



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX

DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.

"2021, Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México"

ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ENFOCADAS A LA LECTO-ESCRITURA PARA EL FAVORECIMIENTO DE HABILIDADES ALFABETIZADORAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TESIS DE INVESTIGACIÓN

Que para obtener el Título de
Licenciada en Educación Preescolar

P R E S E N T A

Jocelyn Valencia Montes de Oca

Asesora: Dra. María del Carmen Gaspar Hernández

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, 20 de Julio de 2021.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y FORTALECIMIENTO PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

SAN MATEO Y NARVARTE S/N COL AMPL. VICENTE VILLADA, NEZAHUALCÓYOTL, MÉX., C.P. 57710
TELS. (01 55) 57 97 16 43
Normal3neza@educem.gob.mx
C.C.T. 15ENL0022R

AGRADECIMIENTOS

Que en el vaivén de la rutina, la constante melancolía y el espontáneo fracaso, nuestros sueños no se pierdan.

Es impresionante cómo los desafíos, los malos momentos e inclusive las cosas que algún día te disgustaban te enseñan tanto sobre ti mismo y forman a la persona que eres hoy. La vida da giros inexplicables que terminan siendo el mejor cambio que puedes tener. He aprendido que por más que visualicemos nuestras metas, nunca comprenderemos la complejidad que estas conllevan para poder alcanzarlas hasta que vivamos el proceso y que por más que planeamos un futuro ideal muchas veces este puede cambiar para convertirse en uno mejor. Mi estancia en la Escuela Normal describe perfectamente lo anterior, los recuerdos y personas que me acompañaron en este proceso no fueron más que mis mayores lecciones de vida.

Por eso, en las siguientes líneas agradezco infinitamente sus enseñanzas. Enseñanzas que tendré siempre en mi mente y corazón.

Para comenzar quiero agradecer a mi familia. *Mamá, papá*; ustedes han sido mi ejemplo a seguir, me han dado la oportunidad de aprender de su vocación y los gajes del oficio que esta conlleva, me han apoyado en cada locura, reto y decisión que he tomado y me han dado el consejo o abrazo que muchas veces necesite para continuar. Gracias a ustedes aprendí que la docencia es la mejor elección y experiencia que cualquiera puede tener y, sobre todo, vivir. Los amo tanto. *Gaby, Hugo*; agradezco su confianza hacía mí, el apoyo brindado durante este proceso es inefable. Gracias por escucharme en todo momento, y estar cuando más lo necesito. Sé que cumplirán sus metas porque hay alguien a quien se la debemos. Los quiero y los quiero ver triunfar siempre.

Doña Josefina, abu, no sabes cuánto te extraño, pero, aunque no te tengo presente, te siento tan cerca de mí, sé que me acompañaste desde donde estás y estoy segura que tendré tu bendición siempre. Te amo mucho y te mando un abrazo hasta el cielo.

Dra. María del Carmen, que, sin antes conocernos, plasmamos toda la confianza en una y la otra. Maestra, usted se convirtió en una de mis motivaciones más grandes, sé que cualquiera se sentiría agradecido de todo aquello que usted puede brindar sin pedir nada a cambio. Gracias por sus enseñanzas, consejos y palabras de aliento que me dio durante todo este proceso. Sin duda alguna, es de las maestras más maravillosas que pude encontrarme en mi camino, la quiero y aprecio muchísimo.

A aquellos niños que no fueron mis alumnos, pero sentí como si lo hubiesen sido. Recuerdo las palabras que alguien dijo en mi última clase como docente en formación: "Ustedes le enseñaron a ser maestra a Jocelyn" y está siendo una realidad. Las vivencias que tuve con cada grupo lo guardo en mi corazón. Chiquillos, me enseñaron tanto sobre la vida en cuatro años de licenciatura, gracias por desafiarme en todo momento. Los juegos, bailes, cantos, abrazos, diálogos y vivencias que tuvimos los tendré presentes hoy y siempre.

Dios, me siento agradecida eternamente contigo, confío plenamente en ti, gracias por todo lo que me brindas día con día.

A todas las personas que confiaron en mí, que me tendieron la mano cuando más lo necesitaba, que me alentaron y se quedaron conmigo pese a las adversidades, que me orientaron, gracias, gracias a ustedes estoy cumpliendo el sueño más grande de mi vida.

ÍNDICE

Introducción.....	7
Capítulo I. Del Origen Hacia la Definición	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.1.1 Contextualización	17
1.1.2 Dimensión Social.....	17
1.1.3 Dimensión Institucional.....	19
1.1.4 Dimensión Interpersonal.....	21
1.1.5 Dimensión Personal.....	23
1.1.6 Dimensión Valoral.....	30
1.1.7 Dimensión Didáctica	31
1.2 Preguntas de Investigación	33
1.3 Justificación.....	34
1.4 Objetivos	38
1.5 Supuesto	38
Capítulo II. Marco Teórico	39
2.1 Alfabetización Inicial.....	39
2.1.2 La Alfabetización Inicial y la Lecto-escritura desde la Mirada de la Educación Preescolar	46
2.1.3 Alfabetización Convencional.....	49
2.2 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	51
2.2.1 La Enseñanza-Aprendizaje de la Lecto-escritura desde el Enfoque Constructivista	54
2.3 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Pandemia por COVID-19	72
2.3.1 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Preescolar Enfocadas a la Lecto-escritura en Tiempos de Pandemia por COVID-19	77
Capítulo III. Marco Metodológico.....	84
3.1 Enfoque Cualitativo de la Investigación	84
3.2 Método Investigación-Acción	94
3.3 Población y Muestra de la Investigación	98
3.4 Principios de la Investigación	100

3.4.1 Recursos	104
Capítulo IV. El contraste entre lo teórico y la realidad.....	106
4.1 Análisis de los resultados.....	106
4.1.1 Ciclo 1. Inicial.....	109
4.1.2 Ciclo 2. Intermedio	115
4.1.3 Ciclo 3. Evaluativa	125
4.1.4 Limitantes Durante la Ejecución.....	133
4.2 Impacto Social de la Investigación	135
Conclusiones.....	140
Referencias	150
ANEXOS	155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones establecidas en el Programa Escolar de Mejora Continua	21
Tabla 2. Estrategias docentes del Jardín de Niños para favorecer la lecto-escritura	23
Tabla 3. Conocimientos previos de los alumnos durante el ciclo escolar 2019-2020	27
Tabla 4. Conocimientos previos de los alumnos al inicio del ciclo escolar 2020-2021	28
Tabla 5. Principales modelos del constructivismo.....	61
Tabla 6. Períodos de evolución de las escrituras infantiles.....	64
Tabla 7. Niveles de adquisición de la lengua escrita.....	67
Tabla 8. ¿Cómo leen los que aún no saben leer?.....	70
Tabla 9. Comparación entre grupos.....	87
Tabla 10. Recursos.....	104
Tabla 11. Resultados del ciclo 1. Inicial	110
Tabla 12. Resultados de las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el ciclo 2. Intermedio.	116
Tabla 13. Análisis de los resultados: Habilidades alfabetizadoras iniciales	121
Tabla 14. Estrategias de enseñanza-aprendizaje del ciclo 3. Evaluativo	125
Tabla 15. Análisis de los resultados del Ciclo 3: Habilidades alfabetizadoras iniciales	128
Tabla 16. Respuestas de padres de familia	136
Tabla 17. Respuestas de la docente titular	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Preguntas de investigación.	33
Figura 2. Modalidad a distancia. Educación en línea y virtual.....	75
Figura 3. Componentes de un OVA	79
Figura 4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje	82
Figura 5. Fases del proceso de investigación de Latorre et al. (1996)	86
Figura 6. Acciones a realizar durante el ciclo escolar 2020-2021	90
Figura 7. Dimensión estratégica de la investigación - Modelo de Kemmis.....	95
Figura 8. Ciclo 1. Inicial	96
Figura 9. Ciclo 2. Intermedia	97
Figura 10. Ciclo 3. Evaluación ciclo 3. Evaluación.....	98
Figura 11. Población y muestra de la investigación	100
Figura 12. Principios de la investigación	103
Figura 13. Definición de categoría y subcategoría.	106

Introducción

La alfabetización tradicionalmente era conocida como el simple ejercicio de leer y escribir textos, así pues, este aprendizaje a nivel instrumental se entendía como un proceso que debía comenzar en un tiempo determinado, cuando el niño cumplía seis o siete años, con una duración que oscilaba aproximadamente tres y siete años al final de los cuales ya debía saber leer y escribir (Peña, 2016), no obstante, esta conceptualización ha ido cambiando a partir de las nuevas demandas de una sociedad constantemente cambiante, la cual buscaba que el sujeto les diera respuesta a partir de la interiorización de estos conocimientos de una manera más compleja.

Desde este panorama, actualmente el término de alfabetización, de acuerdo con la UNESCO (2006, citado en Núñez y Rodríguez, s.f.), contempla cuatro concepciones: a) un conjunto de competencias cognitivas de lectura y de escritura y aquellas que permiten acceder al conocimiento y la información; b) la alfabetización tal como se aplica, se práctica y se sitúa; c) como proceso de aprendizaje global, activo y crítico y no como producto; d) como texto, que la enfoca desde el punto de vista del contenido.

Por tanto, este proceso no solo implica decodificar textos y transcribir grafías, pues también supone la movilización de diversos procesos cognitivos en el que se desarrolla la capacidad de producir, comprender, reflexionar y analizar los signos gráficos, de tal modo que se encuentre un sentido personal y social a lo que se lee y escribe.

