



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO
DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN TERCERO DE
PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

MA. NORMA AYALA GÓMEZ
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

COMITÉ TUTORAL

TUTORA: MTRA. MARÍA DORA MACEDO CASTREJÓN
COTUTORES: MTRO. ALBERTO VARELA VÁZQUEZ
MTRA. ALICIA GUADALUPE CRUZ GÓMEZ

DEDICATORIAS

A Dios por darme las alas para poder emprender el vuelo y la fuerza necesaria en mis momentos de quiebre.

A mi madre por el apoyo incondicional que siempre me ha brindado, por ser el ejemplo más claro y ferviente de fortaleza y fe.

A mis hijos porque aún sin saberlo son el motor para continuar, y a tí mi querido esposo por la confianza y el apoyo brindado.

A quienes confiaron en mí y estuvieron siempre a mi lado, a mi Comité Tutorial por ser la columna que sostuvo en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

Mi eterno agradecimiento a Dios primeramente por la vida y la oportunidad, que a pesar del olvido siempre ha estado a mi lado, me ha enseñado que los obstáculos y adversidades son para hacerme fuerte y demostrar el por qué me eligió.

Considero que la vida se recorre acompañada de Ángeles disfrazados, Ángeles que vemos con ojos de amigos; es en este lugar de conocimiento donde encontré muchos de ellos. Hoy los abrazo con el corazón, los abrazo con la gratitud. Gracias maestro Pablo que creyó en mí, porque no me dejó caer. Maestra Alis, mi más sincero agradecimiento por ser también mi Ángel. Maestra Dora, gracias por ayudarme a construir y acompañarme en esta aventura de investigación. Maestro Alberto, por ser parte importante en mi historia de formación.

A todos los integrantes de este Instituto, que de manera directa o indirecta estuvieron siempre a mi lado. A mis compañeros de generación por los momentos alegres; por los momentos de lágrimas y por los momentos de apoyo sincero; Anita y Karmina, gracias por haber estado en mi tren, por emprender y continuar conmigo el viaje de la vida.

A la maestra nombrada en este trabajo como Susi, por su confianza y valentía de ser observada sabiendo que podía estar expuesta a todo tipo de críticas; por el conocimiento compartido y el tiempo disponible para aclarar mis dudas y preguntas.

Y finalizo este importante espacio brindando mi agradecimiento al ISCEEM por tan maravillosa oportunidad, por ser una institución comprometida con el conocimiento; volví a ser estudiante al llegar aquí, disfruté al máximo esta experiencia, y hoy me siento feliz por poder concluir un ciclo importante que me hizo reconocermelo como profesionalista, docente y ser humano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. La construcción del objeto de estudio y la problematización	15
Introducción.....	17
1.1 La lectura y la escritura como objeto de estudio	17
1.1.1 Mi encuentro con la lectura y la escritura.....	18
1.1.2 Mi experiencia y práctica docente en el Jardín de Niños	21
1.2 Pregunta de la investigación.....	28
1.3 Objetivos de la investigación.....	29
1.4 Justificación	29
1.5 Estado del arte	30
1.5.1 La práctica docente	30
1.5.2 La lectura y escritura	32
CAPÍTULO 2. La investigación etnográfica como metodología alternativa	39
Introducción.....	41
2.1 La investigación cualitativa.....	41
2.2.1 La etnografía como alternativa metodológica	42
2.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación	43
2.2.3 El proceso de sistematización, análisis, interpretación y triangulación	45
CAPÍTULO 3. El sustento epistemológico y teórico de la investigación	47
Introducción.....	49
3.1 La postura epistemológica.....	50

3.2 La teoría crítica	51
3.3 La sociología de la vida cotidiana.....	53
3.4 La pedagogía crítica.....	53
3.5 La práctica docente crítica	54
3.6 La lectura y escritura.....	57
CAPÍTULO 4. La concreción del contexto y la docente.....	63
Introducción	65
4.1 Dimensión internacional	65
4.2 La dimensión nacional	67
4.3 La dimensión estatal.....	70
4.4 La dimensión local	72
4.5 La dimensión escolar	73
4.6 La maestra Susi	74
CAPÍTULO 5. Las relaciones en la práctica docente de la lectura y escritura en el aula	77
Introducción	79
5.1 Relaciones en la práctica docente	79
5.1.1 Relación con autoridades: entre la normatividad y la decisión personal	79
5.1.2 Relación con sus alumnos: vínculo fundamental	80
5.1.3 Relación educadora-conocimiento-niño: entre la búsqueda y el olvido	82
5.2 Enseñanza de la lectura y la escritura en el aula	84
5.2.1 Su nombre en la lista de participación	84
5.2.2 Escritura del nombre en el trabajo	85
5.2.3 Vamos a recordar la letra	87

5.2.4 La sílaba nueva	88
5.2.5 Buscando las sílabas	90
5.2.6 Leamos un cuento	91
5.2.7 ¿Qué dice el cartel?.....	93
5.2.8 Escribamos palabras cortas.....	94
5.2.9 ¿Qué es letra o número?	95
5.2.10 Jugando con las sílabas.....	97
5.2.11 Las letras y su sonido.....	98
5.2.12 Reglas para escribir	99
CONSIDERACIONES FINALES	103
FUENTES DE CONSULTA	109
Bibliográficas	111
Tesis de Maestría	114
Tesis de Licenciatura	115
Hemerográficas.....	115
Entrevistas	116
Registros de observaciones.....	116
Electrónicas	116

INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado en que vivimos, la lectura y la escritura adquieren mayor relevancia, donde el acceso a la información llega principalmente por escrito a través de diferentes medios informativos como la prensa, los textos, los informes, internet, este último, un medio cada vez más generalizado y de uso común tanto por estudiantes, profesionales como amas de casa, trabajadores y comunidad en general, pero no es suficiente verla solo como lectura mecánica, lo más importante es desarrollar las habilidades que permitan comprender, seleccionar, organizar, procesar y utilizar la información.

Se ha dicho y oído sobre que la lectura y escritura son aprendizajes puramente mecánicos, transmitidos de un docente a un estudiante, cuando en realidad son aprendizajes esenciales cuya transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que podríamos imaginar. Estos conocimientos son instrumentos importantes para niveles superiores del desarrollo que demandan cada vez más el pensamiento, comunicación e interacción con los demás y con el medio.

A mi manera de ver, la escuela debería proporcionar cultura, desarrollar el sentido estético y contribuir a la formación de la personalidad; la lectura y la escritura, deberían de igual manera ser vistas con gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños, como una fuente de recreación, de gozo, porque constituye un vehículo entre el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, la adquisición de cultura y la educación.

Leer y escribir no son sólo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos, también son actividades culturales, prácticas, comunicativas, que están insertadas en la realidad de cada individuo. Freire (2011), hace referencia a que lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente, por ello actualmente estamos inmersos aún involuntariamente en estos procesos de aprendizaje, lo que nos permite aprender a leer y escribir con recursos de nuestro entorno como libros, carteles, notas, letreros, los cuales transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa y ocupa, en la vida cotidiana, puesto que nuestro medio social y nuestra vida cambian constantemente; en consecuencia, nos movemos en una realidad no estática, sino que cambia continuamente, con ello se transforma la manera de comunicarnos, leemos y escribimos de modo particular en cada época, en cada comunidad, la

lectura y la escritura son parte de un proceso individual que cada sujeto construye y desarrolla de acuerdo a sus posibilidades, necesidades e intereses.

Enseñar a leer y a escribir es hoy como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer y saber escribir ha constituido en el pasado y en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento.

Marcado desde el programa de educación preescolar el lenguaje oral y escrito son vistos como competencias que los niños desarrollarán durante el transcurso de los tres grados, en los que se pretende que las adquieran o acrecenten con las actividades realizadas por la docente, pero me cuestiono sobre el cómo acercamos la educadora y a los niños en edad preescolar a la lectura y la escritura si sólo se tiene como referente el PEP 2011 que dice:

El lenguaje una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros (PEP, 2011:41).

Entonces leer y escribir son tareas cotidianas en las aulas de cada escuela, si miramos las actividades que se realizan con los estudiantes, nos daremos cuenta de que la lectura y la escritura son de las acciones más habituales en todas y en cada una de las áreas de conocimiento. Sin embargo, no debemos olvidar que al leer y al escribir en la escuela no sólo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas y materias del currículo escolar, sino que contribuye al usar el lenguaje oral y escrito como una herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas, aludiendo con ello a favorecer al aspecto lingüístico. Al aprender a leer y a escribir se aprenden a orientar el pensamiento y a construir un proceso de conocimiento compartido y comunicable del mundo que no solo sea el de decodificar grafías sino comprender lo que con ellas se quiere decir. Freire (2011) refiere que somos los maestros quienes tenemos una comprensión errónea de lo que es el acto de leer, que éste es representado por la cantidad de libros que se lean durante un semestre, por ello la insistencia en el

tipo de lectura que se hace dejando de lado el mecanisismo para llegar a una verdadera lectura de comprensión en los niños y niñas.

La lectura y la escritura pueden ser un medio, a través del cual los niños y niñas pueden expresar sus sentimientos, ideas y emociones, un medio mediante el cual se puede conocer el mundo, son éstos los motivos por los que considero que la forma en que los maestros posibilitamos dichos aprendizajes, son fundamentales para despertar en los alumnos el interés y agrado por la lectura y la escritura.

Parto de este supuesto el cual es mi principal interés de investigación, en el que además de retomar mi propia experiencia docente y la resignificación de mi labor educativa, que sin duda se dará a partir de los nuevos conocimientos, considero retomar las experiencias de otras compañeras docentes dando apertura a diferentes formas de llevar a los niños a adquirirlos de manera significativa y con ello contribuir a mejorar prácticas docentes rutinarias y tradicionalistas.

La presente investigación tiene como objetivo dar cuenta de cómo la educadora de preescolar lleva a cabo el aprendizaje de la lectura y la escritura con sus estudiantes, para esto el trabajo se ha organizado en cinco capítulos.

En el capítulo uno, que es la construcción del objeto de estudio y la problematización, expongo los motivos que me llevaron a investigar este tema a partir de mi experiencia como educadora; las preguntas y objetivos que fueron planteados para guiar la investigación, además de hacer un recuento de diversos estudios que ya existen sobre la lectura y la escritura en el apartado del estado del arte.

El capítulo dos, hace referencia a la investigación etnográfica como metodología alternativa, en donde describo el desafío del uso distinto de esta propuesta, con la finalidad de salir de la prescripción modélica que se le ha atribuido en los trabajos de investigación realizados. Por otro lado, como ya es sabido la etnografía es una de las metodologías cualitativas, que se caracteriza por el uso de la observación y la entrevista, como técnicas centrales; así como del uso de instrumentos y dispositivos para recabar la información empírica a partir de lo que se observa y escucha. Después de contar con los insumos del trabajo de campo, procede la sistematización,

análisis, interpretación y triangulación, donde se ponen en juego las habilidades y destrezas de quien investiga.

En el capítulo tres, nombrado el sustento epistemológico y teórico de la investigación, hago mención de la postura epistemológica que se caracteriza por ser abierta, dinámica y flexible al movimiento de la realidad en la construcción del conocimiento. Después, me permito señalar la teoría general que sustenta esta investigación, y que refiere a la teoría crítica con la que pretendo ver y dar voz a los actores como sujetos únicos e irrepetibles. Me apoyo también de la sociología de la vida cotidiana, como la teoría particular que nos ayudó a comprender el actuar de esos sujetos en su acontecer escolar. Del mismo modo, teorizo tres conceptos ordenadores los cuales son: práctica docente crítica, lectura y escritura; así como la educación preescolar, que articulados entre sí, dan contenido a lo que se nombra en el título de esta investigación.

El capítulo cuatro, dedicado a dar a conocer la concreción del contexto y la docente, tiene el objetivo no solo de verlos como seres aislados, sino inmersos en una sociedad que depende de diversos planos de la realidad; para ello se ha contemplado el contexto internacional, nacional, estatal, local escolar y la maestra Susi.

Y por último, en el capítulo cinco, intitulado “las relaciones en la práctica docente de la lectura y escritura en el aula”, describo los hallazgos encontrados a partir de las observaciones de varias mañanas de trabajo, en las que se realizaron registros de las actividades hechas por una docente dentro del grupo y además, de algunas entrevistas realizadas a la misma docente; que también fueron puntos importantes para conocer más a fondo el por qué de los acontecimientos sucedidos en el aula. Posteriormente, realicé la lectura de toda la información recabada y a través de un trabajo de análisis, sistematización e interpretación adecuada, fue posible construir las categorías y ejes temáticos que contiene en su estructura.

Finalmente, comparto las conclusiones en donde de manera breve trato de cerrar y al mismo tiempo abrir lo encontrado en este trabajo de investigación. En espera de que pueda aportar al campo de conocimiento de las prácticas de lectura y escritura de la educación preescolar, dejo a quienes lean la venia de encontrar en él, indicios para seguir indagando en esta temática.

CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y LA PROBLEMATIZACIÓN

Introducción

En el presente capítulo hago referencia a lo que como docente y ser humano que forma parte de una sociedad, me implica ante los aspectos de la lectura y la escritura; en primer plano, doy a conocer los motivos e inquietudes que me llevaron a elegir este tema-problema de investigación; enseguida planteo las preguntas de investigación que abrieron las pautas de hacia dónde conducirla y los objetivos a lograr; posteriormente, un acercamiento del estado del arte de las investigaciones ya realizadas en relación a este tema y las categorías que del mismo surgieron.

1.1 La lectura y la escritura como objeto de estudio

La lectura y la escritura son un medio de relevancia para comunicarnos y acceder a nuevos conocimientos, que merecen especial interés y atención por todos los docentes que trabajan frente a grupo y que al igual que yo, se encuentran en busca de las mejores alternativas de enseñanza y aprendizaje que nos ayuden a conducir a nuestros niños de manera amena, agradable y sobre todo que perduren en ellos y tengan una importancia real en su vida cotidiana.

Importante sería también considerar las necesidades e intereses de los alumnos y no dejarnos guiar por cubrir planes y programas de estudio, por tener más presente las exigencias de las autoridades educativas y padres de familia que piden resultados visibles como la hoja impresa o el cuaderno con reproducciones copiadas por los alumnos; y que con ello, solo llevan a los docentes a implementar y adecuar métodos conocidos y aplicados a medias que están muy lejos de obtener buenos resultados, porque orillan a los niños a ver la lectura y la escritura como conocimientos impuestos, no agradables e inútiles para ellos o como experiencias insignificantes para acceder a nuevos conocimientos.

Por eso, es importante reorientar y retomar la práctica de la lectura y escritura como alternativa eficaz que de importancia a los niños y a sus verdaderas necesidades llevándolo al logro de un desarrollo armónico personal y social.

1.1.1 Mi encuentro con la lectura y la escritura

Desde tiempo atrás se había considerado que antes de los seis años el niño no sabía ni era capaz de leer y escribir, se pensaba a la lectura y a la escritura como competencias que correspondían únicamente a ser promovidas y desarrolladas en la escuela primaria y que el preescolar era solo la preparación anterior a esos conocimientos, por tal motivo era más orientado al desarrollo motriz fino y grueso que permitían el ejercicio y adecuación de su mano para después ya en la primaria tener la capacidad de iniciar con esos aprendizajes.

Pedagógicamente y desde tiempo atrás, existe el debate sobre cuales son los mejores métodos y edad para enseñar a leer y escribir a los niños pequeños, este debate también nos alcanza en el preescolar, porque en este nivel uno de los propósitos que marca el programa a las educadoras es el de acercarlos a la lectura y escritura, es aquí donde las docentes se cuestionan y problematizan sobre cuál es la mejor forma para hacerlo y hasta donde tiene que llegar ese acercamiento.

La cuestión no es solo sobre cómo y cuándo es la mejor manera para iniciar este proceso, sino cuál es el papel que juega la educadora en la adquisición de estos aprendizajes, y hasta dónde ella puede llevar a sus niños en referencia a éstos. Estas preguntas-afirmaciones me conducen a cuestionar y cuestionarme no solo el aprendizaje, sino cuál es el propósito de este nivel educativo en relación a la lectura y la escritura. A mi parecer, es fundamental tener claro si solo debe enfocarse a preparar al niño para la lectura y la escritura o debe aprender ya en este nivel a utilizar el lenguaje oral y escrito de manera más formal y convencional, sin incluso tener en cuenta el contexto cultural y social como indispensables para que los niños tengan mayor facilidad de aprender a leer y escribir en este nivel educativo.

Los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) aunque enfocados a una función social sobre la lectura y la escritura, a través de los cuales se formaron su propia hipótesis de que todos los niños empiezan a escribir mucho antes de que asistan a la escuela primaria, en tanto consideran que ya desde antes se tiene mucha relación con estos aspectos en su vida cotidiana y que son estas oportunidades las que la educadora debe de aprovechar para dar inicio con el aprendizaje de la

lectura y la escritura de manera formal, pero también de manera menos forzada e impuesta para ellos.

Esto es, de acuerdo con lo dicho por estas autoras, se tiene la función social como referencia para que las docentes de preescolar promuevan los aprendizajes de lectura y escritura, como medios a través de los cuales los niños y niñas pueden expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos. Pero muchas educadoras solamente llevamos a los niños a una decodificación de signos y grafías, que anteriormente yo admiraba en otras docentes y que no era capaz de lograr yo misma. Desde entonces me cuestionaba, cómo es que lo hacían estas educadoras; sería porque su labor docente era en un contexto urbano, en tanto yo solo había trabajado en el medio rural. Me sentía confundida por los logros obtenidos con los niños y niñas; yo quería que reconocieran y escribieran letras, palabras y frases.

Quiero reconocer que caí en lo que expongo como problema porque parto principalmente de mi propia experiencia, en la que las actividades realizadas con los niños y niñas eran mera decodificación y transcripción de un pizarrón a una hoja blanca o de su cuaderno y no menos lejano, de una lectura realizada por mí como ejemplo para que ellos observaran que también lo podían hacer y, cruel sorpresa, cuando era su turno muchos no sabían qué hacer y menos cómo hacerlo.

Seguía siendo frustrante para mí esta situación en la que ponía en práctica diversas técnicas, empleaba con mucha frecuencia los libros y cuentos de nuestra biblioteca de aula y escuela, para despertar en ellos ese interés por la lectura, para que comprendieran que había letras y que esas letras decían algo. Que si ellos querían también podían escribir y decir lo que pensaban y sentían con sus propias letras, con sus propias palabras, y que esas palabras, se representaban con signos que alguien inventó pero que ahora la mayor parte de la gente conocemos y empleamos.

Logré que muchos reconocieran y escribieran su nombre; claro, esto a base de repasos constantes, de buscar su nombre entre los demás; de visualizarlo y transcribirlo en cada uno de sus trabajos. De reconocer algunas letras que coincidían en varios nombres, y lo que sí me hacía sentir un poco mejor era el interés y gusto que mostraban por los libros que les leía; aunque lo que más les gustaba eran los cuentos de fantasía e historias divertidas de animales que hablaban entre ellos.

No niego que me sentía confundida, presionada por los demás y por mis propias expectativas de lo que quería lograr en ellos; reconozco ahora que pude hacer más y que el hacer más no era necesariamente la decodificación y repetición mecánica de algo que era evidente que ni les interesaba y mucho menos era su necesidad en ese momento. Aunque parezca excusa, muchas veces es el único camino que encontramos las docentes al no conocer y dejarnos guiar por un programa de estudios oficial que es muy lejano a nuestra realidad cotidiana.

El preescolar de manera discursiva, es reconocido con gran importancia para el desarrollo del aprendizaje en los niños de 3, 4 y 5 años. Para ello, se modificó la Carta Magna en el Artículo Tercero Constitucional en noviembre del año 2002. El marco legal, es un parte aguas en este nivel, el cual antes de esto no era obligatorio para ingresar en la escuela y en el nivel preescolar.

Como política educativa nacional podría decir que fue buena, pero habría que cuestionarse, ya que está reglamentado que a partir del ciclo escolar 2004-2005, la educación preescolar sería obligatoria en sus tres grados, este proceso fue progresivo, en el ciclo escolar 2005-2006 el segundo grado, y en el ciclo 2007-2008 el primer grado.

Considero que es solo parte de la política educativa, ya que hasta la fecha esa obligatoriedad no se ha visto más que en el discurso, porque actualmente se puede ingresar a segundo y tercer grado de preescolar sin haber cursado el grado anterior, incluso al siguiente nivel educativo, parte del problema es que no se respeta la obligatoriedad ni se ejerce.

