- Experienciales: los maestros desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en conocimiento de su medio, tales saberes brotan de la experiencia.

Desde esta mirada, lo que los docentes hacen en sus aulas es resultado de un conjunto de saberes de distinta índole, algunos adquiridos en la formación, en la experiencia personal y otros contruidos en la práctica. Conocer el saber de las educadoras coadyuvará a conformar un repertorio de conocimientos y motivos orientadores del actuar de las maestras en su práctica cotidiana al acercar a sus alumnos a la lectura y la escritura para comprender sus acciones, documentarlas y generar una reflexión sobre sus prácticas.

La *estrategia pedagógica*, otra de las nociones fundamentales de la presente investigación, se define como un conjunto de procedimientos dirigidos a un objetivo determinado, es consciente e intencional, requiere planificación y control de ejecución para seleccionar recursos y técnicas, así pues, las estrategias pedagógicas son experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje de los alumnos (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999).

Picardo Joao, Balmore Pacheco y Escobar Baños (citados por Romero Ibáñez, 2012, p.6) definen la estrategia pedagógica como: “un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje”

Las educadoras en el jardín de niños llevan a cabo un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas al logro de los aprendizajes esperados con la intención de potencializar las capacidades de los alumnos para el desarrollo de sus facultades. Analizar esas experiencias educativas hace posible la comprensión de las razones que lleva a las maestras a proponer ciertas experiencias por encima de otras, y esa comprensión es el primer paso para mejorar la práctica educativa, puesto que si se pretende transformar lo que se hace en el aula es necesario reconocer las justificaciones y motivos que hace que el profesorado actúe de determinada manera.

En el presente estudio el interés se centró en el lenguaje escrito por lo que el énfasis se colocó en la visión y saberes que las educadoras ponen en juego en su quehacer docente al acercar a sus alumnos a la lectura y escritura. En los siguientes apartados se explica a detalle el desarrollo de la investigación.

#### **1.4 Propósitos y perspectiva de la investigación**

Leer y escribir de manera convencional no es el objetivo de la educación preescolar; empero, debido a que la alfabetización es un proceso que se inicia desde las primeras etapas de la vida, en el jardín de niños se brindan actividades para fomentar la familiarización al lenguaje escrito. Las educadoras son las encargadas de llevar a cabo esta tarea, cada una de ellas lo hace a partir de ciertas ideas que han construido a lo largo de su experiencia personal y profesional. Las ideas que subyacen las acciones de las docentes se conforman por conocimientos, supuestos, constructos personales, creencias, concepciones, y

saberes. En la presente investigación se puso énfasis en las concepciones expresadas como una visión y en los saberes de las educadoras, por ello se formularon tres interrogantes, las cuales orientaron esta investigación:

- ¿Cómo conciben las educadoras el acercamiento a la lectura y la escritura de los alumnos y cómo esa concepción orienta lo que hacen en el acercamiento a la lectura y la escritura en su práctica docente?
- ¿Cuáles son los saberes curriculares, profesionales, disciplinares y experienciales que movilizan las educadoras para determinar la intención, la organización y la orientación de su práctica docente?
- ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza la educadora para acercar a sus alumnos a la lectura y escritura?

Los propósitos que se plantearon fueron:

- General:
  - Comprender cómo los saberes de la educadora sobre el acercamiento a la lectura y la escritura de los alumnos en preescolar determinan la intención, la organización y la orientación de su práctica docente.
- Específicos
  - Identificar las concepciones de las educadoras sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el jardín de niños.
  - Detectar y ubicar los saberes curriculares, profesionales, disciplinares y experienciales que la educadora tiene respecto al acercamiento a la lectura y la escritura en preescolar.
  - Examinar las estrategias pedagógicas utilizadas por las educadoras en el acercamiento de sus alumnos a la lectura y escritura para tratar de establecer la relación entre su pensamiento y la práctica.

Los procedimientos de estudio diseñados para investigar cómo conciben el acercamiento las educadoras y lo que dicen que hacen cuando aproximan a sus alumnos al lenguaje escrito se abordaron desde la investigación cualitativa, ya que este tipo de investigación está interesada en comprender, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los *significados* individuales en la profundidad y complejidad que los caracteriza desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran (Gutiérrez Pérez, Pozo Llorente y Fernández Cano, 2002).

El enfoque utilizado fue el *interpretativo* debido a que la investigación se centra en “el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989, p.196). Por medio de este enfoque se puede comprender el actuar de las educadoras respecto a la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar desde la propia perspectiva de las docentes, pues examina el modo en que experimentan su mundo de vida. A través del enfoque interpretativo se hace visible la invisibilidad de la vida cotidiana dado que la vida cotidiana suele ser invisible para nosotros, y es a través del trabajo de campo en la enseñanza y su carácter reflexivo “que lo común se vuelve visible y se puede documentar sistemáticamente” (Erickson, 1989, p.201).

Para estudiar la práctica cotidiana respecto a la lectura y la escritura en el jardín de niños se indagó sobre la visión, los saberes y las estrategias utilizadas por las profesoras en su intervención a partir de sus propias palabras, para “comprender los motivos que están detrás de sus acciones”, pues ya Douglas, 1970 (citado por Taylor y Bogdan, 1992, p.16) escribió: “Las *fuerzas* que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos...son *materia significativa*. Son ideas, sentimientos y motivos internos”. Por lo tanto, conocer y comprender las razones que subyacen el actuar de las educadoras permiten develar lo que ponen en juego las maestras al momento de realizar la aproximación de los alumnos al lenguaje escrito, ya que pensar en una intervención acorde con la actual propuesta curricular requiere de conocer su

pensamiento y la relación con sus prácticas educativas en aras de una retroalimentación que permita la reflexión colectiva del ejercicio docente.

### **1.5 Contexto en el que se realizó la investigación**

La recolección de la información se realizó en un jardín de niños público dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ubicado en la delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, en este plantel se ofrece el servicio de educación preescolar en jornada ampliada con un horario de 9:00 de la mañana a 2:00 de la tarde. El plantel seleccionado es una casa adaptada que cuenta con cinco aulas para grupo de diferentes tamaños, el salón más pequeño es para primer grado mientras que los dos más grandes son destinados para los niños de tercer grado, pues son los grupos en los que se recibe mayor cantidad de alumnos. También cuenta con diferentes espacios en donde se alberga la dirección, ludoteca, biblioteca escolar, cocina, conserjería, una bodega para materiales de educación física y un patio, cerca de éste hay dos sanitarios para los estudiantes y en cuatro de las aulas se cuenta con sanitario para los niños.

La decoración de las aulas es distinta cada docente personaliza su salón a través de diferentes imágenes y móviles que caracteriza al espacio como un lugar agradable y pensado para los niños, en todas las salas se observan letras, palabras, frases, números, imágenes diversas, un pizarrón y material didáctico acomodado en repisas que son accesibles para todos los pequeños; en cuatro de los salones hay mobiliario con libros organizados al alcance de los alumnos.

La Biblioteca Escolar es un espacio en donde se tienen libros acomodados por su clasificación, la maestra encargada de la biblioteca cambia las colecciones cada determinado tiempo con lo que los alumnos tienen la oportunidad de conocer una gran variedad de textos. La ludoteca es otro lugar que comparten todos los alumnos del plantel, ahí se cuenta con una pantalla, DVD y material didáctico que apoyan el desarrollo de las competencias de los campos formativos.

En este jardín de niños durante el ciclo escolar 2014-2015 se atendieron a más de cien niños, agrupados en dos grupos de tercer grado de 28 alumnos cada uno; dos de segundo grado de 25 estudiantes y uno de primer grado de 15 alumnos. El personal lo conforman cinco educadoras con la función de maestras frente a grupo, una directora, una profesora de educación física, una profesora de inglés y una docente especialista de la Unidad De Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y una trabajadora de apoyo.

En el jardín de niños cada grupo es atendido por una educadora, pero reciben actividades complementarias impartidas por otros especialistas. Los alumnos de tercer grado tienen una hora de inglés tres días de la semana. Todos los grupos tienen 45 minutos de educación física dos días a la semana a excepción del primer grado a quien se le asignaba de 20 a 30 minutos; la docente de UDEEI no cuenta con un tiempo establecido durante la jornada para trabajar con los alumnos, las actividades que lleva a cabo las programa con cada educadora para realizar alguna intervención.

La elección del plantel se debió a que las profesoras cumplían con los criterios de selección establecidos, entre ellos, que fueran educadoras con la función de maestras frente a grupo con una experiencia mínima de dos años, que estuvieran dispuestas a participar en la investigación y que permitieran ser entrevistadas y audiograbadas.

## **1.6 Participantes**

En el presente texto se pone atención en la educadora porque es quien se encuentran frente al grupo para intervenir en el proceso de aprendizaje de los alumnos, quien tiene la cercanía con los padres de familia y quien conocen el contexto de la escuela; además de ser un actor clave para la mejora de la educación; por ende, las reflexiones y aportes orientados hacia el profesorado debe considerar el contexto y la realidad que viven en los centros escolares.

Desde la mirada cualitativa es necesario tomar en cuenta cómo los docentes enfrentan las diversas situaciones que se les presentan, cómo las resuelven, qué piensan, qué sienten, qué les significa tal situación, qué proponen y cómo viven la escuela; pues a partir de ello, se pueden hacer propuestas que sean contextualizadas y que impacten en la mejora.

Las educadoras que participaron en el presente estudio fueron cinco docentes con función de maestra frente a grupo, con experiencia en los diferentes grados del jardín de niños y formadas en diferentes planes de estudio (1975, 1975-reestructurado y 1999); la edad de las educadoras oscila entre los 35 y 62 años, cuentan con entre 6 y 35 años en el servicio docente. La profesora Lucía, quien tiene la mayor antigüedad en el magisterio, lleva aproximadamente 20 años en el plantel mientras que Nora, Julieta y Lupita se integraron hace 6, 5 y 4 años respectivamente. Las maestras Julieta y Nora fueron asignadas al plantel tras haber ingresado por medio de examen de oposición para la obtención de una plaza docente; la educadora Lupita fue reubicada al plantel después de que la escuela en la que laboraba fue cerrada. La maestra Adela fue la última en integrarse al equipo actualmente conformado, llegó hace dos años después de haber realizado funciones de apoyo a la dirección en otras escuelas por aproximadamente 10 años.

Las educadoras participantes en la investigación cuentan con dos tipos de formación. Dos de ellas tienen la Licenciatura en Educación Preescolar ocurrida a partir de 1984, y tres de ellas cuentan con estudios denominados Normal Básica. La maestra Nora quien ya tiene 22 años de servicio explica que realizó su Licenciatura en una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) mientras se desempeñaba como docente en escuelas particulares, después de la obtención de su título participó en el concurso para plaza docente y lograr su ingreso a la SEP en 2010. Las educadoras Lupita, Lucía y Adela ingresaron a la Secretaría al concluir sus estudios en la escuela Normal, para este grupo de docentes en servicio que no cuentan con el nivel de Licenciatura se han propuesto

opciones para obtener el título, una de esas alternativas es la acreditación de conocimientos de la Licenciatura en Educación Preescolar (EGAL-EPRE) de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación) sustentada en el Acuerdo Secretarial 357 que se publicó en el Diario Oficial de la Federación en 2004; empero, las educadoras no han realizado su nivelación debido a diferentes cuestiones personales, entre ellas, la falta de tiempo para asistir a cursos fuera del horario de trabajo.

A continuación, se muestran algunos datos de las educadoras, los nombres de las maestras que se presentan son ficticios para guardar su identidad a petición de las participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Datos de informantes clave*

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Formación</b>	<b>Grado que atiende (2014-2015)</b>
Julieta	35	6	Lic. En Educación Preescolar (LEP) Plan 1999	3º.
Nora	50	22	LEP Plan 1999	3º.
Lupita	48	26	Normal básica: se cursaban 4 años después de la secundaria (NB) Plan 1975 "Reestructurado"	2º.
Lucía	62	35	NB Plan 1975	2º.
Adela	55	28	NB Plan 1975 "Reestructurado"	1º.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en las entrevistas

Las maestras que contribuyeron a la realización de este estudio ofrecieron información valiosa para el análisis de la práctica en relación con la lectura y la escritura en el jardín de niños. En seguida se explicará el procedimiento de recolección de datos realizado en el trabajo de campo.

## **1.7 Recopilación de la información**

La técnica de investigación que se utilizó para recolectar la información acerca de la visión, los saberes profesionales, disciplinares, curriculares, experienciales y las estrategias pedagógicas de las educadoras fue la entrevista. Esta técnica permite establecer un diálogo directo cara a cara, escuchar las ideas y pensamientos de voz de las propias profesoras siendo ésta una manera de detectar y ubicar la visión, los saberes y lo que piensan de lo que hacen al realizar la familiarización de sus alumnos con el lenguaje escrito.

Las entrevistas se realizaron a partir de un guion previamente establecido, se conformó por preguntas abiertas formuladas en términos familiares para las maestras (ver Anexo 1). Todas las entrevistas fueron grabadas para su transcripción y así evitar omisiones o interpretaciones imprecisas.

El trabajo empírico se inició con una fase exploratoria en la que se realizó una entrevista a dos profesoras de nivel preescolar adscritas a diferentes planteles. El resultado de las entrevistas exploratorias permitió los ajustes necesarios para precisar los temas de interés en la versión final del instrumento (guion de entrevista) y recolectar la información requerida para la investigación. La fase intensiva de recolección de información se realizó en un solo jardín de niños, en el cual se gestionó con la directora del plantel la autorización de participar en una junta de Consejo Técnico para interactuar con las educadoras, comentarles la intención del trabajo de investigación y agendar fechas con las maestras para la realización de las entrevistas. En esta fase, se hizo una entrevista a cada una de las cinco maestras frente a grupo durante el mes de junio. Las entrevistas se aplicaron y audiograbaron en el plantel en el horario establecido por las educadoras, la duración de las entrevistas osciló entre los 30 y 45 minutos. Durante las entrevistas se utilizó una bitácora en la que se anotaron acontecimientos relevantes sucedidos en las entrevistas con la intención de contribuir al análisis e interpretación de la información obtenida.

El procedimiento que se siguió para el análisis de la información fue a través de diferentes etapas. La primera etapa consistió en la transcripción de las entrevistas, tarea que requirió la escucha atenta y reiterada de las grabaciones para lograr captar lo más fielmente posible las ideas de las entrevistadas y reproducir lo dicho por cada una de las educadoras. Al concluir la transcripción de las entrevistas se realizó la lectura de todas y cada una de ellas con la finalidad de responder a dos interrogantes ¿De qué hablan las docentes? y ¿Qué dicen de lo que hablan? El objetivo de utilizar esos dos cuestionamientos como guía fue reconocer los temas desarrollados por las educadoras en las categorías contempladas (visión, saberes y estrategias) y así poder identificar los temas eje o ejes de análisis a partir de los hallazgos encontrados en los diferentes fragmentos de entrevista recuperados (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Ejemplo de hallazgos en la categoría “saber”*

Categorías	Ejes de análisis	Fragmentos de entrevista
Saber	Saber curricular	<i>Sé que debo realizar una familiarización con el lenguaje escrito (E1, p.1) Que sepan para que se escribe, cuáles son los propósitos, o sea para decir algo, para recordar, para expresarse, para registrar información. Principalmente que comprendan su uso y pues también puedan conocer cuáles son las letras, sus sonidos, y también conozcan características de la escritura, como que algunas palabras son más largas y otras cortas, y se den cuenta que las palabras se conforman por distintas letras (p.2) (SABER CURRICULAR).</i>  <i>[La familiarización consiste en que] los niños conozcan el uso de la lengua escrita, diferentes portadores de textos, que haya un acercamiento (p.2) (CURRICULAR)</i>
	Saber disciplinar-profesional	<i>[La etapa del lenguaje escrito a la que se debe llegar] podría ser el presilábico, para mí sería lo ideal, porque ya tendría un caminito para que en la primaria sea más fácil el proceso (SABER DISCIPLINAR),</i>
	Saber experiencial	<i>[...] aunque algunos llegan a la etapa en donde ya escriben y leen convencionalmente (E1, p.2). (EXPERIENCIAL) Yo creo que la adquisición no nos compete, pero el niño es el que te va dando esa puerita, pues él puede, y mientras se dé esa oportunidad hay que hacerlo porque tampoco te dicen que no lo hagas siempre y cuando el niño esté interesado y no sea el interés de la maestra (E2, p.4) (EXPERIENCIAL)</i>

Fuente: Elaboración propia con base a información obtenida en entrevistas.

Una vez organizados los fragmentos de entrevista en los ejes de análisis se procedió a la estructuración de los hallazgos a partir de la triangulación de la teoría y de los datos empíricos obtenidos sobre la visión del acercamiento a la lengua escrita; los saberes curriculares, profesionales, disciplinares y experienciales implicados y las estrategias pedagógicas utilizadas por las educadoras al familiarizar a los alumnos al lenguaje escrito.

Además del trabajo empírico realizado se vio pertinente elaborar una revisión documental de los orígenes, bases legales, organizativos y propósitos de la educación preescolar colocando énfasis en lo que se refiere a la lectura y escritura. También se consideró una breve revisión del Programa Nacional de Lectura (PNL), uno de los programas de apoyo en la Educación Básica para el desarrollo de habilidades comunicativas, así como las características de los niños preescolares en relación con sus procesos de desarrollo en especial lo que tiene que ver con la adquisición y desenvolvimiento del lenguaje escrito. En el siguiente capítulo se presenta dicha información con la intención de contextualizar la educación preescolar en México, comprender el espacio que ocupa el lenguaje escrito en el campo de Lenguaje y comunicación y reconocer las peculiaridades del alumnado que asiste a los jardines de niños.

## **CAPÍTULO II**

### **La Educación Preescolar en México, el lenguaje escrito y el alumnado de jardín de niños**

#### **2.1 Bases legales y organizativas**

El artículo tercero de la Constitución Política Mexicana establece a la educación como un derecho fundamental encaminada a desarrollar “todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. También reconoce a la Educación Básica y Media Superior como obligatorias; la primera está conformada por la educación preescolar, primaria y secundaria.

En el caso de la educación preescolar su obligatoriedad fue decretada en noviembre de 2002. Para lograr la cobertura total de la población preescolar se determinó que durante el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año fuera obligatorio, en 2005-2006 el segundo año; mientras que para 2008-2009 el primer año. Sin embargo, esta medida no se ha visto del todo cumplida, pues no se ha podido dar cobertura total a la demanda escolar de los niños de entre 3 a 6 años; en 2014 el acceso a la escuela de los alumnos de 3 años de edad era el más bajo a nivel nacional, ya que únicamente 4 de cada 10 niños estaban inscritos en la escuela, y entre los niños de 4 y 5 años se logró una cobertura del 90 y 100 por ciento (INEE, 2015a).

La educación preescolar es impartida por el Estado y por particulares. En el primer caso es ofrecida a través de tres modalidades: general, comunitaria e indígena. El preescolar general es un servicio que se ofrece en los medios rural y urbano, y es atendida por los sistemas educativos estatales, en el caso de la Ciudad de México, por la Administración Federal de Servicios Educativos, que es un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con

autonomía técnica y de gestión. La educación preescolar indígena es atendida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada dependiente de la SEP. La opción comunitaria se brinda por medio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo gubernamental que fue creado en 1971 (INEE, 2015b). La educación preescolar privada se brinda por particulares que han obtenido la autorización expresa bajo los términos que establece la ley y con apego a los fines y criterios que establece el Estado.

Las escuelas del nivel preescolar se caracterizan según la modalidad a la que pertenecen:

- A la Educación preescolar general pertenecen las escuelas urbanas públicas ubicadas en comunidades con una población de 2500 habitantes o más; las escuelas rurales públicas ubicadas en comunidades con una población menor a 2500 habitantes y las escuelas privadas que pueden estar ubicadas en localidades de distintos tamaños.
- Las escuelas comunitarias tienen el propósito de atender las necesidades educativas de las comunidades rurales e indígenas más apartadas del país donde se carece de escuelas de educación preescolar y primaria, así como a campamentos agrícolas o albergues.
- Las escuelas de educación indígena acogen a niños hablantes de alguna lengua, la mayoría de las escuelas se encuentra en zonas de alta marginación.
- Los Centros de Desarrollo infantil (CENDI) son establecimientos donde se proporciona educación inicial y preescolar; se caracterizan por dar atención a niños lactantes (desde 40 días de nacidos) hasta preescolares (INEE 2014, p.11).

Durante el ciclo escolar 2014-2015, el total de estas escuelas fue de 90 825; de las cuales el 83.8% eran de sostenimiento público y el 16.2% eran privadas, éstos planteles captaron un total de 4 804 065 alumnos, siendo atendidos por 229 587 docentes (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Alumnos, docentes y escuelas de educación preescolar (2014-2015)*

Nivel educativo	Total			Público			Privado		
	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas
Preescolar	4804065	229587	90825	4126386	186803	76133	677 679	42784	14692
				85.9	81.4	83.8	14.1	18.6	16.2

Fuente: INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, p.27.

Durante el ciclo escolar de referencia, *la matrícula de los preescolares públicos ascendió* a 4 126 386 alumnos; los planteles de educación preescolar general captaron a 85% de ellos y los indígenas el 10%. Las escuelas comunitarias y CENDI atrajeron el menor número de alumnos, las primeras el 4% y las segundas el 1% (ver tabla 4).

Tabla 4. *Alumnos, docentes, escuelas o planteles de sostenimiento público de nivel preescolar según tipo de servicio o modelo educativo (2014-2015)*

Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Alumnos		Docentes		Escuelas/ planteles	
		Abs	%	Abs	%	Abs	%
	CENDI	58 223	1.4	2 504	1.3	912	1.2
	General	3 492 235	84.6	146 378	78.4	45 436	59.7
Preescolar	Indígena	411 119	10.0	18 597	10.0	9671	12.7
	Comunitario	164 809	4.0	19324	10.3	20 114	26.4
	Total	4 126 386	100.0	186 803	100.0	76 133	100.0

Fuente: INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, p.29

Con la información mostrada en la tabla se puede identificar a la educación preescolar pública de carácter general como la modalidad con mayor matrícula. En zonas urbanas esta opción es ofrecida en planteles de jardín de niños de turno matutino (9:00 a 12:00 horas), de turno vespertino (2:30 a 5:30 horas), jornada ampliada sin servicio de alimentación (9:00 a 14:00 horas) y de tiempo completo (9:00 a 16:00) con servicio de alimentación. También están los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) donde se trabaja con horario matutino (7:30 a 16:00 horas), vespertino (13:00 a 20: horas) y continuo (7:30 a 20:00 horas) en donde se cuenta con servicio de atención médica, psicológica, de trabajo social y de comedor.

La educación preescolar se ha convertido en un servicio educativo orientado a ofrecer a todos los niños mexicanos experiencias educativas para el favorecimiento de su desarrollo y capacidades para el aprendizaje permanente y su integración al contexto social. De ahí que dicho nivel educativo constituya el primer eslabón de la educación formal que a través de diferentes modalidades trata de dar cobertura total a la niñez mexicana.

## **2.2 La educación preescolar en México: sus inicios y sus docentes**

La historia de la educación preescolar en nuestro país data del año 1883 cuando Enrique Laubscher funda un jardín de párvulos en el estado de Veracruz y el profesor Cervantes Imaz crea una institución semejante en la ciudad de México. Ambas escuelas adquirieron un carácter educativo y dieron inicio a la aplicación del método de Froebel (Solana et al., 2001). Posterior a la apertura de estos establecimientos hubo intentos de profesoras por abrir y mantener algunos planteles para párvulos, entre ellas, Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela, “quienes lucharon por iniciar en nuestro país la educación preescolar ya plenamente aceptada y practicada en otras naciones” (Zapata,1951, citado por Meneses Morales,1998, p.660).

En 1887 al crearse la Escuela Nacional para Profesores en la Ciudad de México se integró en su reglamento la existencia de la instrucción primaria y de una escuela de párvulos destinada a favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral de los niños de 4 a 6 años. En estas escuelas de acuerdo con la edad de los pequeños se destinaban entre cuatro y cuatro horas y media a la actividad escolar; las asignaturas se atendían de forma cíclica y no se autorizaba el aprendizaje de la escritura ni el de la lectura. Durante el Congreso Constituyente de la Enseñanza efectuado entre 1889 y 1890 se señaló:

Las asignaturas en las escuelas de párvulos serán: juegos libres y juegos gimnásticos; dones de Froebel; trabajos manuales y de jardinería; conversaciones maternales (cuyos asuntos y motivos serán las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral), y canto. (Solana et al., 2001, p.66)

En 1902 Justino Fernández, el entonces Secretario de Instrucción Pública nombró una comisión compuesta por las señoritas Rosaura y Elena Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Estefanía Castañeda para revisar la organización y funcionamiento del kindergarten de la ciudad de San Francisco, Nueva York y Boston con la idea de perfeccionar la organización y funcionamiento del Kindergarten. Un año después, Justo Sierra encargó a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata la dirección de los dos primeros jardines de niños de la ciudad de México con fundamentos predominantemente frobelianos; por lo que entre 1903 y 1904 se establecieron los planteles “Federico Frobel” y el “Enrique Pestalozzi” (Meneses Morales,1998). Una de las características de esos planteles fue la pretensión de hacerlos similares a los de Estados Unidos de América; sin embargo, los altos costos de las importaciones del mobiliario, libros de consulta y todo lo que se requería para su organización se tornaba complicado en un país con grandes carencias (Galván Lafarga y Zuñiga, s/f). Para 1906 se funda el plantel “Enrique Rébsamen” a cargo de Leonor López Orellana. A estas escuelas

le siguieron la “Hebert Spencer” bajo la dirección de Carmen Ramos del Río y la “Juan Jacobo Rousseau” bajo la dirección de Beatriz Pinzón.

Con la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) en 1921, la educación preescolar se amplió con el objetivo de ofrecer servicio a los niños más necesitados. Para 1927 se crea la Inspección General de Jardines de Niños y queda al frente la maestra Rosaura Zapata quien cambia la denominación de “kindergartens” por “jardines de niños”. En 1929 se continuó con la fundación de jardines de niños y anexos a las escuelas primarias, pues se tenía la preocupación de enlazarlos con el primer ciclo de la escuela primaria (Espinosa, 1998). Posteriormente en la década de los 40, se crea la Dirección General de Educación Preescolar, así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños”; con estas acciones se comienza a responder a las necesidades propias del país. En estos mismos años se da un crecimiento en el número de planteles de educación preescolar en todo el país, el aumento continuo durante los siguientes años, pues para 1964 ya existían 2 324 establecimientos en la República Mexicana con un plan que abarcaba (Galván Lafarga y Zuñiga, s/f):

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

En la década de los 70, la educación preescolar inicia una transformación paulatina, a finales de estos años comienzan a surgir modalidades dirigidas a atender a la población rural, indígena y urbana de zonas marginadas. Para principios de los años 80 se ponen en marcha los cursos comunitarios y en esta misma época se consolida pedagógicamente el nivel educativo con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, basado en un enfoque psicogénético y estructurado por unidades didácticas y ejes de desarrollo. En

1992, el PEP se modifica y se propone el trabajo por proyectos, con 5 bloques de juegos y actividades, y organizado por áreas de trabajo. En 2004, nuevamente se renueva el programa y se caracteriza por su diversidad metodológica, el enfoque por competencias organizadas en 6 campos formativos. En el año 2011 se hacen ajustes al PEP, se continúa con el mismo enfoque y se integran los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados con lo cual se constituye el trayecto formativo de los estudiantes (Rivera Fierro y Guerra Mendoza, 2005).

Con este breve panorama histórico se puede evidenciar que el nivel educativo de educación preescolar ha enfrentado cambios encaminados a afianzarlo como un servicio educativo que contribuye a mejorar las oportunidades académicas y sociales de los niños a lo largo de su vida desplazando su carácter asistencial para las madres trabajadoras. Las actualizaciones constantes de los modelos pedagógicos adoptados en el nivel educativo han tenido la intención de responder a los continuos avances y alcanzar el firme propósito de contribuir al desenvolvimiento de los niños de entre 3 a 5 años de edad para desarrollar todas sus facultades.

En este sentido, en 1995, la Comisión de las Comunidades Europeas sostuvo: “se observa que los alumnos que disfrutaron de una eficiente educación preescolar superan en promedio mejor su escolaridad que los demás, siguen estudios más largos y parecen insertarse más favorablemente” (Escobar, 2006, p. 173). En un estudio longitudinal realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) sobre el impacto de la educación preescolar de alta calidad se encontró que un “porcentaje mayor de los niños que asistieron a dichos programas, en comparación con los que no asistieron, lograron concluir su educación básica y media superior, así como tener un mayor ingreso económico y cometer menos delitos en la edad adulta” (INEE, 2014, p.19). Por tanto, se puede decir que la educación preescolar no sólo tiene beneficios en el ámbito educativo sino también los tiene en el ámbito social, pues:

“[...] un programa de alta calidad reduce la desigualdad e inequidad social, ya que contribuye tanto al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños, como a su permanencia y avance exitoso en la escuela, así como al mejoramiento de su inserción laboral en la vida adulta”. (INEE, 2013)

Con este tipo de señalamientos se reconoce la importancia de la educación preescolar, se revalora el nivel educativo y se incita a hacer los esfuerzos necesarios para preservarlo, estudiarlo y participar en su mejora para contribuir a un servicio educativo que colabore en el óptimo desarrollo de los alumnos que asisten los jardines de niños.