De este modo, la alfabetización es un transcurso complejo que conlleva el desarrollo continuo de conocimientos, habilidades y actitudes propios de la lectura y escritura que comienza desde el nacimiento y trasciende durante toda la vida del individuo y que demuestra en los diferentes momentos de su actuar como persona, profesional y ente social.

Así pues, para desarrollar aprendizajes propios de la alfabetización, es indispensable que el sujeto transite por una etapa previa a la alfabetización convencional, denominada inicial o emergente la cual sienta las bases para la apropiación del sistema de escritura y las habilidades de lectura y escritura en el primer tramo de la escolaridad obligatoria y que constituye el período más importante para el favorecimiento de la alfabetización (Rodríguez y Núñez, s.f.).

Por tal motivo, los niños deben de vivir experiencias que les permitan desarrollar habilidades alfabetizadoras iniciales y den pauta a sentar las bases para llegar a la convencionalidad favoreciendo de manera gradual la comprensión, interpretación reflexión, producción y expresión de textos narrativos e informativos. Ahora bien, si bien es cierto, estos se encuentran inmersos en un mundo letrado desde que nacen, por lo que al ingresar al aula de educación preescolar no llegan sin saber nada de lectura y escritura, pues de alguna manera comprenden que las palabras dicen algo; de este modo, el papel de la escuela es potenciar estos conocimientos para que le encuentren un sentido a lo que leen y escriben y, por tanto, que las palabras, más allá de decir, significan algo.

De lo anterior, el papel del docente radica en favorecer aprendizajes relacionados a la lectura y escritura que den pauta a desarrollar habilidades alfabetizadoras, por lo que le corresponde diseñar y ejecutar estrategias idóneas que permitan lograrlo, de manera que se cumpla con el objetivo primordial de la alfabetización inicial previamente señalado.

Por tanto, los educandos demuestran en su actuar diario, ya sea en su hogar, en la escuela o en su vida social; el impacto que las estrategias han tenido sobre ellos y si estas han sido o no favorables en función a los aprendizajes esperados de lectura y escritura y que esta pueda complejizarse conforme se transite por los diferentes niveles de educación básica.

A partir de ello, la temática a abordar fue seleccionada precisamente por dicha premisa, la cual recae en las experiencias en diferentes contextos de educación preescolar en el que se observaron los métodos y estrategias que las docentes aplicaban y cómo estas tenían efectos en los aprendizajes de los educandos quienes

los demostraban en su vida diaria al momento de hacerles una pregunta o al pedirles que narraran un cuento, al solicitar que escribieran o explicaran sus gráficas en un dibujo, una carta e inclusive su propio nombre; actividades que parecerían sencillas de realizar, pero complejas de accionar si no se les habría brindado las oportunidades de enseñanza-aprendizaje para que logran hacerlo de manera autónoma.

En ocasiones se cuestiona sobre la edad de los niños preescolares, pues cualquiera se preguntaría si realmente tienen la madurez cognitiva para llevar a cabo actividades de este grado de complejidad, inclusive si tienen el interés de hacerlo, pero si algo es cierto, es que, en primer lugar, el docente debe de buscar la manera de saber cuáles son los conocimientos previos, necesidades e intereses con los que cuentan sus estudiantes para partir de ahí y buscar los recursos ideales que logre potenciarlos, y en segundo, que los educandos son más capaces de aprender lecto-escritura de los que uno podría creer siempre y cuando se encuentren inmersos en un ambiente basado en estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomente su deseo de hacerlo.

Con base en lo anterior, durante las vivencias en jardines de niños se focalizó a un grupo de segundo grado de preescolar que encontraba desinterés por temáticas relacionadas al campo de formación académica: lenguaje y comunicación, el cual está totalmente relacionado al aprendizaje de lecto-escritura y al favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales. Conforme se indagó sobre él, se observó la priorización de la enseñanza-aprendizaje del campo de formación académica: pensamiento matemático, pues el mayor tiempo de la jornada escolar estaba dedicado a trabajar contenidos relacionados a este, dejando de lado experiencias enfocadas a lenguaje y comunicación, por lo que cuando se requería llevar a cabo actividades propias de este campo, era complejo para ellos desde explicar por qué les gusta algo, realizar preguntas de comprensión lectora en el que se requería una segunda o tercera lectura para que pudieran contestarlas hasta el trabajo con portadores de texto narrativos e informativos.

Ello, desde el punto de vista pedagógico, resultó ser preocupante pues el lenguaje, tanto oral como escrito son de los aprendizajes que más se prioriza en educación básica porque permite la movilización de diferentes procesos cognitivos para desarrollar otros conocimientos de manera integral, destacando también el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras como un aspecto trascendental dentro de este.

Así pues, lo anterior se atendió mediante una investigación que se encontró encaminada a ejecutar estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista mediante el método de investigación-acción con el fin de que los alumnos, una vez inmersos en esta, desarrollen aprendizajes de la lecto-escritura y habilidades propias de la alfabetización inicial, permitiendo sentar las bases de la convencionalidad a partir de lo que ellos ya saben del mundo letrado y sus propios recursos cognitivos de tal modo que se complejicen cada vez más conforme se desarrollen las acciones, buscando también comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de esta índole en educación preescolar, de tal modo que den pauta a transformarlas e innovarlas para el beneficio de quien enseña (docente) como del que aprende (alumno).

De este modo, el documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos, los cuales cada uno busca enriquecer la investigación al definirse una problemática y el siguiente planteamiento a dar respuesta: “¿cómo la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura favorece el desarrollo de habilidades alfabetizadoras iniciales?”, la búsqueda de conceptos y teorías para poder comprenderla, la metodología y con ella acciones inmersas en un proyecto de intervención para darle solución a esta y los resultados que arrojó una vez efectuado.

Dicho de otra manera, en el Capítulo I se define, en primera instancia, el planteamiento del problema, el cual se contextualiza mediante investigaciones realizadas a nivel internacional que permitieron dar cuenta que existía una problemática que trascendía más allá de la educación preescolar en relación al impacto de las prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura durante toda la escolaridad obligatoria, asimismo, se

brinda un panorama a partir de las dimensiones de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) de la situación encontrada y su importancia de abordarla, a partir de ello, se plantea la pregunta de investigación y colaterales así como los objetivos que orientaron el presente estudio, el supuesto a comprobar y el por qué es importante atenderla a través de la justificación del trabajo.

Definido lo anterior, en el Capítulo II, de manera particular se brinda un panorama teórico sobre la temática abordada constituido por tres apartados, el primero conceptualiza y profundiza sobre el término de alfabetización inicial y las habilidades a favorecer durante su tránsito, el segundo define las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista y el impacto que este puede tener en educación preescolar desde el punto de vista teórico, y un tercero que enfatiza cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19 y las estrategias definitivas a implementar para favorecer habilidades alfabetizadoras iniciales en alumnos de edad preescolar.

En el Capítulo III se encuentra concentrado el marco metodológico en el cual se define como enfoque el cualitativo así como las fases que se transitaron para realizar el presente estudio, de ahí surge el método de investigación-acción que aborda el proceso del proyecto de intervención inmerso en tres ciclos de la investigación abordado partir del modelo de Kemmis que permite la mejora de la enseñanza a partir de sus acciones; por otra parte también se define la población y muestra en el cual se trabajó, posterior a ello se precisa sobre los principios de la investigación los cuales delimitan los instrumentos, herramientas y recursos utilizados, por último, se enfatiza sobre cómo se elaboró el informe final del estudio.

Dentro del Capítulo IV se enfatiza sobre la descripción y análisis de los resultados obtenidos en los tres ciclos de la investigación, los cuales se encuentran abordados mediante cuadro de categorías y subcategorías que permiten facilitar el análisis de los mismos, asimismo, se menciona el impacto social y las limitantes que se tuvieron durante la ejecución de las acciones.

Por último, se presenta un apartado de conclusiones que permite dar respuesta a las preguntas de investigación, el alcance de los objetivos, la comprobación del supuesto

y la influencia que tuvo el estudio para continuar trabajándolo en proyectos personales futuros.

En síntesis, el presente documento fue el resultado final de un trabajo realizado durante el tránsito de formación inicial dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar, el cual permitió abordar una temática de interés a partir de una problemática encontrada en las escuelas de práctica dando pauta a comprender y mejorar la función docente y construir conocimiento en relación a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, y con ello el uso de diversas estrategias y actividades para favorecerla con los alumnos preescolares.

Capítulo I. Del Origen Hacia la Definición

1.1 Planteamiento del problema

El presente apartado tiene como finalidad exponer el contexto de la investigación construida a partir del desarrollo de la práctica educativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales en alumnos de edad preescolar, en la cual se pretende profundizar sobre los motivos que se sitúan como problemática, las cuales están enfocadas al tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto para la adquisición de habilidades alfabetizadoras, primordialmente en educación preescolar.

En un primer momento, es importante conceptualizar el término de alfabetización puesto que es el eje central de la investigación, en la cual, desde una mirada convencional la UNESCO (s.f.) la define como el conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, en el que dentro de un mundo digitalizado estas se convierten en un medio de identificación, comprensión e interpretación; es decir que se trata de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas de manera permanente y progresiva mediante las cuales el sujeto posee la capacidad de reconocer, analizar y comunicarse mediante el lenguaje escrito para expresar a través de ella propósitos personales (Larraz, s.f.).

Partiendo de esta premisa, en la actualidad, estar alfabetizado implica un largo y complejo proceso sociocultural que involucra el desarrollo de diversas habilidades lecto-escritoras (Ferreiro y Teberosky, 1979, citado en de la Peza et al., 2014). De ahí la importancia de su enseñanza en las aulas de educación básica, dado que el alumnado desde sus inicios y de manera sistemática, va desarrollando capacidades relacionadas a la identificación, interpretación, comprensión, creación y

comunicación de textos con diversos propósitos en diferentes actividades demandantes de una sociedad constantemente cambiante.