Desde hace ya varios ciclos escolares por disposición oficial cambió el certificado que avalaba haber cursado este nivel educativo por constancias de educación preescolar, la cual se entrega al término del tercer grado de educación preescolar, ésta llega por parte de la Secretaría de Educación Pública y los niños se hacen acreedores a ella aunque no hayan cursado los tres grados, dos o uno; incluso si solo cursó seis meses del tercer grado de preescolar, solo importa la disposición oficial de que han culminado sus estudios en este nivel educativo. Ante esta situación las docentes hemos hecho la observación de que se demerita la importancia no solo del nivel, sino también del trabajo que cada docente realiza dentro del grupo y de la escuela. Pero qué se puede esperar si la misma

constancia que se otorga al concluir los estudios, al reverso dice textualmente: “esta constancia no es requisito indispensable para ingresar a la educación primaria”.

Entonces, me pregunto: ¿En qué lugar queda la importancia de este nivel y el trabajo docente que en él se realiza?, ¿Es esto un indicador para que las docentes alteremos las necesidades e intereses de los estudiantes promoviendo la lectura y la escritura de manera mecánica?, ¿A qué está orillada la docente por el poco tiempo que tiene para cumplir con las competencias y aprendizajes esperados que marca el programa?

Las docentes de preescolar nos conflictuamos de cómo colaborar con el perfil de egreso que pide la educación básica si el tiempo que los niños acuden al preescolar es verdaderamente insuficiente, veo en ello una gran contrariedad de dictaminar el nivel obligatorio y que las mismas autoridades educativas evadan dicha disposición. Considero que la obligatoriedad sigue siendo solo un discurso, ya que también por indicaciones de la autoridades educativas se brindará el servicio con prioridad para el segundo y tercer grado; en cambio, el primer grado, solo se podrá ofertar si la plantilla de maestros, las instalaciones y el número de alumnos de los otros dos grados lo permiten. Sino se cumplen estas condiciones este servicio no podrá ser ofrecido por la institución educativa. Por ello, me sigo cuestionando, entonces, ¿Dónde queda la obligatoriedad de la educación preescolar?, ¿En qué contribuye con ello a la práctica docente?

A mi manera de ver, las políticas educativas son las que conducen en gran medida las prácticas docentes, muchas veces delimitándolo y restringiéndolo, pero también se puede observar cómo resurge el deseo de la educadora que aún teniendo en contra diversos aspectos, logra realizar su propia práctica docente auténtica e innovadora aunque para la sociedad la educación preescolar siga siendo considerada como el período de preparación para el ingreso de los niños a la primaria.

1.1.2 Mi experiencia y práctica docente en el Jardín de Niños

Dentro del Sistema Educativo del Estado de México, en el cual presto mis servicios docentes, se encuentran diversas formas de organización de los jardines de niños; esto depende de la cantidad de alumnos, docentes e infraestructura con los que se cuente en cada uno de ellos, puede haber jardines de organización completa (son aquellos que cuentan con personal específico para la

dirección, docentes para cada grupo y algunos otros servicios educativos); en éstos varían la cantidad de grupos y docentes, los cuales casi siempre son por lo menos de 4 grupos y 5 docentes contando a quien ejerza el papel de director. Existen también organizaciones tridocentes, bidocentes y unitarios (el nombrarlos de ese modo hace referencia al número de docentes que trabajan en cada jardín de niños), éstos casi siempre son aquellos que se encuentran en zonas rurales.

En este tipo de escuelas uno de los docentes con grupo tiene un nombramiento de director comisionado, es decir cubre la función de director y maestro frente a grupo; siendo éste otro de los factores que considero como limitante para la docente, ya que la carga administrativa es un factor que resta tiempo al destinado a la enseñanza aprendizaje con los niños; en cuanto a los promotores de apoyo, rara vez asignan alguno a este tipo de escuelas en las que por lo general su matrícula es muy baja y variable cada ciclo escolar.

Mi experiencia profesional la he construido hasta la actualidad en dos jardines de niños del medio rural, en donde he sido testigo de que la mayoría de los alumnos solo cursan el tercer grado de preescolar y muchos otros también lo hacen incompleto; se inscriben en el mes de noviembre, otros más hasta enero, cursando del preescolar únicamente seis meses y ya son acredores de su constancia de estudios. Esto es un problema para mí y otras docentes que laboramos en este medio rural, porque nos vemos presionadas por las autoridades educativas, los planes y programas de estudio y los mismos padres de familia, que piden se logre ese acercamiento a la lectura y la escritura.

Considero que es una situación muy tensa y problemática para las docentes, pienso, que es necesario e indispensable iniciar con el proceso de la lectura y escritura desde el primer grado de preescolar, para llevarlo como un proceso natural en los estudiantes, ser promotora de ellos, no imponerles las cosas. Seis meses a mi modo de ver, son insuficientes para lograr un verdadero acercamiento a la lectura y la escritura para que los niños y niñas, tengan un aprendizaje que les sirva en su vida futura y les dé la pauta para sentir el deseo de seguir acrecentando ese conocimiento.

El programa es un aspecto metodológico y un tanto contradictorio porque me pide en principio un acercamiento, pero también me demanda aspectos técnicos que se emplean en la lectura y la escritura, cuando dice que:

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

También me dice que tengo que favorecer oportunidades para que las niñas y los niños vayan adquiriendo progresivamente elementos para comprender cómo es y funciona el sistema de escritura; y entre sus aprendizajes esperados me pide que el niño “identifique lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo” (PEP, 2011:50). Es decir, por un lado, me demanda rescatar los significados y, por otro, se aboca a la técnica que muchas veces orilla a la educadora a centrarse en un método.

El tercer grado del nivel preescolar es considerado en el Plan de Estudios de la Educación Básica, el primero de cuatro periodos escolares; el segundo, al concluir el tercer grado de primaria, el tercer periodo, al finalizar el sexto grado de la misma y, por último, el cuarto periodo. Al culminar el tercer grado de la educación secundaria, contempla también un apartado denominado estándares curriculares en el que los aspectos de lectura y escritura se encuentran en el de español. En este documento se propone que al concluir este primer período escolar los estudiantes habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito.

Lo que significa que “construyen el significado de la escritura y su utilidad para comunicar y comienzan el trazo de letras hasta lograr escribir su nombre” (PEP, 2011: 27). Situación que me lleva a pensar que desde el proyecto nacional se está incidiendo en darle la prioridad a estos aspectos, haciendo incurrir a la docente en lo ya anteriormente mencionado en los párrafos anteriores.

Todo esto me hace reflexionar que para la educadora sigue siendo un dilema de cómo llevar a los niños al logro de estos aprendizajes, entre el poco tiempo que asisten los niños, las inasistencias y

la falta de apoyo de los padres de familia, es sumamente difícil aún lograr el acercamiento que el PEP 2011, propone realizar en relación con la lectura y escritura.

Ante esto, me propongo entender el por qué de las formas de enseñanza de lectura y escritura en el preescolar, también me pregunto si estamos forzando a los niños para que logren estos aprendizajes, si es que lo hacemos de manera mecánica y sin significado para ellos, desde el momento que los ponemos a escribir en un cuaderno cuadriculado, sin tomar en cuenta que ellos aún no han madurado ni desarrollado la coordinación ojo-mano; su motricidad fina y su ubicación espacial, es muy cotidiano que se realicen prácticas de copiado en el cuaderno cuadriculado porque hacen ejercicios de copiado de grafías sin sentido. Con ello los presionamos y los intimidamos, cuando debieran aprender de manera natural el lenguaje; además decae su interés por el aprendizaje del lenguaje escrito, porque se hace de manera obligada, condicionada, ignorando los intereses de los niños. Además, se limita la libertad y lo espontáneo de los niños en el lenguaje oral y escrito porque se escribe lo que se les indica y no lo que ellos en realidad les interesa.

Por ello me pregunto, ¿Cuál es el papel de la educadora con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y niñas del preescolar?

Por otra parte, creo que una posibilidad de enseñanza se encuentra en reconocer los conocimientos previos, partir del contexto de lo cotidiano que vive el niño; para ello se recomienda que parte de el trabajo docente sea identificar qué y hasta dónde los niños saben; y de ahí partir para la adquisición de aprendizajes nuevos o acrecentar los que ya tienen. En otras palabras, para aprovechar los conocimientos previos de los alumnos me pregunto, ¿Las docentes responden a esto, o al tiempo tan apresurado para lograr los aprendizajes esperados que marca el programa de estudios por competencias?

Reconozco que la lectura y la escritura son aprendizajes que pueden dar pauta a muchos otros, pienso que debemos estimularlo de manera amena y agradable, ya que serán interiorizados en la medida del disfrute y desde el modo en que la docente los promueva en los niños y niñas. Es decir, un proceso a través del cual una nueva información o un nuevo aprendizaje se relaciona con los conocimientos previos y no de manera arbitraria o impositiva, sino que es a través del contacto

directo con estos que se articulará de manera sustantiva. Esto es, que podamos lograr ese aprendizaje y que tenga un significado para el estudiante, que lo interiorice, que jamás lo olvide y lo utilice en cada situación que se le presente en su vida cotidiana. Entonces, por qué la docente se ve obligada a rendir cuentas de algo establecido que generaliza a sociedades y culturas capitalistas, y que ya están destinados como aprendizajes significativos enmascarados en forma de competencias marcados en un programa de estudios.

Si por otra parte, vemos al lenguaje oral y escrito como base para el conocimientos de los alumnos en educación básica, el problema es que desde el preescolar el aprendizaje de la lectura y la escritura se hace de manera instrumental, porque se lleva a los niños a leer y escribir decodificando y copiando grafías. Esto es muy reducido en la adquisición del lenguaje oral y escrito y sobre todo en la comprensión de la lectura y la escritura, porque no debemos quedarnos ahí sino que debemos estimular el pensamiento crítico reflexivo, para que la lectura se convierta en una herramienta para construir conocimientos que les sirvan para su vida.

Otro de los factores que pienso que incide en las prácticas de lectura y escritura es el contexto sociocultural tanto de la docente como de los niños y niñas, en muchas ocasiones este absorbe a la educadora, determina cómo realizar sus prácticas; esto a consecuencia de las creencias y exigencias de padres de familia al pensar que se trabajó solo si los niños llevan a sus hogares la hojita que comprueba el trabajo; sino, creen que solo se pierde el tiempo jugando y en entreteniendo a sus hijos. En este sentido, es importante no perder de vista el desconocimiento que tienen los padres de familia de lo que pide el programa de educación preescolar. Además, su poca colaboración en apoyar el aprendizaje de sus hijos por sus múltiples tareas en el hogar y porque aún en estos tiempos sigue existiendo el analfabetismo en los padres de familia.

Los padres exigen que sus hijos aprendan a leer y escribir, que lleven el cuaderno, probablemente por esa necesidad de superar lo que ellos padecieron de no haber tenido la oportunidad de tener una educación o asistir a la escuela; pero eso no importa, ellos quieren resultados visibles, aunque se alteren las etapas naturales de los niños haciendo más vulnerable su propio aprendizaje y desarrollo. Ante esta situación, es difícil para las docentes considerar las condiciones por las cuales los niños deberían acceder a los aprendizajes en sus diferentes tiempos y edades.

Al recordar mi experiencia como educadora bidocente con funciones de directora, muchas veces el proceso educativo está invadido por las múltiples ocupaciones administrativas y directivas de la misma escuela. Desde donde reconozco que he dejado de lado estas etapas, los intereses y necesidades de los niños y niñas; porque me he centrado a enseñar solo contenidos, eso no me permite conocer a mis alumnos y alumnas, sus ritmos de aprendizaje, los problemas personales que los niños tienen en su hogar, y me es difícil reconocer y atender la falta de interés, agresividad, timidez y temor en ellos, porque lo que importa es formarlos para que accedan a la primaria, con ya muchas competencias desarrolladas en la lectura y escritura.

La carga administrativa en una institución educativa es una realidad inminente, así como también es parte de una realidad que la docente debe buscar las alternativas para sacar a flote su trabajo dentro del aula y escuela, nos encontramos expuestas a que en cualquier momento llegue el aviso de entregar documentación e informes, incluso de un momento a otro si es por la tarde pues es un problema menos. La situación es que en ocasiones se reciben llamadas durante la mañana de trabajo para que lo requerido se entregue a la salida, muchas veces es una alternativa poner alguna actividad en la que los niños permitan a la docente realizar lo solicitado por las autoridades educativas y en este caso, se desvían e interrumen las actividades que se estaban realizando o se habían planeado del proceso enseñanza y aprendizaje.

Además de esto, existen otros distractores que de igual manera influyen o limitan de algún modo, la labor docente como el que en cualquier momento llegue un padre o madre de familia, por cualquier situación y se le tiene que atender; si es que llegan los desayunos del DIF o la pipa de agua, el recibo de la luz, entre muchas otras cosas que pueden presentarse durante una mañana de trabajo.

El vivir todas estas situaciones me ha hecho cuestionarme e interesarme en investigar como una docente que labora en una institución de organización completa, en un contexto totalmente diferente al mío, que solo atiende su grupo de alumnos, que cuenta con los servicios de apoyo a la educación como educación física, inglés, educación para la salud y educación artística; así como servicios de USAER realiza sus prácticas sobre lectura y escritura y los logros y alcances que con ella tiene, no lo quiero ver como una comparación pero probablemente cambie mi percepción de

que ellas logran mucho más, en cuanto a los aprendizajes de lectura y escritura que las docentes de contextos rurales.

Desde el pensamiento de Paulo Freire (1999) considero que la complejidad de la práctica docente pueden conducir a un proceso educativo, es decir, que las prácticas deben suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento docente académico, áulico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vista de la realidad, de propuestas. Es decir, reconocer prácticas auténticas, porque los maestros debemos ser protagonistas de nuestra práctica sin perder de vista los intereses y necesidades de nuestros niños y niñas; ante esto, cómo una docente de preescolar tan saturada de documentación y actividades de diversos programas que el mismo sistema impone ¿Cómo puede ser protagonista de su propia práctica?

Entonces, si como protagonistas de nuestra práctica docente, trabajamos la reforma de una forma personal, adecuándola a las necesidades cotidianas, contextuales, sociales, cognitivas, que considere las verdaderas necesidades e intereses de los niños y niñas, y no tener como prioridad los propósitos de los planes y programas de estudio, sino a lograr con ellos no solo competencias establecidas sino mas bien, un aprendizaje que perdure y sea de utilidad en su vida, contribuir al logro de ser capaces y reflexivos, de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos a los que se enfrenten.

Pero en la práctica docente considero que esto no se está llevando a cabo, ya que con facilidad las educadoras utilizamos material supuestamente para favorecer estos procesos y únicamente incidimos en llenar de pegotes el aula, de bombardear al alumno con cosas que no tienen ningún significado para ellos.

Nos vemos en parte limitadas por los documentos que rigen y modelan la práctica docente, como lo estipula el plan de estudios que dice “Las maestras y los maestros reconocerán en este Plan de estudios parte de sus mejores prácticas, propuestas que han presentado en diversos foros y otras que, en los años recientes, ocupan un espacio relevante en la discusión académica sobre la educación y sus procesos” (SEP, 2011a: 10).

¿Pero de qué docentes hablan?, si cada docente es diferente, ¿Para quienes son mejores prácticas?, En base a qué las catalogan, cuáles foros?, si ya todo se ve y se tiene diseñado y organizado, aún antes de expresar nuestras ideas y pensamientos sobre la práctica docente que llevamos a cabo en nuestras escuelas, ellos solo consideran y hablan de contextos urbanos muy alejados de nuestra realidad.

Por ello, considero que la realidad de estar frente al grupo, enfrentarte a tantas situaciones, a tantas maneras tan distintas de aprendizaje de los niños; al contexto de la comunidad, a los ideales y creencias de los padres de familia, confirman que los planes y programas de estudio solo generalizan una educación robotizada.

En cambio, para la docente es un reto, del que depende en gran parte el trabajo realizado frente al grupo, el logro de los aprendizajes esperados en cada uno de los alumnos no por cumplir con ellos, sino por la sencilla razón de que mis estudiantes me importan y es que la realidad la supera a todos los planes y programas de estudio habidos y por haber, en este sentido me interesa estudiar como en un contexto urbano se desarrolla la enseñanza de la lectura y la escritura en un aula de una escuela de organización completa que cuenta con todos servicios de apoyo a la educación, para ello nos planteamos los siguientes preguntas y objetivos de la investigación.

1.2 Pregunta de la investigación

Cuando uno se enfrenta a una problemática, es de suma importancia considerar aspectos, los cuales nos permitirán una comprensión adecuada de la realidad y de la práctica docente sin dejar de considerar a los sujetos involucrados en dicho proceso. Teniendo presente esto, considero importante establecer la siguiente pregunta que será la orientadora de esta investigación con la que pretendemos documentar la práctica docente de la lectura y la escritura en el preescolar.

¿Cuál es la práctica docente de la lectura y la escritura en un Jardín de Niños de organización completa en un contexto urbano, con el propósito de conocer como se transfiere el conocimiento en el salón de clases en la relación educadora niño?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general: Conocer las prácticas de la lectura y la escritura que realiza la docente de preescolar en una escuela de organización completa en un contexto urbano.

Objetivo específico: Comprender las formas en que la docente de preescolar conduce el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel preescolar.

1.4 Justificación

Las y los docentes de preescolar juegan un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que en ellos recae la responsabilidad de que los niños tengan los primeros acercamientos a estos aprendizajes; una de sus principales funciones es brindar al niño actividades, experiencias, materiales, entre otras, para que desarrollen su conocimiento acerca la lectura y la escritura, no solo como prácticas tediosas y aburridas sin ningún sentido e interés para los niños.

Analizando la importancia de la práctica docente, y diversas implicaciones que en ella se han podido observar, sobre cómo las y los docentes de preescolar promueven la enseñanza de estos aspectos.

Considero que las docentes debemos reconocernos a nosotros mismas, significarnos en lo que realizamos frente a grupo, encomendados a favorecer estos conocimientos en nuestros niños y niñas, analizarnos y visualizarnos si es o no, lo que deseamos hacer y ser. También es importante conocer a los niños, sus habilidades y debilidades pero de manera consciente para poder transitar con ellos al conocimiento, no solo aprender signos que se pueden leer y escribir, sino que con esos signos se pueda decir y dar a conocer lo que se piensa, siente y creemos, y ver en ello una posibilidad para comunicarnos, conocernos y entender a los demás.

Por consiguiente, al realizar esta investigación en la que la intención fue conocer las prácticas de la lectura y la escritura en el medio urbano de una docente de preescolar. Para comprender como es que ella genera en los niños esos aprendizajes, que les permiten acrecentar su conocimiento y son la base para que en los siguientes niveles educativos no los vean como algo impuesto; sino que surjan de su mismo deseo de continuar su conocimiento y los lleve a adquirir mucho más de él, por

iniciativa propia y no solo como una decodificación impuesta por el tradicionalismo que aún se viene arrastrando en la escuela, porque se ha dejado de lado el fomentar el deseo propio de los niños y niñas para que de manera amena y agradable los sigan adquiriendo en los grados que están por cursar.

La investigación se realizó en un grupo de tercer grado de un Jardín de Niños urbano, que cuenta con todos los servicios de apoyo y promotorías en el que la docente dedica su tiempo completo que consisten en una mañana de trabajo en su grupo para promover entre otros conocimientos los relacionados con la lectura y la escritura que son los que nos interesan estudiar.

Una de las razones de haberla elegido, es por tener conocimiento de que su práctica de lectura y escritura son exitosas, hasta el grado de lograr que sus niños egresen del preescolar con un conocimiento formal de estos aprendizajes.

1.5 Estado del arte

Para tener un conocimiento sobre lo ya abordado del tema que nos interesa conocer en esta investigación, se elaboró el acercamiento al estado del arte en función a dos categorías: la práctica docente y la lectura y escritura en el preescolar. Las fuentes que consultamos fueron libros, revistas, ponencias investigaciones y tesis, además de documentos emitidos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.5.1 La práctica docente

Existe una desvinculación reconocida entre los discursos teóricos y la práctica educativa, si consideremos que el objetivo general de la educación preescolar es favorecer la educación armónica e integral de la personalidad del niño preescolar, porque no se ha logrado hasta la fecha. Por eso, es necesario pensar al docente como agente principal transformador de la práctica educativa cotidiana del jardín de niños, con intención de brindar una educación que les permita desarrollarse con más riqueza, armonía y equilibrio. Para ello, hay que considerar indispensable las concepciones que el docente tiene acerca de la educación de las niñas y niños a quienes atiende en su trabajo diario para que puedan ser transformadas. Esto me lleva a considerar que la práctica

docente se encuentra mediada por las concepciones que tienen las docentes y que no todo se encuentra determinado por lo establecido.