Un acontecimiento que ha tenido la intención de contribuir a la mejora de la calidad del nivel educativo es el énfasis que se ha puesto en la formación de las maestras que atienden a los alumnos de educación preescolar, aunque se identifica que es distinta en algunas modalidades. Por ejemplo, las docentes de la modalidad general pública están acreditadas profesionalmente y son egresadas de escuelas normales públicas y privadas. En la modalidad indígena son egresados de escuelas normales o de licenciaturas afines como educación y pedagogía; en este caso es necesario que los profesores dominen el español y su lengua materna. Los cursos comunitarios son brindados en su mayoría por jóvenes egresados de secundaria y bachillerato quienes son capacitados como instructores y prestan sus servicios por dos o tres años a cambio de una retribución económica y una beca para continuar sus estudios posteriormente (INEE, 2015a).

Para el caso de la modalidad general, la formación inicial de las educadoras comienza en una escuela de educación normal ya sea pública o privada. En las normales públicas los aspirantes deben haber concluido satisfactoriamente los estudios de bachillerato o nivel equivalente con un promedio no menor a 8.0 y

presentar un examen de oposición para su ingreso; el título a obtener al concluir sus estudios es el de Licenciada (o) en Educación Preescolar (SEP, 2016a).

El plan de estudio 2012 orienta la formación actual de las educadoras, esta propuesta se conforma por cinco trayectos formativos que se cursan durante ocho semestres:

- 1) Psicopedagógico;
- 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje;
- 3) Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación;
- 4) Cursos optativos
- 5) Práctica profesional.

Los cursos que se imparten en la formación inicial tienen como principal objetivo enseñar el “conocimiento del oficio”, de forma tal que los profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar. Para lograr dicho objetivo, lo que los docentes principiantes deben saber se establece en cinco categorías: 1) conocimientos de contenidos; 2) habilidades básicas; 3) estrategias de enseñanza apropiadas; 4) identidad profesional y ética; 5) comprensión de las demandas sociales de la escuela y su entorno (SEP, 2012a).

Previo a este plan de estudio, las educadoras se formaron de acuerdo al enfoque y objetivos planteados en los diversos planes. Un hecho que marcó la formación del profesorado sucedió en el año de 1984 cuando a las escuelas normales se les transformó en instituciones de educación superior; tras elevar su nivel se realizaron las modificaciones curriculares necesarias y se estableció como requisito el nivel bachillerato para los aspirantes a cualquier modalidad ofrecida por las escuelas normales.

Antes de ese acontecimiento y desde 1972, las aspirantes a educadoras ingresaban a las escuelas normales al concluir su educación secundaria y estudiaban simultáneamente la carrera de profesora en educación preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, en esta propuesta curricular (Plan de Estudios de 1969) se dejó de lado la formación como profesor, pues el número de materias para la formación general era mayor.

En el Plan de Estudios de 1975, se puso énfasis en la formación de profesor al vincular el dominio del conocimiento a su didáctica; sin embargo, en 1978 el plan de estudios se modificó y se eliminó la didáctica de todas las áreas, ya que no se contaba con el conocimiento previo de didácticas (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA], s/f). En este plan conocido como “Plan de 1975 reestructurado” se eliminaron materias y se adicionaron otras, entre las materias impartidas se encontraban: matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, educación tecnológica, psicología, filosofía, pedagogía general, inglés, didáctica general, didáctica especial y práctica docente, psicología educativa, historia de la educación, técnica de evaluación y diversos seminarios (técnicas de investigación educativa, elaboración del informe recepcional, administración y legislación educativa, problemas sociales y económicos de México, desarrollo de la comunidad, tecnología educativa, organización de la educación extraescolar y relación de participantes) (SEP, 1978).

En el Plan de Estudios de 1984 se tenía la intención de que el alumno normalista viviera, en el transcurso de 4 años, un proceso en el que se preparara al estudiante “para la investigación y la experimentación educativa para realizarlas en el campo donde se ejerciera la docencia con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógica” (SEP, 1984, p. 32), con una convicción nacionalista para el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana. Este plan se conformaba por un área general de tronco común a las licenciaturas en educación que se integraba por tres líneas

de acción (social, pedagógica y psicológica), y otra área específica al nivel educativo en el que se iba a ejercer la docencia.

Para el caso de la educación preescolar se revisaban contenidos referentes a sus estructuras organizativas, administrativas, y operacional para ofrecer a las futuras educadoras los elementos teóricos metodológicos necesario para el diseño, instrumentación y operación de proyectos educativo. Entre los cursos proporcionados se encontraban: psicomotricidad, lenguaje, expresión gráfica y plástica, expresión artístico musical, el juego, experimentación y ciencia, estimulación cognoscitiva e integración socio-afectiva (SEP, 1984).

En el Plan de Estudios de 1999, de igual forma que en el plan que le precede, existió una formación común con la de otros profesionales de la educación y una formación específica con la que se pretendió la asociación entre el conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral de los niños y la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permite trabajar eficientemente con ellos. Esta propuesta fue definida en términos de competencias que determinaron el perfil de egreso del maestro; las competencias se agruparon en cinco campos formativos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1999).

Algunos cursos de la formación específica fueron: Desarrollo Físico y Psicomotor I y II, Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II, Socialización y afectividad en el Niños I y II, Pensamiento Matemático Infantil, Conocimiento del Medio Natural y Social, Expresión y apreciación artística I y II.

Las propuestas curriculares que han orientado la formación de las educadoras se han enfocado en la profesionalización de las maestras frente a

grupo. Por lo que, la escolaridad de las docentes se ha transformado, pues entre “las generaciones de mayor edad el porcentaje de docentes con licenciatura es menor y en las menores de 40 años se puede identificar que la mitad de las educadoras tienen licenciatura y una décima parte tienen posgrado” (INEE, 2015a).

Desde la elevación del nivel educativo de la educación normal en los años 80 a las educadoras que no cuentan con la licenciatura, se les han brindado opciones para obtener el título de Licenciatura, una de esas alternativas es la acreditación de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación). La acreditación por esta vía se realiza por una evaluación que consta de dos etapas; la primera una prueba escrita que se centra en evaluar los conocimientos y habilidades indispensables que deben poseer los sustentantes y una segunda que se centra en las competencias docentes mediante un portafolio de evidencias.

En lo que respecta al ingreso al Sistema Educativo Nacional como docente, previo al año 2008 el proceso de contratación se realizaba mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sin embargo, con la firma del acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación se estableció que el único medio de ingreso de los docentes al servicio profesional sería mediante el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, por lo que en agosto de ese mismo año se realizó la primera emisión del concurso para las plazas docentes dentro del Sistema Educativo (INEE, 2008). En relación con la permanencia de los docentes en la reforma educativa de 2012-2013, se plantea que para continuar con sus funciones deberán aprobar la evaluación del Desempeño Docente, lo anterior con la intención de mejorar la calidad educativa en las escuelas de México.

Desde sus inicios la educación preescolar se ha enfocado en favorecer el desarrollo de los infantes que asisten a los jardines de niños, lograr ese cometido ha requerido de la actualización pedagógica de sus docentes y del currículum. De ahí la importancia de hacer un análisis de los fundamentos pedagógicos y la estructura del actual programa de estudios que permita comprender los alcances y limitaciones del enfoque por competencias, y las ventajas que ofrece en el campo del lenguaje escrito, particularmente en el acercamiento a la lectura y escritura de los niños en edad preescolar.

### **2.3 Los propósitos, campos formativos y orientaciones en el PEP 2011**

El actual *Programa de estudio 2011* y la *Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* (PEP 2011) son el referente que orienta las acciones en todas las modalidades y centros de educación preescolar para alcanzar los rasgos del perfil de egreso de este nivel que forma parte de la Educación Básica. El programa se caracteriza por colocar en el centro del acto educativo al alumno, en el logro de los aprendizajes, los Estándares Curriculares y el desarrollo de competencias para que los alumnos puedan desenvolverse en un mundo global e independiente que les demanda día con día nuevos desempeños (SEP, 2011b).

En el PEP 2011, los propósitos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar al cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo, pues se toma en cuenta que las competencias no se logran en un solo ciclo escolar. Una competencia es “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011b, p.14).

Para el desarrollo de las competencias a lograr, el programa señala que la educadora es la encargada de organizar las situaciones de aprendizaje necesarias para que “los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de

desarrollo y aprendizaje”, y que gradualmente logren desarrollar las siguientes competencias (SEP, 2011b, p.17):

- Aprenda a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias y procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que lleven a describir, predecir, preguntar, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opciones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprender qué actitudes y medias adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

Para el logro de estas competencias, el PEP 2011 está organizado en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y conocimiento del mundo; Desarrollo físico y salud; Desarrollo personal y social; Expresión y apreciación artística. Cada campo formativo está organizado por diferentes aspectos para la sistematización y abordaje de las competencias en el aula, tal como se observa en la Tabla 5:

Tabla 5. *Campos formativos de la educación preescolar y aspectos en que se organiza*

<b>Campos formativos</b>	<b>Aspectos en que se organizan</b>
Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral</li> <li>• Lenguaje escrito</li> </ul>
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numero</li> <li>• Forma, espacio y medida</li> </ul>
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundo natural</li> <li>• Cultura y vida social</li> </ul>
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación, fuerza y equilibrio</li> <li>• Promoción de la salud</li> </ul>
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> </ul>
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación musical</li> <li>• Expresión corporal y apreciación de la danza</li> <li>• Expresión y apreciación visual</li> <li>• Expresión dramática y apreciación teatral</li> </ul>

Fuente: SEP (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*, p.40.

Cada aspecto de los campos formativos se conforman por un conjunto de competencias y aprendizajes esperados, ambos referentes dan a la educadora la posibilidad de tener intenciones claras en las experiencias educativas que propone a sus alumnos, pues la docente es la responsable de establecer el orden de las competencias, los aprendizajes esperados a observar y el diseño de las situaciones de aprendizaje así como la selección de la modalidad de trabajo a implementar: por proyectos, talleres y secuencias didácticas, destinadas a para lograr que los alumnos integren sus aprendizajes en la vida cotidiana y desarrollen las competencias establecidas para este periodo escolar.

En la estructura curricular los seis campos formativos tienen una relación directa con los campos de formación general para la Educación Básica, tal como se observa en la Figura 2:

Figura 2. Mapa Curricular de la Educación Básica

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA			Primaria						Secundaria		
	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>		Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales <sup>3</sup>						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad		La Entidad donde Vivo		Geografía <sup>3</sup>		Tecnología I, II y III		
								Historia <sup>3</sup>		Geografía de México y del Mundo		Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal		
				Educación Física <sup>4</sup>						Formación Cívica y Ética I y II		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística <sup>4</sup>						Tutoría		
										Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: SEP (2011b). Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, p.124

En el PEP 2011 se integran dos referentes que no habían sido considerados en el PEP 2004, el primero son los Estándares Curriculares para Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades digitales; y el segundo son los aprendizajes esperados. Los estándares son equiparables con patrones mundiales y sirven de referente para evaluaciones nacionales e internacionales debido a que son descriptores de logro de lo que el alumno tiene que conseguir al finalizar un periodo escolar. Además, “establecen cierto tipo de ciudadanía global que permitirá al país su ingreso a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo en el progreso educativo” (SEP, 2011a, p.42). Los Estándares Curriculares de Educación Básica se organizan en cuatro periodos escolares; el primer periodo corresponde al tercer grado de preescolar; el segundo al tercer grado de primaria; el tercer periodo al sexto grado de primaria y el cuarto periodo al tercer grado de secundaria.

Respecto a los aprendizajes esperados, éstos son descritos como descriptores de logro que definen:

“Lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, pues gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los niños deben alcanzar para acceder a conocimientos más complejos”. (SEP, 2011a, p.29)

De manera general, el PEP 2011 ofrece a la educadora orientaciones pedagógicas y didácticas para su intervención en el aula. Por lo que se plantea como indispensable que las profesoras conozcan sus bases y orientaciones para llevar a cabo su práctica docente. En el programa se señala la planificación y la evaluación como dos procesos fundamentales para la intervención en el aula; se aclara la importancia de la transversalidad para el logro de los propósitos y el desarrollo integral de los alumnos, ya que la planificación de una actividad tiende a abordar un campo formativo específico y a su vez (de manera transversal) se favorecen competencias de otros campos.

Todos los campos formativos conllevan un conjunto de competencias destinadas a favorecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnos para potencializar al máximo sus capacidades. Por lo que, los seis campos tienen la misma importancia y deben ser trabajados durante el ciclo escolar por la educadora.

Para el análisis de la práctica educativa en el presente estudio se decidió poner el énfasis en el campo de lenguaje y comunicación, específicamente en el aspecto del lenguaje escrito.

### **2.3.1 El lenguaje escrito en el campo formativo de Lenguaje y comunicación**

En el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011 se explicita que el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas de los estudiantes “debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado del campo formativo lenguaje y comunicación, pero también en todas las actividades escolares” (SEP, 2011b, p.47).

“Las educadoras destinan casi la mitad del tiempo de la jornada escolar a actividades de campo formativo Lenguaje y comunicación y, dentro de éstas se pone mayor énfasis al lenguaje escrito que al oral” (INEE, 2014, p.16). En esto radica el interés por abordar este campo, comprender cómo intervienen las educadoras en el desarrollo de las competencias de sus alumnos y ofrecer información sobre una práctica congruente con los planteamientos del programa respecto al lenguaje escrito.

De acuerdo con el PEP 2011, los Estándares Curriculares “integran los elementos que permiten a los estudiantes usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo” (SEP, 2011b, p.27). El primer periodo describe lo que los alumnos deben lograr al concluir su trayecto por la educación preescolar a decir del lenguaje escrito se establece (p.28):

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
  - Selecciona textos de acuerdo a sus propios intereses y propósitos
  - Interpreta la lectura de textos literarios elementales (cuentos, leyendas, poemas), así como de textos informativos.
  - Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse.
  - Identifica los diferentes tipos de información contenida en textos escritos elementales, como ilustraciones, gráficas o mapas.
  - Identifica las diferentes partes de un libro; por ejemplo, la portada, el título, el subtítulo, la contraportada, las ilustraciones (imágenes), el índice y los números de página, y explican con apoyo que información ofrecen.
  - Compara y contrasta información factual con los libros con experiencias propias.
  - Comprende instructivos elementales que incorpora imágenes; por ejemplo, recetas o procedimientos para construir objetos
  - Identifica la escritura convencional de los números
  
2. Producción de textos escritos
  - Se familiariza con diferentes géneros de escritura; por ejemplo, cuentos, poemas y obras de teatro.
  - Entiende diferentes funciones de la lengua escrita; por ejemplo, expresar sentimientos o proporcionar información.
  - Entiende la necesidad de corregir un texto
  - Produce textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita.
  - Reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar.
  - Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.
  - Entiende el formato del calendario y los nombres del día de la semana, para registrar eventos personales y colectivos.

- Entiende el uso de algunas figuras del lenguaje; por ejemplo, la rima en un poema.

### 3. Conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje

- Entiende la utilidad de los textos escritos y orales para comunicar y organizar ideas, y para seguir aprendiendo.

### 4. Actitudes hacia el lenguaje

- Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector y escritor; además desarrolla gusto por leer y escribir.

Para alcanzar los objetivos del nivel educativo, el campo de Lenguaje y comunicación se organiza en dos aspectos, lenguaje oral y lenguaje escrito. En el PEP 2011, se señala que por la edad de los niños que cursan el nivel se debe priorizar el lenguaje oral y realizar una aproximación al lenguaje escrito sin tener como objetivo que los alumnos lean y escriban convencionalmente al concluir su estancia en el preescolar, pero refiere que a partir del trabajo que la educadora realice con base a las orientaciones del programa, es posible que algunos niños comiencen a leer y a escribir.

En relación con el lenguaje escrito, cuando los niños ingresan al preescolar cuentan con ciertos conocimientos que han adquirido en su contexto familiar, estos conocimientos pueden variar pues dependen de las experiencias que los niños hayan tenido. Por lo que, al ingresar al jardín de niños, los alumnos han de iniciar un “contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diversas características. Construir el significado de la escritura y su utilidad para comunicar y comenzar el trazo de letras hasta lograr escribir su nombre” (SEP, 2011b, p.27).

Se espera que las educadoras propicien variadas oportunidades para que los alumnos se familiaricen con la cultura escrita, lo que le implica a la docente acercar a los alumnos a la cultura que lee y escribe, la cultura que se produce cuando se lee y se escribe, es decir, lograr que los niños sean capaces de utilizar el sistema de escritura como lectores y escritores. Para tal objetivo se plantean cinco competencias a desarrollar en los alumnos:

- Utiliza textos diversos en actividades guiadas por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras)
- Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características (SEP, 2011b)

Para cada competencia se muestra un conjunto de aprendizajes esperados que le permitirán a la docente tener elementos para centrar la observación, registrar los avances y dificultades con la intención de dar seguimiento a los logros de aprendizaje de los alumnos, y así guiar su práctica docente (ver Anexo 2).

De acuerdo con el programa, familiarizar a los alumnos con el lenguaje escrito requiere que las maestras generen ambientes de aprendizaje en las que realicen situaciones donde los textos cumplan funciones específicas para ayudar a los niños a entender para qué se escribe. Así mismo, que los educandos presencien actos de lectura y escritura para que se percaten que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo, que se lee en el texto escrito y no en las imágenes; que los niños lean y escriban a partir de sus conocimientos previamente construidos sobre el sistema de escritura, para que practiquen sus

capacidades cognitivas y avancen en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito. Además de brindarle experiencias donde se utilice el nombre propio para marcar sus pertenencias o registrar su asistencia; que los alumnos dicten a la maestra un listado de palabras, los ingredientes de una receta y el procedimiento de preparación, elaboraren historias para que la maestra la escriba, ya que de esta manera los niños descubrirán algunas características del sistema de escritura y funciones de la lengua escrita (SEP, 2011b).

Para comprender lo que esto significa, Kaufman (2007) explica al sistema de escritura como “el sistema de notación gráfica cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” y al lenguaje escrito lo denomina como “un lenguaje más formal que el oral y que incluye las diferentes variedades discursivas: noticias, poemas, recetas, cuentos” (p.19).

En el nivel preescolar el acto de escribir de los niños no debe limitarse a ejercitar trazos sino que se trata de que la intervención de la educadora ayude a comprender a los alumnos que se “requiere de cierta secuencias de letras para escribir una palabra y esto se logrará al darles oportunidades y tiempo para que observen palabras escritas, decidan y expliquen, cuántas y cuales letras necesitan para escribir” (SEP, 2011b, p.46), en otras palabras, darles oportunidad de poner en juego los conocimientos que han adquirido sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Desde la actual propuesta curricular de la Educación Básica, fundamentada en el enfoque por competencias, se pretende que los alumnos durante su trayecto formativo adquieran conocimientos, habilidades y valores que puedan movilizar para enfrentar situaciones sociales que el mundo actual demanda. Con el desarrollo de las competencias de los seis campos formativos: Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social, y Expresión y apreciación

artística se busca educar a los alumnos en el sentido profundo de formar a una persona culta, apta para vivir en sociedad y ser productiva (Ornelas, 2013).

Con el enfoque por competencias se trata de responder a la formación del ciudadano que la comunidad global demanda. De ahí que la educación impartida por el Estado tienda a ser integral para cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos, destrezas profesionales, valores humanos, principios y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

Para formar al ciudadano ideal a partir del año 2004 en México se inició un ciclo de reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, con estas reformas los propósitos educativos comenzaron a definirse en términos de competencias. Las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto y con responsabilidad que le permite al ser humano actuar de manera eficiente” (Tobón Tobón citado por Acosta Alamilla, 2012, p.29). Lo que significa que son acciones que se llevan a cabo con un fin determinado e implican la articulación de diferentes elementos y recursos para alcanzar el fin propuesto. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tienen o que no se tienen, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución (Gimeno Sacristán, 2004). De ahí que desde el jardín de niños se inicie con el desarrollo de las competencias para lograr que los estudiantes alcancen el perfil de egreso de la Educación Básica.

La relevancia del enfoque se centra en tratar de consolidar lo que se aprende dándole un tipo de funcionalidad, es decir, que lo aprendido pueda ser empleado como un recurso en el desempeño de cualquier acción humana (Gimeno Sacristán, 2004). El trabajo por competencias tiene un componente de significatividad, el cual implica plantear un escenario, situación problema que parta de los conocimientos previos y de contenidos que sean funcionales. También proponen un tipo de pensamiento complejo en el que se trata de dar respuesta a

situaciones en donde el alumno reconozca qué conocimientos son necesarios y eficientes de acuerdo a las características de cada situación.

La formación basada en competencias permite trascender el espacio de conocimiento teórico al desempeño, en el que se implique la articulación entre un saber, un hacer y el ser, es decir, ir del conocimiento al manejo del conocimiento tal como se exige en las actuales sociedades del conocimiento. Lo cual implica el manejo de la información, búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, aplicación y transferencia.

Con este enfoque además de centrar el proceso educativo en el aprendizaje de los alumnos, se procura su autonomía y el pensamiento reflexivo. Las situaciones didácticas o ambientes de aprendizajes propuestos desde enfoque deben de llevar a los estudiantes a analizar la realidad de modo que al hacerlo desarrollen habilidades que los lleven a responder activamente a las situaciones que se les presenten. De igual manera, este enfoque nos orilla a que el docente tenga un rol distinto, pues deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador o facilitador que acerca el conocimiento para que cada alumno lo construya.

El logro de las competencias establecidas durante este primer nivel educativo es una contribución fundamental para la adquisición del perfil de egreso de la Educación Básica para que toda persona que se eduque tenga un óptimo desarrollo en todos los ámbitos de su vida para ser un ciudadano que contribuyan al mejoramiento de su comunidad y de la sociedad en general.

En lo que respecta al Campo del Lenguaje y comunicación, en específico al aspecto del lenguaje escrito, desde el enfoque por competencias es visto como un derecho de toda persona, un derecho que le permitirá actuar y desempeñarse en su entorno para aprender, recrearse, conocer otros mundos y expresar sus ideas. Se reconoce que leer y escribir son dos actividades ancladas a contextos sociales

que no son exclusivos de la escuela, con ello se busca desescolarizar la lectura y escritura, convertirlo en un acto social que los niños identifiquen como algo necesario para desarrollarse como persona. Por tanto, el conocimiento de la lengua escrita se propone a través de la puesta en marcha de situaciones didácticas destinadas a conocer, comprender y vivir la lengua escrita como un acto comprendido por encima de un acto memorístico o motriz y con actividades que permitan despertar el gusto e interés por leer y escribir.

Desarrollar hábitos de lectura y escritura y las actitudes positivas hacia el lenguaje es un requisito fundamental para lograr el acercamiento de los alumnos a la lectura y escritura como una herramienta que permitirá a los niños adquirir aprendizajes y recrearse. La educadora debe reconocer esa importancia para realizar una aproximación con base a los postulados del programa y lograr así impactar en el desarrollo de sus alumnos a través del seguimiento de su proceso obtener para tomar decisiones que permitan el alcance de los propósitos planteados.

De lo que se trata es captar el interés de los alumnos y provocar una motivación y entusiasmo hacia el aprendizaje, tal como el que experimentan por actividades que suceden fuera de la escuela, que las profesoras dirijan su labor a que los alumnos piensen más y se entusiasmen por lo que van aprender, ya que “si el maestro es capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr ningún tratado metodológico formalizado por correcto que sea” (Dewey, 1989, p.44).

Los planteamientos del programa ponen énfasis en despertar el gusto, inquietud y conocimiento por el lenguaje a partir la familiarización de los alumnos con el lenguaje escrito sin colocar a la adquisición de la lectura y escritura como un objetivo del nivel preescolar, tampoco prohíbe que los alumnos lo adquieran ya que a partir de las situaciones de aprendizaje propuestas algunos niños pueden llegar a un nivel alfabético al concluir su educación preescolar.

La educadora a partir de las estrategias propuesta crea las oportunidades para que los niños interactúen con el acto social de leer y escribir, pues cuando los alumnos interactúan con textos y tienen experiencias de lectura y escritura se puede provocar su interés para conocer el contenido de los textos, desear escribirlos y encontrarle sentido al proceso de lectura y escritura. Para hacer posible que los niños tengan la diversidad de experiencias para vivirse como lectores y escritores, las maestras cuentan con un programa de apoyo que contribuye a favorecer las competencias comunicativas, hablamos del Programa Nacional de Lectura.

#### **2.4 El Programa Nacional de lectura como programa de apoyo para el acercamiento a la lectura y la escritura de los alumnos**

Cuando se trata de competencias comunicativas en la educación preescolar la promoción de la lectura y escritura es un aspecto que se ha tomado en consideración para apoyar el programa curricular; ya que la escuela es aquel espacio donde los niños tienen oportunidades de estar en contacto con diversos materiales escritos para vivirse como lectores y escritores. Sobre este aspecto Macías Andere, López Hernández y Carrasco Altamirano (2013) señalan:

“resulta común que al hablar de lectura se privilegia el libro de texto gratuito como el material de lectura; la escuela como el entorno para leer; el alumno como el lector y el docente como el promotor. Puesto que la escuela es el espacio privilegiado y muchas de las prácticas reportadas sobre promoción de lectura son las que ésta habilita”. (p.289)

Pellicer Ugalde (2009), al escribir sobre la lectura en contextos educativos hace una diferenciación entre “promoción de la lectura” y “promoción a la lectura”. En la primera, se pone el énfasis en la *lectura*, es decir, en el texto que se lee. La segunda, se enfoca en el *lector*, o sea, en el sujeto que lee. A partir de la distinción

hecha, se reconoce que “un promotor puede realizar actividades dirigidas *al lector* o dirigidas *a la lectura de textos*, en ésta última, se pondera su selección y el acercamiento de los libros a los niños y jóvenes” (p. 87). De igual manera, Jiménez en 2009 (citado por Macías Andere et al., 2013) indica que el concepto de promoción de lectura señala diferentes acciones y toma en cuenta tres dimensiones: la dimensión ética (se relaciona con la formación del sujeto); la dimensión funcional (se refiere a la lectura como proveedora de información); la dimensión social y política (hace referencia a la cultura escrita como garantía del libre ejercicio de la ciudadanía).

En nuestro contexto, a partir del año 2002 el Programa Nacional de Lectura (PNL) ha sido uno de los programas de fomento de la lectura con el que se han realizado diversas acciones para la formación de lectores y escritores en la escuela básica. El PNL surgido en la administración de Vicente Fox (2000-2006) tuvo como principal objetivo el fortalecimiento de las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos fueran capaces de tener un mejor desempeño escolar y mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, sus líneas de acción se dirigieron a toda la educación básica:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.
- Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, *con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar.*
- Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, *uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.*
- *Movilización social en favor de la cultura escrita* en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

Una de las acciones que en el PNL se retomó y se puso énfasis fue la dotación de colecciones de “Libros del Rincón” entregadas a los planteles de

Educación Básica, año con año, con lo cual se continuo el aumento del acervo de las bibliotecas de aula y biblioteca escolar siendo éstas el medio para lograr la formación de lectores, ya que la biblioteca escolar es vista como un dispositivo para regalar oportunidades de lectura. En lo que respecta a la biblioteca escolar, dicho espacio debía ser organizado por el colectivo escolar y brindar servicios de préstamo a toda la comunidad educativa. La biblioteca de aula cuenta con una selección de textos que están bajo el resguardo de cada docente. El criterio y propósitos de cada educadora son la base para determinar los modos de organización y uso del espacio en el aula.

Los libros de las diferentes colecciones responden a una clasificación previamente determinada por sus características y contenido. Para el caso del nivel preescolar en el acervo bibliográfico se pueden encontrar libros que corresponden a dos series:

Tabla 6. *Series de libros en educación preescolar de la colección “Libros del Rincón”*

<b>Al sol solito</b>	<b>Pasos de luna</b>
<i>Para los más chiquitos. Desde preescolar hasta los primeros años de primaria</i>	<i>Para los que empiezan a leer. Incluye preescolar y los primeros años de primaria</i>
Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. Estos lectores empiezan a interesarse tanto por aspectos sonoros y gráficos de la lengua, así como por los referidos a lo semántico y a lo textual. En sus lecturas comienzan a dar sentido a los textos e ilustraciones que enfrentan. Disfrutan enormemente de la lectura que los adultos hacen para ellos, para luego dedicarse, en muchos casos, a la lectura independiente de esos textos, sobre todo, cuando se encuentran profusamente ilustrados.	Los lectores a quienes está dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros. Su curiosidad por la lectura y la escritura aumenta, y amplían su interés por las palabras nuevas y aquellas que tienen varios sentidos y significados. Les agrada leer por si solos textos de mayor extensión que los leídos en la etapa anterior. Siguen disfrutando de la lectura que les hacen los adultos, y están dispuestos a compartir su lectura con los amigos o con la familia.

Fuente: Elaboración propia con información tomada de *Catalogo “Libros del Rincón. Bibliotecas escolares y de aula”*.