Así pues, uno de los objetivos de la educación obligatoria es que los educandos desde el comienzo de su escolaridad reciban experiencias a partir de las cuales puedan adquirir las bases de alfabetización y con ello una aproximación a la lectura y escritura, ello considerando la exploración y producción de textos escritos como acercamiento a la cultura escrita, de modo que comprendan que se lee con intenciones propias y sentido completo (SEP, 2017). Debido a ello, es fundamental reconocer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los cuales se favorecen las habilidades alfabetizadoras en diferentes contextos reconociendo en ellos el impacto de estos.

La lectura y escritura son aquellos aprendizajes que se van potenciando a lo largo de la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), es decir, que estos se convierten en áreas de conocimiento que se deben de evaluar constantemente en cada uno de los niveles educativos para conocer hasta qué punto se han adquirido saberes y habilidades esenciales para la participación en la sociedad y que sus resultados permitirán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello el quehacer docente así como sus acciones a emplear (OCDE, 2019).

Con base en lo anterior, la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) tiene como objetivo evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a través de diversos cuestionamientos que permiten ofrecer información abundante y detallada, dando pauta a los países miembros a adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OECD, s.f.), desde el enfoque de la alfabetización, esta prueba la sitúa dentro del área de comprensión lectora en la cual evalúa acceder, obtener, integrar, interpretar, reflexionar y valorar los diversos textos planteados (OCDE, 2017).

A nivel internacional, esta prueba fue aplicada a 76 países miembros en el año 2018 para evaluar las áreas de conocimiento de lectura, matemáticas y ciencias, dejando a los países asiáticos en los primeros lugares. Singapur, China y Macao obtuvieron los

puntajes más altos en las tres áreas respectivamente, y de manera particular, más del 85% de sus estudiantes, lograron obtener un nivel superior en comprensión lectora, dando a conocer:

Que pueden identificar la idea principal en un texto de largo moderado, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo que deben hacer. (Villafuerte, 2019)

Por otra parte, en Latinoamérica, los países participantes obtuvieron una puntuación menor al promedio en las tres áreas calificadas, en el cual, Chile se encuentra como el mejor puntuado de estos países, ocupando el lugar 43 a nivel global en lectura.

En caso particular, México obtuvo solo el 1% de sus estudiantes dentro de un desempeño sobresaliente en los niveles de competencia más altos en lectura destacando que en las últimas dos décadas este ha tenido un nulo avance (Villafuerte, 2019). Lo anterior es un problema alarmante por el bajo resultado arrojado en contraste con los demás países participes; a partir de lo anterior es fundamental cuestionarse sobre la práctica pedagógica que se lleva a cabo para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, así como su impacto y movilización de conocimientos en pruebas de esta índole y dentro de diversos aspectos de su vida cotidiana, laboral, social y escolar.

Ahora bien, haciendo énfasis en los resultados arrojados por los estudiantes mexicanos, es importante señalar que el área de lectura tiene gran importancia dentro del plan de estudios de educación básica, el cual plantea que su enseñanza debe fomentar:

Que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. (SEP, 2017, p. 187)

No obstante, los resultados estadísticos a nivel nacional (México) de PLANEA 2018, que tiene como objetivo aportar información relevante del logro educativo para conocer el logro de aprendizajes en educación básica, arrojan que el 49% de los alumnos (en específico de educación primaria) se encuentran en un nivel de dominio insuficiente dentro campo de Lenguaje y Comunicación planteando así que los educandos saben leer y escribir sin lograr llegar al nivel de análisis y comprensión, reiterando que es necesaria una oferta educativa que fortalezca el aprendizaje gradual para garantizar una educación de calidad dando mayor importancia al aprendizaje de este campo (INEE, 2018).

Por tanto, se comenzó a cuestionar sobre el por qué los educandos arrojan dichos resultados, infiriendo que el analfabetismo funcional subsiste desde sus inicios de enseñanza, es decir, en educación preescolar, siendo un problema endémico que demanda una reflexión a fondo sobre sus causas y efectos para replantear las políticas educativas y las estrategias pedagógicas que se han aplicado hasta ahora (Rubio et al., 2014).

En caso particular de educación preescolar, en el año 2011 se aplicó la prueba EXCALE (Exámenes de Calidad y el Logro Educativo) a alumnos de este nivel educativo, la cual tenía el objeto de valorar el grado en que los educandos alcanzan los aprendizajes que establecen los planes y programas de estudio (Rizo, 2015), así pues, los resultados arrojaron que los estudiantes:

Obtuvieron el nivel de logro educativo avanzado, es decir, con un dominio muy elevado o casi total de los contenidos curriculares en los campos formativos evaluados... se observó que en Lenguaje y comunicación 17.2% de los alumnos que estaban por concluir el preescolar alcanzaron el nivel avanzado. (INEE, s.f.)

Lo anterior refleja un avance significativo de los alumnos previo a concluir la educación preescolar dado que mostró un dominio muy elevado de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares definidos en el currículo del 2004 y tenían las bases necesarias para continuar con el siguiente nivel educativo (INEE, s.f.).

No obstante, al año siguiente surgió el plan de estudios 2011 con otros propósitos educativos como propuesta de mejora de políticas públicas encaminadas a innovar las experiencias de aprendizaje de los educandos además de estar “orientada a elevar la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 8), a pesar de ello, no se cuentan con resultados actualizados durante y después del tránsito de dicho nivel educativo, convirtiéndose en una limitante para la valoración y mejora de las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

1.1.1 Contextualización

Las investigaciones a nivel internacional y nacional llevaron a cuestionar por sus resultados en las pruebas estandarizadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y la incidencia de propuestas pedagógicas de docentes en el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras de los alumnos de educación básica, primordialmente los de educación preescolar ya que en este nivel el niño desarrolla habilidades que le permitan adquirir las bases de la alfabetización convencional. Debido a ello es nodal reconocer las condiciones, situaciones e interacciones que permean dichos procesos y propuestas pedagógicas lo cual permitiría un análisis crítico y contextualizado de la problemática que se plantea, para ello se retoman las dimensiones que hacen referencia Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) para identificar los diversos panoramas que permiten la reflexión de la intervención docente a partir de conocer, reconocer, describir, valorar, focalizar, analizar y reflexionar cada una en la práctica del maestro en la enseñanza de la lectura y escritura.

1.1.2 Dimensión Social

La práctica pedagógica, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas, es un quehacer que:

Se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular... la dimensión social se define como conjunto de decisiones y de prácticas

de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar. (1999, p. 32)

Partiendo de esta premisa, la importancia de esta dimensión radica en conocer a profundidad sobre el contexto socio-cultural en donde se desenvuelven los educandos al proporcionar información sobre las creencias, ideas, costumbres, tradiciones entre otros factores sociales, en caso específico de su familia, que inciden en el desarrollo de su aprendizaje, en el cual, su conocimiento orienta el trabajo docente para saber cómo y de qué manera intervenir.

Desde dicho panorama, al ser un problema que comienza desde los inicios de su enseñanza-aprendizaje en la educación obligatoria, la educación preescolar, con base en lo planteado en SEP (2017), hace referencia que dentro de la alfabetización inicial el docente que tiene el propósito de desarrollar competencias lecto-escritoras debe de reconocer los conocimientos y experiencias previas respecto al contexto familiar de los educandos sobre el lenguaje (tanto oral y escrito) y partir de ellas para que sistemáticamente vayan teniendo una aproximación a la lectura y escritura a través de la exploración y producción de textos de modo que, sistemáticamente, los alumnos comprendan que se escribe y lee con intenciones específicas llevándolos así a una comprensión y análisis de los diversos textos, hasta lograr la alfabetización absoluta.

Con base en lo anterior, dentro del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú”, una de las necesidades de los padres de familia, de acuerdo con entrevistas y diálogos informales con ellos, es que los alumnos concluyan este nivel educativo leyendo y escribiendo, ello les ha llevado a crear y accionar sus propias formas de trabajo basadas en la realización de planas sobre letras o palabras así como la implementación de cuadernillos de escritura de letras del abecedario y vocales así como el trazo de líneas y letras cursivas, por otro lado también su metodología se encuentra basada en que los niños transcriban consecutivamente las letras en una libreta, así como colorear letras de cuadernillos de lecto-escritura y a trazarlas en las mismas, por último, se toma como recursos primordial la lectura de cuentos.

De ello, se observa cómo se está llevando a cabo este tipo de actividades y que los resultados no sean los esperados, puesto que se aspira que las grafías y la lectura se lleve a cabo de manera rápida y convencional; dando pauta a saltarse etapas de evolución para la adquisición de la escritura y la lectura que son graduales, es decir, que conforme el niño pase por cada etapa va adquirir habilidades cada vez más complejas pero que su tránsito son la base para el aprendizaje significativo y competente de estos conocimientos hasta llegar a la convencionalidad.

1.1.3 Dimensión Institucional

La situación a desarrollar, así como el acercamiento que se ha tenido en ella, se encuentra dimensionada dentro de este nivel educativo (educación preescolar), por lo que es importante sentar las bases desde la perspectiva institucional ya que la práctica docente:

Se desarrolla en el seno de una organización... la institución social representa para el maestro el espacio privilegiado de socialización profesional... El análisis de esta dimensión centra la atención en los asuntos que ponen en manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual; las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte una cultura profesional. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p. 30)

Así pues, la dimensión social focalizada dentro del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” ha tenido repercusión en gran medida en los aprendizajes de los educandos a nivel institucional, convirtiéndose en una problemática a dar respuesta o solución a través del PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua) el cual tiene como propósito “orientar, planear y materializar procesos de mejora en los planteles escolares, en el que establezcan las prioridades, metas y acciones que llevarán a cabo para lograrlo” (SEP, 2020, p.5).