De ahí que, Cruz Sandoval (2002) quien titula su tesis “La práctica docente de los profesores en formación inicial en una Región Sur del Estado de México. Un acercamiento a la investigación transformadora”, en ella concibe la práctica docente como una práctica social; es decir, como una práctica humana del trabajador conocido como maestro, en la cual se ven limitadas y frustradas muchas de sus aspiraciones culturales políticas y sociales por intereses que se expresan en el contexto escolar. Él emplea la metodología de investigación- acción participativa descubriendo una de las particularidades de la práctica docente, la cual consiste en saber que no basta dominar el contenido y el saber técnico, tampoco haber estudiado la normal elemental, sino que también se debe tomar en cuenta al sujeto vivo y actuante que es el alumno; sostiene la idea de que en las prácticas están inmersas las concepciones de los sujetos docentes y los demás sujetos circunstanciales del proceso educativo y que aún se expresan múltiples deseos e intenciones de cada cual.

Cruz Jaramillo (2008) en su tesis “Los estereotipos de género y la práctica docente cotidiana en el jardín de niños y niñas”, menciona que la práctica social se ve determinada por el currículum oculto, lo cual retoma como teoría en su investigación para comprenderla, enfatiza sobre la práctica docente para modificar esquemas de interacciones que se dan entre sexos y que se refleja en la práctica cotidiana y para ello considera que es importante partir con la comprensión de las circunstancias y modos en que se realiza la reproducción de creencias, así como la interpretación de los hechos tomando en cuenta las circunstancias que los rodean. Para este autor, es necesario un siguiente paso en el que el docente realice una autoevaluación en la práctica docente, la cual deberá dirigirse a la necesidad de hacer visibles las formas de reproducción de estereotipos a través de su práctica en el aula y a su vez, considera promover esta práctica tomando como eje principal el logro de una equidad entre géneros.

1.5.2 La lectura y escritura

Palacios de Pizán et al., (1987) realizaron un estudio a nivel primaria en el que nos dicen que el interés y aprendizaje de la lectura y la escritura debieran ser actividades significativas para que puedan orientar su uso real y a las necesidades que tienen para aprender los participantes. Afirma que las actividades tradicionales como escribir y repasar varias veces una palabra, despoja la función del aprendizaje y que es necesario dejar de verla como un objeto social y cultural, porque cumple otras funciones específicas entre ellas la comunicación.

Esto me permite reflexionar que la lectura y la escritura no deben de estar desligadas de su contexto y más aún del interés de los niños y niñas, debemos dejar de hacer tediosas, aburridas, la lectura y escritura, para evitar los castigos que no sea una obligación sino que sea un disfrute el aprendizaje.

Silvia Nora Itkin (2005) pretende presentar a los maestros de preescolar algunas propuestas de trabajo para su salón de clases, aún cuando el objetivo sea o no enseñar la lecto-escritura de manera formal, ella sugiere algunas actividades, con el propósito de ayudar a los niños y niñas en su preparación para el aprendizaje. También propone que no solo sean actividades preparatorias, sino que sean actividades significativas y planeadas con materiales escritos, donde se descubra la finalidad comunicativa que tiene el lenguaje escrito en la vida cotidiana, además que sean de interés, para que despierten la curiosidad por aprender cada vez más. Esta propuesta surge del programa denominado enseñanza inicial de la lectura y la escritura (EILE), desarrollado en la ciudad de México, la cual pretende que la enseñanza inicial mejore la calidad educativa de todos los niños.

Considera que aprender a leer y escribir, no es aprender letras, sílabas o palabras nada más, no es plan rígido, ni tareas monótonas, tampoco planas de palabras y su nombre. La lectura no debe verse como obligación para no perder el gusto, la enseñanza no debe ser por imposición y memorización. Ella propone estrategias como: firmar la lista, poner etiquetas a objetos comunes, leerles en voz alta, escribir poemas o canciones con letras grandes, tener lápices y papeles al alcance de los niños, distribuir lenguaje impreso en el ambiente (etiquetas, envolturas, mensajes, etcétera). Sugiere realizar actividades como reconocer letreros que son familiares, jugar con juegos de lenguaje rimas,

trabalenguas, trazar letras con sal, arena, crema, utilización de pizarrones pequeños, letras magnéticas, gravar audio libros para hacer más ameno el aprendizaje en los niños.

Por todo esto, considero que aprender a leer y escribir es una de las aventuras más apasionantes, pero más difíciles que experimentamos los seres humanos y que las primeras experiencias de algunos niños con las letras pueden llevarnos a amar la lectura o rechazarla.

Margarita Gómez Palacio (1995), en su libro “La producción de textos en la escuela”, parte de la experiencia que tuvo con un niño de 9 años quien era catalogado como muy inteligente, le pide escribir algo interesante y el niño no realiza nada, le pregunta por qué no empieza y él le dice que está esperando que le dicte. Ella parte de esto para sacar conclusiones sobre la escuela, afirma que solo se está formado alumnos en espera de que se les indique qué hacer, alumnos sin iniciativa y nula creatividad. La espera del niño para que el docente le dicte, da cuenta de que solo se realizan actividades de copiado, dictado y resúmenes; que deja de lado lo importante que es la lectura para comunicarnos por escrito y sobre la poca libertad que tiene el niño para jugar con el lenguaje. Al igual que ella, pienso que el empleo correcto de la lengua oral y escrita, podrían desencadenar una lectura que permita no solo comprender lo escrito y decodificado sino ir más allá, esto debería de empezarse desde el preescolar, y continuar en todos los niveles educativos.

La necesidad de escribir, no se limita a la comunicación de mensajes, tiene muchos propósitos. Metodológicamente propone enfocar el análisis de la escritura desde un punto de vista psicolingüístico, porque intervienen tanto procesos psicológicos como lingüísticos, además de considerar los aspectos perceptivos y motores que la escritura exige. Ella destaca los procesos mentales que son superiores que tiene que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de la información a la elaboración del plan o estructura del escrito, a la creación y desarrollo de las ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje más apropiado. Esto me lleva coincidir con ella, en que todo aprendizaje debe partir de la experiencia o conocimiento que el niño ya tenga, de su contexto y sobre todo de darle la propia posibilidad de expresarse y adquirir estos aprendizajes de manera amena y agradable.

Esteban Levin (2011) hace un recuento en varios aspectos de la experiencia de ser niño, de las cuales vive y aprende del mundo y lo que le toca vivir, menciona que la niñez es el momento de la vida en el cual el pensamiento de lo nuevo se encarna en el cuerpo y deja una huella psíquica generadora de conocimiento que lo transforma, que le permite experimentar el placer de descubrir y de aprender, que el escenario infantil de la primera infancia es inaugural y creador en el que la experiencia lo lleva a pensar a forzar el pensamiento hacia rumbos desconocidos e inesperados, que el ser niño no se puede remplazar ni sustituir, considera que con un garabato, un dibujo o una letra el niño establece un decir más allá de él, que al construir su experiencia escritural, ella lo constituye a él.

Menciona también que el hecho de escribir durante la infancia, es un lenguaje en acto que está del lado del gesto, del toque, de lo táctil, de la mano que imprime movimiento, fuerza coordinación, praxia y al mismo tiempo juega y acaricia una superficie que deja impresa una marca, una huella en la cual se proyecta e inserta su goce corporal y motriz. Esto me lleva a pensar que la lectura y la escritura en el nivel preescolar, debiera ser una experiencia que le permita a los niños y niñas no solo aprender sino disfrutar ese aprendizaje generado desde su propia experiencia.

En la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar expedida por la SEP (1990), se hace una compilación de información de diversos autores que va desde varias consideraciones teóricas hasta estrategias didácticas generales en las que hace algunas propuestas de trabajo y de presentar algunos niveles que conceptualizan la lengua escrita y que pueden ayudar a ubicar en qué nivel se encuentran nuestros alumnos y estos van de acuerdo a la forma, variedad, cantidad, linealidad, que pudieran tener las gráficas elaboradas por los niños. Esta guía hasta la actualidad sigue siendo base para evaluar o realizar los seguimientos a los alumnos y detectar en qué nivel de conceptualización se encuentran y verificar sus avances.

La guía del curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar volumen 1 editada por la SEP (2004), incluye entre sus 4 módulos 2 dirigidos a favorecer el lenguaje oral y escrito y para cada uno de estos aspectos un módulo en especial en el que contiene información de varios autores, sugerencias, experiencias y actividades encaminadas a desarrollar el lenguaje ya sea oral o escrito de acuerdo al módulo que se analice, el que especifica

el lenguaje oral se encamina más a las formas de expresión oral y eficacia de comunicación verbal que el niño pudiera establecer y de cómo promover la expresión oral en los niños. Por su parte, el módulo dirigido a la escritura se encuentra enfocado a desarrollar en los niños la función del lenguaje escrito y el sistema de escritura, en ambos módulos se ofrecen experiencias de diálogos entre alumnos y docentes que a mi juicio parecen ser fabricadas porque no ecajan en nuestra realidad educativa.

En cuanto a investigaciones como se mencionaba con anterioridad, fue muy poco lo que se pudo encontrar en algunas instituciones educativas como lo es la Escuela Normal de Tejupilco, la Universidad Pedagógica Nacional, Subsede Tejupilco, y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Tejupilco, las cuales están ubicadas en este mismo municipio; pero como hemos visto, están más encaminadas a la recopilación de información o sugerencias de actividades para favorecer los aspectos que acontecen en mi investigación.

Erika González Urquiza (1999), hace referencia en su obra pedagógica, sobre la importancia de la asimilación de la lecto-escritura en el nivel preescolar y comparte que es un proceso de adquisición donde intervienen diversos factores, entre ellos, el conocimiento, la iniciativa de las docentes, el interés de los niños, la motivación de los niños y docentes, así como el grado de madurez motriz de los niños. De igual manera, dice que la lectura y la escritura surgen desde tiempos primitivos, que ésta nace con la necesidad de comunicarnos con los demás; que el lenguaje oral y escrito se vale de signos y significados. Hace referencia a que el lenguaje escrito permitió un gran avance en la humanidad, como el aumento del acervo cultural de la sociedad. Dice también que estos dos tipos de lenguajes se aprenden por medio de la interacción con nuestros semejantes, al compartir experiencias, ideologías, y conocimiento.

Así mismo, hace el reconocimiento de que el aprendizaje requiere de prácticas que incluyan actividades significativas, porque debe desarrollarse el aprendizaje de manera significativa, no solo, tapizar las paredes de las aulas con letreros y carteles, que es información escrita, pero sin significado para los niños, y que su única función en ocasiones es solo la de un adorno en la pared.

Esto me permite reflexionar sobre la infinidad de actividades que planeamos como docentes que en ocasiones carecen de un propósito específico; por ejemplo, cuando desarrollamos actividades de lectura-escritura que no son interesantes para los alumnos, lo que sugiere ponerlos en interacción con diverso material novedoso y llamativo para ellos.

Por eso propone aprovechar los recursos con los que se cuenta en la biblioteca de aula, reconocer y aceptar las distintas formas de expresarse de los niños, ofrecer oportunidades de conversaciones, narraciones, diálogos, escenificaciones entre otras actividades que esta autora trabaja en su tesis. Es una propuesta para guiar a los niños al aprendizaje de la lecto-escritura, advierte guiarlos a los niveles de lenguaje como es, el presilábico (escritura sin control de cantidad, escritura unigráfica, hipótesis de nombre, hipótesis de cantidad mínima, escrituras fijas, hipótesis de variedad), presilábico (hipótesis silábica, modelos propuestos por el medio), silábico-alfabético y nivel alfabético.

Después de haber analizado estos trabajos y propuestas de investigación y contenidos, comprendo que el problema de la lectura y la escritura no es de ahora y que sigue siendo recurrente por lo que no hay un proceso de lectura y escritura significativo en los niños y niñas. En la actualidad aún tenemos limitantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura y en ocasiones somos los docentes, porque desconocemos como aprenden nuestros niños.

Nelva Carolina Pérez Ríos (1996), en su trabajo de investigación considera los estímulos tanto internos como externos que se deben desarrollar en los niños, menciona que la motivación del niño es muy importante en el desarrollo lenguaje; ella hace referencia a los procesos por los que pasa el niño, y las etapas de la infancia. Destaca la estimulación como una forma de desarrollar el lenguaje, menciona que el cerebro capta y asimila, razón por la cual el niño construye su aprendizaje como un proceso interno, además es el propio niño quien lo va transformar para usarlo de acuerdo a sus necesidades e intereses.

La investigadora, retoma las etapas del desarrollo de Piaget para conducir el aprendizaje y argumenta la forma de aprender de los niños. Considera que las estructuras que forman los niños son elementales en el aprendizaje por eso debemos partir de los conocimientos previos para

aprender de manera significativa, que tengamos presente que no todo lo viejo es malo ni todo lo nuevo es bueno, que debemos conocer y retomar todo lo que nuestros estudiantes tienen como aprendizajes previos.

María Guadalupe Martínez Domínguez (2007), en su “Manual de estrategias para acercar al niño con problemas de disgrafía a la lecto-escritura en el nivel preescolar” menciona la importancia de implementar actividades agradables y que verdaderamente favorezcan estos aprendizajes y de la atención que debemos poner en nuestros niños, para detectar algún tipo de problema como es la dislexia y la disgrafía que les impide adquirir estos aprendizajes, al igual que intenta concientizar y sensibilizar a actores importantes en este proceso como lo son los maestros y padres de familia y también da una serie de estrategias puestas en práctica por ella misma para acercar al niño a estos conocimientos, catalogándolas de eficaces en su propia experiencia docente.

María Georgina Silva Campuzano (2004) en su tesis “El ambiente alfabetizador” enfatiza la importancia de éste como estrategia para el aprendizaje de la lectura y la escritura, reconoce que se ha difundido acerca de los procesos que los niños atraviesan para ello, pero también de la poca puesta en práctica por parte de las docentes para realizar alternativas didácticas acordes, minimizando dichos aprendizajes solo a la expresión, visualizándolos a la educación tradicionalista que deja de lado el verdadero interés de los alumnos y de las experiencias que dan paso al verdadero conocimiento.

Lucila Macedo Macedo (2006), en su Tesis de Maestría, hace un recuento de la educación preescolar desde diferentes programas educativos puestos en marcha en el nivel, y también del poco interés que siempre han mostrado tanto las autoridades educativas como los mismos padres de familia, así como del poco conocimiento que existe entre las docentes para realizar estas actividades y hacerlas de manera tradicionalista a través de dictados, copiado, planas, lectura en voz alta sin un propósito y, finalmente, de la importancia de desarrollar en los alumnos la lecto-escritura de una manera amena e interesante para obtener aprendizajes significativos; ella hace una propuesta de trabajo a través de diversas estrategias que le permitieron modificar la manera en la que se ha estado trabajando la lecto-escritura.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA COMO METODOLOGÍA ALTERNATIVA

Introducción

En esta investigación considero indispensable precisar la postura y el proceder metodológico, para poder observar los procesos seguidos por la docente al desarrollar prácticas de lectura y escritura, ya que muchas veces nos hemos visto obligadas a utilizar una o varias técnicas de enseñanza en el salón de clases, básicamente por la compleja trama de relaciones sociales, ideológicas y políticas en las que la docencia se ve implicada. Por eso, pienso que con esta experiencia, puedo mirar las acciones y modificar mi propia práctica por las implicaciones y sistema de creencias que sin querer darme cuenta, sigo arrastrando tales como, las concepciones arraigadas que tengo desde mi formación como estudiante, pero sobre todo, como docente y con ello no sólo beneficiarme, sino también mejorar el trabajo pedagógico que realizo con los niños y niñas que durante varios ciclos escolares seguiré teniendo a mi cargo. En este capítulo, me propongo desarrollar la perspectiva metodológica puesta en escena, así como, el método y las técnicas e instrumentos utilizados para levantar la información obtenida en el trabajo de campo.

2.1 La investigación cualitativa

La investigación que realicé es cualitativa, aclaro que más que un método es una posición en relación al sujeto y con el objeto de estudio; es decir es una posición frente al conocimiento, en la forma de construirlo, porque no pretendíamos verificar sino conocer y comprender. De manera que, daré mi interpretación de lo observado y recuperaré la voz de la docente que labora dentro del aula y su espacio escolar.

El estudio es cualitativo, multimetódico en el enfoque, tiene un carácter interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio (Rodríguez et al., 1999), pide pensar el fenómeno desde dentro en su contexto natural. Esto me permitió, estudiar la realidad en su contexto natural, desde lo que percibí y de cómo sucedió; para después interpretarlo con nuestros sentidos y comprender los significados desde nuestros conocimientos previos de las personas implicadas.

Por eso, la investigación cualitativa es incluyente y contextual, porque reconoce a cada sujeto, hecho, tiempo, espacio como único e histórico; la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia, para tener como

propósito la mirada cualitativa y no cuantitativa tanto en la investigación como en los sujetos y objetos involucrados.

En consecuencia, la investigación cualitativa más que un método se entiende como una posición frente al conocimiento, ya que todo hecho o acontecimiento sucedido en un determinado tiempo, es histórico al generar siempre aprendizajes nuevos. En ese sentido, Rodríguez et al., (1999), menciona que la investigación cualitativa surge de la necesidad de documentar lo que sucede en la vida cotidiana, en un contexto, en un espacio temporal determinado en el que se mueven los sujetos.

2.2.1 La etnografía como alternativa metodológica

Para ser consecuente con el tipo de investigación descrita en la perspectiva metodológica cualitativa, Rodríguez et al., (1999) señala varios métodos de investigación y de ellos se consideraron las oportunidades que cada uno brindaba, así como las necesidades de nuestra investigación; de entre los cuales se consideró pertinente utilizar la etnografía como perspectiva de investigación. Porque permite estar en contacto más directo con el objeto investigado, incluso estar dentro de él para poder observarlo de manera directa y en el lugar específico.

Además de observar, realicé otros procesos como cuestionar, indagar, describir, entender e interpretar la realidad, buscando siempre el por qué de lo sucedido. Coincido con Bertely (2004), al considerar que la etnografía educativa más que un método, es una orientación epistemológica; un proceso donde el investigador o investigadora se asume en la investigación, por el modo en que recopila sus datos; lo que permite concebirlo como un proceso constructivo y dialéctico; también es un método con capacidad descriptiva, pero con posibilidad interpretativa, donde los procesos de aprendizaje y de enseñanza están relacionados, porque se expresan en los comportamientos, valores, rutinas y costumbres, determinados por la cultura. Por otra parte, esta misma autora nos dice que la observación supone la presencia de la investigadora en el escenario real de estudio, como requisito fundamental, para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de la interacción de la práctica de lectura y escritura en el aula.

Considero que la etnografía es una metodología alternativa pertinente para el desarrollo en la práctica de lectura y escritura en el nivel preescolar por lo que se pone en juego al observar la

realidad. Aunque Rodríguez et al., (1999), nos dice que la etnografía se puede concebir como el método de investigación que permite tener un conocimiento de la forma de vida de una unidad social concreta; también reconoce que a través de esta opción metodológica, se puede llegar a la descripción o reconstrucción analítica con carácter interpretativo de la cultura, al privilegiar las formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Para poder lograr esto fue necesario involucrarme en el lugar en que sucedieron los acontecimientos, donde ocurrieron los fenómenos de la práctica de la docente; estar en contacto con los principales actores o sujetos de la investigación. En el mismo sentido, Atkinson y Hammersley, (citados por Rodríguez et al., 1999), conceptualizan a la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto.
- Una tendencia a trabajar los datos no estructurados.
- Se investiga un número pequeño de casos, quizá uno solo, pero con detenimiento.
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas (1999:45).

Es decir, la etnografía propone una observación detallada, donde el investigador o investigadora tiene interés por lo que los sujetos hacen, sus creencias, sus valores, cómo se comportan y cómo interactúan; el modo en cómo parte de una sociedad se desarrolla o cambia con el tiempo, con el contexto o ante una situación determinada. Al igual que los autores antes citados, retomo la idea de Spindler cuando refiere que “el objeto de estudio de la etnografía educativa [...] es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo”(citado por Rodríguez et al., 1999: 46).

2.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

La etnografía es demasiado dócil, ya que brinda flexibilidad para utilizar diversas técnicas e instrumentos que lleven a buen término la investigación. Las que técnicas que utilicé durante esta investigación fueron las propuestas por Rodríguez et al., (1999) como la entrevista no estructurada y la observación participante, también utilicé otros recursos, como libros y el internet, que me

ayudaron a recabar información; además de apoyarme de varios instrumentos tales como: registros de observación, fotografías, la guía de entrevista, y las notas de campo.