Para el diseño de las actividades a través del PNL se le ofrece al colectivo escolar materiales de apoyo. Entre ellos “Estrategia Nacional 11+ 5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Preescolar” (SEP, 2012b). En este documento se presentan acciones para cada mes en relación con la lectura y escritura y se proponen **5 acciones permanentes**:

- *Lectura en voz alta.* Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar. Es importante seleccionar las lecturas (escoger los textos adecuados para los alumnos) y preparar la lectura.
- *Círculo de lectores en el aula.* Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docente conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada.
- *Lectura de diez libros en casa.* Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la Cartilla de lectura: leyendo juntos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con su hijo diariamente en casa.
- *Lectores invitados al salón de clase.* Cada semana se recibe, en el salón de clase, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito

de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.

- *Índice lector del grupo.* En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos. Esta información le permitirá estar atento al comportamiento lector de sus alumnos y en su caso apoyar a los que menos libros han leído.

Las profesoras también se pueden apoyar en otros documentos como “Alebrijos de preescolar: actividades para leer, escribir y dialogar en el aula” y “Erase una vez”, ambos con actividades que la educadora puede realizar en el aula para formar lectores y escritores.

El PNL es un programa que desde sus inicios ha procurado formar lectores desde la escuela, para el cumplimiento de sus objetivos se pusieron en marcha acciones dirigidas a los diversos actores del sistema educativo. Con el fin de conocer el impacto de tales acciones y del programa en su conjunto se realizó una evaluación en la Universidad de Harvard que intentaba explicar las causas de los bajos desempeños lectores de los alumnos a pesar de las políticas y programas que acercan los materiales escritos a las aulas de Educación Básica. Los resultados de la evaluación señalan que la implementación efectiva del PNL resulta de distintos factores que incluyen el nivel de organización de la escuela, la prioridad que otorga la institución al desarrollo de competencias lectoras, la formación inicial de los profesores y sus competencias pedagógicas para integrar a su práctica docente oportunidades para que los estudiantes utilicen de formas diversas los diferentes textos (Reimers, coord., 2006).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) elaboró en el 2007, una evaluación de consistencia y resultados al PNL, se indicó que la operación del programa es clara y sólida con lo que se ha logrado la consolidación de equipos

técnicos capacitados y responsables de concretar las metas de fomento a la lectura (Morales Herrera, Hernández Juárez y Reyes Gaytán, 2008).

En relación con las prácticas lectoras, la Encuesta 2006 hizo énfasis en las prácticas de los tres niveles de Educación Básica. En el informe se dio cuenta de los materiales y las prácticas lectoras más frecuentes en cada uno de los niveles educativos. En el caso de la educación preescolar, se centró en saber cómo trabaja el personal docente con los alumnos y los textos que se leen en clase para identificar cómo se dan los primeros acercamientos a la lectura a través de las prácticas de lectura y escritura que se realizan (Pellicer Ugalde, 2006). Los resultados de la encuesta manifiestan que la mayoría de los planteles preescolares cuentan con libros editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de la colección “Libros de Rincón” organizados en Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula. En cuanto a los salones preescolares existen distintos materiales de lectura, en algunos sólo se encuentran los que envían la SEP y en otros es posible localizar libros que no pertenecen a las colecciones de esta secretaría. Respecto al préstamo de libros a casa se observó que, según la apreciación de los alumnos, en casi la mitad de los salones los libros son para leer en la escuela. Un alto porcentaje de maestras y alumnos dicen que hacen uso de los libros, la mayoría de los niños indican que deben pedir permiso a la maestra para tomarlos.

Acerca de las principales actividades que se realizan en el aula alrededor de los libros y cómo se lee se devela: la lectura de libros, la cual está a cargo de la maestra principalmente y la lectura de los padres de familia quienes asisten a la escuela para leer a los niños. Otras prácticas es animar a los alumnos para que platicuen sobre lo que leyeron y solicitar que comenten sobre lo que más les llamó la atención y dibujar algo relacionado con lo que se leyó.

También se identificó que la mayoría de directoras y maestras valora positivamente la presencia de los libros en la escuela, pues casi la totalidad de ellas señalan que los Libros del Rincón apoyan tanto el trabajo de enseñanza de las maestras como el aprendizaje de los alumnos (Pellicer Ugalde, 2009).

Los libros han sido un recurso para promover la lectura en la Educación Básica, a partir de los años 60 los libros de texto gratuito han sido utilizados para contribuir a dicha labor; posteriormente, programas como Rincones de Lectura en 1986, PRONALEES (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica) en 1995 y el PNL (Programa Nacional de Lectura) en 2002 han tenido como principal objetivo proveer a los niños de experiencias de lectura y escritura en la escuela, sobre todo a aquellos niños que difícilmente tienen esas oportunidades en casa, lo que convierte al contexto escolar y a los docentes en protagonistas fundamentales para despertar buenas actitudes por el lenguaje.

En el caso del nivel preescolar, los planteles comenzaron a recibir mayor cantidad de libros a través del PNL con lo que se ha podido conformar bibliotecas de aula y bibliotecas escolares con la intención de ofrecer opciones de lectura y facilitarlas dentro y fuera de la escuela. Promover el contacto de los alumnos con la lectura y la escritura desde los primeros años de vida es fundamental para hacer del jardín de niños un espacio donde los infantes aprendan y practiquen el lenguaje oral y escrito. El acervo de libros, las actividades mensuales y permanentes propuestas a las educadoras a través del PNL son acciones que se han llevado a cabo para despertar el interés y gusto por el lenguaje escrito.

La puesta en marcha de acciones que apoyan la promoción de lectores Educación Básica desde temprana edad ha resultado indispensable, puesto que promover la lectura en los primeros años sirve para potencializar en los alumnos la imaginación, la creatividad, el desarrollo intelectual, emocional, social y de aprendizaje; también les ayuda a que aprendan a escuchar, ampliar su

vocabulario, desarrollen su memoria y favorecen el diálogo entre iguales. Por lo que, desde la política educativa se ha fomentado la creación de programas de apoyo para favorecer dichas prácticas; sin embargo, evaluaciones internacionales aún reportan puntajes muy bajos en relación con la lectura. Asimismo, no se ve mayor impacto en la formación de lectores y escritores, lo que invita a reflexionar sobre la real influencia de los programas de apoyo en la educación básica y principalmente en la educación preescolar.

El PNL, ha proporcionado un acervo valioso y variado para acercar a los alumnos a la lectura y escritura en el preescolar, hacer uso de ese recurso y aprovecharlo al máximo está guiado por las concepciones y saberes que las educadoras poseen. Revisar los conocimientos existentes sobre los niños y del proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje escrito fungirá de sustento teórico para comprender el quehacer de las maestras al acercar a sus alumnos al lenguaje escrito.

## **2.5 Concepciones de la niñez y de su acercamiento a la lectura y escritura en Preescolar**

*En el Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar (PEP 2011), la conceptualización que se tiene sobre los niños está relacionada con la idea que considera al niño preescolar como un ser cognoscente en desarrollo con conocimientos y capacidades que son base para adquirir nuevos saberes; además, atribuye su aprendizaje a la interacción que tienen con sus pares, ya que tanto los *procesos mentales* como el *desarrollo* se dan gracias a un proceso de intercambio con los otros y la interpretación del mundo social en el que participa. De igual modo se considera al juego como un medio para potenciar el desarrollo y aprendizaje, puesto que, en juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas tienen un nivel comparable con otras actividades de aprendizaje” (SEP, 2011b, p.21).*

Conocer las características físicas y las habilidades de los niños que se encuentran en la edad de 3 a 5 años es importante ya que su desarrollo se caracteriza por un crecimiento físico que aumenta rápidamente; hay un progresivo dominio de habilidades neuromusculares que se evidencia en el desarrollo motor, debido a que el sistema muscular, el nervioso y la estructura ósea están en proceso de maduración (Vergara, 2016).

Respecto al desarrollo psicomotor los niños muestran un notable progreso en la coordinación de los músculos grandes y pequeños, y en la coordinación visomotora, la grafomotricidad se va afinando a lo largo de estos años, gracias a los avances madurativo (dibujo y escritura); ganan independencia para controlar por separado cada segmento motor; se produce la lateralización con la cual se hace evidente el hemisferio cerebral dominante y la construcción del esquema corporal se conforma poco a poco (Palacios, Marchesi y Coll, 1991).

En relación con los procesos cognitivos, Jean Piaget planteó que en esta etapa los niños tienen un pensamiento *preoperacional* que se caracteriza por comenzar con el uso de los símbolos y la flexibilización del pensamiento. Los niños desarrollan la capacidad para representarse mentalmente imágenes visuales y auditivas gracias a la función simbólica (Vergara, 2016). En esta etapa, la atención se coordina con aspectos cognitivos como la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, lo cual contribuye al procesamiento de la información (Palacios, Marchesi y Coll, 1991).

El desarrollo emocional y social de los niños preescolares se caracteriza por la progresiva capacidad para expresar sus necesidades y pensamientos a través del lenguaje. Los niños establecen relaciones fundamentales con sus padres y comienzan a jugar con sus pares, también adquieren valores y actitudes de la cultura en la que los educan, comienzan a diferenciar entre lo que está bien o mal y captan mensajes de la sociedad acerca de su género que les ayuda a diferenciar el comportamiento entre niños y niñas (Vergara, 2016); el autoconcepto y la

autoestima comienza a desarrollarse. Las emociones se hacen diferentes entre sí conforme los niños avanzan en estos años realizan una mayor discriminación de las situaciones en las que se presentan y se expresan con mayor intensidad y rapidez. La experiencia social de los niños se modifica, pues de girar en torno a relaciones con adultos empieza a tener una presencia creciente de relaciones con sus coetáneos lo que les da la posibilidad de comenzar a hacer amigos (Palacios, Marchesi y Coll, 1991).

En relación con el proceso de la alfabetización Emilia Ferreiro desde una perspectiva psicogénica ha ayudado a comprender cómo los niños piensan sobre la escritura y cómo logran alfabetizarse. La autora explica el pensamiento del niño para comprender el proceso de alfabetización a partir del que aprende y da muestra de las ideas, teorías e hipótesis que los niños ponen continuamente a prueba. Nemirovsky (2000) estudió las hipótesis de los aprendices en el inicio del proceso de alfabetización a partir de *tres niveles* planteados en los que la escritura de los niños no se ajusta al sistema de escritura convencional.

Nemirovsky (2000) plantea que los infantes escriben a su manera y reconoce que, *en el primer nivel*, los niños comienzan a distinguir entre el dibujo y la escritura; identifican las formas arbitrarias de la escritura y que estas están acomodadas de modo lineal. La Linealidad y arbitrariedad son dos características que aparecen primer período. En el *segundo nivel*, los niños tienen cierto control de la cantidad de grafías de acuerdo con la extensión de lo que se escribe (aspecto cuantitativo), no establecen una diferenciación en las grafías y estas son similares (aspecto cualitativo). En el *tercer nivel*, los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura, y se observa una clara diferencia entre las grafías que utilizan. En este nivel se pueden observar diferentes hipótesis: a) hipótesis silábica: los niños utilizan una grafía para cada sílaba, hacen uso de simil-letras que no guardan relación con el valor sonoro convencional; b) hipótesis silábico alfabética: utilizan una letra para cada sílaba o una letra para cada sonido; c) hipótesis alfabética: aquí los alumnos utilizan cada

letra para representar un sonido, ya presentan casi todas las características del sistema convencional, pero no hacen uso de normas ortográficas. Los niveles aquí mencionados no tienen relación con la edad cronológica, es por ello que la escuela debe asumir la responsabilidad de generar situaciones para que los niños interactúen con la escritura y con usuarios de la escritura, donde analicen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista acerca del sistema de escritura.

Durante el periodo preescolar los alumnos viven una etapa de iniciación o acercamiento al proceso de alfabetización. Algunos autores han denominado a esta fase como alfabetización temprana, inicial o emergente. Con este término se hace referencia a “aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lectoescritura convencional” (Juste y Kadaraveck citado por Guevara-Benítez, Rugerio, Delgado-Sánchez, Hermosillo-García, y López-Hernández, 2010, p.32).

En esta idea de alfabetización inicial se reconoce que los letrados comienzan su evolución en edades tempranas y la continúan durante toda la vida, siendo un proceso gradual que quizás comienza desde el vientre. Por tanto, para aprender el lenguaje resulta indispensable que los niños tengan “amplias oportunidades para poner en acción los conocimientos parciales, ingenuos y de su creación, que van adquiriendo gradualmente acerca de la letra”, ya que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo en interacción con otras personas y con sus pares o adultos, en prácticas contextualizadas y con fines específicos (Seda Santana, 2003, p.24, 25).

Para la adquisición de la lectura existen unas condiciones previas relacionadas con la maduración neurológica, estos requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura se pueden considerar como “predictores” o “precursores”. Entre ellos, se encuentran: *conocimiento fonológico*,

*conocimiento alfabético, velocidad de denominación, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y ciertos procesos cognitivos, como memoria y atención,* muchos de los predictores mencionados están directamente relacionados con el contexto que rodea al niño, lo que hace notar la suma importancia que tienen el contexto social y la mediación pedagógica en la escuela (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012, p.8)

La *conciencia fonológica* se entiende como el conjunto de habilidades metalingüísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral y se le considera determinante para el aprendizaje de la lectura en la etapa inicial (Bravo Valdivieso, 2004). Algunas investigaciones muestran que “los niños que tienen mejores habilidades para segmentar y manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente de su Coeficiente Intelectual (CI), del vocabulario y del nivel socioeconómico” (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998 citado por Bravo Valdivieso, 2004). Por lo que en el jardín de niños el trabajo de la educadora con la conciencia fonológica da la posibilidad de que los alumnos descubran la relación entre el sistema de escritura y los aspectos sonoros del habla, y así percatarse que escribir es un acto de organización de la palabra para representar con grafías. Con lo anterior, se debe tener en cuenta que la lectura y escritura no son procesos que se dan por separado, sino que se complementan.

De acuerdo con Burns, Griffin y Snow (2000), los logros que deben obtener los niños que cursan el nivel preescolar para adquirir la lectura y la escritura son: “habilidad para el lenguaje hablado y conciencia fonológica; motivación para aprender y gusto por las formas del lenguaje escrito; noción de la expresión escrita y conocimiento de las letras” (p.19). En consecuencia, al concluir su paso por dicho nivel educativo, los alumnos deben estar sólidamente familiarizados con la estructura y los usos de la información impresa, deben reconocer el formato de los libros y de otros materiales impresos. En otras palabras, saber que todo lo que se habla se puede escribir, y estar familiarizados con el concepto de *palabra*.

En el acercamiento a la lectura y la escritura es importante tener en cuenta la influencia del contexto, pues en un ambiente urbano los niños están expuestos a material escrito. En las escuelas se pretende enseñar algo sistemático y establecido según lo que los maestros determinan, con un parámetro para evaluar como correcto o no, y los niños aprenden en realidad lo que necesitan y les interesa. En relación con el lenguaje escrito, los alumnos comienzan a aprender sobre ello antes de ir a la escuela desarrollando quizás diferentes situaciones no relacionadas que luego ensamblan, siendo la escuela la que tiene la responsabilidad del dar continuidad al proceso.

Para entender la lectura y escritura los alumnos siguen una serie de pasos ordenados, cada paso es caracterizado por esquemas conceptuales particulares. Estos esquemas son un proceso constructivo que toman en cuenta información previa, dejan de lado parte de información e introducen algo propio. Cada paso resulta de la interacción del sujeto con el objeto y en el proceso de asimilación en el proceso de elaboración de información. Transforma la información dada, a veces se resiste, pero cambia para comprender, incorporar y hacerlo suyo.

En el aprendizaje de la lectura, Firth en 1986 (citado por Bravo Valdivieso, 2000) describió un modelo de tres etapas. De acuerdo con el autor, el aprendizaje de la lectura se inicia con una *etapa logográfica* que se caracteriza por el reconocimiento de algunos signos visuales. Le sigue un *período alfabético* en el que se implica el aprendizaje de los fonemas correspondiente a las letras, y de las asociaciones letra a letra y palabra a palabra con sus respectivos fonemas; se culmina con una etapa alfabética, donde se produce el reconocimiento y retención de las palabras completas. Ehri (1999 citado por Bravo Valdivieso, 2000) habla de una fase prealfabética, seguida de una alfabética parcial y de una parcial completa, en la primera el reconocimiento se hace a partir del acercamiento de una mayor cantidad de signos o letras y en la segunda se pueden reconocer palabras enteras sin ser capaz de deletrearlas; culmina con una consolidación alfabética.

El conocimiento sobre el desarrollo de los niños preescolares es un requisito indispensable para comprender cómo los alumnos entienden y aprenden el lenguaje escrito. Así, las profesoras frente a grupo tienen un conjunto de referentes que orientan sus acciones en el aula para acercar a los alumnos a la lectura y la escritura.

Kaufman (2007) contribuye a la comprensión del proceso y explica cómo los niños que “todavía no saben leer” realizan tareas de lectura y escritura en la escuela. La lectura la efectúan *a través de la maestra* por medio de la lectura en voz alta, pues cuando la profesora presta su voz a los textos permite a los alumnos navegar por la riqueza de los textos literarios y acercarse al lenguaje escrito. Los alumnos *leen por sí mismos* y lo hacen “anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos de texto con datos del contexto” (p.30); estas situaciones son una excelente oportunidad para vincular a los niños con el lenguaje escrito y exploren el sistema de escritura. La *escritura a través de la maestra* da la posibilidad a los infantes de planificar un texto terminado, dictarlo y luego hacer revisiones y correcciones con su ayuda. Cuando los niños escriben por sí mismos hacen uso de sus hipótesis y se pueden visualizar cómo han comprendido el sistema de escritura los alumnos.

El reconocimiento de algunas características de la educación preescolar, de su programa de estudio y del alumnado que asiste al nivel educativo pone sobre la mesa aspectos esenciales que ayudan a comprender la práctica educativa de las educadoras dentro del aula cuando acercan a los alumnos a su cargo a la lectura y la escritura.

En el siguiente capítulo se plasman los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas para comenzar a develar aquello que subyace las estrategias pedagógicas propuestas por las educadoras sobre el aspecto del lenguaje escrito.

## **CAPÍTULO III**

### **Visión y saberes sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el trabajo cotidiano de las educadoras**

Desde el sentido foucaultiano el discurso es visto como forma de representar la práctica o las prácticas sociales, como forma de conocimiento y como instrumento en la construcción social de la realidad (Wodak, 2003). Con esta noción de discurso, lo que las educadoras dicen que hacen al objetivar sus esquemas de pensamiento y disposiciones para desempeñar la función docente dentro de la institución escolar puede ser considerado como discurso de las prácticas para poder explorar los saberes que orientan y determinan su práctica docente al acercar a los alumnos a la lectura y la escritura en el jardín de niños.

Con las entrevistas a las educadoras, a través del discurso externado, es como se orientó la comprensión de: a) cómo explican el acercamiento al lenguaje escrito, lectura y escritura, en el preescolar, b) qué saberes curriculares, profesionales, disciplinares y experienciales fundamentan su actuar en el aula para acercar a los niños a la lectura y escritura, y c) cómo esos saberes determinan su práctica cotidiana al acercar a los alumnos al lenguaje escrito.

Derivado de lo anterior, el análisis del discurso de las educadoras se organizó en función de tres ejes de análisis:

- 1) Visión de las educadoras sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el jardín de niños.
- 2) Saberes movilizados en la práctica cotidiana para el acercamiento a la lectura y escritura.
- 3) Las estrategias pedagógicas cotidianas de las educadoras para el acercamiento a la lectura y la escritura.

Cada eje de análisis está organizado en subtemas, en cada una se analizan e interpretan fragmentos de las entrevistas con la intención de comprender la práctica cotidiana de las educadoras al realizar su intervención con los alumnos en la lectura y la escritura.

### **3.1 Visión de las educadoras sobre el acercamiento a la lectura y la escritura en el jardín de niños**

La forma en que las profesoras explican el acercamiento a la lectura y la escritura da evidencia de sus concepciones y del propósito que tienen al trabajar la lectura y la escritura con sus alumnos en el aula, ya que la expectativa de lo que esperan lograr deja entrever su mirada sobre el lenguaje escrito dentro del Campo formativo de Lenguaje y comunicación en preescolar. Documentar la visión que tienen las educadoras es el primer paso que permite desentrañar las argumentaciones que llevarán a comprender para qué hacen lo que hacen y cómo acercan a sus alumnos a la lectura y la escritura.

En este apartado, se incorporan las razones o motivos que guían las acciones de las profesoras; sus justificaciones hacen referencia a la importancia de la lectura y la escritura para el futuro ingreso de los niños a la primaria y también explican la función esencial del lenguaje escrito como competencia para la vida. Asimismo, se presenta lo que las educadoras hacen con los alumnos para relacionarlos con dicho aspecto y que nombran como “familiarizar, inducir, introducir y acercar”.

#### **3.1.1 El lenguaje escrito como preparación para enfrentar la primaria y el lenguaje escrito como competencia para la vida**

Para comprender la visión de las profesoras respecto al lenguaje escrito en el nivel preescolar, se indagó acerca de las razones que las educadoras tienen para acercar a sus alumnos a la lectura y la escritura. Se trató de responder a la

pregunta: ¿Para qué acercan a los niños al lenguaje escrito? Las docentes coinciden en pensar el acercamiento a la lectura y la escritura como un aprendizaje necesario que apoye a los alumnos en su ingreso a la primaria, es decir, que el alumno tenga los conocimientos necesarios que le permitan afrontar en buenas condiciones las exigencias del primer año de primaria. En una segunda idea se concibe el acercamiento como un aprendizaje para la vida, un aprendizaje útil para desenvolverse en la sociedad como persona y como ciudadano.

En este sentido, algunas profesoras realizan su intervención en relación con el lenguaje escrito en aras del futuro ingreso de los niños al siguiente nivel educativo, pues consideran que en el jardín de niños se sientan las “bases” para “facilitar” el proceso de adquisición a la lectura y la escritura:

[El acercamiento en el jardín de niños es] para que a la maestra de primaria se le facilite su trabajo. Que lleven las bases para que ellos ya aprendan a leer y a escribir sin tantos contratiempos en su aprendizaje. (E4/Lucía)

Lucía, una de las profesoras, comenta su preocupación sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en el niño para que pueda enfrentar sin contratiempos la exigencia de la lectoescritura, pues para ella la responsabilidad del nivel preescolar consiste en la familiarización a través de un conjunto de experiencias educativas. Otra de las educadoras considera que el acercamiento es un proceso de reflexión sobre la lengua escrita indispensable para que los niños adquieran ciertos conocimientos para lograr los aprendizajes que en la primaria se le demanden:

[El lenguaje escrito] es importante porque a la primaria ya tienen que ir con ciertos aprendizajes o conocimientos [...] Ya tendría un caminito para que en la primaria sea más fácil el proceso [...] El lenguaje escrito en primaria es algo que el niño ya debe conocer [...] El niño va a llegar con buenos aprendizajes [a la primaria] que le van a ir ayudando a seguir aprendiendo lo que sigue. (E1/Julietta)

Julietta hace referencia al “camino” que la educadora debe trazar para facilitar el proceso de alfabetización como forma de prepararlos para el siguiente

grado escolar, pues considera que al ingresar a la primaria el niño debe estar listo para aprender “lo que sigue”. Por su parte, la maestra Nora también considera que el acercamiento a la lectura y escritura contribuye a facilitar la entrada de los niños a la primaria:

Cuando entran a la primaria deberían tener el programa que continuara con el preescolar, pero tienen muchas más actividades, están regidos por otras cosas. Están como más acelerados [...] El niño ya se debe meter más a algo que le pudiste haber enseñado, como que al pobre se le abre todo. (E2/Nora)

La preocupación de la maestra por prepararlos para la primaria se expresa cuando sostiene que hay que crear las condiciones para que los alumnos aprendan lo suficiente en relación con la lectura y la escritura para enfrentar el siguiente ciclo escolar. Esta falta de continuidad entre preescolar y primaria se hace presente en el discurso de la profesora a pesar de que en el *Programa de Estudio de 2011. Primer grado*, se plantea: “la educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, respecto a la enseñanza de la lengua, a partir del planteamiento de situaciones comunicativas, en donde se utilicen las prácticas sociales de la lectura y la escritura” (SEP, 2011c, p.235). Tal vez la profesora Nora al hablar de discontinuidad hace referencia a las diferencias en la organización de aula, de asignaturas y horario que existen entre estos dos niveles educativos.

En este mismo sentido sobre la preparación de los niños Lupita comenta:

Es importante introducirlos para que lleven la base a la primaria. [...] Para mí es importante que lleven estas bases a primaria [...] (E3/Lupita)

Las educadoras reconocen que es necesario sentar las bases en los niños para comenzar el primer grado de primaria a partir del uso de diversos textos, del conocimiento del sistema de escritura, de la escritura de su nombre y de la escucha de diferentes historias, por lo que en el jardín de niños los alumnos han tenido la experiencia de haber estado en contacto con lectores y escritores y han vivido la reflexión sobre la lengua escrita, lo que les facilitará el proceso de adquisición para la alfabetización.

Para otras profesoras, la lectura y la escritura son competencias para la vida. La maestra Nora, considera la lectura y la escritura como una habilidad que les permitirá a los niños enfrentar situaciones en el contexto social en el que se desarrollen:

Ellos deben estar más capacitados, porque deben conocer sus derechos, porque tienen la oportunidad de defenderse si sus papás no saben leer y escribir [...] (E2/Nora)

El fragmento anterior evidencia la idea de hacer de la escuela un espacio de formación de competencias para la vida; pues se pretende que tanto la lectura como la escritura sean aprendizajes que permitan a los niños, entre otras cosas, “conocer sus derechos”. De ahí la intención de dar a sus alumnos las herramientas y “oportunidades” para defenderse ante situaciones que atente contra sus derechos. Nora no solo reconoce el acercamiento al lenguaje escrito como medio para continuar en el circuito escolar sino lo trata como una actividad para transitar por la vida y desenvolverse en la sociedad.

En las ideas expuestas por la maestra, se puede identificar una concepción sobre la lectura y la escritura como acción emancipadora. Ideas que coinciden con las de Paulo Freire (2005) quien señala que leer y escribir son acciones culturales a favor del pueblo, reconoce que la finalidad del proceso alfabetizador es una educación liberadora o de concientización a través de la cual la persona despierta a la realidad social consciente de su lugar en la historia.

Como aprendizaje para la vida, Nora considera al alumno como un mediador encargado de despertar el “interés por leer y escribir” en sus padres:

Entonces es importante, que por lo menos el niño lo sepa, para que el niño también haga que sus papás se interesen por leer y escribir. O sea, darle el amor hacia la lectura va a obligar también a los papás a hacerlo porque hay papás que no saben leer ni escribir. (E2/Nora)

Poder lograr que el niño se acerque al lenguaje escrito es una vía para estimular la lectura y escritura en los padres, pues como se sabe en el país existen condiciones de analfabetismo y una falta de hábitos de lectura. El desarrollo de los niños en estos contextos de rezago que aún persisten en México, los coloca en una desigualdad social y cultural que los pone en una desventaja frente al contacto con los libros y la cultura. Con esta referencia, la maestra se muestra interesada en impactar en el contexto familiar, pues se ha de tener en cuenta que la familia es el primer contexto de socialización y un contexto fundamental para el acercamiento al lenguaje escrito de los alumnos, ya que los padres son mediadores fundamentales para la apropiación de los usos asociados al lenguaje escrito. De hecho, en la Encuesta Nacional de Lectura 2015 se reconoce que hacer lectores y escritores no sólo requiere del trabajo en el contexto escolar sino es un proceso en el que los padres de familia toman un papel fundamental (El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México [CONACULTA], 2015).

Nora, además de considerarlo como un aprendizaje para estar en la vida también lo ubica como una “exigencia” debido a las condiciones con las que viven las personas:

La forma en cómo estamos viviendo, les exige saber más y no sólo se queda con “¡Ay, la maestra me contó un cuento!” Hasta ahí no, o sea el mismo niño te exige dar más. (E2/Nora)

La educadora hace énfasis en el presente, menciona que la actualidad “exige” a los niños “saber más”. Este “saber más” puede estar relacionado con señalamientos que explican que las formas de leer y escribir han cambiado, pues hoy se accede a más textos que hace 20 años, hay infinidad de textos escritos y publicados en el mundo, y variados puntos de vista a los que se puede acceder (Cassany, 2010) sobre este aspecto Ferreiro (2001) sostiene:

“En las primeras décadas del siglo XX parecía que entender instrucciones simples y saber firmar podía

considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes”. (p.6)

Nora se muestra interesada por esta situación social por lo que se preocupa en dar herramientas a los alumnos para estar en el mundo y vivir en él. De manera similar, Lucía hace referencia a las circunstancias presentes en la sociedad:

Es importantísimo el campo de Lenguaje y comunicación [...] Hoy en día lo principal es lenguaje. [...] Las demandas sociales han cambiado por ello los objetivos en la escuela también lo han hecho (E4/Lucía).

Actualmente, leer y escribir son competencias para la vida debido a que la alfabetización es condición necesaria para la formación del ciudadano. Pensar a los alumnos como ciudadanos exige a la escuela formarlos como practicantes activos de la cultura letrada. La idea de la cultura letrada es una noción más compleja que se refiere a la construcción de un ciudadano políticamente más consciente, lo que demanda a los alumnos leer y escribir para pensar y recrear el mundo, para educarse, para crear conocimiento, para estudiar, para disfrutarse, para comunicarse, para estar en el mundo. De ahí, que para Lucía el lenguaje sea “importantísimo”, puesto que las demandas sociales requieren un practicante de la cultura letrada, por lo que a la escuela le corresponde formar miembros activos de la comunidad de lectores y escritores (Martín Barbero y Lluch, 2011).