La situación-problema reside en que “los alumnos del Jardín de Niños muestran un alto índice en rezago de las habilidades comunicativas correspondiente a la lectura y la oralidad” proponiendo una meta a alcanzar la cual es “Que el 100% de los alumnos logren fortalecer sus habilidades comunicativas a través de actividades sistemáticas durante el ciclo escolar 2020-2021” (Jardín de Niños Luisa Isabel Campos de J. Cantú, 2020, p. 12).

Es así que a través de una serie de situaciones sistemáticas enfocadas al fomento de la lectura establecidas a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 tanto a nivel institucional, grupal como familiar se pretendió dar solución a la problemática logrando el reforzamiento de aprendizajes dentro del campo de Lenguaje y Comunicación, por lo anterior, las acciones propuestas por parte de la institución fueron las siguientes (ver Tabla 1):

Tabla 1.

Acciones establecidas en el Programa Escolar de Mejora Continua.

ACCIONES	RESPONSABLES	TIEMPO	SEGUIMIENTO
Realizar una biblioteca digital utilizando los recursos de CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos).	Profa. ALCP	Todo el ciclo escolar	Formulario a los padres de familia sobre la accesibilidad y buen manejo de la biblioteca escolar
Realizar un formato de reporte de lectura que hagan los alumnos al usar la biblioteca digital.	Profa. ALCP	Octubre Implementación Nov-Jun	Entrega de una evidencia sobre el trabajo del reporte de lectura
Concurso de calaveritas literarias y las ganadoras serán publicadas en YouTube.	Todas las docentes	Noviembre	Evidencias de las calaveritas, calaveritas publicadas
Que las docentes graben la lectura de un texto literario y se lo envíen a los alumnos (temática cuentos navideños).	Todas las docentes	Diciembre	Encuestas sobre qué sienten los alumnos al escuchar los cuentos de las maestras
Crear un café literario virtual donde los niños narren una historia.	Todas las docentes	Febrero	Concentrado de participación
Que las practicantes apoyen con la presentación de un teatro guiñol.	Docentes en formación de la Escuela Normal 3 de Nezahualcóyotl	Abril	Evidencia sobre qué les pareció a los niños el teatro guiñol, si fue de su agrado

Nota. Información retomada del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú”. La tabla representa las acciones realizadas durante el ciclo escolar 2020-2021 para favorecer la problemática presentada a nivel institucional enfocada a la expresión oral.

Por otro lado, durante las sesiones de CTE (Consejo Técnico Escolar) el aprendizaje de la lectura y escritura se convirtió en un tema importante a debatir en el cual las docentes destacan que este campo es uno de los más bajos en cuanto al avance de su aprendizaje, de manera particular, durante la cuarta sesión ordinaria se dialogó sobre esta problemática a nivel institucional y se diseñó una estrategia por grado para favorecer el desempeño de los alumnos en cuanto a Lenguaje y Comunicación, retomando las acciones del PEMC para erradicar gradualmente la situación, así pues, la propuesta de tercer grado radicó en que los niños escribieran recetas de cocina o sobre lo que observaban en periódicos, también hacer uso de la biblioteca virtual para que los alumnos eligieran un cuento de interés personal y expresaran de manera gráfica lo que les gustó y de qué trató. No obstante, estas propuestas no fueron llevadas a cabo por lo que no tuvo impacto en los alumnos de tercer grado.

1.1.4 Dimensión Interpersonal

La función del maestro dentro de una institución:

Está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: maestros, directores, madres y padres de familia... De manera particular, cabe revisar aquí la forma en que el salón de clases se manifiesta la desigual distribución de oportunidades... Las actitudes y prácticas de enseñanza dirigidas hacia los niños que presentan problemas de rendimiento académico son una forma cotidiana, en general poco reflexionada, de responder a uno de los desafíos más claros de tipo social que se manifiestan en la tarea docente. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p. 31)

La enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura se focalizó como una situación a atender a nivel institucional por el bajo rendimiento de los alumnos dentro de ella durante el ciclo escolar 2019-2020, puesto que los resultados en las evaluaciones finales de este y el diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar 2020-2021 reflejó un rezago en las habilidades comunicativas de los educandos, primordialmente en

lectura (Jardín de Niños Luisa Isabel Campos de J. Cantú, 2020) por tal motivo cada docente atendió de manera particular las necesidades de su grupo para disminuir progresivamente esta, en la cual se planificaron una serie de estrategias con el propósito de favorecerla grupalmente y por consiguiente a nivel escolar.

Ahora bien, un desafío que se ha encontrado en la enseñanza-aprendizaje de este campo (y de otros, así como de las áreas de desarrollo personal y social) es el confinamiento por COVID-19 en el cual las docentes han buscado actividades, métodos y recursos para atender a través de la educación a distancia y la virtualidad los aprendizajes del plan de estudios vigente, lo demandante en la estrategia por parte de la SEP “Aprende en Casa II” y las problemáticas a nivel institucional planteadas en el PEMC.

Desde este panorama, algunas de las estrategias que se implementan para los niños que tienen dificultades de lenguaje refiriéndose a lectura y escritura fueron compartidas a través del grupo de WhatsApp del Jardín de Niños, las cuales son las siguientes (Ver Tabla 2):

Tabla 2.

Estrategias docentes del Jardín de Niños para favorecer la lecto-escritura.

Docente	Grado y grupo	Estrategia
Lic. MCS	1º A	Lectura de cuentos y ejercicios orofaciales.
Lic. ANV	2º A	Se realiza una reflexión en los cuentos, el que expliquen y describan a los personajes de ese cuento, asimismo que comenten sus actitudes o que imaginen en dónde se desarrolla la historia. Se da un acercamiento a los portadores de texto, tales como los instructivos, periódicos y la carta a través de la enseñanza de su realización de tal modo que comprendan su función.
Lic. ALCP	2º C	Se trabaja lectura de cuentos, características de los personajes, modificación de partes del cuento, lectura a través de imágenes, registros escritos a través del dictado de la docente o madre de familia.
Lic. ZSG	3º A	Reuniones virtuales para trabajar lectura de cuentos, trabalenguas y proyección de cuentos en el cual se favorezca el lenguaje oral a través de cuestionamientos y rescaten ideas de los alumnos, asimismo dan pauta a fortalecer su confianza y seguridad.

Docente	Grado y grupo	Estrategia
Prof. RGS	3º B	Realización de lectura de cuentos en clases virtuales, utilización de la biblioteca virtual en el cual los niños leen cuentos o la madre de familia y de este se realiza reporte de lectura, los alumnos transcriben la fecha (copiándola en una hoja escrita por la mamá), se les solicita que escriban lo que realizan de las actividades diarias (no importa que sea poco o que no esté bien escrito), escritura del nombre en actividades.

Nota. Información retomada del grupo de WhatsApp del Jardín de Niños. Cada docente llevó a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer la lectura y escritura en sus alumnos, estas fueron seleccionadas a partir de las características y necesidades de sus alumnos, contemplan la situación de COVID-19 y cómo favorecerlas a través de la educación a distancia.

De lo anterior, las estrategias mayormente planteadas se encuentran enfocadas al fomento de la lectura en los educandos y que esta sea un método para que se expresen de manera oral, así pues, a través de ellas se pretende la gradual erradicación de la problemática institucional y con ella el aprendizaje de la lecto-escritura.

1.1.5 Dimensión Personal

La práctica docente:

Es esencialmente humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p. 29)

Durante su formación, tanto inicial como permanente, los docentes adquieren y se apropian de herramientas de enseñanza-aprendizaje dentro de las áreas de conocimiento propias del nivel educativo donde laboran para implementarlas con los educandos, asimismo, desarrollan creencias propias sobre la idoneidad de sus estrategias al obtener determinados resultados a partir de ellas.

Desde este panorama, la docente titular encargada del grado y grupo 3ºB del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” quien lleva 30 años al servicio y la elección de su profesión se debe al gusto por la docencia desde niña; busca el cumplimiento de objetivos curriculares propios del plan de estudios vigente de Educación Preescolar: Aprendizajes clave, en el cual se destaca que prioriza los aprendizajes de los campos de formación académica “Lenguaje y Comunicación” y “Pensamiento Matemático”, principalmente este último puesto que considera que es el más importante de aprender además de ser el que más áreas de oportunidad tienen los alumnos durante el tránsito de su escolaridad, en consecuencia, al desear favorecer este campo las experiencias brindadas en los otros se han encontrado reducidas.

Así pues, su metodología estratégica para el acercamiento gradual de la lectura y escritura que ha implementado durante toda su vida profesional se encuentra basada en la transcripción de textos convencionales, aunque no se profundiza sobre ellos (la madre de familia escribe y el niño transcribe lo que observa), el uso de cuentos como medio de introducción a alguna temática, la enseñanza-aprendizaje de las letras es de manera aislada a través del uso de fotocopias con letras para que los niños las rellenen de diversos materiales (confeti, cola de ratón, bolas de papel o simplemente colorearlas).

Esta forma de trabajo que ha desarrollado durante su labor docente ha causado un impacto en el aprendizaje de los educandos en cuanto a la adquisición de la lectura y escritura y con ello en el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales, quienes lo demuestran en su actuar cotidiano, así como escolar.