Lo propuesto por Rodríguez et al., (1999) lo refuerza con las que menciona Spindler, el requerimiento de la observación directa, es que el observador permanezca donde la acción tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal actuación que por el momento es observada. El mismo autor propone que se utilicen el registro de observaciones, entrevistas, cuestionarios, diario de trabajo, grabaciones en audio y video, fotografías y escritos que permitan dar más veracidad del objeto de estudio.

Es decir, la observación requiere de un registro de lo observado, el cual recibe otros nombres tales como: notas de campo, cuaderno de notas, entre otras formas de conceptualizarlo. Las notas de campo, según Rodríguez et al., (199: 163), aluden a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc., que puede ser de interés para la evaluación y el diagnóstico. También nos dice que son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio realizado.

Por mi parte, realicé varios apuntes que me permitieran recordar las observaciones realizadas y los detalles contextuales de lo sucedido. Finalmente, también hice uso del registro de los incidentes críticos que me dieron la posibilidad de recoger información concreta y específica respecto a lo que me interesaba en el momento de vivenciar las observaciones.

Finalmente, la entrevista fue la técnica complementaria que realicé para profundizar en mi búsqueda de información. Quizá por eso, el mismo Rodríguez et al., (1999: 169), “como una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal”. Por mi parte, intenté seguir esta sugerencia y además, del lugar de la entrevista, el espacio, tiempo y momento para saber cuándo terminarla para no presionar a la entrevistada.

El fin, el proceso metodológico seguido consistió en recabar la información, sistematizarla y organizarla para iniciar con el proceso de análisis e interpretación para organizar la información, con el fin de poner por escrito los resultados de su triangulación. Así mismo se cuidó la

confiabilidad y el anonimato de los sujetos investigados, procedimientos que describo a continuación.

2.2.3 El proceso de sistematización, análisis, interpretación y triangulación

La sistematización de la información, la desarrollé a partir de los planteamientos de Guba y Lincoln (citados por Rodríguez et al., 1999), quienes señalan que los datos empíricos en las investigaciones deben aportar al campo de conocimiento, pero también aluden al proceso seguido en la construcción del conocimiento. Lo caracterizan por estar orientado al campo, dar énfasis a lo observable, ser naturalista, no intervencionista y por realizar descripciones en lenguaje natural para llegar al conocimiento. Destaqué que la inmersión de la investigadora en el espacio áulico como sujeto participante, me permitió rescatar lo ahí acontecido; más que un observador, me propuse ser un testigo de cada hecho y acontecimiento. La inducción la retomo como una posibilidad para construir conocimiento, para lo cual parto de lo particular a lo general, es decir, de mirar una realidad concreta en el aula con una docente en el aula, donde realizaba prácticas de lectura y escritura con los niños y niñas de educación preescolar.

La investigación se realizó con una maestra de educación preescolar, de quien documenté su práctica cotidiana. Para ello, hice uso del registro de observación y la entrevista como técnicas de investigación para recabar los datos que me permitieron comprender el cómo y por qué de los procesos. Intenté transitar a la acción social significativa, el entramado natural y hegemonía, consenso e instrumentos de significación que son los tres niveles de reconstrucción epistemológica, a los que hace alusión Bertely (2000), comparto la idea cuando considera que si el investigador o investigadora no transita por ellos, se abstiene de tomar una posición ética de lo que observa y escucha; el propósito es tener esto como uno de los compromisos básicos, porque solo se ha tenido la intención de contribuir a la creación de nuevos consensos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar del objeto y sujetos de estudio.

El trabajo de campo fue realizado en una escuela de organización completa, en este proceso se recabaron 9 registros de observación, 4 de ellos de jornadas completas de trabajo y los restantes focalizados en cuanto al tema de investigación; realicé también la transcripción de los registros en

ellos contemplamos una descripción empírica y contextual, para recuperar el contexto de la situación que pudiera influir sobre la situación observada. Además, realicé también 2 entrevistas, para conocer y tener referencias más a fondo de cómo la docente considera estos aprendizajes o el por qué de su manera de actuar ante ellos. Inicé con el vagabundeo dentro de la institución y del aula, con ello me percaté de quién era la docente frente a grupo y al mismo tiempo, pude conocer la dinámica y movimientos que ocurren en la escuela, para entender el por qué de muchas situaciones vividas dentro del aula como el apoyo e interés de los padres de familia, dar cuenta de los servicios y promotorías con los que la docente se apoya.

En síntesis, puedo decir que las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron elaborados de acuerdo a la exigencias y necesidades de la investigación, operativamente las puse en práctica para la recopilación y obtención de la información; posteriormente, inicié el diálogo con la teoría para triangular nuestra información empírica y sustentarla con los puntos de vista de diversos autores, para estar en posibilidad de nombrar los subejos que se desarrollan en los hallazgos encontrados y construidos. Lo que significa que el proceso seguido consistió en recabar la información, sistematizarla y organizarla para iniciar con el proceso de análisis, con el fin de poner por escrito los resultados de triangulación entre los referentes empíricos, la teoría y mi propia interpretación.

CAPÍTULO 3

EL SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Las exigencias de un mundo globalizado y una educación nacional politizada, impone a los docentes programas y planes de estudio para la formación escolar en las escuelas, que contienen ideologías y políticas para la formación de los sujetos.

Los programas de estudios desde las políticas internacionales son generales y no toma en cuenta las necesidades, la cultura e intereses de los grupos sociales, los sujetos actualmente son considerados como objetos porque son sometidos a políticas que responden a los intereses de los mercados económicos mundiales, donde pasan a ser considerados como objetos para la producción, la eficiencia y la eficacia, todo con el fin de mejorar y aumentar la producción y el mercado.

Suena a discurso pero aún en pleno siglo XXI se sigue llevando y arrastrando características de una educación tradicionalista que más que ver a los estudiantes como sujetos capaces de ser forjadores de sus conocimientos, experiencias y aprendizajes siguen siendo catalogados por los mismos actores de impartir la educación como objetos disponibles para solo recibir, oír, callar y hacer lo que se diga o imponga.

Esto demanda una postura epistémica frente a esta realidad, que tiene y debe ser transformada. Aquí, recupero algunas tesis centrales de autores del pensamiento crítico, que precisamente, nos convocan a poner en cuestión los sujetos de discurso y los discursos sin sujetos, para visibilizar en lo posible, lo que está oculto y rescatar la utopía de que otro mundo es posible.

Una pretensión probablemente muy elevada es retomar la teoría crítica en esta investigación como teoría central, y lo digo por las implicaciones tan importantes a las que conlleva, la retomo como una opción de cambio de pensamiento, de ver la realidad, de hacer algo por cambiar paradigmas y sobre todo, por una transformación personal que permita dejar de ver a los sujetos como objetos y con ello crear una autocrítica consciente del mismo trabajo desarrollado dentro de un aula.

Se retoma también la sociología de la vida cotidiana, como posibilidad para dar cuenta de las prácticas de lectura y escritura que realizan las docentes en el nivel preescolar.

Ambas teorías me permitieron hacer una reconstrucción crítica de la realidad, respetando la individualidad y subjetividad de los sujetos estudiados, porque para la investigación el sujeto estudiado se convierte en un fenómeno social representativo de un nivel escolar.

3.1 La postura epistemológica

En este apartado hago mención de la postura epistemológica que utilicé como apoyo para entender la realidad mediante un paradigma que me permitió la construcción del conocimiento y la colocación para mirar mi objeto de estudio, desde un contexto urbano específico en donde se realizó la investigación. El interés por hacer este trabajo de tesis, surgió como un deseo personal de mejorar mi propia práctica docente, esperando contribuir a mejorar también la de otras docentes que viven situaciones similares; que esto les permita reflexionar sobre cómo estamos realizando nuestra práctica docente.

Parto de la práctica docente entendida como una realidad compleja, cambiante, con implicaciones educativas, económicas, sociales y culturales que la influyen, y que la hacen buscar alternativas o adecuaciones para lograr no sus fines, sino los impuestos por las políticas educativas, que autores como Hugo Zemelman (2000:46), nos abren una oportunidad cuando nos dicen que debemos de tener “una actitud de crítica reconstructiva de lo dado”. Esto lo entiendo como la manera que la docente se recupera como sujeto en medio de una sociedad expuesta a las imposiciones del deber ser y hacer, expresada en documentos que rigen y obstaculizan su práctica y su deseo por contribuir a las necesidades de los niños y las niñas en relación con la lectura y escritura.

De esta manera, puedo decir que mi postura epistemológica que asumo en esta investigación, cuyo título es la práctica de la lectura y la escritura en el nivel preescolar, tiene como intención reconocer que como docente realizo prácticas verticales, reproductoras del conocimiento; y que en muchas ocasiones he participado en la imposición del conocimiento; pero que también tengo la posibilidad de cambiar como docente y ser humano, para contribuir en la construcción de nuevos conocimientos en mis niños y niñas, dejando de lado la imposición recibida de generaciones anteriores que tengo aún muy arraigadas en mi quehacer como docente. Retomo la subjetividad del sujeto, la cual tiene que ver con la manera de pensar, construir y concebir los saberes que nos

contienen a cada uno; en este caso en particular yo no soy la docente frente a grupo, sino que investigué a otra docente y ella fue la principal actora para generar conocimiento y experiencias que me permitieron entender y comprender la realidad cotidiana vivida.

En tal sentido, la investigación no solo permitió conocer una docente, sino un ser humano con expectativas, intereses, necesidades, dispuesta a dar de sí lo mejor para el bien de sus estudiantes. El que me encontrara participando como observadora dentro de su aula no fue motivo para que ella cambiara sus actitudes y manera de ser y actuar con ellos. Para mí, esto fue interesante porque me permitió darme cuenta de una realidad vivida dentro de una aula de clases distinta a la mía.

El pensar epistémico, al que hago referencia me permite reflexionar y cuestionar la realidad de estudio, a partir de lo que observo, pero sin quedar reducido a ese proceso que puede ser solo perceptivo y ocular; sino de ir a lo más profundo de la realidad para reconocer y construir un conocimiento que me muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad mediante un paradigma cualitativo. Por eso consideré al sujeto, los acontecimiento y el tiempo, como hechos históricos e irrepetibles, los cuales no se pueden cuantificar, ni medir, ni calificar. Sino más bien describir, interpretar y comprender a través del dato empírico rescatado, sin perder el sentir de los propios actores involucrados en dicho proceso de investigación. Es decir, hicimos propia la tesis de colocar al sujeto como el centro de la investigación, para dar cuenta de las voces silenciadas en los procesos por los que como seres humanos atravesamos, lo que me implicó que las ideas se fueran modificando y asimilando como un conocimiento nuevo integrado por la misma experiencia adquirida.

3.2 La teoría crítica

Giroux comenta que la teoría crítica surge de diferentes disciplinas y pesadores asociados a la Escuela de Frankfurt como Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Marcuse, entre otros y que sus puntos clave son la importancia del pensamiento crítico como una característica constitutiva de la lucha por la emancipación y el cambio social; menciona también que “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social” (Giroux, 2004: 26).

Con ello, se pretende reconocer al ser humano sin dejar de lado aspectos importantes como lo son la historia, el contexto, la cultura; parto de este pensamiento, el cual será considerado en todo momento de la investigación, teniendo presente al sujeto como único e irrepetible tanto en acciones como en pensamientos.

Los autores de la corriente crítica que centran la atención en el sujeto, proponen una educación integral no fragmentada. Cuestionan el papel social de la escuela, porque no acrecenta la esperanza, ni contribuye en beneficio de nuestros estudiantes, Cristian Laval menciona que “la escuela que se perfila se parece cada vez más a una empresa, al servicio de intereses muy diversos y de una amplia clientela [...] lo que la conduce a diversificarse según los mercados locales y las demandas sociales” (2004: 27), somos docentes al frente y dentro de escuelas que en la mayoría de las veces no toma en cuenta la realidad ni las verdaderas necesidades de los alumnos, no nos percatamos de la realidad tan distante que en la actualidad se tiene de la idea de formar para la vida y para la humanidad.

La teoría crítica será nuestro estandarte para no dejar de lado al sujeto, como ser humano que piensa y siente, entender por qué responde a ciertas lógicas, de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, documentamos la práctica docente cotidiana como una forma para conocer y comprender como se realiza y opera la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar. Se cuestiona lo dado, lo ya estructurado de las prácticas como el producto de la historia, de las políticas, de la formación y de la propia cultura.

En este sentido, una de las pretenciones es no solo quedar en la descripción, sino trascender con ello al conocimiento de la realidad, para promover un pensamiento crítico y reflexivo entre los sujetos encargados de la educación que contribuya a tomar conciencia de las prácticas docentes, que en muchos casos suelen ser como lo menciona Ávila Suarez “estas prácticas docentes responden a una dinámica social más amplia que tiene relación con los debates de las políticas educativas, porque éstas determinan el tipo de ciudadano que desean formar, las tradiciones del gremio magisterial, la formación del profesor y las características geopolíticas en donde se ubica la institución” (2004: 50). Aunque muchas de esas prácticas también suelen ser una imitación o reproducción en una comunidad donde maestros y alumnos se forman en un contexto de estructuras

históricas que determinan a las instituciones y a las actividades que realizan cotidianamente, razón por la cual no juzgaremos más bien entenderemos y respetaremos el proceder de la docente ante la práctica de la lectura y la escritura dentro del nivel preescolar.

3.3 La sociología de la vida cotidiana

La sociología de la vida cotidiana es propia, si consideremos que me interesa conocer el desarrollo las prácticas de lectura y escritura como las acciones singulares de los docentes, sin dejar de verlos como seres sociales que promueven conocimientos socialmente aceptados que tienen intencionalidades políticas y éticas y que son el producto de la vida colectiva en que se encuentran inmersos.

La vida cotidiana como el ambiente inmediato donde se desarrollan las actividades de los docentes, el lugar en que se reproducen como sujetos sociales, pero como sujetos concientes de su realidad, sujetos con la posibilidad de transformar su realidad. Para Agnes Heller “la vida cotidiana es la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social [...] el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre formando su mundo (su ambiente inmediato) se forma también a sí mismo” (1994:19).

Al interesarme en el hacer de la docente no es para reducir al analizar los resultados como suma de diversas acciones y reacciones individuales sino más bien como una preocupación por comprender a la educadora como un sujeto social y como un ser en relación.

3.4 La pedagogía crítica

Como he venido insistiendo en los apartados anteriores, en esta investigación retomo las ideas o tesis de autores de la pedagogía crítica tales como: Paulo Freire (1992), Henry Giroux (1992) y Peter McLaren (1994), desde donde se concibe que el docente es un intelectual crítico y transformador inmerso en el terreno de la educación donde el poder y la política adquieren significado. Por eso sigo insistiendo que las prácticas de lectura y escritura que la docente realiza dentro de su aula, deben de ser intencionadas y no sistematizadas solo a la decodificación mecánica que aleja a los niños de dar cuenta y razón de su propio contexto.

Entendida la enseñanza en general, como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos, en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía, nos dice Freire (2012: 45), “ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistémica y por el otro sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición, o adivinación”.

Siguiendo la misma línea de pensamiento Henry Giroux (2004), plantea que la práctica de los docentes debe estar basada en el estudio crítico del poder, del lenguaje, de la historia y de la cultura, nos dice que los profesores son intelectuales que son transformadores, en relación a que él no requiere puramente de materiales instrumentales, desempeñan un papel en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales, cuando el mismo maestro o maestra se visualiza como intelectual, trabajador cultural, como profesional reflexivo de la enseñanza.

Al tener presente el campo de conocimiento que guía esta investigación, se retoman tres conceptos ordenadores: la práctica docente crítica, la lectura y escritura, así como la educación preescolar, esta última, articulada a los dos primeras, en tanto es la que se entrecruza de manera transversal; porque se consideran base fundamental para entender y comprender lo sucedido en cuanto a la enseñanza con los niños y niñas dentro de un aula de clases.

3.5 La práctica docente crítica

Considero importante rescatar la práctica docente pero conceptualizada como la describe Fierro (1999: 21), “una praxis objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños, tiene también que dar un nuevo significado a su propio trabajo” . por esto entonces

la práctica docente es una praxis y el saber docente se construye desde y en la práctica al reflexionar y al vivir la experiencia.

Fierro (1992), en otro texto menciona que la práctica docente es compleja porque en ella existen múltiples relaciones, entre ellas menciona seis dimensiones que toma como base para su análisis destacando en cada uno de sus aspectos nos ayudarán a comprender y entender el trabajo que la docente realiza dentro de su aula, en un intento de esto, por el momento y de acuerdo a mi necesidad, en esta investigación retomo la dimensión personal y la dimensión didáctica.

En la dimensión personal, coincido con las autoras en concebir a la docente como un ser humano que ejerce sus prácticas cotidianas influidas por un sin número de características, cualidades y dificultades que la hacen única y por consiguiente, un ser histórico pero no acabado, que se encuentra en constante transformación, muchas veces determinada por su misma historia de vida, sus aspiraciones, su vida cotidiana, sus ideales y proyectos.

En la dimensión didáctica, me apoyo para hacer referencia del papel de la docente como promotora de la enseñanza, que orienta, dirige, facilita y guía el aprendizaje en los alumnos pero al mismo tiempo, brinda la oportunidad de que los niños y niñas construyan sus propios conocimientos. Esta dimensión permite también reconocer al sujeto como ser que al aprender atraviesa por un proceso de reconstrucción y con ello la capacidad de reconocerse como mediadora entre los niños y niñas y los aprendizajes para que puedan ser recreados, asimilados e interiorizados.

Se muestra aquí, que mucho dependerá del docente si el proceso de aprendizaje se reduce a una simple transmisión, repetición, memorización o por el contrario, los lleve a reconocer su mundo a través de una experiencia rica y constructiva. Una de las pretenciones de esta dimensión, es que la docente recupere y analice los métodos y formas de enseñanza que utiliza para promover los aprendizajes dentro del aula, su organización, las formas en que evalúa, el cómo enfrenta situaciones problemáticas, el cómo concibe, piensa y trata a los niños y niñas.

Son estos criterios que se pueden retomar para ejercer y ser partícipes de una práctica docente y congruente con lo que decimos y hacemos nos dice Peter McLaren:

[...] la tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten (1994:19).

Asumir a la docente como un sujeto fundamental en la producción del aprendizaje la implica como un agente social activo de los saberes y de su producción, es decir, conlleva a que la práctica docente se construye a través de la experiencia y de la formación, del compromiso con la educación y sus valores lo cual se refleja en las prácticas cotidianas que la docente realiza dentro del aula de clases para conducir a los niños a nuevos aprendizajes en relación a la lectura y la escritura.

Cruz; citado por Amador (2007: 58), dice que el docente “debe asumir su rol desde procesos de orden, desorden, interacción y organización donde interviene todo un conjunto de subsistemas interrelacionados posibilitando la reforma de su pensamiento [...] para trasegar y trascender en su praxis educativa”. Con esto nos invita a cambiar nuestra práctica, a relacionarnos, a crecer, a través del análisis y la reflexión crítica incluyendo a los alumnos como los sujetos centrales del proceso de aprendizaje, dejar de lado el modelo de enseñanza y partir de las verdaderas necesidades, dándoles el papel protagónico en su formación.

Por otro lado, Mao Tse-Tung (2014), afirma que las actividades del hombre en la producción determinan todas las otras actividades, porque la humanidad, según explicó, se define por su relación, a través de la actividad, con los medios de producción. En la sociedad actual somos proletarios o burgueses, explotados o explotadores, etc.

De acuerdo con la visión marxista del mundo, es la actividad humana, la interacción con nuestro entorno, la que inspira el pensamiento y por lo tanto es la base de todo el conocimiento. Esto, a su vez, da forma a nuevas actividades. Nuestras teorías sobre el mundo se confirmarán cuando alcancemos los resultados esperados después de su aplicación como una guía para nuestra actividad. Este proceso se convertirá en refinado y perfeccionado a medida que sigamos practicando y pensando en nuevas formas.

De acuerdo con esto, el mundo material es primordial, las ideas son secundarias, y el conocimiento debe cambiar de acuerdo con lo que aprendemos de nuestra práctica social. Por eso el materialismo dialéctico sostiene que la teoría depende de la práctica.

El mismo Freire nos dice que “la práctica docente crítica [...] encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (2005:39) y no sólo eso sino que va más allá cuando dice que:

“el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones, se percibe cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hacen recorrer” (2010: 45)

Pero sobre todo, nos advierte que no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Esto es, “que toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros” (Freire, 2003: 19). Esto significa entender que somos seres históricos que se hace y rehacen socialmente, porque es la experiencia social la que en última instancia nos hace, nos constituye en lo que estamos siendo. Es decir, los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos, porque el mundo de la vida es un mundo permanentemente indeterminado, en movimiento. De modo que, los seres humanos al saber de nuestro inacabamiento estamos en la posibilidad de la educación. Porque la conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser. La educación es entonces una especificidad humana” (Freire 2003: 20).