En este mismo sentido otra educadora expresa que para ella el acercamiento al lenguaje escrito de los niños es importante porque forma parte de su contexto y es útil para la vida:

Porque finalmente para mí es importante que se den cuenta que lo que aprenden aquí no sólo sea para la escuela, sino que también vean que es algo para todo momento, y sobre todo leer no sólo es en la escuela, sino que se lee en casa y en otros lugares. [...] Porque están inmerso en él; en el lenguaje escrito. (E1/Julieta)

Julieta explica la lectura y la escritura como habilidades que los niños deberán aprender porque están presentes en su entorno, ya que los niños son seres sociales que se relacionan con el medio que los rodea. En el intercambio e interacción en cada espacio, los niños adquieren aprendizajes para acercarse al lenguaje escrito, la coordinación de esos aprendizajes permite la aproximación debido a que la relación con la lectura y la escritura se realiza también en la familia, en la calle, y otros contextos no escolares, es decir, con todos los materiales escritos y prácticas letradas que se encuentran en su entorno.

### **3.1.2 Familiarizar, inducir, introducir y acercar a la lectura y la escritura**

A partir de las aseveraciones y comentarios hechos por las profesoras entrevistadas, se identificaron concepciones nombradas como familiarización, inducción, introducción y acercamiento que orientan las acciones de las educadoras al momento de relacionar a los niños con la lectura y la escritura. Cada una de estas nociones engloba una visión de lo piensan sobre el contacto con el lenguaje escrito en los primeros años de la escolarización.

En esa visión se identifican ideas en las que leer y escribir se conciben como un proceso que consiste en poner en contacto a los niños con diversos textos e imágenes, dar la oportunidad de observar y acercarse a actos de lectura y escritura, con el fin de procurar que la experiencia de los niños sea a través de distintas oportunidades que les permitan vivir actos de lectura y de escritura.

Respecto al tema de la “familiarización” Julieta, una de las educadoras, hace referencia a la idea de acercar a los niños con la lectura y la escritura en el jardín de niños:

Sé que debo realizar una familiarización con el lenguaje escrito [...] Que los niños conozcan el uso de la lengua escrita y diferentes portadores de textos, que haya un acercamiento. (E1/Julieta)

La familiarización implica para ella que los niños “conozcan el uso de la lengua escrita y diferentes portadores de texto”. Si se reconoce que familiarizar significa hacer que algo pase a ser conocido o común para alguien, entonces la lectura y la escritura son actividades que el niño debe vivir de cerca para que pueda convivir con ellas y así relacionarse con confianza a través del conocimiento de los usos de la lengua escrita y del contacto con diversos materiales escritos debido a que “los niños construyen su conocimiento acerca de los textos por medio de un contacto intenso con ellos” (SEP, 2011a, p.67). En este sentido, la docente hace énfasis en el compromiso que el nivel preescolar tiene con los alumnos:

Si en el nivel preescolar le ayudas al niño a que se relacione con el lenguaje escrito se puede dar cuenta para qué lo puede usar. (E1/Julietta)

De ahí que la relación que la educadora propicie entre los niños y el lenguaje escrito contribuirá al descubrimiento de “para qué” pueden usar la lectura y la escritura; pensar en un alumno que comprenda y se percate de sus usos y funciones, hace visible la idea de una relación con el lenguaje escrito que parte de la comprensión para la construcción de esquemas de pensamiento a partir de la interacción con actos de lectura y la escritura y con sujetos alfabetizados. De este modo, la familiarización es parte de un proceso que lleva a la comprensión de la lectura y la escritura para que el niño encuentre sentido y las utilice en su vida cotidiana.

En el nivel preescolar, es imprescindible que las educadoras propicien situaciones de aprendizaje en donde los alumnos interactúen con la lectura y la escritura para darse cuenta de sus propósitos y usos. “Estas situaciones deben tener una carga afectiva para ellos, que despierten su real interés y que le permitan descubrir esos propósitos no a través de lecciones sino de situaciones vividas” (Tschopp y Farrero, 1995, p.47).

La maestra Lucía nombra al encuentro de los alumnos con la lengua escrita como acercamiento, refiere que éste es un proceso de inducción que consiste en

llevar de la mano a los educandos para que experimenten el lenguaje escrito al orientarlos y guiarlos en sus usos y funciones, así como ayudarlos a comprender las imágenes y textos que visualizan en su contexto circundante. Lucía plantea:

Nada más se deben inducir, pero no la enseñanza completa de leer y escribir [...] Nada más inducirles la lectura y la escritura, pero sin llegar a un método, porque a veces no llevamos un método conciso en preescolar porque no lo hay. (E4/Lucía)

Para Lucía, la idea de “inducir” implica la realización de actividades en las que los alumnos tengan múltiples experiencias con el lenguaje escrito para que posteriormente suceda “la enseñanza completa”. Tal enseñanza requiere un método, situación que hace más necesaria la inducción si se toma en cuenta que el *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar 2011* (PEP 2011) no propone un método para la enseñanza de la lectura y la escritura. Por lo que la educadora reconoce necesaria la inmersión de los niños en situaciones que les permitan tener experiencias con el lenguaje escrito:

[La inducción implica] que los niños puedan: escuchar historias, se interesen por lo que se les lee, por saber qué dice en determinados espacios, que puedan escribir su nombre y los de sus compañeros. Básicamente que experimenten la lectura al escuchar lo que se lee y vean situaciones en donde se escriba [...] (E4/Lucía)

Al no haber un método establecido para la enseñanza de la lectura y la escritura se pretende que “al concluir este periodo escolar los alumnos hayan iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito” (SEP, 2011b, p.27). De esta forma para la maestra Lucía se trata de crear las condiciones en el aula para que la lectura y la escritura se usen naturalmente en situaciones cotidianas, en otras palabras, que se les acompañe en su proceso de construcción de la lengua escrita con intervenciones alentadoras para que los niños “escuchen historias”, “se interesen” y “puedan escribir su nombre”. En el PEP 2011 se recalca que no debe ser una exigencia para los niños de este nivel que comiencen a leer y escribir de manera convencional, ya que eso es un largo proceso y no hay razón

para presionarlos. Las educadoras al tener en cuenta esta premisa, reconocerán a la alfabetización como un proceso que se da a lo largo de la vida y así realizarán una primera inmersión centrada en el conocimiento de la lengua escrita y sus usos por encima de los grafismos sin sentido para los alumnos.

El proceso de familiarización o inducción está estrechamente ligado a lo que otra educadora considera como introducción a la lectura y la escritura por parte de los niños. La maestra Lupita considera importante la relación de los alumnos con el lenguaje escrito en preescolar a partir de un proceso de introducción:

Yo creo que eso [el lenguaje escrito] es muy importante, aunque a veces es un conflicto grande porque muchas maestras no están de acuerdo con que se les enseñe la lectoescritura en los jardines. Yo considero que es importante introducirlos. (E3/Lupita)

La introducción se presenta como un nivel previo a la adquisición de la lectura y la escritura, ya que la adquisición está orientada a que los niños lean y escriban convencionalmente; mientras que la introducción consiste en:

[...] motivar a los niños por la lectura, enseñarles los libros, diferentes tipos de textos para que ellos los conozcan, para que se involucren, para que sepan que las imágenes puedan decirnos algo y ponerlos a escribir a partir de lo que dicen las imágenes [...] (E3/Lupita)

Las ideas planteadas por Lupita tienen que ver con crear el ambiente y las condiciones para que los niños se aproximen a la lengua escrita. Indica que crear esas condiciones implica enseñarles los libros y diferentes tipos de textos para que los alumnos se motiven, conozcan y se involucren con el lenguaje escrito, pues como veremos más adelante para algunas educadoras la motivación es un tema recurrente para referirse a aspectos cognitivos y afectivos implicados en el proceso.

El encuentro de los niños con la lectura y la escritura es explicado como una familiarización, inducción e introducción que también es nombrado por otras educadoras como un acercamiento. Nora y Adela declaran:

Hay que acercar a los niños por medio de nuestros libros, de fábulas porque es como se va abriendo toda la imaginación, todas las ganas que le podamos poner para que los niños se interesen por leer y por escribir.  
(E2/Nora)

Pues hay que acercarlos a lo que es la lectura y la escritura, por medio de cuentos, lecturas e imágenes.  
(E5/Adela).

Existe una convicción por parte de las maestras de que los textos literarios constituyen una de las vías de acercamiento más atractiva para los niños. Por lo que es importante poner en contacto a los alumnos con los libros y otros materiales escritos desde temprana edad para ofrecerles la oportunidad de explorarlos y disfrutarlos, y ejercer con ellos la lectura y la escritura, ya que lo que los niños conozcan del sistema de escritura depende de su relación con textos escritos y del tiempo que tengan para participar en una variedad de actos de lectura y de escritura. Para Nora y Lucía el uso de textos literarios como las fábulas y cuentos permiten a los alumnos conocer, vivir y experimentar la lectura y la escritura; además despierte la imaginación y el interés de los niños.

Como se lee en los comentarios, las maestras no hacen referencia explícita a que la lectura y la escritura sean conocimientos de naturaleza cultural y social, pero sí hacen alusión a que se trata de una actividad de este tipo, pues apuntan a la importancia que tiene el contacto de los alumnos con el lenguaje escrito y con sus diferentes usos sociales. Por lo que las educadoras no pretenden que los niños adquieran las convencionalidades de la lectura y la escritura. En cambio, buscan crear las condiciones necesarias a través de lo que nombran como “familiarizar, inducir, introducir o acercar” para crear un proceso de reflexión sobre la lengua escrita por medio de un conjunto de experiencias educativas para propiciar la relación de los niños con el lenguaje escrito a través de situaciones cotidianas presentes en su contexto y su entorno.

En el PEP 2011 se sugiere que las actividades propuestas a los alumnos los apoyen a practicar sus capacidades cognitivas para avanzar en la comprensión del significado y usos del lenguaje escrito (SEP, 2011b). Con lo anterior, los alumnos experimentan en el jardín de niños una relación que pone en juego un conjunto de marcas gráficas y un intérprete (educadora), quien contribuye a que los alumnos les encuentren sentido.

### **3.2 Saberes movilizados en la práctica cotidiana para el acercamiento a la lectura y la escritura**

Otro concepto que se exploró fue el referente a los saberes de las maestras de preescolar, ya que estos sustentan el trabajo pedagógico para acercar a la lectura y la escritura a sus alumnos, lo que permitió comprender las lógicas de acción que propician que las docentes actúen de determinada manera en su intervención al poner en juego sus saberes acumulados; estos saberes se definen como los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezca a ciertas exigencias de racionalidad.

Es por ello que, a través de las entrevistas, las maestras dieron a conocer los motivos o argumentos que explican sus acciones. Los saberes identificados provienen de diversas fuentes, son producto de la experiencia personal, de los conocimientos adquiridos en la formación y de la experiencia profesional para la docencia, debido a que en la acción docente se conjugan la historia social, la historia individual y la historia profesional de las maestras (Tepos Amaya, 2001). Los saberes de las educadoras identificados se organizaron de acuerdo con su naturaleza: en curriculares, profesionales-disciplinares y experienciales.

### 3.2.1 Saberes curriculares de las educadoras en el acercamiento a la lectura y la escritura

Un tipo de saber que orienta el actuar de las educadoras es el saber relacionado con los discursos, objetivos, contenidos y métodos que la institución escolar utiliza como modelos de cultura y formación, estos saberes están plasmados en los planes y programas de estudio y se les ha denominado saber curricular (Tardif, 2004). Para comprender los saberes curriculares, se buscó explorar y desmenuzar las pautas y orientaciones para la práctica docente que provienen de la normatividad curricular de este nivel educativo en la toma de decisiones.

En relación con los saberes curriculares, las educadoras expresaron que retoman el enfoque, los propósitos y competencias del aspecto del lenguaje escrito del Campo de Lenguaje y comunicación establecidos en el *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* (PEP 2011) para guiar su acción docente. Tres educadoras comentan:

En mi programa puedo ver los aprendizajes de las competencias y ya selecciono aquello que aún hay que seguir trabajando. (E2/Nora)

En mi programa puedo ver las competencias y selecciono lo que tengo que seguir trabajando. (E1/Julietta)

Me enfocó en los campos formativos, las competencias, los aprendizajes esperados y cómo va el grupo. Voy tomando durante todo el año esas bases. Eso es en lo que yo me baso principalmente. (E4/Lucía)

A partir del testimonio de las profesoras se puede decir que para algunas de ellas el programa es visto como un punto de referencia fundamental para el quehacer docente bajo el enfoque por competencias. En el programa, las competencias son entendidas como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades y actitudes” (SEP, 2011b, p.14), por lo que desde este enfoque se espera que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su

actuar cotidiano. Cuando las maestras indican que el PEP 2011 les sirve para identificar las competencias y aprendizajes que deben “seguir trabajando” con los alumnos, se puede inferir que su intervención está guiada por propósitos orientados al desarrollo de las competencias y al uso de sus conocimientos en su entorno inmediato. También hay que tener en cuenta que es un referente útil para conocer o evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para el logro de propósitos en el jardín de niños, las educadoras “seleccionan” las competencias que van a trabajar, ya que el programa tiene un carácter abierto, lo que le da libertad para establecer el orden en que abordará las competencias propuestas para el nivel preescolar.

Lucía igual que Nora y Julieta, también explica al programa como aquel que “guía” lo que los niños deben de aprender:

Lo que debe saber está guiado por nuestro programa y estoy de acuerdo con lo que dice [...] Es importante llevar a cabo lo del programa porque está diseñado para preescolar, pues está totalmente ajustado a la edad de los niños [...] Como lo dice el programa, tenemos que terminar con el nombre propio en lenguaje y en la escritura. (E4/Lucía)

Para Lucía el PEP 2011 está “ajustado” a la edad de los pequeños y “diseñado” para el nivel preescolar, razones suficientes para hacer uso del él en su práctica. En el programa, en el apartado “bases para el trabajo en preescolar” se brindan referentes sobre algunas características de los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje; se plantea que los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son base para continuar aprendiendo, que los niños tienen “procesos mentales como producto del intercambio y la relación con otros, se considera el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura” (SEP, 2011b, p.20). Por otro lado, la docente señala al nombre propio como objetivo de la escritura, a propósito de ello en el programa se señala que los alumnos en este nivel “han de iniciar un proceso de contacto formal con el

lenguaje escrito [...]. Comienzan el trazo de letras hasta escribir su nombre” (SEP, 2011b, p.27), así se hace énfasis en la importancia que el nombre propio toma en el acercamiento a la lectura y la escritura en el jardín de niños tal como lo veremos en el siguiente capítulo.

Respecto a lo que los alumnos deben aprender, la profesora Julieta reconoce:

[Los niños deben aprender] para qué se escribe, cuáles son los propósitos, o sea para decir algo, para recordar, para expresarse, para registrar información. Principalmente que comprendan su uso y pues también puedan conocer cuáles son las letras y sus sonidos. Además, conozcan características de la escritura, como que algunas palabras son más largas y otras cortas, y se den cuenta que las palabras se conforman por distintas letras y puedan ir las escribiendo de manera convencional. (E1/Julieta)

El saber que la educadora refiere se reconoce como curricular, pues, aunque en su comentario no menciona explícitamente al programa, al revisarlo se devela que su discurso está permeado por algunas ideas planteadas en el programa, específicamente a los aprendizajes esperados incluidos en el aspecto del lenguaje escrito, donde se plantea “el conocimiento de las características, la función y usos del lenguaje escrito” (SEP, 2011b, p.30).

Sobre este tema, la profesora Nora explica:

Pues lo que debe saber [el niño] este guiado por nuestro programa [...] Que conozcan para qué sirve leer y escribir, que se interesen en esto [...] En relación a la lectura y la escritura [...], reconocer las letras en su contexto, o sea que tenga una utilidad que no nada más por lo que la maestra diga [...] (E2/Nora)

La docente expresa el uso que le da al PEP 2011 en su práctica, pues le ayuda determinar lo que los niños deben aprender y por ende lo que ella debe enseñar. Con base en su saber curricular, la maestra señala que los niños deben aprender durante el ciclo preescolar “para qué sirve la lectura y la escritura” o sea

que los alumnos reconozcan “una utilidad”, asimismo deben interesarse por el lenguaje escrito, tales ideas coinciden con los propósitos de la educación preescolar establecidos en el PEP 2011, ya que se plantea que los alumnos “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; 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, 2011b, p.17).

De modo similar, Lucía y Lupita describen lo que los niños deben aprender sobre el lenguaje escrito:

Que los niños puedan escuchar historias, se interesen por lo que se les lee, por saber qué dice en determinados espacios, que puedan escribir su nombre y los de sus compañeros, básicamente que experimenten la lectura al escuchar lo que se lee y vean situaciones en donde se escriba, pero deben ser cosas que sean de su interés. [...] Todo lo que nos dice el programa. (E4/Lucía)

Pues que sepan escribir su nombre y conozcan un poco más la escritura para que la puedan usar. (E3/Lupita)

Para Lucía, leer y escribir son experiencias que los niños tienen que vivir en el aula como situaciones de la vida real o como aprendices activos dentro de situaciones que le sean significativas, mientras que Lupita se enfoca más al conocimiento de la escritura y al uso que le puedan dar los alumnos. De acuerdo con el PEP 2011, la educadora debe propiciar situaciones en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe, ya que vivir estas situaciones en la escuela es importante para quienes no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

Respecto al saber curricular determinado, por las prescripciones del programa, las docentes coinciden en que los niños preescolares deben tener oportunidades para relacionarse con la lectura y la escritura, es decir, escuchar la lectura de textos, observar cómo y para qué escriben la maestra y otros adultos,

jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que hacerlo por escrito, intentar leer y escribir a partir las ideas que se van formando del sistema de escritura, para progresivamente llegar a leer y a escribir convencionalmente. Por lo que en el jardín de niños de lo que se trata es que los alumnos tengan oportunidades de:

“explorar y conocer diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela; participar en situaciones en que la lectura y la escritura y los textos se presentan como se utilizan en los contextos sociales, vayan adquiriendo elementos para comprender cómo es y funciona el sistema de escritura; darles tiempo para que observen palabras escritas y decidan y expliquen cuántas y cuáles letras necesitan para escribir” (SEP, 2011b, p.46).

El programa toma en cuenta la experiencia cotidiana de los niños tanto con actos de lectura como de escritura, ya que la alfabetización es un proceso paulatino que implica el desarrollo de diversas habilidades. En relación a lo anterior, Guevara-Benítez et al. (2010) argumentan que para que los niños puedan desarrollar la lectura y la escritura se requiere del desarrollo de habilidades lingüística y preacadémicas que son fundamentales, entre ellas, el desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones, pero todo ello se adquiere en situaciones significativas de la vida cotidiana.

Nora expresa ideas congruentes con los planteamientos del PEP 2011, no obstante, explica que, aunque la adquisición convencional de la lectura y la escritura no es finalidad de la educación preescolar tampoco hay que evitar que los niños avancen en este aspecto, pues señala:

Yo creo que la adquisición no nos compete [al nivel preescolar], pero el niño es el que te va dando esa puertita, pues él puede, y mientras se dé esa oportunidad hay que hacerlo, porque tampoco te dicen que no lo hagas; siempre y cuando el niño esté interesado y no sea el interés de la maestra. [...] No nos compete a nosotros [la adquisición] porque a ti te dicen hasta donde tienes que llegar o por lo menos como tienes que entregar a los niños, y lo que salió demás es fabuloso. (E2/Nora)

Para Nora las capacidades de los niños también son una guía que le permite determinar qué puede seguir enseñando a los alumnos, pues explica “el niño es que te va dando esa puertita”. La idea respecto a “tampoco te dicen que no lo hagas” le permite realizar una intervención en pro de que los niños sigan aprendiendo, pero evidencia la regulación de su práctica a partir del discurso curricular, aunque señala que este avance tendría que surgir de los niños y “no sea interés de la maestra”. Lo cual empata con un aspecto que en el nivel preescolar se señala:

“en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer a escribir de manera convencional [...] Aunque es posible que mediante las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y a escribir”. (SEP, 2011b, p.46).

Adela coincide con Nora, la maestra explica:

La verdad nunca puse un límite, no me puse un límite, conforme me pedían yo iba. Si yo veía que puede, pues adelante. [...] Si tú puedes pues vamos, no tengo porque ponerte un límite, si tú puedes y podemos, pues vamos. [...] Si les interesaba y les gustaba a los niños, pues yo seguía. (E5/Adela).

Para la maestra Adela le parece que no es necesario “poner límites”, pues mientras los niños quieran avanzar se puede continuar estimulando su aprendizaje, siempre y cuando los alumnos se muestren interesados. En este

sentido, las docentes consideran conveniente no frenar a los niños sino apoyarlos para que cada alumno avance de acuerdo a sus posibilidades.

Los saberes expresados respecto al uso del programa y sus finalidades dan cuenta de ideas compartidas por las educadoras, pues reconocen al PEP 2011 como un documento que guía las prácticas educativas, un documento que permite trazar el camino a seguir para lograr los objetivos deseados en el nivel preescolar. Para la mayoría de las profesoras, el programa es una herramienta que orientan sus acciones para lograr que los alumnos se aproximen al lenguaje escrito al finalizar dicho nivel educativo.

Las educadoras coinciden en la finalidad del nivel preescolar respecto al lenguaje escrito, señalan que los alumnos deben reconocer la utilidad, uso y funcionalidad de la lengua escrita, entre los objetivos no plantean el aprendizaje del trazado de las letras sino pretenden que los niños se percaten que leer y escribir son acciones sociales y son útiles para la vida y esto se logra a través de la inmersión de los alumnos en ambientes ricos de estímulos en donde se impliquen actividades de lectura y escritura.

Una situación que las docentes comentan es la ausencia en el PEP 2011 de un método que guíe el quehacer docente para la adquisición de la lectura y la escritura por parte de los alumnos. En efecto, en el PEP 2011 no se prescribe ningún método porque la finalidad del programa no es la adquisición convencional de la lectura ni de la escritura. En relación a este tema Lucía comenta:

[...] No llevemos un método conciso en preescolar porque no lo hay [...] El mismo programa dice que eso es para la primaria. (E4/Lucía)

La idea de “tener” un método que guíe o aclare la enseñanza del lenguaje escrito puede estar relacionado con la apertura que en el programa se acota cuando se indica que *a partir de las acciones llevadas a cabo por parte de las educadoras los alumnos pueden comenzar a leer y escribir convencionalmente.*

Aunado a esta apertura, las maestras expresan preocupación por el futuro ingreso a la primaria, piensan en un comienzo exitoso donde los niños no tengan dificultades para adquirir el lenguaje escrito.

A razón de los propósitos planteados en el programa es que en el PEP 2011 no se plantea un método de alfabetización ni analítico, ni sintético o mixto, porque no es intención del nivel educativo que los niños comiencen a leer y escribir convencionalmente. Lo que se busca en el jardín de niños es acercar a los alumnos para que descubran el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y los propósitos funcionales del lenguaje escrito a partir de diferentes actividades como la interacción de los alumnos con los textos; escuchar la lectura de textos; observar cómo y para qué escriben la maestra y otros adultos; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras; intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previamente construidos sobre el sistema de escritura, es decir, actividades donde los niños “practiquen sus capacidades cognitivas para avanzar en la comprensión de significados” (SEP, 2011b, p.45) y a su vez desarrollen nociones como la correspondencia entre la escritura y el lenguaje oral, y reconozcan que existe un código gráfico con el que pueden comunicarse y darse a entender.

Con base a lo anterior, si en el jardín de niños hay alumnos que adquieren la lectura y escritura convencional, es pertinente que las educadoras estén preparadas para enfrentar la situación con seguridad a partir de una formación disciplinar que le de los fundamentos para organizar su práctica hacia el inicio de la adquisición de la lengua escrita. Hay que reconocer que cada una de ellas cuenta con ciertos saberes adquiridos en la formación inicial, en su trayectoria profesional y por la experiencia que sustentan su práctica docente. Sin embargo, resulta necesario que las educadoras comprendan los fundamentos psicogénicos y sociales que les permitan desarrollar una práctica congruente en la que se prioricen actividades reflexivas y comunicativas que hagan pensar a los niños y así superar los lenguajes sin sentido que alguna vez permearon en la escuela.

Además, de evitar las intervenciones guiadas únicamente por supuestos o por lo adquirido en su propia experiencia escolar, tal como Adela lo expresa:

¿Dime cómo hacerlo!? Ahí es donde yo decía cómo.  
Entonces, pues, así como a mí me lo enseñaron, así se  
los enseñé. (E5/Adela)

En relación con lo dicho por Adela, se puede decir que una parte de lo que los maestros saben sobre cómo enseñar proviene de su historia de vida y, sobre todo de su historia de vida escolar. Ese saber es nombrado experiencial, se construye a lo largo de su trayectoria y de su experiencia en el aula (Tardif, 2004). Estos saberes se conjugan con el saber curricular que hace referencia a los contenidos en la educación preescolar y están presentes en la práctica cotidiana de las educadoras.

Los saberes curriculares están estrechamente relacionados al proceso profesional de los profesores, pues éstos saberes se actualizan en el trabajo cotidiano de los maestros. En tanto, los saberes de formación tienen que ver con lo que Tardif (2004) denomina saberes profesionales y disciplinares que a continuación abordaremos.

### **3.2.2 Saberes profesionales y disciplinares de las educadoras en el acercamiento a la lectura y la escritura**

Los saberes de la formación profesional son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. Son saberes que provienen de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica. En tanto, los saberes disciplinares, son saberes que se integran en la práctica docente a través de la formación de los maestros de distintas disciplinas ofrecidas por la universidad o la escuela Normal. Son los saberes de que dispone nuestra sociedad y que corresponde a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas (Tardif, 2004).

En este subtema se consideran tanto el saber profesional como el disciplinar porque, aunque las educadoras no dominan una disciplina, cuenta con un conjunto de saberes que corresponde al proceso de aproximación a la lectura y la escritura que han adquirido en su formación inicial y continua, lo que permite identificar a las educadoras como sujetos de conocimiento que posee saberes específicos (Tardif, 2004). En preescolar el saber disciplinar está mediado por las disciplinas que sustentan su formación inicial pero no como saber disciplinar para ser enseñado, ya que en este nivel la lectura y la escritura implican más elementos de metodología que de conocimientos sobre la lengua propiamente dichos.

Cuando hablamos sobre saberes disciplinares nos referimos al saber de las docentes sobre la aproximación al lenguaje escrito, las profesoras exponen su saber sobre las etapas de los niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura: hipótesis silábica, hipótesis silábico-alfabética e hipótesis alfabética (Nemirovsky, 2000); la conciencia fonológica; la cotidianidad y la motivación e interés como elementos para el aprendizaje de la lengua escrita.

Con relación a los niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura, la profesora Julieta explica:

Considero que la lengua escrita tiene como etapas. En donde el niño comienza con grafías, luego se da cuenta que en esas grafías tiene que incluir letras, luego se da cuenta que esas letras tienen sonidos, después que tienen que tener un orden y es cuando llegan al nivel presilábico [...] Al principio, comienzan a hacer rayas y palitos, y si continúan con esa actividad va a llegar un momento en el que el niño se va a dar cuenta que ahí no dice mapa porque le faltan letras; se percatará de que está escribiendo palitos y bolitas. (E1/Julieta)

El acto de la escritura es un proceso complejo en el que el alumno implica operaciones mentales. La maestra Julieta describe ese proceso que los niños experimentan para lograr escribir sus primeras palabras, para ella, los alumnos comenzarán con sus “propias” grafías para posteriormente pasar a las letras, de

las cuales conocerá su sonido, hace hincapié en que el niño “se dará cuenta”, a partir de un proceso de reflexión que sus garabatos requieren letras para plasmar lo que quieren expresar. Será a través del proceso de reflexión y de situaciones de escritura donde los alumnos pondrán en práctica sus hipótesis sobre el sistema de escritura y percatarse así del orden requerido entre las letras para formar una palabra.

En cada etapa, los alumnos formulan hipótesis y las ponen a prueba para aceptarlas o rechazarlas según los resultados que obtienen en las actividades que las docentes les proponen, pero además de esas actividades, las educadoras hacen uso del referente de los pasos de la evolución del sistema de escritura para ayudarlos a avanzar y encontrar el momento para provocarles conflictos y así puedan buscar respuestas por sí mismos (Sánchez de Medina, 2009). Por lo que no basta con que la maestra conozca las etapas de adquisición del sistema de escritura, sino que entienda lo que constituyen y logran los niños en cada una de ellas.

Para la profesora Julieta la detección del nivel o “etapa” en la que se encuentran los niños es importante porque guía su intervención:

Me voy dando cuenta en qué etapa está cada niño y cómo hay que ayudarlo para que vaya avanzando a la siguiente. (E1/Julieta)

Cuando la docente identifica la “etapa” puede saber qué sabe el niño en relación al sistema de escritura, para poder diseñar su intervención en pro del avance de los alumnos.