Por lo cual, se realizó un diagnóstico que abarca dos ciclos escolares (2019-2020 y 2020-2021) ya que se trabajó con el mismo grupo durante los dos años, este, se encuentra enfocado a los aprendizajes adquiridos dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación en el cual se destaca que existen determinadas áreas de oportunidad a atender en cuanto refiere a lectura y escritura, de ello se profundiza en el siguiente apartado.

1.1.5.1 Diagnóstico.

El diagnóstico es definido como “una labor eminentemente práctica, exploratoria, encaminada al conocimiento de la naturaleza de una situación (entendida en sentido amplio) con el fin de tomar una decisión sobre la misma” (Martínez, 1993 citado en Pascual, 2016, p. 42).

Partiendo de esta premisa, la interacción tanto presencial como virtual con el grupo de 3º B del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” conformado por un total de 24 alumnos en el cual 10 son niños y 14 niñas, permitió observar la manera en la que expresan y demuestran conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la lecto-escritura, así pues, para identificar lo anterior se tomó como base lo establecido en el plan de estudios de educación preescolar “Aprendizajes Clave” dentro del campo de formación académica “Lenguaje y Comunicación”:

Las situaciones en la escuela deben ser oportunidades que permitan a los niños: Hablar acerca de diferentes experiencias, sucesos o temas; escuchar y ser escuchados en un ambiente de confianza y respeto. Responder a preguntas abiertas que impliquen la formulación de explicaciones cada vez más completas. Explorar textos en portadores de diversos: aprender... algunas características como organización del texto y de otros recursos. Comentar sus ideas acerca de diferentes textos con apoyo de la educadora a partir de preguntas que promuevan la reflexión. Comunicarse tanto de forma oral como escrita con intenciones (narrar, conversar, explicar, informar, dar instrucciones) e interlocutores específicos. Escribir palabras, frases y textos breves en el marco de situaciones comunicativas. (SEP, 2017, p. 191)

Desde dicho panorama, se partió de dos momentos para reconocer el estado-situación en la que se encontraba el grupo con respecto a la lecto-escritura y con ella, de las habilidades alfabetizadoras iniciales:

Primer momento: El acercamiento con los educandos de manera presencial se llevó a cabo durante tres semanas en los meses de octubre a diciembre de 2019, es importante destacar que eran alumnos de nuevo ingreso cursando el segundo grado en educación preescolar y conformándose por un total de 27 estudiantes en el cual 14 eran niñas y 13 niños, siendo esta su primera aproximación a la educación formal.

Así pues, tomando como base lo anterior y los aprendizajes esperados del campo de formación académica: lenguaje y comunicación, se diseñaron y ejecutaron una serie de actividades diagnósticas durante la semana tres, estas dieron pauta a conocer los conocimientos previos de los educandos (Ver Tabla 3):

Tabla 3.

Conocimientos previos de los alumnos durante el ciclo escolar 2019-2020.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
ORGANIZADOR CURRICULAR 1.			
ORALIDAD	ESTUDIO	LITERATURA	PS
20 alumnos narran anécdotas cortas, hablan de temas de interés personal (caricaturas y juegos), durante esto comienzan con una idea y terminan con otra totalmente diferente. Siete alumnos narran anécdotas cortas siguiendo una secuencia entre ideas, de igual modo hablan de diversos temas que conocen, tanto escolares como personales. A los 27 alumnos es necesario motivarlos para escuchar las ideas de sus compañeros y para expresar las personales sobre diversos temas curriculares. Los 27 alumnos	22 alumnos mencionan como motivo principal “me gustó”, “está bonito” para explicar el por qué escogieron un material de interés, por lo que es necesario cuestionarlos constantemente para que argumenten más sobre ello. Cinco alumnos explican de manera más argumentada el porqué de la elección de un material, tal como “me gusta porque mi mamá me lo lee seguido y me gusta mucho sus dibujos...”	27 alumnos leen a través de las imágenes (las observan y narran historias haciendo una descripción de las mismas, en ocasiones toman como base lo que conocen de otros cuentos clásicos), pero no se sigue una secuencia entre sus ideas. Asimismo, es necesaria una segunda lectura para que comenten sobre el contenido de lo leído. 27 alumnos expresan gráficamente narraciones mediante el dibujo y cuando se les solicita, las describen.	27 alumnos identifican su nombre de manera oral pero no de manera escrita de manera convencional, lo representan a partir de sus propios recursos cognitivos. 10 alumnos escriben cartas para los reyes magos, su escritura son rayas y global, asimismo, desconocen la estructura y funcionalidad de este portador de texto. Tres alumnos le dictan a su mamá para escribir cartas a los reyes magos. 14 alumnos para hacer cartas realizan dibujos.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
ORGANIZADOR CURRICULAR 1.			
ORALIDAD	ESTUDIO	LITERATURA	PS
mencionan características que observa en objetos que observa: color, tamaño.		Solo una alumna (SM) identifica palabras que rimas entre sí, los 26 alumnos restantes muestran complejidad en encontrar sonidos similares.	

Nota. Información retomada del diagnóstico grupal de 2ºB dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación realizado por Valencia (2019). Entender “PS” como participación social

Ahora bien, los resultados arrojados se analizan desde dos perspectivas, la primera que eran alumnos de nuevo ingreso y se encontraban en proceso de adaptación al jardín de niños por lo que las prioridades curriculares estaban enfocadas a ello, pero por otra, que el plan de estudios prioriza al lenguaje dentro de este nivel educativo:

El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente... En el jardín de niños debe promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito), porque es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización... La función de la escuela es abrir a los niños oportunidades para que desplieguen sus potencialidades de aprendizaje y, en este proceso, el lenguaje juega un papel fundamental. (SEP, 2017, p. 61)

Por lo que las experiencias para trabajar este campo son indispensables desde el primer momento en que el niño ingresa al preescolar, no obstante, dentro del grupo, estas eran reducidas y ello había tenido un impacto en su aprendizaje, ya que se veía reflejado en la manera en que se expresaban de manera oral y escrita sobre cualquier tema y la motivación constante que conlleva para que lo realicen, también al desconocer los portadores de texto desde su conceptualización, estructura e importancia o la poca interacción con estos recursos y al mostrar desinterés por la narración de textos narrativos e informativos convirtiéndose en una situación importante de atender.

Segundo momento: Los resultados arrojados durante el primer momento representó el punto de partida e interés para profundizar sobre este campo de formación académica desde las orientaciones didácticas establecidas en el plan de estudios, pero primordialmente desde el enfoque de la alfabetización inicial y las habilidades a desarrollar durante este proceso con relación a la lecto-escritura en función a lo que se espera que aprenda el educando de edad preescolar.

Por tanto, en el mes de septiembre de 2020 se diagnosticó al grupo conformándose de 24 alumnos cursando el tercer grado en educación preescolar, ello mediante una videollamada individual en la cual se ejecutaban una serie de actividades que permitieran valorar por medio de una lista de cotejo y la observación el avance de los educandos respecto a lenguaje y comunicación y el favorecimiento en las habilidades alfabetizadoras iniciales. Lo anterior se realizó a través de la plataforma de Google Meet por cuestiones del confinamiento por COVID-19.

Se entrevistaron a 17 alumnos, los cuales arrojaron los siguientes resultados de manera general (Ver Tabla 4):

Tabla 4.

Conocimientos previos de los alumnos al inicio del ciclo escolar 2020-2021.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
OC: Literatura Habilidad: Conocimiento fonológico	OC: Literatura Habilidad: Conciencia sintáctica	OC: Literatura Habilidad: Comprensión lectora
10 alumnos muestran complejidad en reconocer rimas y mencionan palabras al azar. Una alumna logra hacerlo de manera autónoma. Seis alumnos identifican rimas conocidas con apoyo externo. La mayor dificultad que se muestra en los 17 alumnos entrevistados es en reconocer los sonidos similares de las palabras, por consiguiente, complejiza la elaboración de rimas personales.	Seis alumnos expresan con eficacia, fluidez y siguiendo un orden entre las ideas las cuales son utilizadas en conversaciones de diversos temas (personales y propuestos). Por su parte, seis alumnos muestran dificultad para expresar sus ideas, asimismo, no se demuestra una concordancia entre sus ideas para la formulación de oraciones cortas puesto que las mencionan, pero no siguen una secuencia lógica de entre las mismas, por ello, resulta complejo entablar una conversación con ellos. Cuatro alumnos expresan sus ideas a través de cuestionamientos y deben de ser propiamente sobre temas de	Los alumnos (10 de ellos principalmente) requieren de una segunda lectura para contestar preguntas o expresar ideas propias del cuento, puesto que, en la primera, se observa poco interés de escucharla hasta que se les menciona las preguntas, solicitando una segunda. Siete alumnos expresan de manera autónoma y siguiendo una secuencia lógica entre sus ideas lo que acontece en los cuantos a partir de una sola lectura. Son reducidas las experiencias enfocadas a la exploración con diversos portadores de textos, tales como instructivos, cartas, recetas, entre otros, en los cuales desconocen su uso.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

interés.
Una alumna explica por qué o cómo sucedió a través de diversos cuestionamientos, lo explica siguiendo una lógica entre ideas.