3.6 La lectura y escritura

Dentro de la formación existen aprendizajes que en la escuela y en la sociedad se manejan con gran importancia, estos son el leer y la escribir, los que adquieren un gran valor para el desarrollo de esta investigación; conceptualizaré ambos aspectos, los cuales en la mayoría de las veces solo se nombran sin tener presente su significado y se da por hecho que lo conocemos o los demás también lo conocen y no hay la posibilidad de que cada uno exprese lo que entiende de ellos.

A mi manera de ver, podría decir que generalmente se concibe a la lectura como un proceso a través del cual se decodifican símbolos, con el objetivo final de establecer comunicación de manera sistemática y establecida, de entre varias operaciones a saber, nos dice Sánchez Puentes que se puede entender “por lectura una actividad que consiste en identificar las letras y las sílabas [...] una aceptación mecánica de la lectura en la que ésta se reduce a la decodificación de signos [...] la lectura, sin embargo, es mucho más que una operación de decodificación. En efecto es un proceso complejo que consiste en des-cubrir los significados de un texto escrito” (2001: 66).

La escritura pueden entenderse como un sistema gráfico de representación mediante códigos o grafías, signos trazados que pretenden comunicar algo. En este sentido, la escritura es un modo gráfico que el hombre ha inventado para transmitir información entre dos o más sujetos; la escritura es pues una decodificación sistemática de signos gráficos.

La lectura y la escritura se manejan con gran importancia y relevancia dentro de la educación, la escuela y la sociedad en general, en virtud de que adquieren un gran valor para el desarrollo de una propuesta. Dice Lerner “leer y escribir[...] palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial [...] redefinir el sentido de esta función es una tarea ineludible” (2003: 25). Y es el maestro en manos de quien queda esa tarea, solo quedan por definir los porqués y cómo los realiza.

En el nivel preescolar la práctica educativa está sujeta a lineamientos, a propósitos, a aprendizajes esperados, al perfil de egreso, al logro de competencias, entre otras cosas que marcan los planes y programas de estudio del nivel y de la educación básica en general; teniendo entonces como referente esto para brindar esos aprendizajes y si le agregamos la constante exigencia de padres de familia, del nivel educativo posterior, y una sociedad globalizada, tenemos como resultado una mezcla de angustias que llevan a la docente a ejercer prácticas mecánicas e inconscientes muy alejadas de generar aprendizajes amenos y agradables en los niños y niñas. Esto nos permite entender y comprender el por qué del actuar de la docente, basándome como ya lo había referido en la teoría crítica y en la sociología de la vida cotidiana.

Leer no es deletrear, ni escribir es copiar dice la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar (1990), pone en énfasis que leer es un acto inteligente de búsqueda de significado y que escribir es también un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos de quien habla y escribe.

Dentro de los documentos normativos no es menor la importancia, el espacio y tiempo destinado a la promoción por parte del docente de estos aprendizajes, pero al mismo tiempo ejerce presión por que se desarrollen en los niños y niñas. En el Diario Oficial de la Federación, se encuentra el acuerdo 592 por el que se articula la educación básica (2011) el cual dice que en el nivel de preescolar, los niños interactúan en situaciones comunicativas y emplean formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos; lo que genera un efecto significativo en su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social al permitirles adquirir confianza y seguridad en sí mismos, e integrarse a su cultura y a los distintos grupos sociales en que participan.

Al desarrollo del lenguaje oral se le da alta prioridad en la educación preescolar. La educación preescolar pretende también favorecer la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. Esta interacción fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aún antes de leer de forma convencional y autónoma. La propuesta pedagógica de preescolar se sustenta en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito. Y baja tal cual al plan de estudios de la educación básica 2011.

En el programa vigente de educación preescolar dice lo siguiente: “en la educación preescolar, la aproximación al lenguaje escrito se favorecerá mediante oportunidades que les ayuden a ser partícipes de la cultura escrita; es decir, 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, la escritura y los textos se presentan como se utilizan en los contextos sociales” (SEP, 2011b: 46) y una de las competencias del campo dice: “expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien”.

Por otra parte, los aprendizajes esperados piden lo siguiente:

- Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica qué dice su texto.

- Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito.
- Produce textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
- 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 (SEP, 2011b: 46).

Estos son los fines de la educación actual, parecieran ser innovadores pero tiene mucha relación y bases en los antiguos pedagogos uno de ellos es Juan Amós Comenio (citado por Château) “el fin de la escuela elemental es cultivar en los niños, la inteligencia, la imaginación y la memoria. Conviene por tanto enseñarles a leer corrientemente, a escribir con una escritura regular al principio y después rápida y procurarles ortografía” (1999: 114). De igual manera, retoma frases de la Didáctica Magna que dice: “se les enseñarán todas las cosas prácticamente: a hablar hablando, a escribir escribiendo, a razonar razonando”.

De igual forma, Ovide Decroly, encuentra una forma audiovisual para trabajar la lectura y la escritura, parte de una idea completa, concreta, asociada a las emociones e intereses del niño (citado por Château) “mientras que el método usual parte de la palabra dividida en sílabas o incluso de las letras y los sonidos separados el método ideo-visual comienza con el empleo de frases enteras y de palabras buscadas en las actividades inmediatas y reales del niño” (1999: 225).

Solamente que se olvidaron en la actualidad del verdadero propósito de esa educación impartida por el Estado que era formar al ser humano en su máximo esplendor, contemplando desde su ser hasta su hacer, y no en una educación individualista que lleva a la competencia en el sentido de ser mejor que el otro para obtener mejores beneficios sin que el otro me importe, es por eso que deseo entender la práctica docente de la lectura y la escritura en preescolar manipulada por lineamientos que responden a políticas educativas nacionales e internacionales y no a la verdadera necesidad de educadores y niños.

De manera que mi atrevimiento está puesto en hacer propias las ideas de Paulo Freire (1992), en tanto nos advierte en cierto sentido, que el proceso educativo es un acto de conocimiento y un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social y de su mundo. Para él conocer es luchar, en la medida en que es transformación y espacio potencial por abrir. Porque la gente aprende a leer y escribir a partir de su propia realidad. A partir de esta concepción, nos diría que, “saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante de la realidad” (Freire, 1992: 17).

Es decir, aprender a leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva. El sistema capitalista, separa las funciones de las manos con la cabeza, por eso existe una separación entre el texto y contexto: el texto se desarrolla como si fuera un ente metafísico, como un discurso abstracto sin vinculación con la realidad. Esto es,

[...] el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos (Freire, 1992: 17).

El atrevimiento al que me refiero tiene que ver con el hecho de que el autor en cuestión, ciertamente la metodología que desarrolló se refiere a los Círculos de Lectura creados para el mundo de los adultos. Sin embargo, pienso que varios de sus planteamientos son fundamentales si tomamos en cuenta que la docente es un adulto y en caso de los niños y niñas, están adquiriendo las bases para leer y escribir críticamente su mundo. De cierto modo, leer es reescribir, descubrir, preguntar y preguntarse, dentro de otras capacidades que los niños y niñas de manera natural y biológicamente traen consigo o las adquieren de su cultura y contexto familiar. Para decirlo con las palabras del mismo autor:

[...] el acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan

dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre texto y contexto (Freire, 1992: 94).

Entonces, como he venido insistiendo, la lectura y escritura en los niños y niñas de preescolar, es una oportunidad valiosa para resignificar el mundo infantil desde la práctica misma. Porque se trata de re-crear y re-vivir, no sólo el texto y contexto, sino la misma vida que históricamente se vive en y desde la escuela.

CAPÍTULO 4

LA CONCRECIÓN DEL CONTEXTO Y LA DOCENTE

Introducción

El contexto es de suma importancia en el proceso de investigación, a través de él podemos entender el por qué de los acontecimientos, para poder leer una realidad vivida dentro del aula donde se desarrolla la labor docente, considerando sus circunstancias en un marco situacional de tiempo y espacio. Por eso, lo analizaré cuidadosamente como una realidad específica y no comparable a otras en las cuales los fenómenos que se suceden están profundamente influidos y determinados por ciertos factores. Porque de acuerdo con Freire (1992), en el “contexto concreto” somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; es que un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido. Es decir, en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza.

A continuación desarrollo los siguientes aspectos y dimensiones para dar a conocer y ubicar el contexto internacional y nacional de la educación y después pasar a uno estatal, local e institucional del tema y los sujetos que significan el proceso de lectura y escritura en la educación preescolar.

4.1 Dimensión internacional

Nuestra época actual se caracteriza por profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana, los cambios se están gestando en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, éstos han revolucionado la organización de los procesos productivos como nunca antes se había visto en la historia, en el acceso y la distribución de la información a través del uso de los medios informáticos, en la forma de organización de las economías de los países que se han agrupado en bloques para obtener mayor ventaja en la competencia internacional.

Se considera que los organismos más importantes que influyen en la educación son: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio(OMC) y la Organización de las Naciones Unidas(ONU); a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para

América Latina (CEPAL). Son estos organismos los que más influyen en las políticas educativas en los llamados países en desarrollo y desarrollados incluido entre ellos México, la influencia de los organismos internacionales en la educación tiene que ver con otorgar apoyos financieros, generar recomendaciones, elaborar políticas, desarrollar conocimiento especializados, producir cifras, crear redes de expertos y muy pocos espacios de discusión de que tanto su influencia es buena o mala para cada país, para cada cultura, para cada docente o estudiante.

Actualmente, las políticas sociales y económicas del capitalismo neoliberal (que pueden ser conocidas como políticas imperialistas) tienen profundos alcances en la restructuración de los sistemas educativos públicos. Esto ha implicado la aplicación de sistemas estrictos y rígidos de rendición de cuentas y exámenes estandarizados que les quitan a las y los profesores el dominio que deben tener sobre su objeto de trabajo, y los lleva a convertirse en técnicos que aplican las medidas establecidas y terminan enseñando únicamente para que las y los estudiantes sean capaces de presentar los exámenes y no para que aprendan los contenidos y le den sentido a su mundo. En términos concretos esto ha llevado a las escuelas que tengan que hacer más con menos, controlar el tiempo de trabajo y demandar evidencias de todas las acciones realizadas, para ser evaluadas de manera estandarizada, medible o cuantificable.

Es por eso que se hace primordial entender cómo funcionan las dinámicas del sistema capitalista (por ejemplo, su paso de capitalismo global a capital transnacional) y cómo han guiado el sentido y la finalidad de las reformas educativas y han influido en las instituciones y en los enfoques educativos propuestos. Nuestras vidas están orgánicamente interrelacionadas en un ensamble poderoso y suprasensible de relaciones sociales.

Dentro de este contexto de dominación capitalista, la educación y sus relaciones dentro de las escuelas y las comunidades se ven profundamente afectadas con una frecuencia inquietante. Esto es, las políticas educativas actuales internacionales, están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y estudiantes a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la evaluación con las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, la educación pública que debiera ayudar en la construcción y consolidación de las sociedades democráticas están bajo presión constante también. Esto puede entenderse porque los sistemas educativos no son

neutrales y por lo tanto no están desligados de los contextos políticos, económicos e históricos en los que surgen, como en el tiempo actual que vivimos donde se involucran relaciones capitalistas neoliberales globalizadas. De la misma manera, las escuelas como parte de los sistemas educativos, tampoco no son sitios neutrales, sino sitios políticos que están siendo usadas para promover una perspectiva capitalista neoliberal de libre mercado, cuya finalidad es mantener los mismos privilegios para continuar lucrando con la sangre y el sudor de los trabajadores.

Por eso, como advertí en la problematización, las autoridades educativas, no toman en cuenta la opinión de los docentes de preescolar, en el sentido de respetar los ciclos, tiempos y ritmos de aprendizaje de la lectura y la escritura, basta con que asistan seis meses para que nos demanden certificarlos. Desde la postura de los padres de familia, una buena maestra del preescolar es aquella que logra que sus niños y niñas, terminen su proceso de formación leyendo y escribiendo, para que estén en condiciones de poder ingresar al primer grado en la escuela primaria.

4.2 La dimensión nacional

Inmersa en una comunidad mundial cada vez más interdependiente, la sociedad mexicana expuesta a un proceso de transición en todos los órdenes: económico, político, social, cultural y educativo, el cambio es constante, acelerado en las formas de organización del trabajo y las bases técnicas de la producción, surge de ello nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse en el mundo laboral.

Con el cambio se modifican las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales, se redefinen los campos de intervención del estado, se va conformando una sociedad más democrática y más participativa, pero también más acelerada, mas deshumanizada y cada vez más aislada de sus raíces culturales, como lo dice Bonfil “lo que se ha propuesto como cultura nacional en los diversos momentos de la historia mexicana puede entenderse como una aspiración permanente por dejar de ser lo que somos” (1987:106). Por ejemplo, actualmente la educación básica se funda en:

El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013), establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del

ser humano y fomentará en él, 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, y basada en los resultados del progreso científico.

En el Artículo 2º Constitucional, se señala que la nación mexicana tiene una composición pluricultural y que la federación, los estados y municipios tienen obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas.

La Ley Federal de Educación (2013), confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los planes y programas de estudio, entre otros, para la educación preescolar, la primaria y la secundaria; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos; fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para dichos niveles educativos; regular un sistema nacional de créditos, revalidación y de equivalencia, así como de las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica. Que, de conformidad con dicho ordenamiento legal, los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio en los que se establecerán los propósitos de formación general, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo.

La Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo del 2008, estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas, contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar.

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, entre autoridades federales y locales suscrito el 8 de agosto del 2002, tuvo como propósito la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI, el cual plantea retos sin precedentes, como impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo, contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos a alcanzar los más altos estándares de aprendizaje.

El Sistema Educativo Nacional se encuentra organizado en un plan de estudios de la educación básica y los programas de estudio correspondientes a cada nivel entre ellos uno especial para la educación preescolar, razón por la cual comparte con los demás niveles las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI desde las dimensiones nacional y global que consideran al ser humano y al ser universal.

El Programa de Estudios (2011) de Educación Preescolar, guía el trabajo de las docentes y rigen la ejecución de las actividades realizadas dentro del aula, cuenta con los aspectos siguientes: características del programa, propósitos de la educación preescolar, bases para el trabajo en preescolar y estándares curriculares. Primer periodo escolar, al concluir el tercer grado de preescolar, entre 5 y 6 años de edad, (estándares de español, estándares de matemáticas, estándares de ciencias), campos formativos: (1. Lenguaje y comunicación, 2. Pensamiento matemático, 3. Exploración y conocimiento del mundo 4. Desarrollo físico y salud, 5. Desarrollo personal y social, 6. Expresión y apreciación artísticas y encada uno de ellos sus competencias y aprendizajes esperados); incluye también un espacio denominado guía para la educadora que contiene: I. Enfoque de los campos formativos, II. Ambientes de aprendizaje, III. Planificación didáctica, IV. Situaciones de aprendizaje, V. Evaluación para el logro de aprendizajes, VI. Ejemplos de situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, de manera general, La Encuesta Nacional de Lectura (2015) en nuestro país, los resultados informan la posición relativa de la lectura entre y en relación con otras actividades, tanto o más que reportan la situación del libro entre los diversos soportes. En cuanto al promedio de libros leídos al año, al menos en parte, y en la espera de estudios complementarios, los resultados pueden explicarse por la representación de las prácticas de lectura extendidas a contextos diversos y a la combinación de soportes y finalidades. Es de destacar que la población que “disfruta mucho” la lectura, lee por gusto y por necesidad casi 80% más libros al año que el promedio nacional. Motivados por razones laborales o de estudio, casi cuatro de cada 10 informa leer por necesidad, entre los cuales más de una tercera parte practica la lectura, al menos, una hora al día, y cerca de uno de cada cuatro lee seis o más libros al año. Adicionadas las motivaciones, “por gusto” y “por

necesidad”, casi seis de cada 10 encuestados afirma leer libros, un tercio de éstos afirma hacerlo todos los días y casi dos tercios al menos una vez a la semana. Por otro lado, la frecuencia de lectura respecto del pasado indica una ligera polarización: los que aseveran leer menos (43%) y los que dicen practicar más lectura (42%) son universos similares.

Estos datos que son una referencia cuantitativa, me permiten ubicar contextualmente esta investigación que anudados con lo descritos en el primer capítulo, no sólo justifican, sino que nos convocan al cuestionamiento constante de la realidad vivida. Es de todos sabido que nuestro país (a pesar de los esfuerzos curriculares de la reforma), sigue en los últimos lugares en lectura y escritura, porque los niños y jóvenes objeto de la aplicación de estos instrumentos estandarizados, no comprenden lo que leen.

4.3 La dimensión estatal

En el caso del Gobierno del Estado de México a través de la Secretaría de Educación del Estado de México se plantea en su objetivo y sus funciones lo siguiente:

Objetivo:

Organizar, dirigir, controlar y evaluar la operatividad de los servicios de educación de tipo básico, además de la educación especial y para los adultos en las instituciones que conforman el Subsistema Educativo Estatal, con base en la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Funciones:

- Organizar, desarrollar, controlar y supervisar los servicios de educación básica en el Subsistema Educativo Estatal, conforme a las políticas, lineamientos y disposiciones aplicables.
- Diseñar, instrumentar y operar los programas y estrategias que posibiliten el cumplimiento de las políticas estatales en materia educativa.

- Participar en la formulación de los programas de desarrollo a corto y mediano plazo del Subsistema Educativo Estatal, a través de propuestas concretas de tipo académico para aplicarse en los procesos de educación básica.
- Participar en la formulación, actualización y difusión de los planes y programas de estudio de educación básica, de acuerdo con las normas institucionales vigentes, así como coordinar y supervisar su desarrollo.
- Difundir y vigilar el cumplimiento de las políticas para la operatividad de la educación preescolar, primaria y secundaria que se imparta en las instituciones que conforman el Subsistema Educativo Estatal.
- Difundir y vigilar la observancia y cumplimiento del calendario escolar en las instituciones de educación básica que integran el Subsistema Educativo Estatal.
- Proponer y aplicar las normas pedagógicas, métodos y materiales didácticos, así como los instrumentos de evaluación del aprendizaje que se requieran en el proceso educativo a desarrollar en las instituciones de tipo básico.
- Organizar y dirigir la elaboración y actualización de publicaciones y otros materiales de apoyo didáctico para la impartición de la educación básica en el Subsistema Educativo Estatal, de conformidad con los planes y programas de estudio autorizados.
- Dirigir los procesos para la evaluación que sirva de base para la acreditación, registro y certificación de los conocimientos y aptitudes adquiridas por los alumnos de educación básica.
- Coordinar la participación gubernamental en los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia de los integrantes del magisterio del Subsistema Educativo Estatal.
- Instrumentar y vigilar la aplicación de mecanismos para la ejecución de programas académicos complementarios a la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Dirigir y llevar el seguimiento del desarrollo de los contenidos programáticos de educación física, artística y de salud, así como de computación y de un idioma extranjero en las instituciones educativas de tipo básico del Subsistema Educativo Estatal.
- Dirigir y supervisar el establecimiento y operación de servicios de educación destinados a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

- Conducir las acciones de identificación, procesamiento y presentación de información que se requiera adicionar a los contenidos de planes y programas de estudio de educación básica y proponer su inclusión e impartición.
- Dirigir y controlar el desarrollo de medidas tendientes a propiciar la vinculación de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, así como garantizar el mejoramiento de la formación básica de la población.
- Dirigir y supervisar las acciones de evaluación de los servicios de educación básica en el Subsistema Educativo Estatal.

En el Plan de Desarrollo del Estado de México 2011 – 2017, el gobierno de la entidad, reconoce que la cobertura de la educación preescolar sólo del 71.8 % están inscritos. Aunque manifiesta su compromiso con la educación inicial y preescolar, porque las considera instrumento para fomentar el desarrollo temprano de habilidades, además de apoyo para las familias en el cuidado y atención de los niños (Gaceta del Gobierno, 2012: 26).

A pesar de tan buenos propósitos a nivel estatal, el panorama no es tan alentador porque prácticamente los resultados son los mismos; si bien se ha ganado en cobertura brindando educación preescolar a más niños y niñas, los contextos urbanos siguen padeciendo las contingencias que históricamente han vivido. Es más, en tanto las prácticas de lectura y escritura, son autoritarias y verticales, resultan lineales en este sentido.