Los niveles propuestos por Ferreiro, permiten percatarse de las hipótesis o esquemas de pensamiento que hasta ese momento el niño ha construido sobre el sistema de escritura, pues cuando los alumnos escriben se puede identificar qué ideas tienen sobre la linealidad, la arbitrariedad, las características cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y cualitativas (qué variaciones debe hacer entre las letras) así como la relación entre los aspectos

sonoros y los aspectos gráficos de la escritura. Por lo que el copiado de una palabra no permite identificar cómo han conceptualizado la lengua escrita.

Respecto a la conciencia fonológica para Julieta, el acercamiento al lenguaje escrito incluye el trabajo con los sonidos de las letras:

Se trabaja esta parte de la conciencia. Bueno, yo lo trabajo con la conciencia fonológica, en donde el niño se va dando cuenta con qué letra comienza su nombre; como suena, como suena la primera letra de su nombre, como suena la última letra. (E1/Julieta)

La conciencia fonológica es un proceso cognitivo considerado una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, citado en Bravo Valdivieso, 2002). La conciencia fonológica requiere de la ejercitación durante el preescolar para que los alumnos tengan éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito, ya que la instrucción sobre la conciencia fonológica facilita la asociación entre la identificación de los componentes gráficos de la escritura y los componentes fonológicos del lenguaje oral (Bravo Valdivieso, 2002). Para Julieta es importante que los niños se den cuenta cómo “suenan” las letras de su nombre, pues:

Pues para mí es la relación que hay entre las letras y su sonido, o sea es cuándo el niño se da cuenta que una letra tiene un sonido específico. Entonces cuando escucha una palabra es importante que reconozca cuáles son los sonidos que la conforman. (E1/Julieta)

Nora, también hace referencia al “sonido” de las letras como un proceso que se debe trabajar para el acercamiento:

Es muy importante que sepan el sonido de las letras, no que digan “eme” sino “mmm”. Entonces, si tu das los sonidos ellos pueden escribir lo que ellos quieran [...] Vamos enseñando a los niños el sonido de las letras y a través del sonido le las letras, se va dando la escritura. (E2/Nora)

Nora no pretende que los niños memoricen el nombre de las letras, sino busca que sus alumnos se relacionen con los sonidos de la lengua. Pues comenta

que al “darle” los sonidos podrán escribir, ya que asociarán los sonidos con las letras. Con lo anterior, podemos decir que para la maestra no es necesario que los estudiantes memoricen el abecedario tal como se priorizaría en una enseñanza tradicional de la lengua escrita. De la misma manera que Julieta y Nora, Lucía también expresa cómo el sonido de las letras es necesario para el acercamiento:

Trabajo el sonido y el reconocimiento visual de las letras. Y lo hago así porque los niños lo piden, porque comienzan a darse cuenta que cada letra tiene un sonido distinto. Hasta ellos mismos dicen: ¡La letra de martes es la misma letra que la de Mariana! (E4/Lucía)

Según Lucía, además del reconocimiento del sonido considera la identificación visual de las letras, quizás toma en cuenta estas dos situaciones debido a que el conocimiento de las palabras escritas activado por el conocimiento de los componentes fonológicos es la primera etapa para la codificación (Bravo Valdivieso, 2002). Lucía refiere que los alumnos a partir de las estrategias del trabajo en el aula se percatan que las letras tienen diferentes sonidos y este conocimiento permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje; lograr el desarrollo de la conciencia fonológica requiere que los alumnos se encuentren en entornos lingüísticamente enriquecedores.

Otro recurso que las educadoras ubican como necesario para el acercamiento es la cotidianidad del lenguaje escrito en el aula, Lupita comenta:

Trabajándolo cotidianamente, al escribir la fecha, el que entre todos realicemos un cuento inventado, el que yo les escriba en el pizarrón. (E3/Lupita)

Es necesario que las actividades de leer y escribir sean situaciones significativas para los niños, al realizar esas acciones los educandos se familiarizan con el lenguaje escrito. El que la docente escriba en el pizarrón se convierte en un referente importante para sus alumnos. En parte porque en estos primeros pasos, los niños conocen el sistema de escritura y sus usos en la actividad social, de ahí que sea necesario trabajarlos cotidianamente ya que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo (Seda Santana, 2003). En este sentido Nora reconoce:

Diario tenemos la oportunidad de leer, por lo menos el nombre del día, los nombres de los niños y hay muchísimas cosas que leer y que al niño le interesa por lo tanto sí tenemos la oportunidad de ocupar diario la lectura y la escritura. (E2/Nora)

El aula es un espacio de aprendizaje en el que se pueden crear las oportunidades para que diariamente los alumnos tengan experiencias de aprendizaje con la lectura y la escritura a través de actividades que sean interesantes para los alumnos y en las que haya motivos y razones para leer y escribir.

Lupita reconoce la motivación como otro elemento para la aproximación de los alumnos con el lenguaje escrito:

Pues la motivación es muy importante en este nivel porque los niños aprenden por medio de las lecturas, a ellos les encanta que les leas cuentos porque los empiezan a enfocar a interesarse más por la lectura. (E3/Lupita)

Debido a que tanto leer como escribir son tareas complejas, la motivación es una actitud que se debe inculcar en los alumnos para ayudarlos a mirar los beneficios de esas acciones y las descubran como algo que tiene sentido (Caso Fuentes y García Sánchez, 2006). De igual modo que la motivación, el impacto es otro recurso que influye en el aprendizaje de los alumnos. La maestra Adela, de vela:

[...]El chiste es el impacto. Cuando tú impactas al niño tienes su atención, la captas y sale, así se puede avanzar en este aspecto.

Impactar a los alumnos permite captar su atención. La atención resulta necesaria para Adela, pues considera que con la atención puede lograr que el alumno se interese y aprenda. Los elementos que la maestra menciona son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que cuando los niños sienten emoción y gusto por cualquier objeto de conocimiento es posible obtener acciones favorables hacia las actividades que se les propongan en el aula.

A partir de las aseveraciones de las educadoras se puede reconocer que en su actuar cotidiano frente al lenguaje escrito, las maestras se apoyan en algunos conocimientos específicos que explican el proceso de aproximación que viven los niños al vincularse con la lectura y la escritura (Tardif, 2004). Esos conocimientos son producto de diversas investigaciones generadas por especialistas en la materia que han logrado construir un *corpus* de conocimiento que las docentes recuperan a través de cursos de su formación inicial y de la formación continua.

Cuando las docentes explicaron sus saberes profesionales y disciplinares, hicieron especial mención del proceso de adquisición del sistema de escritura en un contexto social rico en estímulos y de una constante interacción con el lenguaje escrito. También se identificó que consideran los distintos momentos de adquisición del sistema de escritura para que los alumnos pasen de una etapa a otra y apoyarlos en su acercamiento tanto con la lectura como con la escritura. En relación con los procesos de desarrollo de los niños, las docentes no hacen referencia explícita al desarrollo cognitivo de los alumnos como fundamento de su práctica, siendo éste un conocimiento que se adquiere en la formación inicial; sin embargo, dejan entrever que están conscientes de las características de los niños en edad preescolar, pues saben que requieren de un clima de aula favorable y de experiencias que les permita crear un vínculo con la lengua escrita para poder escribirla.

### **3.2.3 Saberes experienciales en el acercamiento a la lectura y la escritura**

Los saberes experienciales están articulados con los profesionales y tienen un componente central, son saberes que se desarrollan en el ejercicio de la profesión, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del contexto en el que se desempeña. Esos saberes brotan de la experiencia que se encarga de validarlos y también son llamados saberes prácticos (Tardif, 2004). Los saberes aquí referidos son saberes obtenidos de la práctica y están relacionados con las características de los niños preescolares al relacionarse con el lenguaje escrito, sobre el proceso

de aproximación y sobre el contexto familiar debido a la influencia que tienen para acercar a alumnos a la lectura y la escritura.

En cuanto al conocimiento que las educadoras tienen sobre los niños, la profesora Nora reconoce que el alumno preescolar es un ser cognitivamente capaz:

El niño es el que te va dando esa puertita, pues él puede [adquirir el lenguaje escrito] El mismo niño exige saber qué dice aquí, qué dice allá [...] Entonces es por exigencia del mismo niño. (E2/ Nora)

La idea de “el niño puede” hace referencia a la concepción de un niño con capacidades para aprender y comprender las funciones del lenguaje escrito, conocer algunas propiedades del sistema de escritura, relacionarse con diversos portadores de texto y adquirir el interés por diversos relatos literarios. Nora, explica que guía su acción por la “exigencia” de los alumnos, pues los niños son los que “quieren saber” qué dicen los textos de su entorno y también son los que “abren la puerta” al conocimiento. Se puede decir que la maestra más allá de querer alcanzar objetivos propios, considera los intereses de los niños para acercarlos al lenguaje escrito a partir de lo establecido en el programa y de sus finalidades (para la primaria y para la vida). Incluso, pone énfasis en el deseo que los niños tienen por aprender y explica cómo ese deseo guía su práctica:

Yo creo que me dejo llevar por el mismo niño que te pide que quiere leer y que quiere escribir. (E2/Nora)

De modo similar, Lupita asevera:

Y a los niños la verdad les gusta mucho comenzar a representar sus grafías y decir: ¡Aquí dice, mi mamá o mi papá! Para ellos es muy significativo el hecho de ver la letra, de escribir una palabra [...] Los niños se muestran interesados en leer, cuando les leo un cuento la mayoría se muestra atento y cuando los hago escribir, pues lo hacen y me dicen: ¡Aquí dice esto! [...] Ellos aún no leen, pero te dicen que sus grafías dicen algo [...] Ellos comienzan a representar por medio de la escritura y ya empiezan a leer lo que entienden conforme a las láminas que les enseñamos. (E3/Lupita)

Lupita describe a los alumnos como niños interesados, refiere que les gusta escribir y mirar sus producciones. Aunque aún no leen ni escriben convencionalmente, los niños lo intentan y muestran gusto por este tipo de actividades que les implique leer y escribir a partir de sus referentes. Al igual que Nora, Lupita define la determinación de su acción a partir de su saber sobre los alumnos, tanto de su comportamiento como de sus actitudes:

Los niños te dicen: ¡Yo escribo! ¡Aquí dice! Están muy interesados en ese aspecto, en la lectura y la escritura, pero motivándolos y ayudándolos es como los niños se van a interesar más por este aspecto. (E3/Lupita)

Lupita también reconoce en los niños un “interés” por la lectura y la escritura, sabe que a partir de su intervención puede acrecentar ese interés. Puesto que una de las finalidades es formar en los alumnos actitudes positivas hacia sí mismo como lectores y escritores y desarrollar gusto por las habilidades comunicativas (SEP, 2011b).

Adela incorpora algunas ideas sobre los niños, diferente a las plateadas por Nora y Lupita:

[A mis alumnos] Les gustan las letras; ya me empezaron a señalar; escribir les cuesta mucho trabajo, como que aún no escriben mucho. Aunque se los puse con puntitos como que no, les cuesta trabajo. Me comentaba la maestra José (Docente especialista de UDEI) que es por la edad, dice que en segundo ya tienen más fuerza. Ese conocimiento en primero todavía no, me decía que, aunque me rompiera la cabeza, pues no, pero me decía que iba bien, entonces me limite al copiado. [...] Los niños señalan, todavía no grafican muy bien, pero ya visualizan y ya te dicen que las letras son para leer y para escribir. (E5/Adela)

Adela describe algunas de las dificultades que se le presentaron al intentar poner a trazar letras a sus alumnos. A partir de la observación, el trabajo con el grupo y el asesoramiento de la docente especialista se percató que por la edad de los pequeños es necesario trabajar otras situaciones para realizar el acercamiento, ya que el trazado de las letras es un asunto para el que aún no están listos y no es

prioridad. Ferreiro (2000) indica que “la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica”. Lo que Adela propone no sólo es el trazado de las letras, sino que identifica como logro que los niños sepan que las letras sirven para leer y escribir, siendo para ella el comienzo del acercamiento.

Con base al trabajo con el grupo, Adela también señalan algunas preferencias de los niños en la actualidad:

Ya no les agrada la pluma, les agradan más las tecnologías. [...] Va a llegar un momento en el que [los niños] ya no van a escribir porque ya están las tabletas, ya pueden manejar las *tablets*. [...] Ya no sé qué es más fácil que el niño escriba o que teclee, porque créeme, yo he visto que al niño se le facilita más el teclado [...] Mi grupo pueden mejor copiar y si yo les pongo las letras puede teclearlas y ya está escribiendo, no es necesario que tomé un lápiz y escriba. (E5/Adela).

La profesora incorpora la idea de un niño con gusto por las tecnologías, y como herramienta para la escritura por encima del bolígrafo y el lápiz. En el comentario se puede identificar que la docente tiene una noción sobre la escritura relacionada con el trazado de letras, ya que compara la escritura con “teclear”. La educadora indica que quizás algún día “los niños dejarán de escribir”, lo anterior deja entrever que su noción de escritura está relacionada con el trazado de grafías y deja de lado la expresión de las ideas.

Asimismo, la maestra incluye una idea en la que describe el conocimiento de los niños al ingresar a preescolar como muy poco:

Hay niños que desconocen muchas cosas, sobre todo en primero, no es tan amplio su conocimiento, tienes que ampliarlo. [...] Hay palabras que todavía no, hay que ampliarles su vocabulario. Yo les decía ve, observa, señálame, inténtalo con viboritas de masa, de plastilina y pues así empecé. (E5/Adela)

Con esta idea hace pensar que la docente se visualiza como la encargada de proveer los conocimientos a los alumnos. Como la docente que sabe y proveerá de conocimientos a los alumnos que “desconocen muchas cosas”. Cuando la profesora dice “hay que ampliar” su conocimiento, se puede reconocer la idea de un niño al cual se le puede enseñar mucho. En este sentido la docente también explica una capacidad de entendimiento limitada en los alumnos:

Ellos no me van a entender qué es un folleto para qué me sirve un folleto. No me lo van a entender. El uso de los carteles tampoco me lo van a entender. [...] No se los leí [los libros] porque sentía que era mucha información para ellos como que no me iban a comprender. Entonces mejor se los di, hay animales que no conocían por eso decía mejor me espero.  
(E5/Adela)

Con la idea de que los niños no van a entender, la profesora define sus decisiones al acercarse a sus alumnos, pues comenta que las decisiones que en un momento tomó fueron por la idea de “los niños no van a entender”. Lo que aquí se puede ver, es que parte de los saberes de las educadoras “surgen de su experiencia en la profesión, en sus propias competencias, de sus habilidades individuales” (Tardif, 2004, p.176) y de sus creencias.

Otro elemento que las profesoras incluyen para la aproximación a la lectura y la escritura y que se puede determinar como un saber experiencial, es el uso de las letras mayúsculas y minúsculas para acercarse a los alumnos a la lectura y la escritura, Nora comenta:

Empezamos con esas letras mayúsculas y minúsculas que aparentemente no deberían importarnos tanto, pero si le vas a enseñar al niño, pues que desde el principio sea bien. Porque son vicios que vamos adquiriendo, si nada más escribes con pura mayúscula, después para quitarles esa mayúscula a los niños es difícil. Entonces si lo vamos a empezar, entonces vamos a empezarlo bien, con mayúsculas y minúsculas (E2/Nora)

En el párrafo, la maestra Nora, enfatiza el uso de las letras mayúsculas y minúsculas para evitar “vicios”. Para Nora, la enseñanza de estas letras permite

empezar “bien” el acercamiento a la escritura, pues al enfocarse en este aspecto ortográfico se preocupa porque haya un correcto uso de las mismas desde el comienzo. Para Lucía también es importante de ese uso de las mayúsculas y minúsculas en el nombre propio:

Siempre les pongo en el nombre la primera con mayúsculas y las siguientes con minúsculas, pero con el tiempo les voy diciendo porque lleva la letra mayúscula, pues porque inicia el nombre. Las letras minúsculas si se deben usar [...] (E4/Lucía)

Para la educadora también es conveniente fomentar el uso de las letras mayúsculas y minúsculas, puesto que son letras que el alumno utilizará al convertirse en un usuario de la escritura, por lo que pretende evitar que los niños escriban únicamente con mayúsculas, ya que para ella “es difícil” que los alumnos aprendan a usar ambas posteriormente.

Adela, explica que en su caso ha hecho uso de las letras mayúsculas únicamente, pero modificará esa acción debido al comentario hecho por una de sus colegas:

Use sólo mayúsculas porque no sabía [ría], hasta que una de mis compañeras me comentó y me dijo que les metiera minúsculas. Entonces, yo dije espero usar ambas para el próximo año, porque es un error tal vez mío porque nadie me dijo cómo hacerlo y ahora pues voy a poner mayúsculas y minúsculas, pero pues nadie me lo dijo. (E5/Adela)

En este fragmento, Adela hace referencia a la orientación hecha por una de sus compañeras para hacer uso tanto de mayúsculas como minúsculas. Lo que permite deducir que para la profesora que le apoyó, hay una idea de acercar a los niños desde temprana edad con el uso de ambas formas. En relación con este aspecto, más allá de definir si escribir con mayúsculas o minúsculas es pertinente que los alumnos reconozcan que cada letra tiene al menos dos formas de escritura.

Otro saber que las docentes refirieron es sobre la noción de que la escritura es un proceso que se da antes que la lectura, Nora y Lupita aseveran:

El proceso de lectura es un poco más complicado. Bueno aquí como que se les da más la escritura que la lectura, debería ser al revés, pero si se les está dando más. (E2/Nora)

Bueno, no mucho a leer, sino más bien a escribir y a involucrarse y a empaparse más. Poder comenzar a escribir lo más importante, lo que, a ellos, en un momento dado, les puede interesar en su medio. El escribir, pero no el tanto leer porque esa es otra situación que ya se debe de manejar más específicamente en la cuestión de la primaria, pero la escritura yo creo que si es básica en preescolar. (E3/Lupita)

Nora reconoce que a los niños de preescolar “se les da más” la escritura que la lectura, lo anterior puede deberse a que los alumnos hacen algunas producciones escritas en el jardín de niños antes que deletrear palabras de un texto. No obstante, hay que tener en cuenta que los educandos escriben y leen sus propias producciones, así como realizan lecturas de cuentos a partir de las imágenes. Lupita piensa que la escritura es un aprendizaje para preescolar, pues la lectura será una habilidad a abordar en la primaria. En relación con esta idea, Ferreiro et al., (1979) comentan que para un niño es más fácil comprender en qué consiste la escritura que llegar a descubrir en qué consiste la lectura, ya que al escribir se obtiene un producto visible (una nota, una lista, una carta, un mensaje, etcétera); mientras que la acción de leer es menos clara porque se puede confundir con el acto de hablar cuando es una lectura en voz alta o con el acto de mirar cuando se trata de una lectura sin voz. Las profesoras a través de la puesta en marcha de acciones en donde el niño no sólo vea leer y escribir, sino que lea y escriba contribuyen a la comprensión de ambas actividades.

Otro aspecto que las educadoras incluyen a partir de su experiencia en la aproximación al lenguaje escrito de los alumnos, es la intervención de los padres de familia en el proceso de acercamiento, Lucía explica:

Nos vamos dando cuenta, cuando estamos trabajando que las mamás se interesan mucho por ese campo. Quieren que los niños ya lean y escriban. [...] Las mamás ya están sobre el niño y dicen: ¿Qué vas a aprender? ¿A qué vienes a la escuela? Y los niños ya responden, a leer y a escribir. [...] [Los padres de familia] piensan que [los alumnos] solamente tienen que aprender a leer y a escribir y, pensar que los seis campos formativos que tenemos son básicos para el desarrollo del niño. Pero no se los haces entender a los padres, entonces aprenden a leer y a escribir, y a veces ya salen leyendo porque los padres se adelantan a esa etapa. (E4/Lucía)

Lucía hace hincapié en la presión, demanda social y priorización que los padres de familia hacen frente a la lectura y la escritura, ya que para los padres es un conocimiento que sus hijos deben aprender quizás porque piensan en el futuro ingreso de sus pequeños a la primaria. A partir de este fragmento, se puede deducir que, para algunos padres, la lectura y la escritura, son acciones necesarias para que sus hijos adquieran en la escuela sin percatarse del papel que ellos juegan en el proceso. Además de no tener claridad de la función del nivel preescolar para con sus hijos. Tal vez la priorización o el lugar que ocupa para los padres de familia el lenguaje escrito, se deba al énfasis que se le da a la alfabetización en el primer ciclo de la primaria. Incluso la profesora reconoce que algunos alumnos adquieren el aprendizaje convencional de la lectura y escritura en casa.

Guevara-Benítez et al., (2010) afirman que el contexto familiar potencia la aproximación a la lectura y la escritura, pero a través de la interacción, el ambiente físico y el clima emocional y motivacional. Lo anterior, se vive en experiencias compartidas entre el niño con sus padres o alguna otra persona del entorno familiar, en las que se incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, y buenas actitudes de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos.

En relación con el papel de la familia, Lucía explica cómo debería de involucrarse en el proceso de acercamiento:

[La familia debe] apoyar a los niños, que realmente las tareas las hicieran los niños. [...] Entonces lo que requieren no sólo es de la escuela sino también de casa, platicar, leerles, preguntar. Eso es lo que considero que mejoraría el aspecto de lenguaje y de escritura (E4/Lucía)

Para Lucía el papel de la familia es un apoyo porque es ahí donde se propicia un acompañamiento en el que les dé tiempo para conversar, leerles y apoyarles en la realización de tareas. De este mismo tema, Lupita indica:

Siento que muchos papás, no la mayoría, pero si hay papás que les falta sentarse con ellos un ratito, hay apatía por parte de los papás por enseñar una actividad o cosa fuera de la escuela. Nos damos cuenta cuando les dejamos tareas, la tarea viene perfecta y excelente, y pues cuando le pregunto al chico: Haber hijo pláticame ¿Qué te platicó tu papi acerca de la tarea? Y los niños dicen no sé, mi papá la hizo y yo me fui a dormir. Otros niños mis respetos, platican como niños grandes, te explican. Así se ve la atención y dedicación de los papás, aunque se aun ratito. La verdad mis respetos para muchas mamás. (E3/Lupita)

La profesora describe la falta de apoyo por parte de los padres de familia para el avance de los alumnos, pues la docente sabe que la familia puede contribuir a la aproximación a través del trabajo conjunto. Sobre el apoyo de los padres, Julieta, una de las profesoras, explica:

Hay papás que se interesan mucho y otros no. Por ejemplo, había una mamá que me decía que se sentaba con su hijo una media hora para esto de la escritura y es uno de los chicos que más ha avanzado. (E1/Julieta)

El testimonio de Julieta hace referencia al trabajo de los padres en casa y da cuenta de que el apoyo de los padres contribuye al avance de los alumnos en el acercamiento al lenguaje escrito. Lupita comenta:

El que se sienten con ellos una hora diaria es la base, y no es ¡Vamos a sentarnos a que aprendas a escribir tu nombre! O ¡Vamos a hacer planas! ¡No! [...] El niño aprende más fácil si los papás también apoyan en el proceso y no sólo la escuela, y más la lectoescritura es un asunto que debe trabajarse en escuela y casa para

que así el niño conozca pues en la cotidianidad y para qué sirve. (E3/Lupita)

Para Lupita el apoyo de los padres de familia es fundamental, pero no con actividades donde el niño tenga que memorizar grafías o reproducirlas, sino que sea posible que el alumno construya ideas sobre el sistema de escritura en situaciones donde leer y escribir tengan un sentido. Sobre este aspecto, en la Encuesta Nacional de Lectura 2015 se reporta un aumento en la estimulación de los padres de familia hacia el fomento de los hábitos lectores de sus hijos, con lo que se reconoce que las generaciones más jóvenes son motivadas por sus tutores para leer y escribir textos ajenos a los escolares (CONACULTA, 2015).

El conjunto de saberes que las educadoras manifiestan permite identificarlas como un grupo de profesionistas que realizan una intervención en el aula guiada por diferentes cuestiones que hacen posible el desarrollo de una práctica orientada al logro de los propósitos planteados en el programa de estudio. En lo que respecta al Campo de Lenguaje y comunicación, las profesoras guían su intervención por saberes curriculares, disciplinares y otros experienciales que le han permitido acercar a sus alumnos a la lectura y escritura en donde la prioridad es que los niños conozcan y vivan los usos de la lengua escrita con la intención de que se interesen en ella para poder aprenderla significativamente.

Las educadoras plantean diferentes estrategias pedagógicas para despertar el interés de los alumnos preescolares y así aproximarlos a la lectura y escritura. Las estrategias diseñadas pueden estar fundamentadas en las concepciones de las maestras expresadas en una visión y en los saberes que han construido en su desarrollo tanto profesional como experiencial. La presentación y análisis de esas experiencias educativas que tienen como propósito la familiarización de los alumnos son objeto del siguiente apartado.

## **CAPÍTULO IV**

### **Las estrategias, la visión y los saberes de las educadoras, una relación imprescindible**

Como se ha venido mostrando, hay evidencias de que las educadoras realizan el acercamiento a la lectura y la escritura de los alumnos en el jardín de niños por medio de diversas estrategias conformadas por un conjunto de actividades que permiten el alcance de diferentes propósitos, entre ellos el desarrollo de competencias orientadas a que los alumnos se integren a su contexto social y cultural. Las estrategias que las profesoras utilizan para lograr la familiarización, inducción, introducción o acercamiento a la lectura y la escritura son diversas. En el presente estudio se identificaron: a) el uso del nombre propio, b) la escritura y la lectura con diversos fines y usos sociales, y c) el trabajo con padres de familia.

En este capítulo se analizan las estrategias pedagógicas mencionadas por las educadoras para acercar a sus alumnos al lenguaje escrito. La estrategia pedagógica la entendemos como el proceso planificado que conlleva actividades, medios y recursos para lograr un aprendizaje. Además de las estrategias, se toma en cuenta la relación existente entre éstas y las visiones y los saberes de las maestras, tanto en la intención como en la organización de la práctica en el aula.

#### **4.1 El nombre propio como elemento iniciador del acercamiento a la lectura y la escritura**

El nombre propio es un elemento a través del cual las docentes de jardín de niños inician el contacto formal o escolarizado de los alumnos con el lenguaje escrito. Entiéndase por contacto formal, el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura que en el nivel preescolar se propicia, pues se ha de tener en cuenta que el medio urbanizado en el que crecen los niños y su primer contexto de socialización (la familia y el entorno) generalmente ya les ha proporcionado situaciones para conocer el lenguaje escrito, por lo que los niños ingresan con

cierta noción acerca de la lectura y la escritura, y en preescolar se trata de ampliar y afianzar esas nociones para la adquisición del lenguaje escrito.

Una de las estrategias con la que las profesoras inician la aproximación con la lectura y la escritura es a través del nombre propio, la maestra Lucía refiere:

Durante todo mi tiempo de ejercer siempre se nos ha dicho que empecemos por el nombre propio y a mí me parece adecuado porque de ahí comienzan a conocer la escritura. (E4/Lucía)

Julieta, otra de las profesoras, usa el nombre propio para comenzar el trabajo con la lectura y la escritura:

Bueno yo he trabajado [la familiarización con la lectura y la escritura] con el nombre, comienzo con su nombre, parto del nombre de los niños. (E1/Julieta)

De igual manera la maestra Nora, reconoce:

Primero lo hacemos por su nombre, se lo aprenden, se aprenden las letras que lo componen [...] Trabajamos al inicio del ciclo escolar el nombre, al principio no lo reconocen, después ya lo identifican, posteriormente hacen una o dos letritas de su nombre hasta que lo hacen sin ver. (E2/Nora)

La razón por la que las profesoras parten del nombre de los niños para propiciar la escritura se explica porque el nombre propio es la alternativa para crear las condiciones en las que todos los alumnos aprendan a su ritmo. De acuerdo con Majchrzak (2004) “la entrega al niño de su nombre propio escrito es un *ritual de iniciación* que le abre un camino personal hacia los libros y el conocimiento” (p.19). Se reconoce que este acto de iniciación es un gesto mágico que introduce al niño en el mundo de la lengua escrita. El niño siente que puede ser representado por medio de la escritura. Percibe que él mismo puede ser escrito y leído, ya que su nombre se compone de letras. Y en esta forma es introducido al círculo de la comunicación que se realiza a través de la lengua escrita.

Majchrzak (2004) afirma que los primeros símbolos gráficos que reconocerán los alumnos serán aquellos generadores de sentido en los cuales puede reconocerse. De ahí que el nombre sea el elemento con el que las educadoras inicien el acercamiento, ya que le abre paso para la comprensión del sistema de escritura.

La maestra Lupita también comienza la aproximación de los alumnos al lenguaje escrito con el nombre propio:

Primero comienzan a escribir su nombre para después escribir nombres de la familia (...) Es la primera palabra que ellos pueden aprender para de ahí empezar a relacionarse con otro tipo de palabras. Para mí es la base, a lo mejor y estoy mal, pero para mí es eso, iniciar por su nombre y por las letras que lo forman.  
(E3/Lupita)

Lupita visualiza al nombre propio como la primera palabra que los alumnos pueden aprender y lo considera como la base para “relacionarse” con otras palabras, pues a través de la identificación de las letras que conforman su nombre, los alumnos podrán conocer el sistema de escritura. De acuerdo con Ferreiro (2013), cualquier sistema de escritura funciona con un conjunto limitado de formas, que al combinarlas de diferente manera se obtienen expresiones distintas. Por lo que es a partir del conocimiento de las grafías de su nombre que podrá comenzar con la escritura de otras palabras. La autora sostiene además que el nombre propio es una propuesta distinta a las prácticas tradicionales de iniciación a la escritura donde las planas, los grafismos sin sentido y las familias silábicas carecen de la facultad de crear un vínculo de confianza hacia la escritura, y es a partir del trabajo con el nombre propio que la educadora contribuye a que los niños encuentren sentido.