OC: Oralidad Habilidad: Lectura emergente	OC: Participación social Habilidad: Conocimiento de grafismo y escritura emergente	OC: Literatura Habilidad: Correspondencia grafismo-fonología
<p>Nueve alumnos crean historias de invención propia tomando como base cuentos clásicos, en las cuales siguen una concordancia lógica de ideas mediante el apoyo de imágenes con secuencia. Cuatro alumnos crean historias cortas sin seguir una secuencia lógica de ideas. Una alumna inventa historias largas, pero no sigue una secuencia. Dos alumnos requieren de apoyo externo, primordialmente cuestionamientos, para la invención de cuentos.</p>	<p>Todos los alumnos entrevistados identifican al menos un nombre, no obstante, cinco de ellos requieren de apoyo externo para lograrlo eficazmente. Es necesario una base o tarjeta donde esté escrito su nombre para que ellos puedan hacerlo. Por otra parte, los alumnos se han acostumbrado a esta dinámica de escritura, por lo que ya no escriben de manera autónoma, es necesario que transcriban para que consideren que lo que hacen de manera correcta, aunque desconocen el significado de ello.</p>	<p>13 alumnos identifican su nombre propio tanto de manera oral como escrita, pero muestran complejidad en reconocerlos en otras palabras, así como de manera individualizada (letra o sílaba) en la que exista una relación del sonido y la escritura. Cuatro alumnos identifican de manera oral como escrita su nombre propio en diferentes portadores de textos (ya sea propuestos o dentro de su vida cotidiana) y toman las letras o sílabas del mismo como base para reconocerlas en otras palabras escritas, les otorgan un sonido propio de su nombre, aunque se encuentran en proceso de realizarlo de manera autónoma.</p>

Nota. Información obtenida del *Ciclo 1. Inicial* de la investigación, síntesis grupal: resultados mayormente obtenidos dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación. Entender a OR como Organizador curricular 1.

A partir de los resultados arrojados anteriores, se determina que los alumnos durante la transición de segundo a tercero tuvieron un avance significativo en cuanto al aprendizaje de este campo, no obstante, los resultados son preocupantes por dos aspectos, la primera, existe rezago en determinadas habilidades como en conocimiento fonológico (dificultad para identificar palabras que inician o terminan igual y para decir juegos de lenguaje: trabalenguas, adivinanzas, retahílas, entre otros), comprensión lectora (responder cuestionamientos relacionados a la lectura) y escritura emergente (los alumnos requieren de una base convencional para escribir por lo que ya no lo realizan de manera libre y cuando se les cuestiona sobre lo que ha escrito lo desconocen); y la segunda es el constante apoyo externo (ya sea material o humanos) que requieren los educandos para demostrar sus conocimientos, en el cual es necesario implementar estrategias desde un enfoque

que permita la autonomía de los niños y el favorecimiento de aprendizajes significativos e integrales.

1.1.6 Dimensión Valoral

La práctica docente:

En cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una reflexión axiológica, es decir, a un conjunto de valores... La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias consientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales define una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 35)

Los valores que manifiestan los diferentes actores educativos (docentes, alumnos y padres de familia) permiten regular el trabajo cotidiano en el aula, asimismo, estos representan una orientación para llevar a cabo de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo el logro de aprendizajes.

De esta forma, en el grupo de 3º B los valores predominantes es la comunicación respetuosa entre docente-alumno, docente-familia y alumno-alumno, también muestran tolerancia entre ellos, y los educandos manifiestan gusto por el trabajo en equipo e individual, aunque es importante fomentar el respeto hacia el habla y escucha cuando se trata de compartir experiencias entre compañeros, pues suelen interrumpirlos o ignorar lo que están diciendo otras personas, siendo este un punto importante a trabajar con ellos así como la autonomía de alguno de ellos para la realización de tareas escolares.

Por otra parte, 15 alumnos y sus padres de familia muestran continua responsabilidad y compromiso hacia la entrega de evidencias y participación en clases virtuales, los tutores comprenden la importancia de su participación en el

aprendizaje de los educandos y siguen indicaciones por parte de la docente realizando y apoyando en todo lo que se les solicita.

Todo lo anterior ha sido producto del trabajo que lleva a cabo la docente titular con el grupo en general, y que representan un punto esencial para saber de qué forma actuar sobre ellos en beneficio al desarrollo de aprendizajes enfocados a la lecto-escritura y habilidades alfabetizadoras iniciales, las cuales, de acuerdo al diagnóstico son reducidamente trabajados y de poco interés en los estudiantes.

1.1.7 Dimensión Didáctica

Esta dimensión hace referencia:

Al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, suponemos que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento, aunque este ya sea parte de la historia. Por ello, ante cada grupo de estudiantes, la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento para que se apropien de él y lo recreen, hasta que logren “decir su palabra frente al mundo”. (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p. 34)

En este sentido, el papel del docente radica en orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje como mediador de conocimiento a través de las experiencias que brinda para que el educando construya su propio conocimiento y sea capaz de llevarlo a cabo en su vida cotidiana.

A partir de lo anterior, y tomando como base el diagnóstico arrojado por parte de los educandos, la situación a nivel grupal como institucional además de las ideologías de los padres de familia y docentes, se infirió que si se implementan las herramientas y recursos contextualizados en las necesidades e intereses de los alumnos, estos

pueden adquirir habilidades y competencias propias de la alfabetización inicial, tomando en consideración su nivel de desarrollo, la mirada del sujeto que aprende y la de quien enseña, y sin caer en el error de que los niños de 6 años deben de egresar leyendo y escribiendo de manera convencional al término de la educación preescolar.

Así pues, se pone como eje primordial que la adquisición de la lectura y escritura se da a partir de situaciones de aprendizaje que parten de los conocimientos previos de los educandos que den pauta a que, una vez que se brinden los recursos, herramientas y actividades enfocadas al desarrollo de habilidades alfabetizadoras, estos podrán construir sus propios aprendizajes de tal modo que le encuentren un sentido personal y social que puedan aplicarlo gradualmente dentro de su vida cotidiana, proponiéndose poner en práctica la observación y utilización de distintas estrategias desde el enfoque constructivista, encaminadas al inicio y adquisición de la alfabetización emergente en este nivel educativo.

Lo ya antes establecido se desarrolló a través de un estudio de investigación-acción dentro del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú”, en específico en el grado y grupo 3° B en el cual se encontró una situación-problema encaminada al impacto que tienen las experiencias (en función de actividades, métodos y estrategias que implementa la docente) para la enseñanza del campo de formación académica de lenguaje y comunicación en el aprendizaje de la lectura y escritura y la manera en la que los alumnos lo demuestran en su vida diaria, por tanto, los alumnos una vez inmersos en dicha investigación y a través de la continua observación, aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura las cuales se encontraron orientadas en el enfoque constructivista así como la continua evaluación que se realizó en los tres momentos de aplicación, permitieron dar solución a los cuestionamientos que sobresalen del mismo estudio.

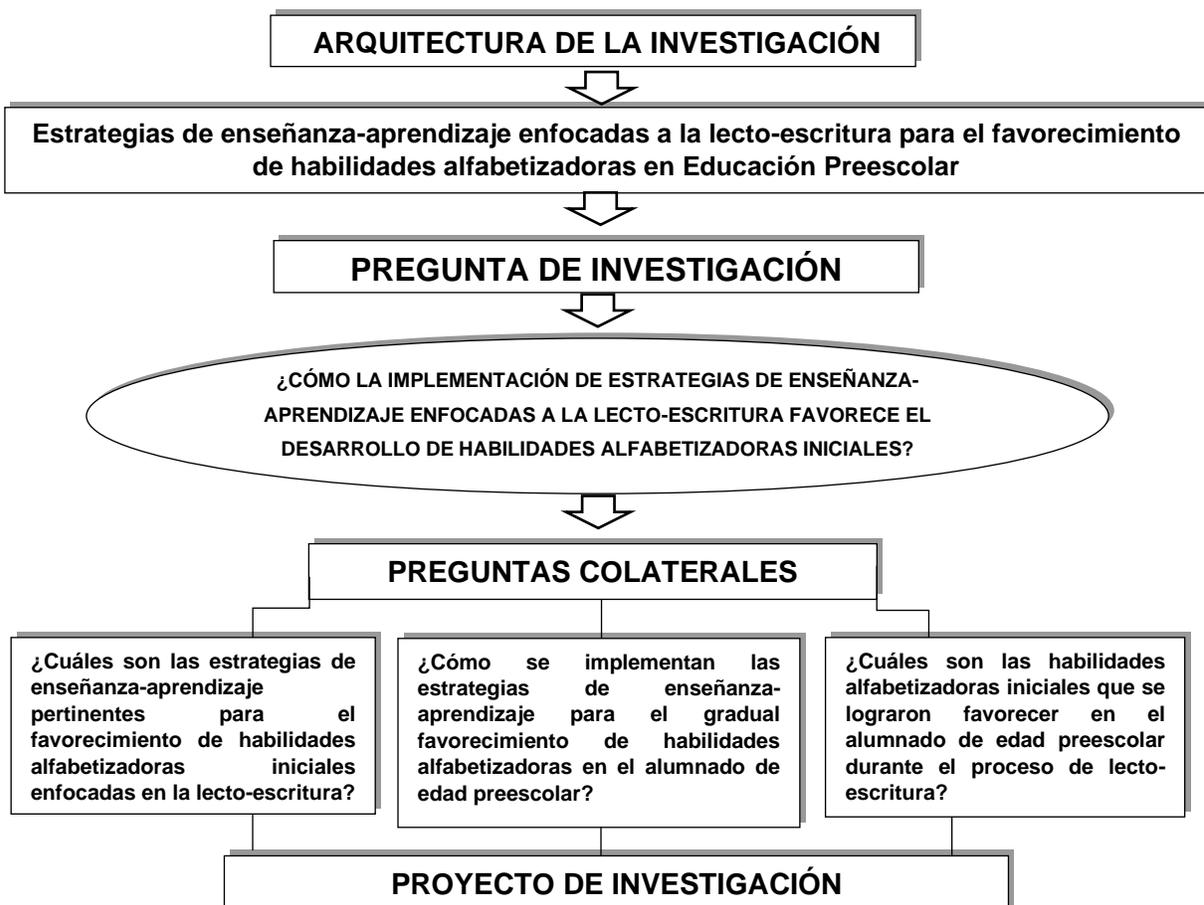
1.2 Preguntas de Investigación

El diseño de la figura 1 fue definido a partir de la temática en la que se encontró encaminada la investigación, es decir, en el desarrollo de habilidades alfabetizadoras orientadas en la lecto-escritura en educación preescolar, el cual tuvo como eje principal dar respuesta al planteamiento de investigación.