4.4 La dimensión local

El contexto local no cambia mucho, su panorama solo se visualiza como un ejecutor de esas políticas educativas que responden más que nada a intereses capitalistas, las funciones de las autoridades educativas locales es verificar el cumplimiento de lo establecido tanto por la SEP como por la Secretaría de Educación del Estado de México, lo hace mediante el giro de los oficios que estas dependencias hacen llegar a las supervisiones escolares y después a las escuelas y sin preocuparse si son importantes o pertinentes solo existe el mandato y obligación de que se ejecuten todo tipo de programas y actividades aunque muchos de estos ni correspondan a esta más bien son programas de la Secretaría de Salud, que bueno es más fácil y rápido que lo hagan en las

escuelas desligándose así de responsabilidades y saturando a las instituciones educativas de un sin fin de situaciones que en nada competen y sirven a ellas.

4.5 La dimensión escolar

La escuela donde realicé mi investigación su autoridad inmediata es la Supervisión Escolar J147, todo lo relacionado a cuestiones de percepción y entrega de documentación, e información es directamente a esta oficina de la cual pasa al Subdirección de Educación Básica que sería la siguiente dependencia a la cual se tendrían que dirigir el caso de que algo no pudiera solucionarse en la primera instancia.

El panorama escolar se ve solo como mero ejecutor de todas las políticas educativas habidas y por haber, sin ser ni tomadas en cuenta sus voces de necesidades reales que enfrentan tanto con los estudiantes, con los maestros, padres de familia y sociedad en general que se encuentra inmersa en la escuela y que son parte esencial para su funcionamiento.

En este Jardín de Niños se vive un ambiente tranquilo de compañerismo en el que las docentes adcritas a el comparten actividades, metas y responsabilidades en beneficio de la escuela y los niños entre las 10 docentes que en el laboran, tratando entre todas de responder y cumplir a con las exigencias burócratas de la dependencia educativa más las verdaderas necesidades e intereses de los niños.

Continuamente realizan reuniones internas de escuela donde exponen sus necesidades como docentes frente a grupo, situaciones que emergen dentro de las aulas en la relación con los niños y padres de familia, buscar alternativas para mejorar tratan de buscar soluciones reales que subsanen todo ese sentir verdadero de la escuela, también son momentos que aprovechan para organizar diversos eventos que competen también a la escuela como lo son programas cívicos y sociales de los que también se hace responsable directo a los maestros.

La escuela se encuentra ubicada en la cabecera del municipio muy cerca del mismo centro de éste, pero pareciera que por lo accesible y céntrico de su ubicación contara con todos los servicios que una escuela de organización completa y ubicada en una cabecera municipal grande debería contar

(agua, luz, teléfono etc.), algunos los tiene pero son pagados por los padres de familia incluso hasta por las mismas maestras.

Este Jardín brinda acceso a una diversidad de estudiantes que provienen de varias colonias del municipio aunque la mayoría son de ahí mismos, esto no la evade de estar expuesta a situaciones como la deserción, la inasistencia, problemas familiares como la economía de los padres de familia, la ausencia de uno o ambos padres de familia quedando a cargo de abuelos u otros familiares, siendo esto un factor que incide en el aprovechamiento de los estudiantes y el poco apoyo de los padres de familia sobre todo en el aspecto económico cuando se quiere mejora alguna área física de la escuela.

En esta escuela se encuentra la docente que es el sujeto central de mi investigación, se encuentra a cargo del tercer grado grupo “A”, su aula es un lugar que cuenta con suficiente mobiliario aunque mucho de él ya en condiciones que no brindan su servicio óptimamente que ha sido reparado constantemente, material didáctico que en su mayoría ha sido adquirido por ella misma a lo largo de sus años de servicio y otros también dado por la escuela adquirido con el programa de escuelas de calidad o uno que otro que las dependencias gubernamentales hacen llegar a la escuela esporádicamente.

Actualmente la maestra atiende en su grupo a 23 niños, cuenta con promotores de inglés, educación física, educación artística, educación para la salud y Unidad de Servicios y apoyos a la educación Regular (USSAER), que asisten al grupo por lo regular una o dos veces por semana para trabajar directamente con los niños. El grupo de USSAER brinda apoyo en este grupo con 6 niños entre los cuáles se les han detectado problemas de aprendizaje, lenguaje, motricidad, atención y violencia.

4.6 La maestra Susi

La maestra Susi es una persona joven tiene la Licenciatura en Educación Preescolar, cuenta con 20 años de servicio en este nivel, por ello su experiencia laboral se ha ejercido en un jardín de niños del Municipio de Luvianos cuando recién egresó; posteriormente, en dos Jardines de Niños de Tejupilco. Constantemente se está preparando profesionalmente; según sus compañeras, es una docente muy motivada y entusiasta con su trabajo, trata de realizar actividades novedosas para

atraer siempre la atención de los niños. En algún momento ella misma comentó que lo que más le agradaba y preocupaba era trabajar lo relacionado a la lectura, escritura y matemáticas con los niños para generar un buen aprendizaje, decía que estos aspectos se tenían que tomar en cuenta a diario para que éstos al estar siempre en contacto con la lectura y escritura los aprendían y reconocían con más facilidad.

Ella era cordial con sus alumnos, usaba un lenguaje claro y preciso. Les pedía que de igual forma lo utilizaran dentro del aula; por ello establecían reglas o acuerdos previamente para todo el ciclo escolar y los que surgían en el momento de realizar las actividades se resolvían según las circunstancias. En este aspecto, la docente se mostró siempre firme para la aplicación y práctica de los mismos; incluso cuando ella estaba trabajando con un equipo y otro niño le hablaba o interrumpía solía guardar silencio y decirle: “¿recuerdas las reglas?, cuando estoy trabajando no interrumpimos, por favor siéntate y continua con tu trabajo”.

Siempre fue puntual en el aula para recibir a los niños; esto le permitía observar que la primera actividad, que era identificar su nombre entre todos los de sus compañeros y colocarlo en la lista que tenía a lado del pizarrón. En caso de que los niños necesitaran apoyo, ella estaba al pendiente y dispuesta a darlo.

En el ámbito personal su familia está integrada por su esposo y dos hijas, radica en Tejupilco desde que estudió la licenciatura en la Escuela Normal, aunque es originaria del municipio de Luvianos. Entre sus preferencias se encuentra el realizar diversas actividades físicas, cuida mucho su alimentación porque considera que la salud es importante para vivir sanamente. Para ella, ser maestra “es ayudar a la sociedad, mejorar nuestro país y a nosotros mismos, es ayudar a cambiar a nuestro país” (*E2NAGS06092013*).

CAPÍTULO 5

LAS RELACIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA

Introducción

Parto de la práctica docente para la lectura y la escritura, entendida como la praxis social, objetiva e intencionada que desarrolla la docente, en la que intervienen sus: significados, las percepciones y las acciones, además de los aspectos político-institucionales, administrativos, y normativos en su ser y hacer docente, con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, para reconocer las múltiples relaciones presentes en la práctica docente y las actividades de enseñanza de la maestra Susi.

5.1 Relaciones en la práctica docente

La práctica docente no se reduce a lo que un docente realiza frente a su grupo, sino que existen múltiples relaciones en su práctica educativa que pudieran influenciarla o no, aunque queda en sus manos el trabajo y la manera de cómo ésta se realiza. Este es el propósito de analizar en este eje cuáles son las relaciones que la docente vive desde el aula de clases.

5.1.1 Relación con autoridades: entre la normatividad y la decisión personal

La maestra Susi, como sujeto con experiencia, formación, concepciones y valores, entre otras cosas, en su práctica docente da cuenta de que puede no solo responder a un programa como guía para promover el aprendizaje en sus alumnos, sino buscar alternativas para la enseñanza de la lectura y la escritura. La práctica docente no siempre es desarrollada tal cual está establecido en el programa de estudio; sino que las docentes tienen la posibilidad de cambiar las cosas, la maestra Susi, lo refiere así:

[...] generalmente me hago un plan para todo el año, que no lo debiera de hacer, porque si viene una autoridad y ve que tengo planeado eso, pues si me va a llamar la atención, entonces generalmente hago hasta donde marca el programa y yo ya de todos modos la supervisora lo sabe y ella dijo que me daba su apoyo, entonces no hago el plan que ahora les toca la letra m, no, mi plan se avoca a lo del programa y yo ya lo voy desarrollando y si algún día esta una autoridad pues ese día no lo hago, aquí ya las autoridades de la escuela y compañeros ya lo saben y pues bueno me dan su autorización (E2NAGS06092013).

Cuando la maestra habla del plan de trabajo que realiza anualmente, se refiere a cómo organiza las actividades que desarrolla durante todo el ciclo escolar para promover en sus estudiantes la lectura y la escritura de manera progresiva, sin forzarlos, pero sí encaminándolos a un aprendizaje más formal de estos aspectos.

En este caso en la relación de la maestra Susi con su Supervisora, así como en la relación con la Directora, Subdirectora de la escuela y sus mismos compañeros, da cuenta de un acuerdo interno y externo de contar con el plan de trabajo para la enseñanza de lectura y escritura más allá del programa, atendiendo a su propia experiencia; así como de no respetar el plan elaborado previamente para todo el año y desarrollarlo siempre en función de la enseñanza del niño de tercer año de preescolar. El plan anual no es un requisito normativo, sin embargo la maestra Susi lo ha encontrado como un apoyo de organización.

Como refiere Fierro et al, (2000), la práctica docente revasa la concepción instrumental de solo ocuparse de aplicar las técnicas de enseñanza, sin pensar en las condiciones del contexto específico, siempre en función del aprendizaje de la lectura y escritura.

Otro aspecto que retomo es cuando ella alude a los acuerdos con las autoridades y los compañeros con respecto a que no trabaja sola, “sino en un espacio colectivo que la coloca continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones, conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de discernir frente a lo que otros colegas dicen y hacen” (Fierro et al, 2000: 32).

Aquí, se ve entonces, cómo la maestra Susi sin desconocer lo que le marca el programa escolar, ella, elabora y construye actividades propias tratando de atender las necesidades del contexto y de los niños y niñas.

5.1.2 Relación con sus alumnos: vínculo fundamental

Una de las relaciones centrales, entre personas en la práctica docente, es con los niños y niñas, como lo señala Fierro et. al. (2000), el vínculo fundamental, que deviene en otros. Por ello, recupero algunos comentarios de una conversación, en donde emergen los componentes esenciales de esta

relación entre Susi y sus niños y niñas. Para ella darse cuenta de cuales son sus conocimientos previos de los niños en los diferentes campos establecidos en el programa de educación preescolar; pero también tiene especial importancia lo relacionado con el acercamiento a los aspectos de lectura y escritura y que tanta habilidad e interés demuestran los pequeños en las actividades realizadas al inicio del ciclo escolar, como son el gusto por la lectura de cuentos, si pueden y les es fácil o difícil escribir y reconocer su nombre, la fecha y otras que va poniendo en práctica para determinar y organizar el trabajo anual. En la escuela, un maestro no solo vacía contenidos o inicia sin conocer a sus alumnos, sino que es importante conocerlos previamente.

En esta relación, entre educadora y niños mediada por el reconocimiento de los conocimientos previos, de acuerdo a los diferentes campos establecidos en el Programa de Educación Preescolar; coloca a la maestra Susi frente a diferentes formas de aprender y a la diversidad de conocimientos de expresión verbal y escritura de su nombre. Para orientar, facilitar y guiar, empieza con matemáticas, después con expresión oral y gráfica, observación de escritura, identificación y comprensión, con miras a generar una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los niños.

Así, reconoce que los niños primero tienen que “decir su palabra al mundo” Freire (2007), cuando alude al trabajo con actividades de reflexión, de que ellos se expresen primero verbalmente, ella asume una relación no opresora sino liberadora, con la base de la libre expresión. Con sus propias palabras ella nos dice:

[...] en cuanto termino el diagnóstico, y que más o menos los halla ubicado, porque empiezo con matemáticas, [...] ahorita también estoy trabajando actividades de reflexión, de que ellos se expresen primero verbalmente. [...] ya empecé a narrarles cuentos y cada cuento a expresarlo ya sea verbalmente o gráficamente, [...] yo creo que todo el mes vamos a estar con eso cuentos y expresión verbal, y también si lo pueden graficar. Me estoy dando cuenta que casi nadie puede escribir su nombre, entonces tenemos que empezar también con eso con la observación, identificación y comprensión de su nombre por eso digo que no puedo meterme de lleno con escritura porque todavía están muy inmaduros (E2NAGS06092013)

El diagnóstico o evaluación inicial, toma un tiempo considerable, es una oportunidad de conocer a cada uno de los niños, a su vez, la intención es darse cuenta de cuales son los conocimientos

previos en los alumnos, de manera especial los de la lectura y escritura, porque influyen en sus nuevos aprendizajes.

Al inicio del ciclo escolar, Susi aprovecha el tiempo destinado para realizar el diagnóstico o evaluación inicial de cada uno de los niños para conocerlos, entre los meses de agosto y septiembre. Para ella es importante conocer a sus alumnos porque considera que así rendirá más frutos su trabajo y que también podrá encaminar a cada niño sin forzarlo, y esto lo logra mediante diversas actividades que lleva a cabo en un principio para tener un panorama más amplio de las posibilidades de sus niños y con el transcurso del ciclo para dar cuenta de sus avances y, por qué no, de sus retrocesos.

5.1.3 Relación educadora-conocimiento-niño: entre la búsqueda y el olvido

Ya no basta con la docente que enseña; ahora es necesaria la que alienta, anima, promueve y dirige a sus alumnos al deseo de conocer, y que los prepare para ello.

Por lo tanto, en la vida cotidiana la docente va promoviendo actividades como “Su nombre en la lista”, en donde la relación entre docente-conocimiento-niño, se genera desde el lugar de la búsqueda del nombre. Para ello, dentro del aula y muy cerca del escritorio pegada en la pared, la maestra colocó un rectángulo grande hecho de tela, dividido en dos espacios; en la parte de arriba pegados en rectángulos, los nombres de los niños y veintidós espacios hacia abajo, en donde iban a colocarlos en lista.

Los niños al llegar buscaban su nombre y número, hasta encontrar el suyo entre varios. La maestra generalmente estaba parada junto a la lista, al pendiente de los niños y de lo que hacían. Algunas veces, especialmente para observarlos y otra, disimuladamente para que no se sintieran asediados. Esto lo realizaban diariamente por sí solos, aunque había algunos que dejaban la lonchera y preferían salir a jugar mientras tocaba la campana para iniciar las clases; pero siempre la maestra preguntaba al inicio de la mañana de trabajo, si ya todos habían colocado su nombre en la lista. Algunos decían que sí y otros en ese momento, se dirigían a ella para buscar y colocar su nombre y el número que correspondería a la lista que ya habían iniciado los niños ese día. Al finalizar la

mañana de trabajo la maestra despegaba los nombres de la lista y los colocaba en desorden para que estuvieran listos al siguiente día. Así lo expresa en la siguiente nota de campo,

Ma: Vayan poniendo su nombre en la lista, porque a algunos se les olvida, luego yo no sé ¡quién sí vino, y quién no!, (los niños colocan su nombre en la lista siguiendo un orden progresivo (RO4P2NAG090413)).

Algunos olvidan buscar su nombre y colocarlo en la lista. La docente hace un recordatorio al niño para la búsqueda de él. Ella tiene un papel participativo en la organización de ambientes en el aula que contribuyan a cercar al niño a la lectura desde otro lugar.

Esto habla de que la docente no se queda con lo que tradicionalmente se hacía en un aula, que era leer el nombre de cada niño, sino que mas bien busca alternativas que sean llamativas y que pongan a los niños en situación de pensar y frente al conocimiento construido por ellos mismos.

En cuanto al conocimiento, en este caso la lectura y escritura del nombre, se le presenta a cada niño como una construcción de sentido y significados, además de partir de enseñar a pensar y reconocer su nombre. Con la resolución al desafío de reconocer su nombre de entre el de sus compañeros. Siguiendo a Quintar (2006), los contenidos de enseñanza tienen las siguientes características: son recorte de realidad, sustantivos, convergentes y divergentes y con una definida intención educativa.

El niño es un sujeto involucrado en el proceso educativo, es un gran compromiso el que se tiene en nuestra práctica docente para la enseñanza de la lectura y escritura, es necesario que trascienda, por ello no solo aplica técnicas de enseñanza solo por hacerlo, se trata de tener la capacidad y saber mediar entre lo que nos dice el currículum y lo que necesitan e interesa a los niños y niñas.

La educadora tiene que generar diferentes alternativas para la lectura y escritura, este ejemplo refiere al considerar el nombre propio como objeto de conocimiento. Es evidente que el niño que olvida, parefresando a Bennedeti (1993), en su libro *perplejidad de fin de siglo*, el olvido es antes que nada, aquello que queremos olvidar pero nunca a sido factor de avance, continuando el niño que olvida la búsqueda de su nombre, ¿quiere olvidar su nombre? ¿Quiere olvidar la búsqueda? No

lo sabemos, pero sí está limitando el avance del aprendizaje de la lectura y escritura en el niño que olvida.

En síntesis en esta relación docente-contenido-niño, los componentes que saltan a la vista no son de trasmisión y de repetición mecánica, hay una intención puesta en reconocer el mundo.

5.2 Enseñanza de la lectura y la escritura en el aula

Si pensamos la práctica docente al igual que Fierro et al., (1999), puedo decir que ahora estoy en condiciones de dar cuenta de lo que sucede dentro de un aula de clases, lo que realizo en cuanto al trabajo en general y en especial de la lectura y la escritura.

En este apartado recupero el hacer de la docente en la enseñanza de la lectura y escritura, la observación estuvo centrada principalmente en los aspectos de lectura y escritura y la forma en que la docente promueve estos aprendizajes en sus estudiantes, encontrando las siguientes actividades en su actuación en el aula: Su nombre en la lista de participación; escritura del nombre en el trabajo; vamos a recordar la letra; la sílaba nueva; buscando las sílabas; leamos un cuento; qué dice el cartero; escribamos palabras cortas; ¿qué es letra o número?; jugando con las sílabas; las letras y sus sonido y reglas para escribir.

Ella refiere que el trabajo de cada ciclo escolar es diferente, porque retoma las características de los niños y niñas de acuerdo a éstas será como lo lleve a la práctica; las primeras actividades las realiza en forma grupal, están encaminadas a desarrollar la escucha, a que comprendan y encuentren la idea central de una lectura, que se ubiquen en un espacio para que sepan donde empezar a escribir sus primeras grafías y con ello encaminarlos a algunas reglas de escritura, que sepan que se escribe de izquierda a derecha, y de arriba abajo, esto comúnmente lo realiza al principio del ciclo escolar con diversas actividades en las que desarrolla la motricidad fina adecuando y preparando las manitas de los niños para la escritura.

5.2.1 Su nombre en la lista de participación

La docente para fortalecer la lectura y la escritura recupera el nombre propio de cada niño, éste empleado de diversas maneras durante las mañanas de trabajo.

La maestra considera importante realizar la actividad de “lista de participación”, compartida anteriormente, que permitiría a los niños la posibilidad y oportunidad de participar por igual que sus compañeros, porque los niños quieren ser quienes repartan el material, quienes ayuden a la maestra, ser los primeros en la fila, entre otras cosas.

Ma: Bueno, vamos a ver, ¿Cómo vamos en la lista de participación?

Ao: Ayer le tocó a Rosy

Ma: ¿Y a quién le toca hoy?

Aos: A Oscar Isaac y a Juan Diego maestra

Ma: Muy bien, les toca a Oscar Isaac y Juan Diego. (RO4P9NAG090413).

Una finalidad es fortalecer el aprendizaje de su nombre y el de sus compañeros con el apoyo de la lista de participaciones durante la mañana de trabajo. El repaso en la lectura del nombre de cada niño, contribuye a asociar sonido con forma de una manera no mecánica, con una memorización con sentido al repasar constantemente su nombre en la lista.

La docente pone la pregunta ¿Cómo vamos en la lista de participación?, ¿Y a quién le toca hoy?, en ello organiza al grupo y fortalece diversos valores entre los niños, la espera del turno, el respeto al orden de participación y sobre todo no es ella quien decide arbitrariamente quien le ayuda a distribuir un material. Puedo señalar que la docente tiene una participación moderada porque permite la voz de los alumnos, en el diálogo no es ella quien centra la participación.

Los recursos para la enseñanza de la lectura y escritura es sencillo su nombre, lo retoma para fortalecer el aprendizaje y poner en práctica la lectura y escritura entre los niños.

5.2.2 Escritura del nombre en el trabajo

Al finalizar alguna actividad o trabajo manual la maestra solicitaba a los niños le escribieran su nombre, para ella saber a quien pertenecía ese trabajo que dejaban en un lugar especial denominado tendadero mientras era la hora de salida y se lo pudieran llevar a su casa, en otras ocasiones porque era un trabajo que elaborarían durante algunos días y así cada quien sabría cual le correspondía a cada uno.