Así mismo, el uso del nombre propio permite a los niños hacer marcas prontamente, apropiarse de unas grafías específicas frente al repertorio de grafías del sistema de escritura e identificar que las palabras se conforman por distinto

número de letras, una variabilidad de grafías, que nombres distintos se escriben diferente y nombres iguales utilizan idénticas grafías (Ferreiro, 2013).

Las profesoras, también, dan otras razones por las que usan el nombre propio para acercar a los alumnos a la lectura y la escritura, Julieta comenta:

Tomo como referencia el nombre porque es parte del él y le causa está inquietud de saber cómo se escribe su nombre, qué letras lo forman [...] (E1/Julieta)

En su comentario, Julieta declara que el nombre propio provoca en los alumnos “inquietud” por conocer cuáles son los símbolos que conforman su nombre, ya que el nombre propio es una fuente de información y un recurso estable de escritura por medio del cual los niños conocen un repertorio de letras convencionales e interactúan libremente con la escritura. De manera similar, la maestra Lucía trabaja con el nombre propio, lo considera como un “sistema” con en el que los niños muestran “interés”:

A partir de que he llevado a cabo ese sistema a mí me ha ayudado bastante, los niños comienzan a conocer las letras de su nombre, empiezan a contarlas [...] Los niños se muestran interesados en esa forma de trabajo [...] Me doy cuenta que a ellos les gusta estar explorando y aprender más, pero a raíz del nombre propio. (E4/Lucía)

La educadora refiere al nombre propio como “sistema” que le ha funcionado es su práctica; pues es un sistema con el que ha ayudado a los niños a explorar la escritura a partir del conocimiento de las letras de su nombre. Majchrzak (2004) sugiere un método para que los alumnos entren en el mundo de la lengua escrita, en ese método el punto de partida es el nombre propio de la persona a la que se va a enseñar a leer y a escribir. Para la profesora Lucía el nombre propio es un sistema debido a que permite a los niños transitar por etapas a través de las cuales los alumnos se acercan hacia la lectura y la escritura:

[Es un sistema] porque a través de una serie de etapas que el niño recorre, se le puede inducir a la lectura y la escritura (E4/Lucía)

Lucía reconoce que el alumno tendrá que transitar por unas etapas para relacionarse con la lectura y la escritura, y es con el nombre propio que los niños trazan su andar para lograr la entrada al mundo de lo escrito, puesto que trabajar con el nombre propio es trabajar con los nombres del grupo, con la variabilidad de formas del sistema de escritura, con las características cuantitativas y cualitativas de las palabras y ejercicios de combinatoria para despertar una actitud reflexiva e inteligente con la que los niños se percaten de que hay algo en las palabras escritas que se puede entender y que ellos lo pueden comprender (Ferreiro, 2013).

Las docentes realizan diversas actividades en las que implican el uso del nombre propio para generar esa actitud reflexiva e inteligente donde el niño puede jugar con su nombre y el de los otros para relacionarse con la lectura y la escritura. Adela, una de las educadoras, propicia la identificación visual de todo el nombre propio y de cada una de las letras que lo conforman:

Así trabajé con su nombre, primero los ponía, los quitaba y luego les preguntaba a ver que nombres puse. Ahorita ya ubican el nombre de sus compañeros [...] Les pregunto en dónde hay letras, qué letra conoces, con qué letra comienza tu nombre. (E5/Adela)

Adela incorpora a su práctica la identificación del nombre y la inicial de su nombre, así como la identificación de las letras. Ferreiro y Gómez Palacios (1982) refieren que el nombre propio escrito puede darles información pertinente a los alumnos, les indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre, que el nombre de las letras no es aleatorio y que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el sonido con el que inicia su nombre, a su vez comienza a identificar la forma convencional de las letras y hace intentos por trazarlas.

La maestra Lupita también favorece la identificación visual de las letras de los nombres y pone énfasis en la letra inicial para despertar el interés de los niños en la escritura:

Cuando puse las letras en mi panel para decorar escogía a un niño y le decía: ¿Con cuál letra crees que comience tu nombre? Y él, la empezaba a relacionar. Me decía: la de color verde o la “E”. [...] A partir de la inicial de su nombre es como ellos comenzaron a interesarse por la escritura de su nombre y otras palabras [...] Al inicio empezábamos a relacionar las letras con la que comienza su nombre, lo visualizaban. (E3/Lupita)

La educadora relata cómo la identificación visual de la inicial de su nombre propicia el interés de los niños en la escritura del mismo y de otras palabras, puesto que la lectura y la escritura de los nombres de los alumnos dan los insumos para que los niños aprendan a diferenciar entre letras, dibujos, número o garabatos; la distinción entre la diversidad de letras; la direccionalidad de la escritura (izquierda a derecha), la cantidad y orden de las letras escritas para posteriormente escribir otras palabras. En este mismo sentido Nora expresa:

Esas mismas letras de su nombre y los sonidos te dan para que puedan escribir otras palabritas [...] (E2/ Nora)

Las maestras parecen estar convencidas de que el conocimiento y escritura de su nombre inicia a los niños en la práctica de la escritura de otras palabras y frases hasta la escritura de sus propios textos, pues con base al conocimiento que adquieren sobre la escritura través del nombre propio pueden poner en juego las hipótesis que desarrollan cuando conocen el sistema de escritura y sus fonemas. Por tanto, con base a las actividades de escritura y lectura de los nombres, y de las prácticas sociales del acto de escribir y leer, los niños han de iniciar un proceso de comprensión del sistema de escritura que les permitirá comenzar a poner en juego sus interpretaciones para intentar escribir y leer de manera cada vez más autónoma.

## 4.2 El sentido de leer y escribir para los niños de preescolar

Las educadoras contribuyen al acercamiento a la lectura y la escritura involucrando a sus alumnos en diferentes actividades de interacción social donde leer y escribir tiene sentido a través de situaciones didácticas que impliquen la lectura y la escritura conjunta (educadora-alumnos) o independiente (cada niño). Nora menciona algunas de las actividades que les proponen a sus alumnos para relacionarlos con el lenguaje escrito:

Hacemos cuentos, cartas, recetas, [...] una receta no nada más la escribimos, la hacemos. Para que ellos vayan sintiendo todo. En este ciclo hicimos como diez recetas de las cuales los niños se iban fascinados. [...] En el pizarrón o en rota-folio escribo la receta, primero la escribimos, la explicamos, les voy señalando lo que vamos escribiendo para que ellos sepan que necesitamos. Posteriormente, cuando ellos ya están preparados volvemos a la receta y vemos cuál es el primer paso y así lo vamos haciendo. (E2/Nora)

La maestra Nora propone el contacto de los alumnos con diferentes materiales escritos, entre ellos, los cuentos, las cartas, las recetas de cocina con la intención de crear situaciones de aprendizaje significativas donde las educadoras u otros adultos escriban con sentido, ya sea delante de los alumnos y con los alumnos. En relación con el uso y elaboración de las recetas de cocina la educadora escribe y lee las recetas en presencia de los niños a quienes les señala lo que escribe, siendo así un modelo de escritor. En estas situaciones, los niños tienen la posibilidad de tener una experiencia con la que identifiquen cómo se escribe y con qué intención se escribe y así identificar su funcionalidad.

De igual forma que Nora, Julieta sugiere la implicación de los niños con el lenguaje escrito a partir de actos sociales con la escritura, es decir, en las prácticas de la cultura escrita:

He propuesto situaciones cotidianas en las que los niños tienen que escribir. Jugamos al restaurante y el niño tiene que tomar el dictado de lo que va a querer el cliente; juegan al supermercado y tienen que escribir su

lista de compras; realizan una receta como la de la gelatina y la escriben, y luego la preparamos. (E1/Julieta)

Jugar al restaurante, al supermercado o la elaboración de una receta son los pretextos que la docente plantea a los alumnos para propiciar que escriban, pues a través de este tipo de situaciones que seguramente los alumnos han vivido, la educadora puede favorecer en los niños la generación de conocimiento sobre el sistema de escritura, pues se aprende la lengua usándola y al usarla se aprende la forma de usarla (La Fundación para el Fomento de la Lectura [FUNDALECTURA], 2000). Las actividades propuestas por la educadora tienen un componente fundamental de la didáctica en el jardín de niños; el juego. Que los niños jueguen con una intención de aprendizaje previamente determinada por las educadoras, hace posible la experiencia con la escritura de situaciones cotidianas motivados e interesados. Por lo que, la maestra Julieta, además de sugerir que sean situaciones cotidianas también reconoce que las actividades que se les propongan a los niños deben ser actividades lúdicas:

Pretendo que sea muy lúdico [...] Que el niño no se sienta presionado y que diga: ¡Haber tengo que repetir las sílabas, tengo que repetir la letra! No, sino que dentro de ese juego él se dé cuenta de la importancia [...] se dé cuenta de por qué lo está haciendo o sea para qué [...] si es una receta que sepa que nos sirven para conocer los ingredientes y poder preparar una comida. (E1/Julieta)

En las situaciones que Julieta planea para sus alumnos se mira la intención de que los niños experimenten la escritura como un acto comunicativo en el que comprendan lo que escriben. Para la maestra es indispensable que los niños disfruten y conozcan el sistema de escritura a través del juego, y no como situaciones que le sean aburridas o cansadas donde se pondere la memorización y el trazo controlado de formas, sino que sepan para qué es y cuál es su utilidad. La educadora con las actividades propuestas trata de erradicar situaciones sin sentido que hacen de la lectura y escritura actividades de trazo, codificación y decodificación.

Las cartas son otro material escrito que algunas la profesora utilizan, Nora retoma este tipo de texto para crear experiencias en las que los niños experimenten la escritura y la lectura:

Los niños escribieron una carta a sus papás en la que tenía que decir porque los quieren o porque están a gusto [...] Lo hice por equipos de cuatro, y les decía: ¿Tú qué quieres escribir? ¿Tú qué quieres decir? [...] Los niños iban escribiendo algunas palabritas [...] Las ideas que ellos me daban, yo nada más como que las empujaba un poquito y les decía: ¡Y si le ponemos esto también o le agregamos, o le quitamos! Para que se fueran hilando bien las ideas y sus cartas estuvieron bien padres, hicimos hasta nuestro buzón y todo muy bonito. [...] También les planteé otra pregunta a los papás que debían responder por medio de una carta dirigida a su niño. La pregunta fue: ¿Cómo te gusta que tu hijo te demuestre su amor? Hay unas cartas que casi me hacen llorar. Se las leí a los niños y todos calladitos [...] (E2/Nora)

La educadora explica cómo utiliza las cartas para que los alumnos escriban, pero no sólo los hace escribir sino propone una situación didáctica en la que los niños viven la escritura como un acto comunicativo, pues incluye a los padres de familia en la actividad. De hecho, Nora crea las condiciones para que los niños confronten sus saberes para descubrir y construir nuevos conocimientos. En su comentario, la educadora describe el acompañamiento que realiza hacia sus alumnos en la escritura de las cartas, el cual complementa con el acto de la lectura en voz alta con los alumnos, pues hace de estos dos actos acciones complementarias, que se cruzan, se entretajan y se necesitan.

Julieta describe actividades semejantes para realizar en casa donde también se involucra la escritura, la lectura y a la familia:

En casita, por ejemplo, les he dejado dictado de palabras e investigaciones que realizan los niños sobre un tema. [...] Las investigaciones se realizan con base a las preguntas que realizan los niños de los diferentes temas que surgen de su curiosidad. Por ejemplo, los niños pueden interesarse por saber qué comen los cocodrilos o si duermen, y si lo hacen cuántas horas, y

a partir de ello, se les propone investigar las respuestas. Entonces se procura que ellos traigan información escrita por sus padres, la leo frente al grupo o también los niños pueden compartir oralmente lo que investigaron. (E1/Julieta)

Las investigaciones son actividades que Julieta desarrolla con sus alumnos para favorecer la familiarización con la lectura y la escritura. En estas situaciones, los padres de familia se involucran con sus pequeños en la búsqueda de respuestas a preguntas que “surgen de la curiosidad” de los niños. Por ello, en estas actividades donde los alumnos comparten el acto de la leer escribir con sus familiares tienen la oportunidad de operar sobre su objeto de conocimiento (lectura y escritura) para construir o modificar sus esquemas de pensamiento.

Otra de las actividades que las profesoras enuncian para desatar la escritura de los niños es la escritura de frases de manera conjunta o sea con apoyo de la educadora y de forma individual, cuando se invita a escribir al niño autónomamente. Lucía explica:

[...] Lo he hecho poniéndoles una imagen, y les digo: ¿Que quieren hablar de esta imagen? Por ejemplo, estuvimos viendo los transportes aéreos, les puse la imagen de un avión y dijeron: ¡El avión vuela! Entonces les dije: vamos a escribir el avión vuela. Al principio yo lo hago en el pizarrón y después ellos los hacen en su hoja, pero en su hoja tienen la imagen y escriben para ellos, su escritura es como ellos la quieren hacer. (E4/Lucía)

Lucía aclara que la escritura de los alumnos es propia de cada niño, pues no se trata de que copien, sino que se escriba lo acordado a partir de sus referentes cognitivos y de lo que hasta el momento sabe. De forma semejante, la escritura de frases es una estrategia utilizada por Lupita:

Ven las letras y comienzan a hacerlas. No los pongo [a los niños] a escribir mucho, solo copian frases simples y que sepan qué dice. Por ejemplo, para el día del padre les pregunte: ¿Qué les gustaría escribir en las tazas que van a regalar a sus papás? Y pues la mayoría dijo: ¡Te quiero papá! Por eso les anoté esa frase, aunque

algunos la copiaron completa a otros les fui ayudando.  
(E3/Lupita)

Lupita considera importante que los niños sepan qué dicen las frases que van a escribir, y la escritura de estas frases se propician a partir de situaciones que sean interesante para los niños. Aunque la profesora favorece la escritura a partir de la copia no se enfoca a que realicen la copia fiel y completa de la frase. Algunas de los beneficios de la copia de palabras o frases son la ejercitación del trazo y el conocimiento de algunas formas de escritura, pero lo anterior se enriquece cuando el alumno lo hace dentro de una situación contextualizada donde cobra sentido.

#### **4.2.1 El uso de los materiales de lectura**

Los diferentes portadores de textos con los que las educadoras aproximan a sus alumnos a la lectura y escritura forman parte de las estrategias que implementan. La profesora Nora, hace referencia a un portador de textos usado cotidianamente en el aula preescolar y apreciado por los niños; el libro de cuentos. El cuento es un género literario que las educadoras aprovechan para propiciar la relación de los niños con la lectura y la escritura. Con relación al uso del cuento como medio para que los niños escriban, la maestra Julieta comenta:

Después de leer un cuento, ellos tienen que escribir los personajes del cuento, qué les gustó del cuento o de qué trata el cuento [...] (E1/Julieta)

La profesora propicia la escritura de los alumnos a partir de la lectura en voz alta del cuento que se realiza en el aula. Leer en voz alta y conversar con los alumnos sobre lo leído, es un momento para compartir, para fomentar el lenguaje oral y la comprensión de los textos. La educadora aprovecha estas situaciones para provocar la producción autónoma y la expresión de ideas por parte de los niños, la maestra explica:

En el lenguaje escrito expresan ideas y te escriben lo que ellos piensan. [...] Cuando quieren escribir un

mensaje y entonces eligen ciertas letras para que pueda decir algo. (E1/Julieta)

La actividad que propone esta educadora se centra en que los niños escriban a partir de sus esquemas de pensamiento y con base en su toma de decisiones. Este tipo de actividades puede facilitarle a la profesora la visualización de las hipótesis que los alumnos han construido sobre el sistema de escritura y así reconocer en dónde se encuentra cada niño y planificar cómo apoyarlo para su familiarización con la lectura y escritura.

En relación con la producción escrita por parte de los niños, Lupita propone como actividad la invención y escritura de cuentos con los niños del grupo:

Yo les digo: ¡Haber vamos a escribir un cuento entre todos! Y me comienzan a decir sus ideas, entonces comienzo a escribir en el pizarrón y ellos me dicen: ¿A poco ahí dice esto? Ya después vamos uniendo nuestras ideas [...] (E3/Lupita)

Cuando la maestra escribe frente a los niños los invita a mirar el acto de escribir y reflexionar sobre las marcas gráficas que los niños ven, pues provoca que se sorprendan y la cuestionen sobre las formas gráficas que se les presentan. En este tipo de actividades donde la maestra escribe y lee lo que los niños le dictan, los alumnos están expuestos a la conservación escrita de sus ideas, pues pueden identificar y reconocer sus ideas en el texto, así como iniciarse en la producción textos escritos, propuesta oportuna para los que aún no escriben.

Otra estrategia que las educadoras utilizan para que sus alumnos disfruten e imaginen a través de la lectura es el uso del cuento para la creación de espacios de lectura. Para la maestra Lupita la lectura de cuentos es el medio con el que se interesa a los niños hacia el lenguaje escrito:

Al contarles un cuento es la manera en que los niños tienen de interesarse en este campo del lenguaje escrito [...] Principalmente los cuentos, lecturas en voz alta y eso hacemos cada que nos toca ir a la biblioteca escolar, pero a los niños les gusta mucho que les lean. (E3/Lupita)

La lectura en voz alta es una estrategia a través de la cual las profesoras acercan a los niños a las páginas de un libro para contagiarlos del placer y gusto por leer, ya que la voz de quien lee, les brinda la oportunidad de tener una experiencia literaria diferente a la que ellos podrían tener por sí mismos. De acuerdo con el testimonio de Lupita, los niños muestran gusto por este tipo de experiencia donde el adulto se convierte en un modelo lector, pues a medida que lee enseña cómo se comporta un lector experto, cuáles son los ritmos, la fluidez al leer, los tonos y qué hacer frente a una equivocación o palabra desconocida (Solís, Suzuki y Baeza, 2011).

Lucía, igual que Lupita, considera la lectura en voz alta como propuesta para interesar a los alumnos en el lenguaje escrito:

Lo importante es leerles mucho para que vivan eso que estás leyendo, para que ellos se interesen en la lectura [...] Debemos de leer mucho, los niños deben de comprender lo que se lee y es maravilloso porque en los cuentos cuando ellos comprenden hasta ellos expresan que les gusta, que no les gusta [...] (E4/Lucía)

Esta maestra además de reconocer que es necesario leerles “mucho” a los niños, incorpora un elemento que se desarrolla con la lectura en voz alta, la comprensión. De acuerdo con Mandel y Brittain (citado por Beuchat, 2013) los niños a los cuales se les lee diariamente logran mejores resultados en la comprensión lectora, pues cuando un adulto lee a un niño éste aumenta la información que tiene acerca de un tema y la organiza dentro de las propias estructuras.

Lupita a partir de la lectura en voz alta y del contacto de los niños con los libros de cuentos crea espacios de lectura para posteriormente realizar preguntas que favorezcan la comprensión:

En grupo les doy 10 o 15 minutos para que usen los libros de la biblioteca que tenemos en el salón [...] Uso más los libros de mi biblioteca de aula; les presto los libros, y les pregunto: ¿Por qué te gusta este libro? ¿Qué crees que diga aquí? ¿Qué te gusta? (E3/Lupita)

Las preguntas planteadas por la educadora invitan a los niños a pensar inteligentemente sobre la escritura y hacer evidentes lo que conocen sobre el sistema de escritura. Dar tiempo para que los niños se relacionen por sí mismos con los textos y escuchar sus respuestas ante diferentes preguntas, son momento que la educadora propone para hacer de la lectura y escritura un acto cotidiano y reflexionado.

Por su parte, Julieta plantea la lectura en voz alta como el medio para relacionar a los niños con la lectura y generar reflexión sobre las marcas gráficas:

La lectura debe ser por medio de los cuentos. Hago uso de los libros para leerlos en la escuela, hemos leído varios de las colecciones que hay [...] Trato de leer el título del cuento para que el niño intercambie ideas acerca de la escritura [...] (E1/Julieta)

Los libros de cuentos de las colecciones que conforman el acervo de biblioteca escolar y de biblioteca de aula que se distribuyeron en planteles de Educación Básica, en el marco de Rincones de Lectura y del Programa Nacional de Lectura (PNL), son el recurso que la profesora Julieta utiliza para generar espacios de lectura, y a su vez provocar en los alumnos la reflexión y análisis sobre la escritura. La educadora describe cómo la portada del libro donde aparece el título de la historia le es útil para invitar a los niños a “intercambiar ideas” sobre lo escrito, y tal vez como preámbulo para despertar el interés y la motivación en la lectura que se realizará.

La maestra Adela también refiere el uso diario que hace del acervo de la biblioteca escolar para acercar a los alumnos:

Yo se los leía [los libros] uno diario, porque era diario uno, o bajaba a la biblioteca escolar y les leía. Les gusta mucho el cuento, les fascina [...] Hay cuentos que vienen con mensaje y me fascinaba porque les preguntaba: ¿Qué aprendimos de este cuento? (E5/Adela)

Adela, comenta tener oportunidad de leer diariamente a los niños diferentes libros, lo anterior ha sido posible a través de la puesta en marcha del PNL, pues gracias a este programa los planteles educativos de Educación Básica han sido dotados de un vasto acervo organizado por colecciones y temas. En el caso del nivel preescolar algunos temas abordados son: el cuerpo, las palabras, los objetos y su funcionamiento, las historias del pasado, las artes y los oficios, mitos y leyendas, cuentos clásicos, cuentos y representaciones con títeres y marionetas. Todos estos temas interesantes para la creación de situaciones didácticas en los que se implique la lectura y la escritura.

Nora también hace mención del uso que le da al acervo disponible tanto en la biblioteca de aula como en la biblioteca escolar para el desarrollo de diferentes actividades que permitan el acercamiento de los alumnos a la lectura:

[El acervo] está excelente de cualquier libro que tú tomes puedes sacar una actividad muy buena. [...] pues el libro te da la idea y de ti depende desarrollarla o dejarla ahí. A mi gustan los que tienen poco texto porque esos te ayudan más y con pocas imágenes para que el niño despierte su imaginación. (E2/Nora)

Los libros con los que cuenta el plantel son un recurso que la educadora Nora recupera para el diseño de actividades que fomenten la relación del alumno con la lectura. Reconoce su preferencia por libros con “poco texto y pocas imágenes” para despertar la imaginación de los alumnos. La imaginación está ligada a la creatividad y ambos procesos mentales son herramientas para el aprendizaje.

Sobre el acervo de la biblioteca escolar del plantel, Nora hace referencia al uso del mismo para fomentar la lectura:

En la biblioteca escolar hago uso de los libros porque son diferentes a los que tengo aquí en el salón y eso me permite otras cosas. (E2/Nora)

La maestra reconoce la variedad de libros con los que se cuenta en el plantel para diseñar diversas actividades. Tanto Julieta como Lucía hacen

mención del uso de los libros de la biblioteca escolar como recurso para su intervención con los niños y su relación con la lectura:

Yo uso las colecciones de libros que tenemos en la biblioteca escolar. Les leo todos los cuentos que pueda.  
(E1/Julieta)

Vamos a la biblioteca escolar en el horario que nos corresponde, les leo diferentes cuentos que se tienen en ese espacio. De hecho, me gusta llevarlos porque hay cuentos que no tenemos aquí [en el aula], hay mucha variedad (E4/Lucía)

Los libros de la biblioteca escolar y de la biblioteca de aula forman parte de una estrategia que tiene la intención de fortalecer la educación a través del acceso de los alumnos a la lectura y la escritura por medio de materiales escritos durante toda la Educación Básica para que los alumnos se formen como “usuarios plenos de la cultura escrita”. La biblioteca escolar incrementa las posibilidades de los alumnos de interactuar con diversas fuentes de información y amplía su contacto con temáticas, géneros y autores (PNL, 2016). Mientras que la biblioteca de aula permite que los alumnos cuenten con materiales de lectura a la mano para uso habitual y significativo, aunque en el caso de la maestra Adela esta situación no fue posible:

Uso los cuentos de la biblioteca de aula, aunque no se los doy a los niños, me hubiera gustado dárselos, pero me dije: ¡No, me los van a romper! De por sí ya los veo rotitos. Entonces dije, no, no, no. Mejor el próximo año les voy a pedir que cada niño me done un cuento o un libro que lo traiga de casita y así lo podemos prestar y no hay problema. (E5/Adela)

La maestra Adela hace uso del acervo, pero expresa temor por prestar los libros a los niños y causar daño al acervo, por lo que reconoce que no le fue posible proporcionárselos, por lo que piensa que una de las acciones a realizar de su parte para lograr poner en contacto a sus alumnos con los libros es generar otro acervo a partir de donaciones de los padres de familia. La propuesta de la profesora suena lógica para los primeros meses que los alumnos pasan en el

jardín de niños, periodo en el que muchos de los alumnos aprenden a tocar y respetar los libros para posteriormente hacer uso libre del acervo del plantel.

Aparte de los cuentos y de la biblioteca escolar, la educadora Nora hace referencia a la lectura en otros espacios y de otro tipo de textos, “los instructivos”:

Vamos a la ludoteca, la cual está llena de material, hay material que esta nuevecito y hay que explorarlo. Yo lo saco y pues primero que los niños lo exploren, que los niños me digan cómo lo vamos a utilizar. Algunos ya saben, otros me dicen: ¡Ahí está el instructivo! ¡Hay que leerlo! Entonces lo leo y ellos van organizando el material como dice el instructivo y esos instructivos nos sirven para que haya un buen diálogo entre nosotros, y pues estamos leyendo. En todo momento estamos leyendo, estamos comunicándonos, y pues así es todo el día. Todos los momentos los ocupas para leer y escribir. (E2/Nora)

La educadora reconoce que en la “ludoteca” del plantel los niños pueden experimentar otros textos donde se percatarán de la función y utilidad del lenguaje escrito. Nora enfatiza que durante toda la jornada escolar existen diversos momentos para leer y para escribir y nos ejemplifica cómo lo hace en espacios donde los niños van a trabajar con otros materiales.

#### **4.2.2 El trabajo con la motricidad**

Otra manera para aproximar a los niños a la escritura que sólo Adela incorpora es el trabajo con la motricidad fina:

El lenguaje escrito lo empecé con lo que se me hizo más fácil, con líneas, les ponía una línea curva, la ondulada, la horizontal y la vertical, el círculo, debían seguir la línea, eso me costó mucho trabajo, porque no me entendía. Después les di masa y así fue más fácil que siguieran las líneas con el dedo, después con bolitas de crepe, ahí nada más me fui con la recta y en la horizontal porque como que las demás eran más complicadas. También con huellitas digitales iban marcando para que vieran las líneas. (E5/Adela)

Las actividades que Adela describe están orientadas a la ejercitación de trazos para graficar letras. De hecho, para que sus alumnos comiencen a graficar las letras hace uso de vocales:

Ya hasta ahorita, ya al final, les estoy poniendo las vocales. Nadas más las vocales para que las marquen con puntitos, ahí hay unos sellos y los estoy usando para que unan los puntos y ya empiezan a graficar. Mira ya empiezan más o menos, mira (me muestra algunos trabajos) la “A”, la “U”, ves. Ya la empiezan a graficar. (E5/Adela)

El trazo de las letras es una práctica que tiene que ver con aprender a utilizar el lápiz como instrumento para obtener trazos controlados y de distintos tipos. En este sentido Lucía acepta el uso de esas prácticas algunos años atrás en su intervención:

Yo no lo trabajo [la motricidad fina]. Aunque pienso que sí es necesario porque los ejercicios musculares que antes se hacían ayudaban a que los niños tuvieron unos mejores trazos. [...] Pero la verdad no los hago, en algún momento de mi práctica sí los llevé a cabo, se hacían los ejercicios musculares inclusive llevábamos un libro, ese libro no era de la SEP, pero era para la motricidad fina. Ahora dicen que no sé requiere y yo no sé si sea bueno o sea malo. Aunque si te ven haciendo eso en preescolar seguro que te llaman la atención porque como dicen esa no es prioridad. (E4/Lucía).

Adela se preocupa por trabajar el desarrollo de la motricidad fina quizás porque es en esta etapa que los niños comienzan a conocer y controlar de forma progresiva su cuerpo y tanto la coordinación visomotora como la grafomotricidad se va afinando. Además, porque hay algunas habilidades motrices fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Núñez Delgado y Santamarina Sancho (2014) reconoce que el desarrollo de la lateralidad, el ritmo, la orientación espacial y temporal son aprendizajes previos necesarios para aprender a leer y escribir. Aunque no son los únicos, ya que también se requiere del desarrollo de procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica. Por lo que si la educadora decide considerar la motricidad para trabajarla en el aula no tendría que limitarse a la práctica del trazado de formas,

figuras o letras sino enriquecer su intervención con estrategias que contribuyan al conocimiento del lenguaje escrito.

Los ejercicios para desarrollar la motricidad fina son prácticas que desde el currículum del nivel preescolar no se prescriben. La maestra Lucía señaló que hace algún tiempo la motricidad fina era un elemento a trabajar con los niños porque les ayudaba a tener unos mejores trazos. Sin embargo, hoy en día ha dejado de ser una prioridad por ello ha decidido abandonar ese tipo de actividades e innovar esas prácticas. Esa decisión está determinada, en parte, porque identifica una posible sanción o “regañó” si continúa con ese tipo de actividades.