Se realizó una serie de cuestionamientos que se tienen en cuanto a dicha temática a abordar encontrándose organizados de manera jerárquica a partir de su nivel de importancia dentro de la investigación, en el que cabe destacar que estas fueron la base para la elaboración del diagnóstico de los alumnos y, por lo tanto, del proyecto que dio respuesta a la problemática, lo anterior se presenta en el siguiente gráfico:

Figura 1.

Preguntas de investigación



1.3 Justificación

La lectoescritura constituye uno de los objetivos primordiales de la educación básica y su aprendizaje es la base para la adquisición de otros conocimientos, convirtiéndose en herramientas indispensables para la adquisición de conocimientos propios de la alfabetización convencional, así como de interacción a lo largo de la vida personal, social y profesional. Sin embargo, su baja puesta en práctica de métodos para su enseñanza ha generado el desinterés por parte del alumnado de adquirir conocimientos enfocados a la lectura y escritura, convirtiéndose, de este modo, en uno de los retos más importantes dentro de la educación escolarizada (Montealegre y Forero, 2006).

Lo anterior cobra impacto en el aprendizaje de los educandos, dando como resultado la no comprensión del lenguaje oral y escrito y, por tanto, un bajo rendimiento en los diferentes niveles educativos dentro de los campos y asignaturas relacionadas a este, tales como lenguaje y comunicación y español, viéndose demostrados en los resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional.

Desde este panorama, la presente investigación partió de la idea que la regular puesta en práctica o el desarrollo de praxis tradicionales desde el inicio de la escolaridad formal no favorece en gran medida la interpretación, comprensión, análisis y reflexión de lo que se lee y escribe y en consecuencia de la adquisición de habilidades alfabetizadoras que permitirán el desenvolvimiento del individuo en un mundo constantemente cambiante además de ser la cualidad más importante del ser humano y que a su vez proporciona símbolos y códigos que permiten estructurar las ideas o pensamientos (Then, s.f.).

Así pues, al ser una situación que se ve inmersa desde sus inicios de la educación formal, es decir, educación preescolar, surge la necesidad de lograr en los alumnos de este nivel el desarrollo de habilidades alfabetizadoras a través de la implementación de estrategias de aprendizaje contextualizadas partiendo de sus

conocimientos previos, en el cual estos, de manera gradual, encuentren un sentido e interés al escribir y leer con determinados propósitos personales llegando a la comprensión del mismo, otorgándoles experiencias con diversos materiales escritos en situaciones significativas y así ampliar sus posibilidades de acción, motivación e interés.

Lo anterior cobra relevancia desde el punto de vista pedagógico, pues, a través de una revisión, análisis e interpretación de resultados en relación a prácticas docentes sobre enseñanza inicial de la lecto-escritura así como su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, dio pauta para el diseño de propuestas y estrategias que propiciaron el favorecimiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el logro de habilidades alfabetizadoras en el alumnado de edad preescolar generando, de esta manera, la transformación en la práctica.

De este modo, es importante brindar experiencias de enseñanza-aprendizaje enfocadas al favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales desde educación preescolar puesto que estas se convierten en la solidez de la alfabetización convencional, ya que los niños, al tener oportunidades con diversos textos narrativos e informativos en las cuales lean y escriban con sus propios recursos personales, poner en función procesos como la comprensión, reflexión y análisis de los mismos, dando como resultado el sentido de lo que se lee y se escribe (Rugiero y Guevara, 2014).

En este sentido, y de acuerdo con los criterios establecidos por Miller (2002, citado en Hernández, 2003), la presente investigación se vio inmersa y corroborada por lo siguiente:

1. Conveniencia: Los resultados arrojados durante la investigación ofrecieron orientaciones al investigador, padres de familia y docente titular sobre la enseñanza de la lecto-escritura en relación al favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales en educación preescolar, ello, a través de la puesta en práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje contextualizadas, es decir, enfocadas a aquellas áreas de oportunidad que presentan los alumnos en cuanto a las habilidades así como de recursos

con los que interactúan los educandos para ser más significativo su aprendizaje. Por otro lado, permitió abrir un panorama innovador en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura puesto que se profundiza sobre los saberes previos de los niños, sus niveles de lectura y escritura, los aprendizajes esperados del plan de estudios, sus intereses personales y la utilización de métodos enfocados a los mismos para que no solo se favorezca el conocimiento convencional de las letras sino que se llegue a una comprensión de lo que se lee y escribe, permitiendo dejar de lado las prácticas tradicionales como el simple trazo de las palabras de manera aislada, convirtiendo ello en la transformación de prácticas educativas.

2. Implicaciones prácticas: Pretendió aportar recomendaciones, actividades, recursos y métodos para la adquisición y favorecimiento de habilidades alfabetizadoras en el alumnado de edad preescolar a través de la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista permitiendo que los niños vivieran experiencias significativas en relación a la lectura y escritura y con sus posibilidades de acción y aprendizaje, así pues, tuvo la intención de proponer orientaciones de prácticas docentes innovadoras que impacten de manera favorable y sistemática en los resultados de aprendizaje y al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Valor teórico: La investigación permitió revisar y analizar las diferentes prácticas docentes que se realizaron con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura orientadas desde el enfoque constructivista para favorecer habilidades alfabetizadoras iniciales en educación preescolar durante tiempos de confinamiento por COVID-19, en el que se permitió contrastar la realidad y los supuestos establecidos con los resultados arrojados, así como con diversas posturas teóricas, desde el plan de estudios de educación básica hasta, enfoques de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización inicial y convencional hasta de estrategias idóneas para el logro de objetivos.

4. Utilidad metodológica: Se llevó a cabo un proceso metodológico a través del método de investigación-acción dentro del enfoque cualitativo, en el que, mediante el desarrollo de acciones planteadas de manera sistemática, contribuyeron, en un primer momento, al análisis de datos recolectados por parte de la muestra para el diseño de propuestas para la enseñanza inicial de la lecto-escritura en educación preescolar así como del favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales; en un segundo momento la evaluación, análisis y reflexión sobre el impacto que tuvieron dichas propuestas en los educandos en pro a su aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
5. Viabilidad: La investigación fue viable ya que se tuvo acceso a un contexto educativo de educación preescolar y a un grupo específico del mismo para la aplicación de propuestas diagnósticas, aprendizaje y evaluativas en las cuales se utilizaron estrategias de enseñanza-aprendizaje del enfoque constructivista que permitieron accionar actividades para el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales. Asimismo, se obtuvo la autorización de alumnos, padres de familia, directivos y docentes para la realización del estudio.

En resumen, los motivos que llevaron a investigar lo anterior radicó en que un grupo de tercer grado de este nivel educativo que recibía una baja puesta en práctica de experiencias relacionadas al campo de formación académica: lenguaje y comunicación, el cual está estrechamente relacionado a la lecto-escritura y alfabetización inicial; mostraban áreas de oportunidad así como desinterés en temas relacionados a ello, por tanto, la presente investigación se enfocó a estudiar cómo las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura orientadas desde el enfoque constructivista favorece habilidades alfabetizadoras en los alumnos de edad preescolar de tal modo que le encuentren un sentido social y personal a lo que leen y escriben.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

- Evaluar cómo se favorecen las habilidades alfabetizadoras iniciales a través de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura en el alumnado de edad preescolar.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras enfocadas en la lecto-escritura.
- Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para favorecer habilidades alfabetizadoras.
- Analizar el avance gradual del favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales que se manifiestan en el alumnado de edad preescolar durante el proceso de la lecto-escritura.

1.5 Supuesto

La implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo gradual de la lecto-escritura en los alumnos de edad preescolar favorece habilidades alfabetizadoras iniciales.

Capítulo II. Marco Teórico

El proceso de construcción de teoría o fase de conceptualización de la investigación denominado como marco teórico, se encuentra encaminado a desarrollar un contexto conceptual amplio en el cual se ubique el problema (Álvarez, 2011). De este modo, el presente capítulo tiene el objetivo de brindar un panorama en cuanto a las diversas posiciones teóricas de los autores que tratan temas relacionados con la conceptualización y procesos de construcción de la alfabetización en educación preescolar, en el cual, a través de tres apartados se pretende abarcar de manera exploratoria contenidos que fortalezcan el conocimiento, las prácticas y los métodos que se utilizan para desarrollar habilidades alfabetizadoras en este nivel educativo.

2.1 Alfabetización Inicial

La lectura y escritura han sido temas a debatir por sus procesos complejos de adquisición, tomando como consideración únicamente lo que se denomina alfabetización convencional dejando de lado que los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades previos a la lecto-escritura formal que son los que preparan y hacen posible que se llegue a esta. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se conceptualiza como alfabetización inicial, temprana o emergente (Whitehurst y Lonigan, 1998; Justice y Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson y Couture, 1997; Seda, 2003, citados en Rugerio y Guevara, 2014).