Ma: Ahora cada quien en su calendario, anoten las dos fechas, la de ayer y la de hoy, pero vean que sí sea su calendario, fíjense en su nombre.

Ao: Sí maestra, este es el mío, tiene mi nombre (RO2P4NAG130313).

Estas son de las actividades más comunes a mi manera de ver, dentro de una mañana de trabajo, recomendadas desde hace tiempo en el programa de educación preescolar, aunque también siempre con la posibilidad e iniciativa de cada docente para fortalecer el campo de formación y las competencias en él expuestas y no con ello doy crédito total a lo establecido sino más bien que aunque haya lineamientos establecidos cada docente puede adaptar esas posibilidades a las verdaderas necesidades e intereses de sus estudiantes.

Reconozco que cuando visité por primera vez a la docente con la finalidad de observar su trabajo, fue grande mi impresión al ver que los niños ya leían de manera convencional; incluso se lo comenté a la maestra, y ella me dijo que estaban casi por terminar y que se sentía muy contenta con los avances de sus niños. Fue aquí donde empecé a preguntarle el cómo lo realizaba, entonces ella me refirió que utilizaba un método por ella y que tenía ya varios ciclos escolares poniéndolo en práctica; me explicó a detalle sobre el método que denomina leo, pienso y escribo, también mencionó e hizo hincapié que es un método para primer grado de primaria que ella conoció en unas asesorías promovidas para los maestros de primaria.

Me compartió que ella se enteró por algunas amigas y que le pareció interesante y asistió; de lo que refiere, le despertó interés porque consideró que era un método en el cual no se forzaba a los niños y que tenía la posibilidad de emplearlo y adecuarlo con sus niños de preescolar. Dice que desde ese momento empezó a llevarlo a la práctica y que cada ciclo escolar que pasaba para ella era más gratificante; lo podía enriquecer, mejorar, conocer y adaptar a sus expectativas y necesidades de los niños que cada ciclo escolar tenía a su cargo.

Hago mención sobre este hecho porque las siguientes categorías empíricas fueron encontradas ya en la puesta en marcha del método y para ampliar un poco el panorama y llevar a mis lectores a entender lo que aquí doy cuenta.

5.2.3 Vamos a recordar la letra

Esta categoría fue considerada importante porque realizó diversas actividades en las que aludía constantemente a que los niños recordaran la letra por ejemplo: al escribir algunas oraciones o sílabas y los niños llegaban a confundirse, ella los conducía que a través del sonido y la visualización recordaran a que letra estaban haciendo mención.

Ma: A ver corazones vamos a recordar la letra; Chucho recuerda que cuando estoy aquí, estamos calladitos; a ver, ya quietecitos. (la maestra escribe una sílaba en el pizarrón que tiene en las manos) a ver, para que no confundamos:

Cha chi chu che cho

Lla lli llu lle llo

(La maestra va tocando cada una de las sílabas, primero las de arriba y después las de abajo, los niños las pronuncian correctamente).

Ma: ¿ya se escucharon?, ¿verdad que no se oye igual? Cuando está la lunita con la tímida se oye más fuerte (RO2P5NAG13031).

Esto también era empleado durante las actividades en las que la maestra preguntaba antes de escribir cuál letra iba, por ejemplo cuando recordaban la fecha pronunciaban primero toda la fecha y después la iban escribiendo junto con los niños, recordando cual letra era la que seguía y qué necesitaban para que la fecha estuviera escrita correctamente.

Ma: A ver, voy a preguntar, escuchen lo que voy a preguntar, ¿ayer que día fue?

Aos: lunes, lunes, martes, martes

Aos: la mmm

Ma: Dice Mauri que tengo que poner la rrrr, si dice ma, ¿Cuál tengo que poner?

Aos: la aaa, la aaa

Ma: yo quiero que diga ma, a ver Florecita ¿Cuál tengo que poner? Necesito que diga ma

Ma, ¿Cuál tengo que poner?

Aa: aaa

Ma: la aaa, ¿Dice ma?, ahora sí que sigue

Aos: la rrrrr

Ma: marrr

Aos: la tttt

Ma: la t, mart, ¿Cuál sigue?

Aos: eeee

Ma: marte

Ma: Pero ahí no dice martes, yo quiero que diga martes

Aos: la ssss

Ma: a ver me va ayudar, solo me va ayudar Valentín y Migue a leer lo que escribo; a ver Valentín y Migue lean lo que escribo (pasan los niños al frente del pizarrón)

Aos: mart

Ma: Valentín y Migue, no escucho

Aos: martes

Ma: ¿Cómo dice?

Aos: marteeess (RO4P5NAG090413)

[...] la lectura implica poner en juego la atención, la capacidad de concentración, liberar la mente de otras preocupaciones y sumergirse en un mundo de desarrollo de la imaginación, de despertar la capacidad de fantasía para trasladarse a otros tiempos y a otros lugares; de envolverse en tramas que transforman y permiten vivir otras vidas. En una palabra, facilitan el desarrollo de las facultades intelectuales, las emociones y la imaginación. (Lasso, 2004: 7).

Solía pronunciar varias veces la letra, alargando su sonido para que los niños lo percibieran y también lo pronunciaran, les pedía se escucharan y recordaran cual letra era para poderla escribir, en el juego de la atención y concentración.

5.2.4 La sílaba nueva

La mayoría de las veces la maestra para que los niños leyeran las palabras u oraciones escritas lo hacía por medio de sílabas, que iban pronunciando cuando ella las señalaba con una regla, una a una y las unían al final para completar la palabra u oración.

Ma: ¿Recuerdan cuál fue la letra nueva que conocimos ayer?

Aos: Son dos palitos juntos.

La maestra en el pequeño pizarrón escribe lle lli llo lla llu

Ma: ¿Cómo dice? (Al tiempo que señala la primera)

Aos: che

Ma: ¿Cómo dice? (con cara de asombro) ¿che?

Aos: che, lle (hay confusión entre los niños ya que unos pronuncian lle y otros che)

Ma: A ver vamos a recordar un poco, porque algunos ya no lo recuerdan (escribe una oración completa en el pizarrón que dice “la silla de mi hermano es amarilla”) a ver vamos a leer, (al tiempo que va tocando con un palito cada sílaba). (RO1P3NAG12031).

La maestra empleaba también el juego para que los niños recordaran las sílabas y las letras que hasta el momento habían ya aprendido, para ello los motivaba y explicaba en que consistía, algunas reglas, y cómo es que podrían ser ganadores en el juego, se formaron dos equipos y aunque la mayoría de niños se encontraban motivados y pedían ser los siguientes participantes, la maestra era quien los elegía; esto porque ella sabía las posibilidades y aptitudes de cada niño, lo hacía así para que la participación fuera equitativa y ambos equipos tuvieran la misma posibilidad de ganar.

Desde el punto de vista de la concepción de enseñanza aprendizaje, no es el profesor el que sabe y el alumno el que aprende, sino que este último, aborda el objeto de conocimiento no como producto terminado sino para ser construido, interactuando en situaciones de comunicación reales y significativas; en las cuales el alumno pueda aprender de sus equivocaciones incluyendo espacios para la reflexión sobre lo aprendido y las estrategias utilizadas (Baeza, 2006: 49).

En el registro anterior se puede observar el error al confundir “lle” con “Che” la docente recupera el recuerdo y el olvido cuando les dice: “a ver vamos a recordar un poco, porque algunos ya no lo recuerdan” y nuevamente establece la relación con un enunciado completo escrito por ella en el pizarrón y con palabras como: silla y amarillo.

5.2.5 Buscando las sílabas

Muy bien, el juego se trata de lo siguiente van a participar por ejemplo primero pasa Isaac y pasa de acá Edwin entonces les vamos a decir por ejemplo donde diceeee cha Isaac tiene que buscar donde dice cha y donde diga cha, va a poner, ¿en dónde dice cha?

Aos: ahí (señalan la sílaba en el pizarrón)

Ma: aquí (señala ca)

Aos: no

Ao: arriba de esa

Ma: aquí

Aos: sí

Ma: él le va a pegar aquí, el niño que encuentre primero la sílaba, acá hay otro cha, hay dos cha, no lo van a poner en el mismo, hay otro cha aquí, aquel equipo va a buscar acá, el niño que encuentre la palabra primero va a ganar, y va a tener un puntito para su equipo, va a ganar el equipo que tenga más puntos, no se vale pegar el mismo.

Aos: Sí

Ma: Cada quien tiene que buscar su propia palabra, sí, ¿Sale?

Aos: Sí

Ma: ¿Sí?, bueno, va a pasar de este equipo

Ao: Dijo Edwin

Ma: Va a pasar Isaac y Edwin, haber Isaac y Edwin

(pasan los niños al frente)

Ao: y luego Cristo conmigo

Ma: Haber Isaac, y todos listos porque, por ejemplo si, si Isaac, si yo digo cha y Isaac pone aquí, (muestra ca)

Aos: pierde (RO3P3NAG080413).

La comprensión de textos la realiza leyendo cuentos e historietas agradables y llamativas para los niños, pasando después a realizar diversos cuestionamientos sobre lo leído, haciéndolos

reflexionar sobre algunas cosas que para ellos son comunes y que las viven en su vida cotidiana, y poniendo como ejemplo la experiencia de la maestra o de los niños.

Después de un tiempo realizando estas actividades, pasa ya a la aplicación del método más en forma, ahora ya la lectura realizada por parte de los niños es guiada no solo por las imágenes del cuento sino que entre palabras comunes agregá dibujos que representan la palabra y los niños se guían con más facilidad y pueden descubrir que es lo que en la oración o frase quiere decir.

Para la escritura, empieza con actividades de que escuchen en una palabra sus sílabas acentuando o disminuyendo el sonido para hacerlo más notorio y que los niños puedan identificarlo, empieza con palabras de dos sílabas, sencillas que sean conocidas por los niños, además de que empieza a manera de juego. Les hace una especie de adivinanza que la respuesta estará al juntar las sílabas que la maestra pronuncia acompañada de un movimiento de mano de arriba a bajo que realiza alargando la sílaba y cuando su mano está hasta en el punto extremo sea arriba o abajo se concluye la sílaba y los niños tendrán que juntarlas ya de manera rápida para saber que es lo que dice la palabra y con ello responder la adivinanza. Con esta actividad empieza su trabajo para conducir a los niños a la adquisición de los aprendizajes de lectura y escritura buscando alternativas agradables para ellos que los hagan ver en la lectura y la escritura una posibilidad de seguir aprendiendo.

En la primaria no es que si quieren, es que ya lo tienes que hacer y aquí se les lleva de manera agradable no tan cansado y veo que los niños lo disfrutan y que pues les gusta. Así, ya por lo menos, es menos duro el cambio porque en la primaria ya no son tan cuidadosos de hablarles con cariño como en preescolar se hace y luego enfrentarse a que solo ve al pizarrón porque si te perdiste pues ya no sabes y pues yo creo que es muy traumante para ellos y cuando ya llevas esos conocimientos pues es ya solo una continuación de ese aprendizaje (E2NAGS06092013).

5.2.6 Leamos un cuento

De las referencias que la maestra siempre dejó en claro fue que para ella trabajar la lectura y la escritura era de lo principal, importante y que, además, ella disfrutaba y le dejaba mucha satisfacción como profesionalista, apegada a los lineamientos establecidos en el programa de

educación preescolar, fortalecía lo que trabajaba con actividades que indujeran a los niños a relacionarse con estos aspectos a través de la lectura diaria de los libros con los que contaba en su biblioteca de aula.

Ma: Xime, Xime, ¿Dónde está el nombre del libro? Señálamelo con tu dedo.

Aa: La niña señala el libro.

Ma: ¿Ahí crees que esté el nombre del libro?, aaaa, Sergio, Sergio, ¿Dónde creés qué esté el nombre del libro? ¿A dónde?

Ao: Allá arriba

Ma: Sergio, Sergio

Ao: Arriba

Ma: Arriba, ¿Dónde es arriba aquí?

Aos: Arriba

Ma: ¿Aquí?, ¿Ustedes creen que este sea el nombre del libro?

Aos: siii

Ma: Bueno muy bien, aquí dice así, dice, duerme bien osito, y lo escribió esta persona que se llama, Martín Wualter y esta persona que se llama Bárbara Flit, lo coloreo para ustedes, cuando leemos, las reglas son: todos callados y sin movernos, sino yo no puedo leerlo, ¿si Iker? (RO9P34NAG040913).

La lectura de un cuento por ella para los niños, puede ser leída como modelo, desde el reconocer el título y los autores, los niños hacen predicción acerca del lugar del nombre del cuento; otro elemento presente es la predicción a partir de preguntas como: ¿Dónde crees que esté el nombre del libro?, la clarificación del lugar del nombre en la portada es otro elemento presente en este fragmento. Así, puedo señalar que no solo se les enseña el sonido de las letras sino también la estructura de un cuento, como un aspecto fundamental que tendrá que tomar en cuenta siempre que esté ante un cuento o cualquier otro libro, en donde: título y autor son básicos.

Algunos autores (Cavallo, y Chartier, 1998: 13), aseguran que: “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás”. Por otra parte, Lasso (2004), señala que es “también una

relación social que ha cambiado a lo largo de la historia, que pasó por ejemplo por la práctica de la lectura en voz alta, compartida y comentada, para llegar a la actual individual y en silencio, pero no por ello menos socializada” (Lasso, 2004: 8).

Por otro lado la utilización de recursos, tanto visuales y auditivos, como el cuento que la docentes lleva a cabo, son de gran importancia; los niños deben de percibirlos con claridad, de esta manera se va dando el sentido a las cosas que lo rodean en la escuela y en el aula de trabajo, esta oportunidad de saber y de entender más, sobre las cosas que se encuentran a su alrededor dentro del aula de clases, van formando su propia experiencia y sobre todo van adquiriendo y perfeccionando su comprensión de la lectura y la escritura.

5.2.7 ¿Qué dice el cartel?

Diariamente la maestra dentro de sus actividades planeadas involucraba la lectura y la escritura apoyándose de todos los medios y estrategias que le ayudaran a favorecerlos en sus alumnos, en este día además de lo cotidiano como escribir su nombre, identificarlo y colocarlo en la lista se apoyó de un cartel que promovía la inclusión y el respeto para las personas con necesidades educativas especiales.

Ma: Síganme les voy a leer algo, Isaac por favor guarda las sillas, vean bien que es lo que hay en este cartel y pónganme atención, (empieza a leer lo que dice el cartel). Luis es un niño que no puede caminar, desde que nació él es así, para poder ir de un lugar a otro el usa su silla de ruedas, y aunque tú lo veas diferente el es igual que tú, el tiene derecho a que lo respetes y si necesita de tu ayuda se la des, el quiere ir a la escuela pero sus papás tienen miedo de que los demás niños, otros papás y los maestros no lo quieran en la escuela, pero él es muy inteligente y a escuchado que tienen los mismos derechos que los niños que si pueden caminar, así que les dice a sus papás que no tengan miedo y que ejerzan ese derecho y lo lleven a la escuela (RO4P19NAG090413).

Leer un cartel es diferente a leer un cuento y los niños en este contexto van reconociendo funciones distintas de la escritura y la lectura además:

[...] En este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas [...] (Baeza, 2006: 48)

El crear un ambiente de aprendizaje durante la jornada de trabajo permite que los alumnos estén seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus ideas, sentimientos e inquietudes, todo esto depende de la educadora, de la manera de cómo organiza el trabajo docente. Dentro del sistema social, Joyce y Weil (Citados por Zabala, 1995), enfocan la interacción del maestro y alumno, señalan que en función a como la docente comunica a los pequeños y a su vez como genera la confianza en ellos se crea un clima afectivo y sobre todo en tener la habilidad de comunicarse con los niños.

5.2.8 Escribamos palabras cortas

Siendo la lectura y la escritura una prioridad para la docente, dentro de su plan diario existían actividades en relación a estos aspectos trataba de diversificar la forma en que las trabajaría con los niños, pero la mayoría de las veces ya era con una intencionalidad de guiarlos en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura con sonidos y signos convencionales.

Haber Axel pasa a escribir algo ¿Qué quieren que Axel escriba? Axel va a escribir una palabra corta haber díganle una palabra corta.

Ao: Oso

Ma: Oso, haber Axel escribe oso, haber Juanito déjenlo solito, ya Isaac déjenlo solito, tu solito.

(el niño se dirige al pizarrón y comienza a escribir)

Ma: haber ahora léelo Axel

Ao: Oso

Ma: Muy bien un aplauso a Axel, dáselo a Isaac díganle a Isaac ahora díganle a Isaac una palabra corta.

Ao: Luna

Ma: ¿Cómo?

Aos: Luna

Ma: Luna, haber luna

(el niño se dirige al pizarrón y comienza a escribir)

Ma: Ustedes tiene que ir viendo si escribe correctamente, pero en su mente solamente, ¿ya? haber ahora léelo Isaac.

Ao: Luna (RO4P27NAG090413).

La escritura de palabras por cada niño en el pizarrón, da cuenta de que la docente contribuye a la demostración de la escritura y a la lectura en silencio por parte del grupo, con una doble intención escritura individual y lectura individual del resto de los niños.

Pone en juego la comprensión de la escritura, la memorización de la forma y sonido; en este fragmento se aprecia la claridad de los niños respecto a la escritura y lectura, sin embargo la docente puede distinguir un fallo y tomar las medidas necesarias para que el niño reestablezca la escritura o lectura.

5.2.9 ¿Qué es letra o número?

De las primeras actividades que la maestra realizaba en el ciclo escolar, era poner a los niños en situación de identificar, reconocer y diferenciar si las grafías escritas eran letras o números. Consideraba que esto era de vital importancia para que los niños pudieran llegar a este reconocimiento y así dar un gran paso para el aprendizaje de la escritura.

Ma: Vean Jorgito, Luisito vengan, vamos a leer lo que escribimos

Ma y Aos: miércoles 4 de septiembre de 2013.

Ma: A ver quién esté bien calladito (la maestra observa a los niños) David no está bien calladito, heeeee Pili, Pili no ha pasado, Pili enséñanos dónde hay números, donde escribimos ahorita dónde hay números (le da un palillo largo para que alcance a señalar), ¿Esos son números?, (pregunta a la niña porque recorre toda la frase señalándola con el palito que le dio la maestra), a ver señálame solo uno, ¿Dónde hay un número?, ¿Ahí? (Le pregunta a la niña que sigue señalando la palabra septiembre) ¿éstas que son? (pregunta a todos los niños, señalando lo que Pili había tocado).

Aos: leeetras

Ma: letras, a veeeer Sergio, dónde hay números, donde hay un número.

Sergio: (Señala con el palito el número 4)

Ma: ¿Ese es un número Sergio?

Sergio: Sí

Ma: Muy bien Sergio, aaaaa Pablo, a ver tu Pablo, pásale

Pablo: (pasa Pablo al tiempo que pregunta) ¿Qué hago?

Ma: Enseñanos dónde hay letras (el niño toca algunos dibujos que están en el pizarrón)

Ma: Pablo dónde escribimos ahorita, ¿Dónde escribí letras en la fecha? (el niño toca la palabra jueves), ¿Esas son letras Pablo?

Aos: siii

Ma: Pablo, ¿Esas son letras? ¿Esa que es letra o número?

Aos: Letraas.

Ma: Aaaa (se dirige a los niños que contestaron) Pablo ¿dijimos Pablo, letras o números Pablo?

Pablo: Letras

Ma: Letras muy bien Pablo, todas esas son letras, ahora (observa a los niños) Steffi dime ¿Dónde hay otro número?

Steffi. (la niña pasa y señala el 3)

Ma: Muy bien Steffi ese es un número. Bueno corazones ya vamos a pasar a otra cosa, Jorge, Luis, Luisito te pasas para acá con tu silla por favor, siéntate.

Ao: Maestra a mí no me pasó

Ma: Es que les toca a unos un día, porque si pasamos todos nos vamos a tardar muuucho, unos un día y otros otro día. A ver díganme ¿Estos qué son? ¿Jorge estos qué son?

Aos: Letras

Ma: Jorge, acuérdense que tenemos que respetar cuando digo el nombre, ¿que son Jorge?

Ao: Letras

Ma: Letras, ¿Megan esto qué es?

Aa: Números

Ma: Números, muy bien, ¿Monse esto qué es?

Aa: Letras

Ma: letras, ¿Ame éstas que son? mi amor

Aa: Letras

Ma: Muy bien, Alan, éstas qué son?

Ao: Letras (RO9P2NAG040913).

En este fragmento de observación retomo el lugar que la docente le da a identificar, reconocer y diferenciar entre grafías y números como punto de partida para poder llegar a leer el lenguaje escrito.