Tal vez la profesora Adela continúa con ese tipo de intervención porque los considera como ejercicios previos para el lenguaje escrito. Aunado a ello, se mantuvo fuera de aula por varios años y centrada en actividades administrativas lo que provocó que al retomar su práctica docente también recuperara aquellas acciones que en sus inicios como maestra frente a grupo fueron útiles.

Como se puede observar, lo que hacen las educadoras muestra que aprender a escribir por parte de los niños no se limita a aprender a dibujar letras y que el aprendizaje de la lectura, es más que ser capaz de discriminar una forma de otra o asociar fonemas y grafemas. En cambio, el aprendizaje de la lectura y escritura requiere un conjunto de actividades comunicativas con situaciones que hagan pensar al niño, que sean reales y con propósitos que vayan más allá de la adquisición de la lectura y escritura. En este sentido podemos decir que en el acercamiento que propician las educadoras se pondera el aprendizaje comprensivo y comunicativo de la lengua, estas formas de enseñar el lenguaje escrito tienden a superar la enseñanza que tradicionalmente se ha dado en las escuelas, en donde leer y escribir implica el aprendizaje de técnicas.

La manera en cómo las educadoras abordan la aproximación de los alumnos al lenguaje escrito se relaciona con la actual conceptualización de la

alfabetización, en donde se le reconoce como un “proceso largo que una vez iniciado no tiene fin”. Por lo que el uso de la lectura y escritura con propósitos reales, las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno, sus exploraciones con diversos materiales escritos son situaciones necesarias para un acercamiento exitoso con la lectura y la escritura.

### **4.3 Los padres de familia como mediadores en el acercamiento de los alumnos a la lectura y la escritura**

Las profesoras saben que el contexto familiar en el proceso de acercamiento es fundamental, por lo que incorporan a su práctica situaciones didácticas donde los padres se involucren y participen en los actos de lectura y escritura con la intención de que leer y escribir sean actos vividos tanto en la escuela como en el hogar. Sin embargo, resulta difícil muchas veces integrar a los padres de familia, en las actividades:

Cite a mami para que vinieran a leer un cuento, aunque algunas no vinieron y el niño faltaba una semana. Hicimos citas, hicimos citatorio y no vinieron. No pude ver el avance que yo quería ver, pero el esfuerzo se hizo. (E5/Adela)

Como vimos anteriormente fomentar la lectura en voz alta de otros adultos contribuye a tener otras experiencias y permite crear actos de lectura compartidos en donde los alumnos visualizan a otros lectores que median la relación entre ellos y los diversos textos. Así mismo, ayuda a crear espacios en el aula donde las familias participan en el fomento y gusto por la lectura.

Para favorecer la participación de las familias en el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura, Julieta y Adela facilitaron el préstamo de libros a casa y así apoyar la lectura en los hogares:

[...] Incluso se llevan libros a casa para que se los leyera algún integrante de la familia. (E1/Julieta)

A todos les di libro para que se llevarán a casa y se los leyera mami o papi, pero a cada quien dependiendo su situación [...] (E5/ Adela)

El préstamo de libro a casa es una situación para propiciar la lectura en el hogar, pues como Julieta señaló, “es importante que los niños se percaten que la lectura no sólo es para la escuela, sino que se lee en otros contextos”, ya que el aprendizaje de la lengua escrita es algo que no se debe limitar únicamente al contexto escolar. Por el contrario, es necesario proporcionar oportunidades pertinentes en la que los alumnos atestigüen como otros usan la lectura y la escritura. En este aspecto es importante considerar que, aunque la escuela toma un papel preponderante en la enseñanza del lenguaje escrito, no debe ser monopolizada, debe abrir los espacios necesarios para hacer de los hogares contextos generadores de hábitos lectores, ya que la alfabetización es tarea del contexto escolar y familiar y de los lazos que establecen entre ambos (Braslavsky, 1999). Otro aspecto que la maestra Adela comenta y que tienen la intención de hacer de las familias contextos lectores y despertar el interés de los niños en la lectura, es la selección de historias que estén relacionadas con la vida de los niños, pues quizás al identificarse con una historia se sientan motivados los alumnos.

Una forma de intervenir tiene que ver con la intención de las educadoras de forjar en los padres el rol de lector acompañante para ser junto con la educadora responsable de la familiarización de los niños con la lectura y la escritura, Nora explica:

Al inicio del ciclo escolar quedamos [con los padres] en que les iban a leer un poquito, sino tienen cuento, pues una página del periódico, algún anuncio, algo. Si me dicen que no tienen mucho tiempo, pues les comento que sobre la calle hay muchísimos anuncios, que les lean. Que los niños sepan que en dónde venden comida se llama restaurante, y sepan cómo se llama el lugar donde cortan el cabello [...] (E2/Nora)

Reconocer a los padres de familia como acompañantes fundamentales en la aproximación de los alumnos a la lectura y escritura orilla a la educadora a

establecer acuerdos y brindar sugerencias para que los padres se involucren positivamente en el proceso. Cuando la educadora toma en cuenta a los padres y los orienta, crea alianzas que permiten que los niños entiendan la lectura y escritura fuera de los muros de la escolarización, pues los traslada y vive en el contexto familiar y social.

En esta línea la lectura de anuncios, carteles y de todo el material escrito que se encuentra en el medio urbano en el que viven los niños es un recurso que las educadoras toman para que los padres lean a sus hijos. La maestra Lucía, igual que la profesora Nora, aprovecha ese recurso:

Yo luego les digo [a los papás]; cuando vayan en la calle coméntenles [a sus hijos] ahí dice eso o aquello, no sé, ahí dice casa, ahí dice coche para que ellos se vayan familiarizando con la escritura y yo creo que definitivamente leerles todos los días sería maravilloso, que fueran unos 15 o 20 minutos todos los días.  
(E4/Lucía)

Lucía a parte de los anuncios, carteles, letreros y demás material escrito, sugiere un tiempo de lectura en el cual los padres puedan leer a sus pequeños por tiempo determinando, pues dedicar un espacio del día podría convertirse en rutina y posteriormente en un hábito. En relación con la lectura diaria en el hogar, Cassany (2011) señala que “la investigación indica que los niños que tienen papás y mamás que les leen cuentos constantemente tienen muchas más posibilidades de llegar a ser buenos lectores cuando sean adultos”.

Lupita coincide con Lucía al proponer a sus alumnos textos que se puedan encontrar en su entorno para crear espacios de lectura dentro y fuera de casa, la maestra Lupita sugiere a sus alumnos:

Cuando vayan a casa digan a sus papás que les lean anuncios. También pregúntenles ¿Qué dice ahí? Este letrero dice, mercado, tienda, pastelería. Al momento que vayan caminando pregunten a sus papás ¿Qué dice ahí o en qué calle vivo? O pidan a sus papás que les lean un cuento y lean juntos. Así los niños pueden ir

viendo las palabras que van diciendo y las van señalando. (E3/Lupita)

Un aspecto fundamental para el aprendizaje de la lectura es que los papás y las mamás lean para los niños. De ahí que la maestra Lupita exhorte a sus alumnos a pedir que los adultos les lean y así crear espacios de lectura en voz alta para comprender y disfrutar el acto de leer.

En este sentido, dos de las maestras comentan el tipo de intervención que realizaron para que en el contexto familiar se apoyara el proceso de aproximación de los alumnos. Por ejemplo, Julieta describe que para involucrar a los papás de manera idónea propicio la comprensión del proceso de aproximación que viven sus hijos:

Inclusive hay papás qué me dicen: ¿Cómo lo trabaja usted? Y les explico. [...] Se han hecho clases abiertas aquí en la escuela y les he dicho como lo trabajo con los alumnos y les ha ayudado a los papás [...] yo les sugería que lo dejarán hacerlo como él cree que puede. [...] Me decían es que mi hijo no sabe escribir, y yo les explicaba el proceso del lenguaje escrito, les hacía énfasis en que ese era el proceso [...] Les comento que al principio comienzan a hacer rayas, palitos, pero si continúan con esa actividad va a llegar un momento en el niño se va a dar cuenta que ahí no dice mapa porque le faltan letras [...] Yo les digo a los papás que respeten el proceso de los niños. (E1/Julieta)

Las creencias que los padres tienen respecto al acercamiento influyen de manera determinante en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, con base en lo anterior, para la maestra Julieta es necesario orientar a la familia para que comprenda el proceso de acercamiento y así apoye adecuadamente a sus pequeños. En su comentario, la profesora resalta la importancia de dicha explicación y la comprensión de cómo los alumnos se aproximan a la lectura y la escritura en aras de que los padres de familia realicen un mejor acompañamiento. No se trata de que las familias se responsabilicen y asuman la enseñanza del lenguaje escrito, sino que comprendan el proceso y aprendan cómo aproximar a

sus pequeños a partir de las orientaciones brindadas por las educadoras para colaborar con el contexto escolar.

Otra forma de intervención que comenta Nora consiste en el apoyo hacia las familias con padres analfabetas:

Al principio [del ciclo escolar] dos papás que me dijeron claramente que no sabían escribir ni su nombre, o sea que ellos para firmar lo hacían a través de su “huella”. Entonces lo que hicimos fue dejar tareas a través de los niños, fui dejándoles igual, las vocales y todo a través de los niños y ahorita los papás ya saben por lo menos deletrear un poquito y con apoyo de sus mismos chicos.  
(E2/Nora)

El que los padres de familia no lean y escriban es una situación en la que trata de intervenir, pues ellos son el primer contexto donde los niños pueden tener las mejores experiencias en sus primeros pasos hacia el mundo de lo escrito y crear el gusto y placer por la lectura. Cuando las educadoras intervienen con las familias ayudan a que ese primer contexto de socialización sea consciente del rol que juegan en el proceso de acercamiento a la lectura y escritura, ya que este proceso es social en donde el niño crea hipótesis a través de las experiencias que tiene con el medio en el que se desenvuelve. Se reconoce que “la alfabetización es un proceso eminentemente social que requiere de actividades compartidas en la relación con adultos o iguales más avanzados” (Braslavsky, 2005). Por lo que la interacción con otros iguales y con adultos en actos de lectura facilitará el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición del lenguaje escrito.

Las estrategias pedagógicas de las educadoras para el acercamiento a la lectura y escritura que aquí se mencionan se centran principalmente en hacer del lenguaje escrito una actividad social y cognitiva que se adquiere a partir de la interacción que las personas puedan tener con actos de lectura y escritura en las que se identifiquen su funcionalidad y usos para fomentar el gusto y placer por ambas. Comprender cuáles son los motivos, razones y justificaciones que subyacen las estrategias es siguiente paso que ayudará a estudiar la práctica

cotidiana de las educadoras al aproximar hacia el la lectura y escritura a los alumnos a su cargo.

#### **4.4 Los saberes de las educadoras en las estrategias pedagógicas para el acercamiento a la lectura y la escritura**

La educación preescolar entre sus aprendizajes esperados plantea que los alumnos que cursan el jardín de niños vivan experiencias significativas en las que hagan uso de la lectura y escritura para incorporarse paulatinamente en los usos sociales del lenguaje escrito y fomentar el gusto y placer por este tipo de actividades. En este nivel, no se pretende que los alumnos aprendan letras y formen palabras con ellas, sino que se les ha de enseñar los modos en cómo el mundo utiliza la lectura y la escritura.

Las educadoras reconocen que su trabajo con el lenguaje escrito está destinado a dos finalidades principalmente, la primera está relacionada con la idea de que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para iniciar con éxito el proceso de adquisición del lenguaje escrito en la escuela primaria y la segunda con la que pretenden que los alumnos lo adquieran como una competencia para la vida que se desarrollará a lo largo de su trayecto escolar. Para lograr lo anterior, las maestras desarrollan diversas estrategias que hemos mencionado en el apartado anterior.

A continuación, se presenta el análisis realizado que ayuda a comprender cómo la visión y saberes de las educadoras influyen en la organización y desarrollo de las estrategias pedagógicas que las maestras realizan en las aulas con sus alumnos para acercarlos a la lectura y escritura. Conocer esto, permite comprender su conocimiento sobre los factores y actores que influyen en el proceso de acercamiento de los niños preescolares, su dominio sobre el programa de estudio y las concepciones que tienen sobre el acercamiento en el jardín de niños y así determinar la relación entre dichos marcos conceptuales y lo que dicen

que hacen en el contexto escolar para familiarizar a los alumnos con la lectura y la escritura.

Hasta ahora se ha analizado la estrategia del uso del nombre propio para comenzar con el proceso de familiarización del niño con la lectura y escritura. Se ha sostenido que el nombre de los niños permite a las educadoras realizar un acercamiento a la lectura y la escritura a partir del interés de los niños y que el nombre propio es el vínculo para conocer el sistema de escritura de manera comprensiva y afectiva.

Las educadoras identifican al nombre propio no sólo como estrategia, sino también como un recurso y un propósito, saben que lo que debe aprender el alumno respecto al lenguaje escrito está definido en el programa de estudio, con base en este conocimiento, explican la escritura del nombre propio como uno de los propósitos a alcanzar, pues indican que es a través de este logro que los niños comprenden el uso del lenguaje escrito, conocen las letras y sus sonidos. También reconocen las características de la escritura, se dan cuenta que las palabras se conforman por distintas letras y se inician en la escritura de sus grafías.

La importancia del nombre propio radica en que es un modelo de escritura, ya que es la primera forma escrita dotada de estabilidad y que le permite identificar a los alumnos objetos de su pertenencia, realizar comparaciones entre la escritura de diferentes palabras y así descubrir que los nombres iguales se escriben igual, que los nombres distintos se escriben diferente, que la escritura de nombres parecidos es similar, que nombres muy distintos pueden empezar y acabar con las mismas letras y que las mismas letras pueden aparecer en diferente orden en nombres diferentes (González,1991).

Por todo lo anterior, el nombre propio como estrategia para el acercamiento a la lectura y escritura es un excelente medio que permite a los niños descubrir el sistema de escritura en actos cotidianos que despierten su motivación e interés por situaciones tanto de lectura como escritura, también contribuye a desarrollar la

conciencia fonológica a partir del reconocimiento de los fonemas de su nombre y facilita la comprensión del uso y funcionalidad de la escritura; todos estos, elementos que las maestras consideran necesarios para aproximar a la lengua escrita a los alumnos en edad preescolar.

Otra estrategia propuesta por las educadoras y que está orientada a que los alumnos vivan la lectura y la escritura comprensivamente a través del reconocimiento de su funcionalidad es la realización de experiencias educativas que permitan la inmersión de los niños a la cultura escrita. Las educadoras además de preocuparse por el futuro ingreso de los alumnos al primer grado de primaria también realizan la familiarización de los niños en aras de convertir el acto de leer y escribir en competencias para la vida, bajo estas ideas las profesoras crean situaciones de aprendizaje de la lengua escrita en las que los niños practican la lectura y escritura como actividades con sentido, pues se tienden a presentar situaciones en las que los niños lean y escriban con base en ciertos objetivos, ya sean de aprendizaje, disfrute o esparcimiento.

La escritura que las docentes les proponen a los niños tiene una utilidad y cumple una función y finalidad; pues se trata de superar el trazo de grafismos o la escritura de letras aisladas por la vivencia de actos de lectura y escritura en el contexto social. De ahí que las educadoras utilicen la lectura y escritura de diferentes textos, entre ellos, las recetas, las cartas y los instructivos para propiciar el encuentro de los alumnos con la lectura y escritura como una actividad intelectual y no motriz. Las educadoras saben que lo que los niños hagan respecto a la lectura y la escritura en el contexto escolar les permitirá reconocer que leer y escribir no sólo se hace para la escuela y en la escuela, sino que es fundamental y se puede utilizar en otros espacios.

Las maestras reconocen que su tarea en el jardín de niños con los alumnos, en relación con la lectura y la escritura no es enseñar a leer y escribir convencionalmente. Las educadoras saben que su tarea consiste en crear

espacios en donde los alumnos tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito (SEP, 2011b). Por lo que el uso de diferentes portadores de textos es un recurso necesario para la familiarización con la lectura y escritura, puesto que la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorece con las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diferentes textos que se usan en la vida cotidiana, pues estos son textos completos, de ideas completas que les permiten a los niños entender el significado tal como se nos presentan en el mundo. De hecho, el uso de distintos portadores de texto y su inmersión en el aula preescolar es imprescindible puesto que “los niños construyen su conocimiento acerca de los textos por medio de un contacto intenso con ellos” (SEP, 2011b, p. 67). Así, se logra que los niños puedan reconocer entre diferentes portadores de texto e identificar sus funciones para utilizarlos cuando lo requieran.

Con la interacción de los niños con los diferentes portadores de textos, las profesoras ponen en juego situaciones cotidianas en las que crean un ambiente que les permite a los alumnos interactuar con actos de lectura y escritura dentro del aula con sus usos reales para apropiarse de los conocimientos que propician su familiarización con el lenguaje escrito. La relación que la educadora pueda fomentar entre la lectura, la escritura y los niños se construye a partir de la observación y uso por parte de los alumnos de las prácticas socioculturales que los usuarios de la lengua escrita realizan con los textos. Por lo que al trabajar con textos complejos y variados con los que las educadoras intervienen (cuentos, recetas, cartas e instructivos), los niños aprenden que escribir es un proceso complejo que involucra, la coordinación de un tema, su desarrollo y presentación, la selección de las palabras con las cuales referirse a él, el orden en que debe hacerse. Este tipo de actividades pueden ser vividas escolarmente como un aprendizaje inteligente, agradable, participativo y funcional (Tolchinsky citado por Sánchez Reyes, s/f)

En estas experiencias en donde el alumno tiene la posibilidad de escribir y leer, las educadoras realizan el acompañamiento de diversas formas, ya que puede ser un modelo de adulto alfabetizado en donde la educadora lee y escribe para él. También puede realizar un acompañamiento en donde guía al niño para que lea y escriba siendo asistido y también propician la escritura autónoma, pues los niños realizan sus propios textos, a su vez dejan entrever las hipótesis que hasta ese momento se ha construido con la oportunidad de que las docentes identifiquen qué saben los niños y qué falta por aprender.

En las diferentes actividades que se les proponen para que los niños escriban y lean, los alumnos tienen la oportunidad de transitar entre la escritura en la que son acompañados a una escritura más independiente. Con este tipo de estrategias, las maestras dan evidencia de reconocer que los niños son cognitivamente capaces de realizar actos propios de lectura y escritura en situaciones de uso cotidiano con las que se despierte su interés y motivación por querer saber más sobre el lenguaje escrito. Además, las educadoras satisfacen una actitud de los niños en el aula, pues la mayoría de ellas refieren que los niños muestran gusto por este tipo de actividades en las que se viven como lectores y escritores.

Uno de los aspectos que las profesoras recuperan en la didáctica de la lectura y la escritura es la enseñanza lúdica como un elemento cotidiano para que los alumnos vivan el acto reconociendo sus funcionalidades. Las maestras identifican que situaciones en las que el alumno pueda jugar para experimentar actos de lectura y escritura son un requisito previo para que leer y escribir no se conviertan desde estos primeros años en actividades aburridas y sin sentido, sino que el niño las mire como una vía de esparcimiento, recreación y para conocer otros mundos.

El juego es una característica primordial para generar el proceso de enseñanza en estas primeras etapas de la escolarización, pues motivan y ayudan

a despertar interés por lo que se propone durante la jornada escolar; cuando las educadoras proponen el trabajo con textos como lo hace con las recetas, se centran en que los niños lo vivan como una situación que además de ser agradable e interesante puedan encontrar sentido y puedan vivir la familiarización con el lenguaje escrito como un proceso natural y afectivo.

En estas estrategias donde los niños tienen la oportunidad y el tiempo para pensar en la escritura y la lectura e iniciarse en la realización de sus propios textos, la docente propicia posibilidades para que los niños hagan anticipaciones, correcciones y reestructuren su escritura. Además, este tipo de situaciones permite mirar el proceso de cada uno de los alumnos, pues las educadoras reconocen que los alumnos transitan por etapas y a partir del reconocimiento de esa etapa pueden intervenir para favorecer el avance en la construcción de su aprendizaje.

La integración de los padres de familia en el proceso de aproximación al lenguaje escrito es otra de las estrategias utilizada por las educadoras en el jardín de niños. La familia es el primer contexto de socialización por lo que funge un papel determinante en el desarrollo de actitudes positivas hacia el lenguaje escrito. Las maestras reconocen que los padres de familia se muestran muy interesados por el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de sus hijos, también indican que algunas familias influyen más que otras y que existen caso en los que los tutores asumen la enseñanza de la adquisición de la lengua.

La existencia de familias en las que se crean espacios enriquecedores que contribuyen al conocimiento del sistema de escritura por encima de aquellas en las que los niños no cuentan con esa oportunidad, exhorta a la escuela a que través de un ambiente alfabetizador brinde experiencias para incorporar aspectos fundamentales de la lectura y la escritura tal como se desarrollan fuera de los muros escolares, y hacer que las familias no sólo se integren en el proceso de acercamiento de los alumnos sino que también puedan interesarse en el lenguaje

escrito, tal como una de las maestras lo señala “despertar el amor de los niños hacia la lectura hará que los padres también se interesen en este aspecto”, pues si los padres no consideran a la lectura y escritura como actividades necesarias difícilmente les transmitirán a sus hijos el amor o placer por aprender el lenguaje escrito. Otra de las profesoras, propicia la participación de los padres a través orientaciones pertinentes para que comprendan el proceso de los niños al familiarizarse con la lengua escrita y así puedan involucrarse adecuadamente.

Integrar a los padres de familia en el proceso de acercamiento también permite que los tutores identifiquen la responsabilidad que tienen para ser el modelo o mediador de los niños hacia los actos lectores y escritores dentro de la cultura escrita y despertar el gusto y placer por la lectura, así como generar hábitos lectores. De lo que se trata es de la creación de espacios y momentos con los que las familias ayuden a que sus hijos se relacionen afectivamente y vivan en una cultura escrita con lo que puedan entender para qué se escribe y lee.

En su experiencia, las profesoras han logrado identificar que los padres muestran interés y preocupación para que sus hijos lean y escriban convencionalmente al concluir la educación preescolar, en este sentido tratan de orientarlos para que entiendan el proceso más no asuman su enseñanza por el futuro ingreso a la primaria o por la creencia de que entre más rápido lean mejor preparados estarán para el siguiente nivel educativo.

Lo que las educadoras pretenden es que los padres identifiquen que leer y escribir son actividades fundamentales para el aprendizaje y el desenvolvimiento de las personas en diferentes contextos sociales para que logren convertirlos en actividades cotidianas y placenteras. Debe quedar claro que el lenguaje escrito no es algo exclusivo de la escuela, ya que la escuela no puede ser el único agente educador. Las familias tienen que acompañar el proceso y permitir el acceso de los niños a los libros desde edades muy tempranas para crear contextos donde los alumnos se sientan cómodos en actos de lectura y escritura.

Para las educadoras el acercamiento a la lectura y la escritura es una actividad cognitiva y social, saben que los niños tienen capacidades a desarrollar pero que es fundamental la influencia del contexto social. Proponer estrategias donde los niños lean y escriban en prácticas sociales dan cuenta de cómo las maestras entienden la enseñanza del lenguaje escrito en el jardín de niños. Es cierto que la motricidad es un elemento que aparece para propiciar el acercamiento; sin embargo, no es primordial, pues para ellas resulta más importante insertar a los alumnos en ambientes ricos de estímulos significativos en las que se impliquen actividades de lectura y escritura.

## REFLEXIONES FINALES

La educación preescolar es un nivel educativo en el que los niños adquieren habilidades cognitivas, motrices y sociales que contribuyen a crear condiciones fundamentales para la adquisición de aprendizajes durante toda la vida, así como para su formación como ciudadanos. Estudios realizados sobre los aprendizajes adquiridos en preescolar han demostrado que los niños que inician su formación escolar desde este nivel, tienen mayores probabilidades de ir a la universidad, de contar con herramientas intelectuales y emocionales para ser mejores personas y contribuir con responsabilidad en la sociedad (Escobar, 2006; INEE, 2010; INEE, 2013).

En nuestro país, la escuela preescolar se ha consolidado gradualmente como nivel educativo de la Educación Básica obligatoria. Hoy en día, la asistencia de los alumnos al jardín de niños es necesaria, pues es visto como un espacio para que los pequeños desarrollen sus capacidades y un medio para disminuir las desigualdades sociales y culturales; ya que en la escuela preescolar las educadoras se encargan de propiciar experiencias para favorecer el desarrollo de los niños, sobre todo de aquellos que provienen de un ambiente familiar que no les ofrece estímulos imprescindibles para su desarrollo.

Las maestras, con base en el PEP 2011, planifican situaciones didácticas para desarrollar las competencias de los alumnos en los campos de formación que determina el currículo de Educación Básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo natural y social, Desarrollo Personal y para la convivencia, con la intención de que los estudiantes desarrollen sus capacidades. Lo que las educadoras hacen con sus alumnos en las aulas para desarrollar las competencias resulta interesante cuando se trata de contribuir a enriquecer prácticas orientadas a formar sujetos que aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser y aprendan a convivir en los contextos donde se desenvuelvan.

Una manera de analizar las prácticas escolares ha sido a través de la investigación educativa mediante estudios inmersos en el paradigma cualitativo que aportan “los conocimientos teórico prácticos adecuados que permiten a las docentes investigadoras: observar la realidad educativa de forma natural y espontánea, reconstruirla para comprenderla, y si es posible, transformarla” (Campos Saborio, p.41), pues cuando los docentes investigan su propia práctica reflexionan sobre su mundo de vida, su cotidianidad y toman decisiones para mejorar la enseñanza.

Con el interés de contribuir a la investigación realizada en torno a la lectura y la escritura en la educación preescolar, el presente estudio tuvo como objetivo comprender la práctica de las educadoras en relación con las oportunidades o experiencias que generan en sus alumnos con el lenguaje escrito, ya que el contacto de los niños con la lectura y la escritura ha sido un objetivo presente desde los programas de estudio 84 y 92. En el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 y en el 2011, la lectura y la escritura se retoma en el aspecto de lenguaje escrito dentro del campo de Lenguaje y comunicación; en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 dicho campo también es abordado y se organiza en ejes y temas para desarrollar las capacidades lectoras y escritoras de los alumnos con la finalidad de que los estudiantes utilicen el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso (SEP, 2016b).

Los resultados de la investigación llevada a cabo, muestran que las profesoras guían su práctica educativa por dos visiones, una a corto plazo y otra a largo plazo. En la primera se concibe a la lectura y escritura como conocimientos necesarios para el éxito de los alumnos en el siguiente nivel educativo, es decir, en la primaria. En esta visión, las maestras conciben que leer y escribir son herramientas que permitirán a los niños estar en la primaria, pues les serán útiles para adquirir otros conocimientos, así como facilitar su ingreso y permanencia en la escuela.

En la segunda visión, las educadoras conciben a la lectura y la escritura como competencias a desarrollar para el desempeño de los alumnos en su contexto social, pues es considerada como una “herramienta para la vida” y no sólo como algo útil para el circuito escolar. Esta concepción está relacionada con el actual enfoque por competencias introducido en el nivel preescolar desde el PEP 2004. Un enfoque en el que los aprendizajes, en este caso la lectura y escritura, son actividades complejas, actividades fundamentales que permiten a toda persona aprender, recrearse, comunicarse, entretenerse, estar en contacto con otras culturas y ejercer su ciudadanía. Esta visión contrasta con una idea tradicional de que el lenguaje escrito se adquiere sin mayor complejidad, pues no se trata de trazar letras o de la codificación y decodificación de mensajes.

Las educadoras entrevistadas identifican el aula preescolar como un espacio privilegiado para propiciar los encuentros de los niños con el lenguaje escrito. También valoran la importancia de la lectura y la escritura no sólo para el contexto escolar sino para el desenvolvimiento de una persona en el contexto social. Podemos decir que las maestras actúan bajo la convicción de que la lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para la vida y el ámbito escolar, lo cual redundaría en su intervención intencionada al aproximar a los niños con el lenguaje escrito.

A través de las entrevistas se pudo observar que el modo en cómo las educadoras realizan dicha familiarización está determinado por la diferencia que hacen entre la adquisición y el acercamiento; plantean que en el periodo preescolar se trata de familiarizar, inducir, introducir o acercar a los alumnos a la lectura y escritura; reconocen al jardín de niños como el espacio en donde los alumnos viven los encuentros formales que les permitirán iniciar, acrecentar o afianzar el gusto e interés por el acto de leer y escribir a partir de experiencias con las que pueda comprender, usar y reconocer las funciones del lenguaje escrito por encima de la adquisición de la lectura y la escritura.