Dedica un buen tiempo para que los niños reconozcan en dónde hay números y letras, que en el proceso de enseñanza los lleva a identificar que hay una diferencia entre leer números y letras, la docente les da pistas a los alumnos para que se vayan familiarizando con los lenguajes.

La parte creativa de la docente está activa al encontrar una forma de lograr los niños del grupo establezcan una diferencia entre números y letras, por lo que, en el juego del “matamoscas” tiene recursos de la vida cotidiana.

5.2.10 Jugando con las sílabas

Todos los niños leían y escribían, había diversidad en el logro y desarrollo de los niños en los aspectos de lectura y escritura, algunos lo hacían con más facilidad, otros con la necesidad de apoyo de la docente y de sus compañeros; pero finalmente, todos los niños lo hacían y la maestra consideraba que era un aspecto que además de favorecerlo, no lo debería de descuidar por eso diariamente lo trabajaba empleando diversas estrategias a manera de juego y que ella podía reforzar y verificar el aprendizaje logrado. Por eso, este día se apoyó con un juego que ella llamó el matamoscas por ser éste el instrumento utilizado en el juego.

Ma: ...Haber quieren jugar eso (señalando al pizarrón, el juego del matamoscas y las sílabas)

Aos: Siiii

Ma: Equipo 1 las mujeres, equipo 2 los hombres; solo volteen las sillas hacia acá
(pasa un niño y una niña al pizarrón con su matamoscas en la mano)

Ma: Dónde dice: ca, de calabaza

Ao: Tocan la sílaba

Ma: Dónde dice: cha, de chango

(los niños tocan la sílaba)

Ma: Ahora es quién lo ponga primero, fu de fuente

Aos: Yo ya la vi

Ma: Silencio, déjenlos

Ao: Se acabó el tiempo

Ma: Ahora li, li de limón, Valentín no me dejas hablar

(fueron pasando los niños hasta que participaron todos siguiendo el mismo proceso del juego la maestra menciona una sílaba los niños la tocan el primero que lo haga le da un punto a su equipo).

Ma. Le voy a pedir a los hombres que cuenten los puntos de las mujeres (RO6P7NAG110413).

Este juego del matamoscas como manera de enseñanza de la docente para la lectura y la escritura, tiene como rasgos centrales la discriminación de una asociación entre forma y sonido, como una alternativa de repetición para la memorización del lenguaje escrito y su lectura.

Considero que el proceso de aprendizaje de la escritura es “totalmente diferente al del lenguaje oral en cuanto a la naturaleza psíquica de las funciones que lo constituyen. Es el algebra del lenguaje, la forma más difícil y más compleja de la actividad verbal intencional consciente” (Vigotsky; citado por Harry, 2003: 228).

A través de este material que la docente realizó, los niños van identificando grafías convencionales que forman parte del sistema de escritura. La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales, son indicadores importantes en la organización del aula, de esta manera también se favorecen aprendizajes cada vez más complejos en los niños, creando un ambiente favorable de aprendizaje al interactuar con los espacios y recursos disponibles.

5.2.11 Las letras y su sonido

En ocasiones los niños se confundían sobre como pronunciar algunas silabas, para ello la maestra trataba de que los niños recordaran y pronunciaran lo que era correcto de acuerdo a la sílaba escrita, lo hacia a través de constantes repeticiones del sonido de las sílabas además de otorgales un nombre adicional de acuerdo a la forma de la letra, porque solo la aprendían de acuerdo a su sonido, no por el nombre otorgado en el alfabeto.

Ma: ¿Escuchan la diferencia entre cho y llo?

Ao: Si cho es con la lunita y la tímida, y llo con los palitos juntos.

Ma. Muy bien, pues se tienen que fijar y acordarse para que podamos leer lo que dice, sino no vamos a saber y solo vamos a inventar.

A ver para que no confundamos

Cha, chi, chu, che, cho

Lla, lli, llu, lle, llo

(la maestra va tocando cada una de las sílabas, primero las de arriba y después las de abajo, los niños las pronuncian correctamente).

Ma: ¿Ya se escucharon?, ¿verdad que no se oye igual? Cuando está la lunita con la tímida se oye mas fuerte (RO1P4NAG120313).

Uno de los rasgos que caracteriza la práctica docente cotidiana de la docente es la reflexión y asociación de formas y de sonidos de letra con elementos comunes a ellos, por ejemplo la “C” con la lunita, la “h” con la tímida, y la “ll” con dos palitos juntos. Para su aprendizaje recurre a la repetición no mecánica de los sonidos a partir de distinguir las formas, por lo que puede decir que la enseñanza de la escritura y lectura tiene como un elemento central: la comparación, discriminación, clasificación y repetición.

Como señala Lasso (2004):

El leer correctamente es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de un texto. Es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización, (Lasso, 2004: 6).

En la práctica docente está presente el ejercicio de la repetición de sonido forma, para el desarrollo de la habilidad intelectual con la intención de trascender en el futuro de cada niño.

5.2.12 Reglas para escribir

La maestra también guiaba y apoyaba para el aprendizaje de la escritura en un cuaderno, el cual tenía dividido y formado por tres tipos de hoja dibujo, cuadro y raya, sus actividades iniciaban con escritos realizados en las hojas de dibujo porque los niños tenían más facilidad de escribir sin limitar su espacio, pero con juegos realizados en la cancha y en cuadrículas elaboradas por ella, pasa al trabajo en hojas de cuadrícula para lograr que los niños se ubicaran y delimitaran un poco

en el espacio y tamaño de las letras, y era en este momento en el que se encontraba trabajando con los niños para llevarlos al aprendizaje de la escritura ya de manera mas formal.

Ma: Veo que escriben las letras de abajo hacia arriba y la regla acuérdense es de arriba hacia abajo y acuérdense que en cada palabra lleva un espacio.

Ma: ¿Quién quiere pasar a escribir abril?

Ma: Vean para acá corazones, tienen que poner mucha atención, todos viendo para acá, vamos a hacer la letra S S S S, (hace el sonido de la letra) empiezo a hacerlo de la esquinita y voy bajando como una viborita, aquí no aquí sí, (se refiere a un cuadro si y un cuadro no, para dejar espacio entre una y otra), empiezo de la esquinita me voy hacia atrás y voy bajando, no voy hacia delante me voy de mi esquinita y voy bajando ¿sí? empezamos

Aa: Maestra

Ma: Mande

Aa: ¿Todo es para abajo?

Ma: Todo es para abajo, sí todo es para abajo

Ao: Maestra todo, todo esto es para abajo (le señala hasta el final de la hoja).

Ma: No corazón, ten cuidado por eso pongo la línea negra, porque solo es la mitad; corazones siéntense, porque ustedes no dejan ver a los de allá, acuérdense uno sí y uno no (RO7PA18NAG120413).

Refiero al cuaderno de escritura, como elemento primordial para la enseñanza y el aprendizaje, como aquel primer acercamiento hacia los trazos y formas para enseñar en el que el niño da cuenta sobre la importancia de escribir dentro de su vida, rescatando los recados, recetas, cartas, entre otras cosas, en función a concientizar al pequeño sobre la escritura.

Hablar del libro de escritura como el apoyo de aquellos primeros trazos y formas en que lleva al niño a la escritura, es un primer acercamiento a este mundo de escribir; pero sobre todo, es en función a lo que la docente le es práctico y eficaz en su práctica profesional, rescatando aquello transmitido en la estancia en la Escuela Normal, como elemento dentro de su práctica ella rescata que dentro de las jornadas de observación y práctica.

En la enseñanza de la escritura hay reglas disciplinarias que los niños deben respetar, como la orientación del trazo de la letra escript, cuando la docente se da cuenta que un alumno ya no respeta

la regla, ella señala “acuerdense que”, para repetir los elementos que debe tomar en cuenta para el trazo formal de la escritura.

Ella promueve el razonamiento de los niños a partir del ejemplo en el trazo y la observación para después hacer la repetición de ellos en su cuaderno de manera individual. El acompañamiento constante con los niños y las correcciones o afirmaciones de que van bien en el trazo de la letra script.

La participación de los alumnos en la elaboración de reglas para el uso del cuaderno permite que los niños estén de acuerdo, y solo es necesario recuperar lo acordado en el desarrollo de la práctica docente.

El análisis de la práctica docente ayuda a reconocer el ser y el hacer desde una visión más amplia de lo que sucede en la enseñanza de la lectura y escritura del niño de preescolar. Como señalamos anteriormente las relaciones y la manera de enseñar son dos elementos indispensables que estaremos compartiendo. El lenguaje escrito en un proceso largo y complejo de acceso al código de la escritura, y al lenguaje escrito como parte de la textualidad del contexto.

En la práctica docente se reconocen algunos elementos comunes: lectura en voz alta, compartida entre docente y alumnos, guiada e independiente. Asimismo, para la escritura se reconoce el momento interactivo, independiente, la docente es muy recurrente en el “ella hace, el niño observa” y “ella hace, el niño observe, el niño hace y ella le ayuda”.

La práctica docente ofrece la oportunidad de aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo con ayuda del análisis, asociación, comparación, discriminación, clasificación y repetición en un ambiente propicio.

Quizá por eso Baeza nos dice que, “todos los alumnos pueden aprender a leer y a escribir si nosotros les enseñamos cómo hacerlo” (Baeza, 2006: 56).

CONSIDERACIONES FINALES

Hablar de lectura y escritura en preescolar, es hablar de percepciones y distintas formas de trabajarlas de acuerdo a cada docente, de las experiencias vividas del conocimiento adquirido y de las mismas circunstancias que envuelven a la comunidad educativa; con esto quiero decir que afortunada o desafortunadamente existen muchos factores implicados para comprender el cómo una docente lleve por este proceso de aprendizaje a sus niños y niñas en el aula de clases.

Basar esta investigación en la etnografía fue una oportunidad de conocer estilos diferentes de trabajo, observar de manera directa lo que representamos en un aula de clases; relacionarse con otros núcleos sociales con características diversas a las de mi realidad educativa, pero muchas también muy semejantes, no establecer números para otorgar una evaluación o como medio para expresar lo adquirido sino basarme en aspectos cualitativos de una realidad a mi punto de vista emergente por lo que implica el estilo y modo de enseñanza docente para llevar al conocimiento de estos aspectos y la importancia que se le da dentro de los planes y programas de estudio.

Probablemente el haber sido educada con modelos educativos impositivos, y en este sentido hablo en particular, de mi propia persona, así como de mi profesión, me ha llevado a ser en algún momento solo reproductora del conocimiento y por qué no, imponer muchas veces que se tiene que conocer y aprender. Porque el haber observado el trabajo de otra docente, que aunque en condiciones y características diferentes, sí unidas por un programa de trabajo establecido por las autoridades educativas y probablemente unidas también en parte por la incertidumbre y la exigencia de la sociedad y mundo actual, de lograr personas competentes en estos aspectos, de regresar a la sociedad alumnos capaces para realizar actos de lectura y escritura formales que hagan sentir orgullosos a los padres de familia y un mayor prestigio a la institución educativa en que se labora.

Tampoco quiero dejar de lado la satisfacción personal de creer haber contribuido con nuestro trabajo a niños capaces de interactuar en un mundo alfabetizado y modernizado. Hago referencia a todo esto, ya que el haber analizado mi propia realidad después de la experiencia vivida y con ello reconocirme como ser cambiante capaz de mejorar; veo la oportunidad de observar el trabajo de la docente implicada en esta investigación como un espejo que me da la posibilidad de mirarme interiormente.

Retomar la teoría crítica para fundamentar esta investigación considero que fue acertado, porque es una perspectiva que tiene intención de hacernos conscientes, autónomos y de ver mas allá de lo que puedo mirar y no solo adaptarme a un plan o programa de estudio. Sino de tener la posibilidad de analizar una realidad y transformarla, sin dejar de lado a los sujetos implicados en este proceso y más en particular, basarme en los conocimientos y experiencias de autores críticos y de sus planteamientos pedagógicos como un camino a recorrer para reconocer y transformar la práctica docente.

Además, el programa que rige la educación preescolar, da pautas a seguir, mas no establece una forma única, ni tampoco la puesta en marcha de modelos educativos, ni métodos para lograr estos aprendizajes que a mi manera de ver, y coincidiendo con la postura teórica asumida, sería lo más natural que fueran a través de las experiencias vividas, de poner al sujeto en situación de aprender, respetando la posibilidad y habilidad de cada niño y niña, haciendo de esto no un aprendizaje impuesto sino vivido, interiorizado y sobre todo disfrutado.

También entiendo y lo digo como experiencia propia, que nuestras autoridades educativas pueden representar en parte una exigencia disfrazada en el programa, no es obligatorio que que estos aprendizajes sean formales, son mas bien, un acercamiento a la lengua oral y escrita pero dentro del plan general de educación básica están incluidos en el mapa curricular y son aspectos muy importantes en el perfil de egreso de la Educación Básica.

No puedo dejar de lado la exigencia de los padres de familia que consideran que si sus hijos logran esto desde el preescolar son buenos y mejores estudiantes, el nivel educativo siguiente que desde su evaluación diagnóstica incluye aspectos de lectura y escritura formales, analizando lo antes escrito, no justifico pero si entiendo el actuar docente de querer lograr esto muchas veces sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de los niños y niñas de preescolar.

Finalmente, cada docente es un mundo, libre de llevar su práctica educativa como mejor la considere, probablemente con muchos tropiezos en el camino pero también muchas satisfacciones que impulsan a continuar, no por un sueldo sino porque se ama la profesión y se disfruta el día a día del trabajo dentro del aula.

Pretendo con mi trabajo de investigación basado en el campo de conocimiento: formación, aprendizajes y saberes pedagógicos hacer una contribución al replantear, reflexionar y reorientar la práctica docente tanto en mi persona como en quienes tengan la posibilidad de leerla. Considero que esta investigación no está terminada, porque puede dar pauta a muchas más líneas de investigación y preguntas por plantearse.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

Amador Hernández, J. C., (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Documento de trabajo Núm. 74, México.

Benedetti, M., (1993). *Perplejidad de fin de siglo*. Seix Barral, Buenos Aires, Argentina.

Bertely, M., (2004). *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós, México.

Bonfil Batalla, G., (1987). *México profundo. Una civilización negada*. CIESAS/SEP Foro 2000, México.

Cairney, T.H., (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata, España.

Cavallo, G. y R. Chartier., (2011). *Lecturas y lectores “populares” desde el Renacimiento hasta la Época Clásica*. En: Historia de la lectura en el mundo occidental. Santillana Ediciones, México.

Château, J., (1999). *Los Grandes Pedagogos*. Fondo de Cultura Economico. México.

DOF, (2013). *Ley General de Educación: Reforma, adicciones y disposiciones*. En: Antología. “La evaluación del desempeño docente”. Documentos básicos para el proceso de permanencia 2015. SMSEM, Estado de México.

Ferreiro, E., (1997). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Editores.

Fierro, C., Fortoul B. y L. Rosas., (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* Paidós, México.

Freire, P., (1992). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI Editores, 9ª. Edición, México.

_____ (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. México.

_____ (1999). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI Editores.

_____ (2003). *El grito manso.* Siglo XXI Editores. México.

_____ (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* XXI Editores, México.

Gadotti, M. Y P. Freire., (2003). *Pensar globalmente, actuar localmente. Cruzando fronteras.* Clacso, Buenos Aires, Argentina.

Giroux, H., (1992). *Teoría y resistencia en educación,* Siglo XXI Editores, México.

Gómez Palacios, M., (1995). *La producción de textos en la escuela.* SEP, México.

_____ (1997). *La lectura en la escuela.* SEP, México.

Harry, D. (2003). *Vigostsky y la pedagogía .* Paidós. México.

Heller, A., (1997). *Sociología de la vida cotidiana.* Península. Barcelona, España.

Itkin, S. N., (2009). *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil.* Novedades educativas, Buenos Aires, Argentina.

Laval, C., (2004) *La Escuela no es una empresa*. Paidós. España.

Lerner, D., (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, México.

Levin, E., (2011) *La experiencia de ser niño*. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

López, M., (2003). *Jardín de letras. Enseñanza de la lecto-escritura*. México. Trillas.

McLaren, P., (1994) *Pedagogía crítica y resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor. Argentina.

Rockwell, E. y J. Peralta, (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Pablo Brasil.

Rodríguez Gómez, Gil, J., y E. Gracia, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Granada, España.

Rosas, R. y C., Sebastián (2008). *Piaget, Wigotski Y Maturana. Constructivismo tres voces*. Aique. Argentina.

Sánchez Puentes, R., (2001). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Plaza y Valdes, S.A. México D.F.

SEP (2004). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I*. México.

_____, (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar*. México.

_____, (2011a). *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica*. México.

_____, (2011b). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México.

_____, (2012). *Estrategia Nacional 11 + 5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Preescolar Ciclo Escolar 2012-2013*. México.

Woods, P., (1998). La etnografía y el maestro. En: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. España.

Zabala, A., (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó, Barcelona, España.

Zemelman, H., (2000). El pensamiento crítico y su expresión dialéctica En: *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Colmex, México.

_____ (2009). La crítica: su función problematizadora. En: *Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. IPN/IPECAL. México.

Conaculta, (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y escritura 2015 – 2018*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Gobierno del Estado de México (2012). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2011 – 2017*. Gaceta del Gobierno No. 48. Toluca, México.

Tesis de Maestría

Ávila Suárez, M., (2004). *Formación de profesores*. Tesis ISCEEM. México.

Macedo Macedo, Lucila (2006). *El acercamiento a la lecto-escritura en el nivel preescolar mediante el disfrute e interés de los niños*. ISCEEM, Tejupilco, Estado de México.

Servín Jiménez, Jorge (2004). *Los imaginarios en la formación de docentes: por un imaginario radical transformador*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Santa Cruz Atzacapozaltongo. Toluca, Estado de México.

Tesis de Licenciatura

Cruz Sandoval, Eduardo (2002). *La práctica docente de los profesores en formación inicial en una Región Sur del Estado de México*. Escuela Normal de Tejupilco. Tejupilco, México.

Cruz Jaramillo, Guadalupe (2008). *Los estereotipos de género y la práctica docente cotidiana en el jardín de niños y niñas*. Escuela Normal de Tejupilco, Tejupilco, México.

Martínez Domínguez, M., (2007) *manual de estrategias para acercar al niño con problemas de digrafía a la lectoescritura en el nivel preescolar*. Escuela Normal de Tejupilco. Tejupilco Méx.

Palacios de Pinzán, et al., (1987) *La Lectura y la Escritura como Procesos Transversales en la Escuela*. Experiencias innovadoras, en Bogotá Colombia. IDEP

Pérez Ríos, Nelva Carolina., (1996) *La estimulación como una forma para desarrollar el lenguaje en el nivel preescolar*. Escuela Normal de Tejupilco. Tejupilco, Méx.

Hemerográficas

Amador Pineda, Luis Hernando., (2007) *Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes*. Revista Latinoamericana de estudios educativos. (vol. 3, Núm 1, enero-junio) Universidad de Caldas, Manizales Colombia.

Entrevistas

Ayala, N., entrevista E1NAGS12032013 Tejupilco, Méx., 12 de marzo de 2013.

_____ entrevista E2NAGS06092013 Tejupilco, Méx. 06 de septiembre de 2013.

Registros de observaciones

RO1P3NAG120313

RO2P5NAG130313

RO3P3NAG080413

RO4P5NAG090413

RO5P2NAG100413

RO6P2NAG110413

RO7P3NAG120413

RO8P2NAG150413

RO9P2NAG040913

Electrónicas

Baeza, P., (2006). *La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC*. En: Revista Pensamiento Educativo, Vol. 39, n° 2, pp. 47-58. [En línea] Disponible en: https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=HIItMV5qfDIXD8geOx464Aw&gws_rd=ssl#q=La+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+y+escritura+en+el+Programa+Ailem-UC (Consultado el día 20 de marzo de 2016).

INEE, Decreto de Reforma al Artículo 3°. De la Constitución (2013). Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1602->

decreto-de-reforma-al-articulo-3-de-la-conctitucion (Consultado el día 3 de marzo de 2015).

Lasso, Tiscareno Rigoberto (2004). *Importancia de la lectura*. Disponible en: http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf (Consultado el día 8 de abril de 2014).

Quintar, Estela (2006). Entrevista a Estela Quintar. Universidad La Salle, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf> (Consultado el día 14 de enero de 2015).

Tze Tung, Mao (2014). *Estudio de sobre la práctica de Mao Tze Tung*. Disponible en: <https://culturaproletaria.wordpress.com/2014/03/12/estudio-de-sobre-la-practica-de-mao-tse-tung/> (Consultado el día 10 de mayo de 2016).