Las educadoras explican que no es propósito de la educación preescolar la adquisición convencional de la lectura y la escritura, ya que en el programa se indica que a través de las orientaciones que la docente realice los niños pueden leer y escribir convencionalmente al concluir su estancia en el jardín de niños, pero no es requisito para todos los alumnos, ya que la alfabetización es un proceso largo y no hay motivos ni razones para presionarlos. Se trata de que los niños estén en contacto con el lenguaje escrito de manera natural tal como se lo encuentran en el contexto social, lo que importa es que los niños conozcan la lengua como una herramienta comunicativa útil para diferentes cosas y puedan relacionarse con ella de tal manera que despierten gusto e interés por la lectura y escritura (SEP, 2011b). Sin embargo, aunque se infiere que la adquisición se convierte en un proceso que los alumnos desarrollarán en la primaria, reconocen que hay alumnos que manifiestan tener los requisitos y motivación necesaria para leer y escribir de forma convencional, lo que propicia que algunas de ellas se esfuercen por contribuir a la adquisición y no sólo al acercamiento de la lectura y escritura, pero “siempre y cuando sea interés del niño y no de la maestra” tal como lo señaló una de las educadoras.

En una investigación en la que se retomó el tema del lenguaje escrito en preescolar se identificó que la preocupación de las educadoras por hacer de la lectura y escritura un aspecto a trabajar en el jardín de niños está relacionado con la presión, necesidad e interés que los padres de familia manifiestan por lograr que los alumnos las dominen, puesto que los niños escriban desde temprana edad les genera satisfacción a muchos de ellos, ya que sus hijos pueden sobresalir de los demás al tener mayores conocimientos (Guzmán Jacuinde, 2015).

El interés de los padres de familia aunado al futuro ingreso de los niños a la primaria haría pensar que las educadoras aceleran el proceso; sin embargo, reconocen que los padres se muestran tan interesados que muchas veces asumen la enseñanza de la lectura y escritura en casa. Ante esta situación, se sugiere que las maestras asuman su papel como mediadoras para orientar a los

padres de familia y explicar tanto el proceso como las formas adecuadas para apoyar a sus hijos. Las educadoras reconocen el papel que toman los padres de familia en el acercamiento al lenguaje escrito de los alumnos, de ahí que una de sus estrategias de intervención antes descrita se centre en el trabajo con ellos.

Las maestras además de orientar sus acciones a partir de sus concepciones también poseen saberes que tienen que ver con aspectos curriculares, con saberes profesionales-disciplinares y con experiencias de la práctica (Tardif, 2004). Se observó que las profesoras manifiestan saberes curriculares relacionados con el programa de estudio PEP 2011, lo mencionan como el referente que orienta sus prácticas, pues en él encuentran lo que deben enseñar a sus alumnos y lo que estos deben saber al concluir el nivel preescolar. El enfoque del programa por competencias es identificado por las profesoras y las señalan como objetivos a desarrollar; es decir, para lograr que los alumnos avancen, identifican lo que sus alumnos saben, e intervienen para favorecer los aprendizajes esperados. De manera general, las educadoras reconocen el valor del programa para la realización de la práctica docente, pues en palabras de una de las profesoras este documento está “ajustado a la edad de los niños” y en consecuencia abordarlo en el ejercicio docente redundaría en los aprendizajes de los niños.

En el saber curricular las profesoras también dan cuenta de los propósitos o fines a lograr en torno al aspecto del lenguaje escrito. Resaltan la importancia de que el niño reconozca “para qué sirve la lectura y la escritura” y “tenga oportunidades para relacionarse con ellas” tal como se viven en el contexto social a través de diversas prácticas de la cultura escrita. Para la mayoría de las educadoras el programa es una herramienta indispensable para la planificación de la práctica docente, ya que las orienta en el desarrollo de las competencias que se deben abordar con los alumnos de estas edades.

El saber profesional y disciplinar proviene principalmente de saberes relacionados con la formación inicial y continua. Las profesoras muestran un conocimiento relacionado con las etapas que el niño atraviesa para el conocimiento del sistema de escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético). También hacen mención de la conciencia fonológica como elemento necesario para relacionarse con la lengua escrita. Para las profesoras ambos son elementos imprescindibles puesto que las etapas permiten a los niños poner sobre la mesa las hipótesis que han construido y así se percatan de los aprendizajes que sus alumnos poseen para tomar decisiones respecto a su intervención, mientras que con la conciencia fonológica los niños relacionan los aspectos gráficos con los sonidos de la lengua.

De acuerdo con las educadoras, en la enseñanza del lenguaje escrito existen condiciones fundamentales que tienen que ver con la cotidianidad y la motivación para despertar el interés de los alumnos en la lectura y escritura. Vivir el acto de leer y escribir como actos cotidianos fomenta el conocimiento y usos sociales del sistema de escritura, la motivación es fundamental para despertar el interés y provocar las actitudes deseadas hacia la lectura y escritura.

En las entrevistas se pudo identificar la expresión de otros saberes que son reconocidos como experienciales o prácticos, éstos son saberes que han afianzado en la práctica a través de su intervención en las aulas. Con base en ellos, las docentes describen a los alumnos como seres con capacidades y con ganas de aprender, niños que exigen saber más y que muestran gusto por la lengua escrita desde estos primeros años de la escolarización. Niños que no pueden esperar hasta la primaria para convivir y conocer esas marcas gráficas que se encuentran a su alrededor.

De igual modo, para algunas maestras un elemento relevante a considerar en el acercamiento a la lectura y escritura es el uso de las letras mayúsculas y minúsculas, porque piensan que desde estos primeros años los alumnos tendrán

que aprender su uso, pues de acuerdo con una de las profesoras se podrían hacer “vicios” que posteriormente no sean tan fáciles de quitar. Lo que aquí se recomienda es que los niños conozcan las letras a través de situaciones de lectura y de escritura como las que comentaron las educadoras en donde los alumnos miran escribir a sus maestras, escriben su nombre y los de sus compañeros o exploran distintos textos.

Otra idea presente en algunas docentes está relacionada con que en el jardín de niños se les da a los alumnos más la escritura que la lectura. Una de las profesoras hizo énfasis en que la lectura es un proceso más complicado por lo que se da más en la primaria. En esta visión se puede reconocer que para algunas educadoras la lectura y la escritura no son procesos complementarios cuya combinación es recomendable en el proceso de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje. De ahí que sea indispensable que las maestras reconozcan que leer y escribir son actividades que se relacionan entre sí, por lo que es pertinente implementar situaciones en las que haya actos de lectura y escritura para que queden claras sus funciones y usos.

De acuerdo con las evidencias que señalaron las educadoras entrevistadas, el trabajo con los padres de familia es una situación que resulta fundamental, en su experiencia han podido observar la influencia del hogar para la familiarización de los niños con el lenguaje escrito. La integración de los padres en el proceso de acercamiento a la lectura y escritura toma una relevancia fundamental en el jardín de niños, trabajar con los padres para que conozcan el proceso y contribuyan como actores protagónicos es necesario, pues saben que son ellos quienes pueden propiciar una estimulación que traspase lo meramente escolar, debido a que en el hogar se puede disfrutar la lectura y la escritura de otras maneras que en los contextos escolares.

Las estrategias analizadas, están relacionadas con el trabajo a partir del nombre propio, la lectura y la escritura con diversos fines y el trabajo con los

padres de familia. El nombre propio es una estrategia fundamental y apreciada por las educadoras, las actividades que se planifican en relación a él permiten un acercamiento agradable, de confianza y de interés en los alumnos. Con el nombre propio es posible un encuentro con sentido y comprensivo para conocer el sistema de escritura y también iniciarse en la escritura de otras palabras, con lo cual los alumnos reconocen grafismos y diferentes sonidos, y a su vez escriben de manera cada vez más autónoma.

Las actividades en las que se implica la lectura y escritura son frecuentes, situaciones donde la educadora es modelo de escritor, cuando escribe junto a sus alumnos, cuando propicia la escritura autónoma, cuando lee para ellos o cuando invita a otros a leerles son momentos en donde el niño se enfrenta y se vive como lector o escritor. Con estas estrategias se intenta que los alumnos conozcan características del sistema de escritura, usos y funcionalidades, tengan contacto con otros textos, así como vivir encuentros cotidianos, agradables y lúdicos.

Las estrategias presentadas en el estudio, son aquellas que las educadoras mencionaron en la entrevista, de antemano sabemos que no son las únicas, pero sí podemos decir que son habituales, pues están presentes en su discurso. Las estrategias están orientadas por saberes que las profesoras manifiestan, pues han procurado emplear el enfoque por competencias y guían su práctica por los aprendizajes esperados en torno al lenguaje escrito. Igualmente, identificamos que las profesoras han dejado de ver a la escritura como el trazado de grafismos y el desarrollo de la motricidad fina como prioridad, se centran en que los alumnos puedan entender para qué es útil, conozcan el sistema de escritura y estén en contacto con materiales escritos desde temprana edad. Puesto que estar en contacto con el lenguaje escrito en los primeros años influirá en la posibilidad de que el alumno considere la lectura y la escritura como algo común que es parte de su entorno y lo aprenderá tal como aprende el lenguaje oral.

La intervención que las educadoras realizan en el aula también se ve permeada por su historia de vida y su relación con la lectura y la escritura. Aunque en la investigación no se indagó sobre sus experiencias como lectoras o escritoras, hubo una docente que reconoció que para acercar a sus alumnos al lenguaje escrito recupera su propia experiencia al aprenderlo. También podemos decir que a pesar de las diferencias en los años de servicio de las docentes entrevistadas existen ideas comunes respecto a para qué familiarizar a los alumnos y cómo hacerlo. Lo que deja en claro que los saberes de la educadora son saberes construidos y compartidos por el cuerpo docente.

En la presente investigación nos centramos únicamente en el aspecto del lenguaje escrito, sabemos que la relación con el lenguaje oral es clave, puesto que para el aprendizaje de la lectura y escritura un paso precedente es jugar con el lenguaje hablado y hacer sensible el reconocimiento de la lengua. Situación que dentro del programa se reconoce, ya que el campo de Lenguaje y comunicación se conforma por dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito.

Realizar el análisis de la práctica a través del discurso de las educadoras, permitió escuchar lo que piensan de lo que hacen cuando acercan a sus alumnos a la lectura y escritura, a través de la verbalización que hacen de la práctica van reflexionando sobre la misma. Valoramos el enriquecimiento que el análisis de la práctica puede tener cuando se toma en cuenta lo que el docente dice que hace y lo que hace, así como la relación entre estas prácticas.

En esta investigación se hizo énfasis en el acercamiento al lenguaje escrito dentro del contexto escolar. Se reconoce la importancia de la influencia del contexto social, aunque no profundizamos en tal aspecto. Sabemos que las prácticas de lectura y escritura se han modernizado, gracias a la internet, se han trasladado a medios digitales, imágenes impresas, publicidad. Esta situación exige a la escuela la formación de lectores diversificados y con gusto por la lectura y escritura en medios electrónicos.

Ante las nuevas circunstancias la escuela debe renovarse para propiciar las prácticas y usos sociales de la lengua escrita en donde se incluyan estas plataformas que cada vez son más frecuentes. Las educadoras que participaron en el estudio reconocen estos cambios, pues con frases como “los niños son más tecnológicos” y “ya no les gusta el papel, prefieren una tablet” dan cuenta de la creciente preferencia de los alumnos por las tecnologías de la información y por los estímulos visuales que estas ofrecen. En la Encuesta Nacional de Lectura 2015 (ENL 2015), se advierte de esta tendencia al reportarse la diversificación en los materiales y formatos de lectura. Además, se señala que el buen lector es aquel que lee y escribe en diferentes plataformas.

En esa misma encuesta se reconoce que hoy en día en “México se lee más” y también escribe, “la gente está metida en la tecnología: escribe mensajes de texto, correos, chats, tuits”, lo que sucede es que la escritura practicada actualmente se caracteriza por ser poco reflexiva o argumentativa a diferencia del viejo estilo donde tener un diario, escribir cartas, pensamientos o reflexiones estaba más cerca de generar una mayor capacidad de expresión escrita y comprensión lectora (CONACULTA, 2015).

La gente lee y escribe, pero las formas predominantes no apoyan al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y la expresión escrita. La escuela no logra fomentar los hábitos lectores y escritores que aseguren que los estudiantes al concluir la Educación Básica los practiquen a pesar de las intervenciones de profesores que propician estrategias congruentes con los propósitos establecidos para el lenguaje escrito y de padres de familia que han aumentado su influencia en la formación del gusto e interés por la lectura y la escritura. Tal vez seguimos enseñando para la escuela y no logramos traspasar los muros, quizás hay que esforzarnos por despertar un real interés y una motivación por la lectura y la escritura, y propiciar situaciones educativas con los recursos que nos ofrece la tecnología. Aunado a lo anterior, el proceso de alfabetización tiene que ser reconocido como un proceso largo por lo que el

acompañamiento y enseñanza de la lectura y escritura se tiene que realizar durante toda la educación de las personas y no sólo dejarlo como un aprendizaje en los primeros años de la primaria.

Siendo la lectura y la escritura aprendizajes para la vida que contribuyen a la adquisición de conocimientos y al desenvolvimiento de las personas en la sociedad, nos parece obligatorio estudiar cómo se trabaja en las aulas, pues los profesores tenemos un papel clave y si tenemos la intención de formar a ávidos lectores y escritores uno de los medios es comprender nuestras acciones en el aula para impactar en ella en pro de aquellos aprendizajes que hará que los alumnos aprendan a aprender durante toda la vida.

En el caso del jardín de niños, además de analizar cómo entienden y explican las profesoras el trabajo con el lenguaje escrito, sugerimos observar las prácticas vividas en el aula, la influencia del contexto social en el acercamiento al lenguaje escrito, las ideas que los padres tienen sobre el nivel preescolar y sus finalidades con respecto a dicho aspecto y la experiencia de las educadoras con la lectura y la escritura, cuestiones que quedaron fuera de este estudio.

Las investigaciones sobre el tema son de importancia porque la alfabetización es un derecho humano; además, leer y escribir es relevante para la adquisición de otros conocimientos. De modo similar, influye en la formación de ciudadanos creativos, reflexivos, críticos, personas capaces de transformar su destino y ampliar sus miradas, pensar en distintas posibilidades para sus vidas, ser mejores personas, hacer de nuestras comunidades lugares de convivencia para el bien común y construir un futuro próspero para una vida plena en la que puedan desarrollar todas sus capacidades.

Como profesionales de la educación nos compete conocer, analizar y reflexionar la práctica para enfrentar la realidad del aula e intervenir con acciones que coadyuven en el logro de los aprendizajes con los que los alumnos se desenvuelvan en el contexto escolar y social.

La actualidad exige al magisterio enfrentar grandes retos; nuevas formas de mirar la enseñanza en la escuela, nuevos modelos educativos, alumnos con intereses y gustos propios de la época, condiciones laborales en transformación que generan incertidumbre laboral, entre otros. Muchos son los desafíos, pero el compromiso y responsabilidad adquiridos al decidir ejercer la docencia nos lleva a hacer de la enseñanza y el aprendizaje un modo de vida en pro de los alumnos que pasan por nuestras aulas.

## REFERENCIAS

- Arenas González, P., Casas Uribe, M. y Cruzat Arriagada, M. (2010). *Concepciones de educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial*. Recuperado de: <http://docplayer.es/18089072-Concepciones-educativas-de-las-educadoras-de-parvulos-sobre-la-alfabetizacion-inicial-1.html>
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A., Guerra, M., López, G. y Ramírez, J. (Coords.) (2013) *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas extranjeras 2002-2011* (pp.289-382). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ayala Guarnizo, L. P. (2008). Imaginarios sociales de las maestras de preescolar acerca de la lectura y escritura. *Horizontes pedagógicos*, 10 (1). Recuperado de: <http://revistas.ib.eroamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/368/337>
- Acosta Alamilla, S. (2012). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Trillas.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños...Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Bibliotecas escolares CRA, *A viva voz: lectura en voz alta*, pp. 16-27. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: [www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz\\_web.pdf](http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf)
- Bravo Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, pp.49-68. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, pp. 165-177. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847010>

- Braslavsky B. (1999). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf)
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: FCE.
- Burns M. S., Griffin P., Snow C.E. (Ed.) (2000). Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia. (Adaptación A. Carrasco Altamirano y L. Vargas Gil Lamadrid. Trad. G. Payás). México: SEP/FCE.
- Campos Saborio, N. (2003) El docente investigador: su génesis teórica, sus rasgos. *Educación*, 27 (2), pp. 39-42. Recuperado de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027203](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027203)
- Caso Fuentes, A. M. y García Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3). Bogotá. Recuperado de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538303](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538303)
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. [Leer.es] (2010, septiembre 23). Prácticas letradas contemporáneas: la perspectiva sociocultural [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lsHc3SWiWEQ>
- Cassany, D. [Leer.es] (2011, mayo 7). El papel de la familia en el proceso lector [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6r6dEyv8jFs>
- El Colegio de México. (2010). *Historia de la Lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. Recuperado de: [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)

- Contreras González, L. C. (1998). *Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2953>
- Contreras Palma, S. A. (2010). *Las creencias de actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>
- Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Da Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Recuperado de: <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/386>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la referencia en pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Erickson F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de observación* (pp. 195-295). México: Paidós Educador.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12 (21), pp. 169-194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- Espinosa, A. N. (1998). Orígenes históricos del Jardín de Niños en México (50 años de Educación Preescolar:1880-1930). *Imagen. Comunicación Plural*. Número especial de cincuentenario. México: ENMJN.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de: [http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)

- Ferreiro, E. (2001a). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En SEP, *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación preescolar*, pp. 199-202. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. (2001b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. [Diario Educación] (2013, agosto 27). El significado del nombre propio. [Archivo de Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>
- Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura. Dirección de Educación Especial*. México: SEP.
- Ferreiro E., Gómez Palacios, M., Guajardo E., Rodríguez, B., Vega, A. y Cantú, R. L. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura. Programa Regional de Desarrollo Educativo*. México: Dirección General de Educación.
- Flogaitis, E., Daskolia, M. y Agelidou, E. (2006) Kindergarten teachers' conceptions of Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/225405029\\_Kindergarten\\_Teachers'\\_Conceptions\\_of\\_Environmental\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/225405029_Kindergarten_Teachers'_Conceptions_of_Environmental_Education)
- Florez Castro, L. F. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- La Fundación para el Fomento de la Lectura. (2000). Algunas consideraciones sobre la lengua escrita. Su aprendizaje y su abordaje en la escuela. *Educare. Tránsito* 4 (11), p.253-256.
- Frank K. L. (2007). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*. Recuperado de:

[https://books.google.com.mx/books?id=Cww16Egbp4oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Cww16Egbp4oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friz Carrillo, M., Sanhueza Hernández, S., Sánchez Bravo, A., Samuel Sánchez, M. y Carrera Araya, C. (2009). Concepciones en la enseñanza de la matemática en educación Infantil. *Perfiles Educativos*, 31 (125) Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300005)
- Galván Lafarga, L. E. y Zuñiga, A. (s/f) *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)
- Sánchez Reyes, R. A. (Coord.) (s/f). *La lectura y la escritura en el preescolar*. Universidad Euro Hispanoamericana- Recuperado de: [practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/.../INVESTIGACION.pdf](http://practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/.../INVESTIGACION.pdf)
- García, L.; Azcárate, C. y Moreno M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9 (1), pp. 85-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33590105>
- Gil Antón, M. [Colegio de México] (2014, agosto 26). Las grietas de la educación en México. [Archivo de video]. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2004). *Enfoque por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González L. (Coord.) (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Recuperado de: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/08/propuesta-para-el-aprendizaje-de-la-lengua-escrita.pdf>

- Guevara-Benítez, Y., Rugerío, J. P., Delgado-Sánchez, U., Hermosillo-García, A., y López-Hernández, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*. Recuperado de: [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE\\_V1N1\\_A4.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A4.pdf)
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., y Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1045>
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010, diciembre). Concepciones de Infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200007)
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (s/f). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México*, 1822-2012. Recuperado de: [www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf](http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015a) *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015b) *El Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016. México: 2016*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Jacuinde Guzmán, A. C. (2015). Una reflexión histórica sobre la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel preescolar. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua.
- Jiménez Llanos, A. B. y Feliciano García, L. (2006, abril). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, pp. 105-122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973270.pdf>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En Gómez, A. (dir.) y Sierra, V. (ed.), *Senderos de Ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días)*. España: Trea.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique educación. Recuperado de: [http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Leer-y-escribir-el-dia-a-dia-en-las-aulas\\_Kaufman-3.pdf](http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Leer-y-escribir-el-dia-a-dia-en-las-aulas_Kaufman-3.pdf)
- López-Bonilla, G. et al. (2013). Investigación sobre lenguaje y educación en México. 2002-2011. En A. Ávila; A. Carrasco, A. Gómez, A., M. Guerra, G.

López, & J. Ramírez, (Coords.), *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas extranjeras 2002-2011*(pp.289-382). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- López-Bonilla, G. y Pérez Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla, G. (Coords.). *Lenguaje y educación en México. Temas de Investigación educativa en México*, pp. 21-45. Recuperado de: [www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf](http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf)
- Macías Andere, V., López Hernández, G. y Carrasco Altamirano, A. (2013). Promoción de lectura y bibliotecas. En A. Carrasco Altamirano. y G. López-Bonilla (coord.). *Lenguaje y educación en México. Temas de investigación educativa en México* (pp.289-314). Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (1988). *Pensamiento del profesor y renovación pedagógica*. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/312-pensamiento\\_del\\_profesor\\_y\\_renovacin\\_pedaggica](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/312-pensamiento_del_profesor_y_renovacin_pedaggica)
- Medina, J. D. y Bruzua, R. (2006). *Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza*. Recuperado de: [www.uvm.cl/.../concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñan](http://www.uvm.cl/.../concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñan)
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio (Maestros y enseñanza)*. México: Paidós.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colección de lectura y escritura. UNESCO-CERLALC. Recuperado de: [www.oei.es/noticias/spip.php?article9053](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9053)
- Meza Miranda J. (2008). *Análisis del diseño y operación del Programa Nacional de Lectura en el marco de la federalización educativa mexicana durante el periodo 2001-2008* (Tesis Maestría). FLACSO- México
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana M., Palma M. y Pérez M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje: formación del profesorado y aplicación de la escuela*. Sexta edición: Graó.
- Morales Herrera, L., Hernández Juárez, M. y Reyes Gaytán, E. (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. Recuperado de: [www.oei.es/pdf2/informe-PNL-2007.pdf](http://www.oei.es/pdf2/informe-PNL-2007.pdf)
- Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D. y Uribe Sepúlveda, P. (2010, enero). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles educativos*, 32 (130). México. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/20574>
- Nemirovsky, M. (2000). Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En SEP, *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación preescolar*, pp. 203-209, México: SEP
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (diciembre). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* (18). Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/5201>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008, septiembre). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* PISA IN FOCUS. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013) *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)-Resultados. México. Nota País*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s/f). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y Educación.1. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Paulo, F. (2005). *Pedagogía del Oprimidos*. México: Siglo XXI.
- Pellicer Ugalde, A. (2006). *Informe preliminar. Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica 2006*. Recuperado de: [www.lectura.sep.gob.mx/lectura/docs/Enc\\_Nal...Lectura\\_2006\\_SEP/INFORME.pdf](http://www.lectura.sep.gob.mx/lectura/docs/Enc_Nal...Lectura_2006_SEP/INFORME.pdf)
- Pellicer Ugalde, A. (2009). Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En A. De Alba y R. Glaman, *¿Qué dice la investigación educativa?*, pp. 83-112, México: COMIE.
- Peredo Merlo, A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de lectura. *Lenguaje*, 33. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/493/506>
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp.37-63.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*, 284, pp.191-221. Recuperado de: <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=511>

- Plan Nacional de Desarrollo. (2007-2012). Recuperado de: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013-2018). Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>.
- Programa Nacional de Lectura (2016). Plan Nacional de Lectura. Recuperado de: <http://www.lectura.sep.gob.mx/>
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores I: Teoría, método e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Pulido Ochoa, R. I., Ruíz Nakasone, C., Ruíz Nakasone, P., Chona Portillo, J. A. y López Cervantes, M.J. (2009). *Leo. Lectura, Escritura, Oralidad*. Tomo 1. México: Red de Lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad.
- Reimers, F. (Coord.) (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso de construcción. En F. Reimers (Coord), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje*, (pp.153-300). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas González, M. R. (2007). *La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. Dimensión historiográfica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293002.pdf>
- Rivera Ferreiro, L. y Guerra Mendoza, M. (2005) Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 2005, pp. 503-511. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130150.pdf>
- Romero Ibáñez, P. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Recuperado de: <http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Cap%20acitacion%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf>

- Tschopp, L. y Farrero, P. G. (1995). *El proceso de aprender a leer y escribir. Orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000257.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (1978). *Programas. Educación Normal y preescolar*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (1981). *Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación general del programa*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (1984). *Plan de Estudios de Licenciatura*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (1988). *Guía Didáctica para orientar el Desarrollo del Lenguaje*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Licenciatura en Educación preescolar. Plan de Estudios. Documentos básicos*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricul](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricul)
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Plan Nacional de Lectura. 11+ 5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Preescolar. Ciclo escolar 2012-2013*. Recuperado de: <https://sector2federal.wordpress.com/programa-nacional-de-lectura/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de:

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2016a). Convocatoria 2016. Estudia en las normales de la ciudad de México. Recuperado de: [http://www2.sepdf.gob.mx/principal/archivos-convocatoria-dgeman-2016/folleto\\_ingreso\\_2016\\_IDCIEN\(1\).p](http://www2.sepdf.gob.mx/principal/archivos-convocatoria-dgeman-2016/folleto_ingreso_2016_IDCIEN(1).p)
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Seda Santana, I. (2003). *Los lectores y escritores se hacen desde la cuna* (pp. 19-36). México: CONACULTA.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994422>
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (coords.) (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE
- Solís, M., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). Estrategias de Lectura y Escritura. En *Niños Lectores y Productores* (73-148). Santiago de Chile: Ediciones UC. Recuperado de: <https://savethepaper.wordpress.com/2015/04/22/m-solis-e-suzuki-y-p-baeza-estrategias-de-lectura-y-escritura/>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 309-338). México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, 15-27, México: ediciones Paidós.

- Tepos Amaya M. M. (2001). Descubrir el saber docente (fragmentación o integración del saber docente). En M. Tlaseca Ponce (Coord.) *Seminario Internacional: El saber de los maestros en la formación docente* (pp.125-130). México: UPN.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Vaca Uribe, J. (2008). *Leer*. Recuperado de: [http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\\_leer.pdf](http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf)
- Valverde, Y. (2014). Lectura y la escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1 (1), 71-104.
- Vega-Pérez, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE). Recuperado de: [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE\\_V1N1\\_A9.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A9.pdf)
- Vergara, M. A. (2016). El desarrollo psicológico en la edad preescolar. En: E. Guiraldes & P. Ventura-Juncá (Eds.) *Manual de pediatría*. Recuperado de: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/DessPsicPreesc.html>
- Villoro L. (2000). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp.101-142. Barcelona: Gedisa.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y el aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. N. Elichiry. Buenos aires. Manantial. Recuperado de: [https://books.google.es/books/about/Aprendizaje\\_de\\_ni%C3%B1os\\_y\\_maestros.html?id=ZHOiLyH0MfkC&hl=es](https://books.google.es/books/about/Aprendizaje_de_ni%C3%B1os_y_maestros.html?id=ZHOiLyH0MfkC&hl=es)

## ANEXOS

### 1. Guion de entrevista

<b>Temas</b>	<b>Peguntas núcleo</b>
Datos personales	Nombre, edad, formación, años de servicio, grupo que atiende actualmente.
(Qué) Concepción y saberes:	¿Cómo considera usted que es el acercamiento a la lectura y la escritura en preescolar? ¿Por qué considera que así es el acercamiento a la lectura y la escritura?
(Cómo) Influencia de la concepción y saberes en la práctica docente.	¿Cómo lleva a cabo el acercamiento a la lectura y la escritura? ¿Qué estrategias y actividades plantea para el acercamiento a la lectura y la escritura en preescolar? ¿Cuáles son los materiales o recursos que utiliza para realizar este acercamiento? ¿Cómo valora los avances de los alumnos en la lectura y la escritura?

**2. Competencias a favorecer en el aspecto del lenguaje escrito del  
Campo formativo Lenguaje y comunicación PEP 2011.**

<b>Aspectos: Lenguaje escrito</b>	
<b>Competencias a favorecer</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>
<p>Utiliza textos diversos en actividades guiadas por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.</li> <li>- Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.</li> <li>-Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.</li> <li>-Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.</li> <li>-Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.</li> <li>-Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.</li> <li>-Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.</li> </ul>

	<p>-Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.</p> <p>-Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.</p>
<p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien</p>	<p>-Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “qué dice su texto”.</p> <p>-Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito.</p> <p>-Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.</p> <p>-Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten y da sugerencias para mejorar el texto.</p>
<p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura</p>	<p>-Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.</p> <p>-Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.</p> <p>-Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.</p> <p>-Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo.</p> <p>-Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.</p> <p>-Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores</p>

	de texto.
Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribe su nombre con diversos propósitos.</li> <li>-Compara las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas.</li> <li>-Utiliza el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.</li> <li>-Intercambia ideas acerca de la escritura de una palabra.</li> <li>-Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales.</li> <li>-Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas y canciones; descubre que se escriben siempre de la misma manera</li> </ul>
Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.</li> <li>-Comenta acerca de textos que escucha leer.</li> <li>-Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.</li> <li>-Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: -Reconoce la rima en un poema, moralejas en fábulas, fórmulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios.</li> <li>-Usa algunos recursos de textos literarios en sus producciones.</li> <li>-Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes</li> </ul>

Fuente: SEP (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*, p.49-51.