“La perspectiva de alfabetización inicial plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a

la vida temprana del niño” (Sulzby y Teale, 1991, citados en Rugerio y Guevara, 2014), en otras palabras, el alfabetismo emergente hace referencia al surgimiento de comportamientos alfabéticos, tales como el habla, la escucha, la lectura y escritura adquiridos durante el camino inicial que los niños recorren para lograr ser lectores y escritores competentes (Flórez et al., 2006).

Desde la perspectiva del desarrollo de alfabetización convencional, la importancia del alfabetismo emergente es que los niños han aprendido sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal, es decir, la primaria o la enseñanza formal de la lectura y escritura (Flórez et al., 2006)

Este proceso se puede comprender mejor cuando se conocen los elementos que intervienen en su desarrollo, autores como Vega (2006, citado en Rugerio y Guevara, 2014) exponen aspectos relacionados a este:

- Los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.
- El lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños. Cuando se involucran en actividades relacionadas con la lectura, desarrollan habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito, dado que ambos sistemas lingüísticos están fuertemente relacionados.
- En un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
- Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización.

- El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

Ahora bien, retomando lo anterior, la alfabetización emergente se entiende como un proceso de aprendizaje temprano en el que influyen cuatro dimensiones haciendo énfasis en que, a pesar de ser de naturaleza distinta, dentro del proceso de adquisición se interrelacionan para su favorecimiento gradual, Flórez et al (2006) las dimensionan de la siguiente manera:

1. *Dimensión funcional:* Es el reconocimiento de que la lengua oral y escrita se da en contextos naturales de uso, de esta manera, el niño aprende las múltiples funciones que en la vida real cumplen los dos sistemas de comunicación y de aprendizaje: el oral y escrito.
2. *Dimensión social:* Son las interacciones que ocurren en ambientes que fomentan la socialización del alfabetismo. Es indispensable la presencia de otras personas significativas para el niño, que, como otros, más conocedores, cooperan con él para derivar significado tanto de la oralidad como de la escritura. El propósito fundamental de la interacción persona significativa-niño es promover el desarrollo del proceso de alfabetismo a través de prácticas socioculturales, eventos o escenarios que promueven la participación de los niños en el mundo alfabético.
3. *Dimensión cognitiva:* Esta se relaciona con el proceso intraindividual – mental- a través del cual el niño, de manera activa, procesa información y construye conocimientos sobre la lengua escrita, a partir de la socialización del alfabetismo.
4. *Dimensión emocional-lúdica:* Surge de las interacciones de los adultos con los niños durante los eventos del alfabetismo, estas, crean recuerdos agradables relacionados con la lectura y escritura.

En general, el éxito del alfabetismo emergente se encuentra inmerso en el tipo de experiencias y oportunidades que se les brinda a los niños desde su nacimiento hasta la adquisición formal de la lectura y escritura, experiencias enfocadas a la

interacción con objetos, personas, eventos, situaciones sociales y culturales cotidianas y significativas así como el interés que desarrolla al individuo durante este proceso, dando pauta al favorecimiento gradual de habilidades alfabetizadoras iniciales que permitirán la conciliación convencional de la lecto-escritura.

2.1.1 Habilidades Alfabetizadoras Iniciales

La alfabetización emergente o inicial, como se ha ido mencionando, es el proceso previo a la alfabetización formal en el cual los niños adquieren una serie de habilidades, conocimientos y competencias para el logro de la lectura y escritura convencional.

Es así que, de acuerdo con Whitehurst y Lonigan (1998, citados en Cuentos para crecer, 2014), desde el inicio de su escolaridad formal, el alumnado necesita vivir experiencias que les permitan adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos propios de la alfabetización inicial de tal modo que puedan tener las bases necesarias para llegar a la alfabetización convencional.

La enseñanza-aprendizaje de estas habilidades se divide en dos grupos enlistándose de la siguiente manera:

1. Decodificación del mensaje:

Conciencia fonológica: Corresponde a una habilidad metalingüística (Carrillo & Serrano, 1996 citado en Guardia, 2003) “ya que implica un conocimiento explícito de acceso a unidades sonoras discretas, los fonemas, para su manipulación consiente” (Guardia, 2003), definiéndose como la conciencia, que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua, lo que implica discriminaciones reflexivas; facilitando el establecimiento de los patrones de correspondencia letra-sonido, implícitos en el proceso de lectura y escritura (Yakuba, 2012), su aprendizaje se encuentra enfocado en lo siguiente:

- Conocimiento fonológico: Capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como

las palabras, las sílabas y los fonemas, especialmente importante para el aprendizaje de la lecto-escritura es que tome conciencia de los fonemas que componen las palabras, de tal forma que si se hace consiente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica (Sánchez, s.f.), en resumen es la capacidad de entender el sonido de los sonidos de fonemas, sílabas y palabras.

- Conocimiento sintáctico: Busca, a partir de la reflexión oral, que el estudiante reconozca la existencia de reglas para la elaboración de oraciones, a fin de que el mensaje sea interpretado de forma correcta. Esta conciencia está estrechamente vinculada con el significado del mensaje. Durante la comprensión de lectura, el lector no sólo tiene que comprender las palabras del texto, sino que también tiene que establecer las relaciones estructurales entre ellas, y construir una representación mental de toda la oración que le permita extraer su significado (Bizama et al., 2017), asimismo, permite evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta y, en este último caso, poder corregirla (Andrés, Canet, y García, 2010), en resumen es la correspondencia y jerarquía de las palabras agrupadas en oraciones simples.

Unidades Grafismo: Por un lado, tiene como entrada de información las letras y contiene las unidades de reconocimiento de cada letra y las asociaciones entre ellas, y por otro, son aquellas representaciones gráficas en las cuales el niño plasma sus ideas y pensamientos a través de los trazos, su procedimiento está enfocado en lo siguiente:

- Conocimiento grafismo: Identificar letras y palabras otorgándoles un significado convencional a estas. El niño debe, desde el principio, tratar de traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje escrito, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes, grafías conocidas, grafismos

propios) hasta que esté en capacidad de ir reemplazando sus símbolos por los convencionales (Romero, 2019).

- Escritura emergente: Trazo de líneas, letras, dibujos, entre otras, en las cuales, dependiendo de la etapa en la que encuentre transitando, les otorga un significado personal a sus grafías. En este proceso de creación irá perfeccionando su escritura, pues será necesario revisar y mejorar lo escrito para hacerlo comprensible al destinatario (Romero, 2019).
- Correspondencia grafismo-fonología: Es la habilidad para entender que cada letra o en algunos casos grupos de letras, se corresponden con un fonema, en otras palabras, es el reconocimiento de palabras que permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto, es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. El niño que aprende a escribir debe percibir primero que a cada expresión del lenguaje oral le corresponde una representación gráfica, así a cada fonema le corresponde una grafía, su aprendizaje debe ser de manera integral y no de manera aislada, mostrarlo en textos completos, usarlos desde el inicio en la producción de textos, ayuda a que el niño entienda la escritura como el sistema que registra el habla y que, tal como ocurre con el lenguaje oral, el lenguaje escrito sirve para comunicar lo que se quiere decir, junto con ello se va aprendiendo el trazo de las grafías y su mecanismo de articulación, pero siempre partiendo de un contexto significativo que tiene que ser un mensaje (Romero, 2019).

2. Narración.

Unidades de Contexto: Está encargado de construir una interpretación coherente del texto a partir de diferentes fuentes de información, es decir:

- **Comprensión lectora:** Conjunto de habilidades y destrezas que involucra la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto” (Strasser, 2010, p. 76), es decir que se trata de un proceso de entendimiento en el cual el sujeto, a partir de la lectura, crea un significado personal, adquiriendo un sentido dentro y fuera del texto.
- **Lectura Emergente:** Proceso inicial o preparatorio para la adquisición de la lecto-escritura, durante esta etapa, en conjunto con la escritura, se busca que los niños desarrollen su lenguaje oral y amplíen su vocabulario, que se familiaricen con materiales impresos, que conozcan las convenciones de la escrituras (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), que comprendan que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con las letras impresas, que las historias tienen un inicio y un final, que usen estrategias para entender, recordar y comunicar lo que lee o lo que escuchan y que desarrollen las destrezas visuales, auditivas y motrices necesarias para la lecto-escritura (Camargo, Montenegro, Maldonado, y Magzul, 2016).

De lo anterior, más que una serie de habilidades específicas, estas se desarrollan de manera simultánea e integrada, es decir que su favorecimiento está altamente influenciado por la calidad, la cantidad y el grado en que el alumno se involucre en actividades relacionadas con la lengua oral y escrita dentro del contexto familiar y escolar en donde se desenvuelve (Vega y Macotela, 2005) de este modo, los niños van comprendiendo y utilizando gradualmente estas habilidades de acuerdo a sus propias necesidades del lenguaje oral y escrito dando como resultado, el inicio de una vida alfabetizadora.

Así pues, dentro de la investigación, las características de cada habilidad representaron un referente para saber qué aprendizajes deben de lograr los niños

durante el proceso de alfabetización, por lo que en el diagnóstico y en el diseño de las propuestas de intervención se tomaron como base estas en función a lo que se espera que los alumnos favorezcan. Si bien es cierto, estas habilidades no se encuentran de manera explícita en los aprendizajes de educación preescolar, pero si implícitamente en los organizadores curriculares (y dentro de estos, en los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación).

Por lo que es importante mencionar que las habilidades se ven inmersas dentro de los aprendizajes esperados del plan de estudios de acuerdo a las características que cada una tiene, así fue la manera en que se tomaron en consideración.

2.1.2 La Alfabetización Inicial y la Lecto-escritura desde la Mirada de la Educación Preescolar

En la actualidad, uno de los objetivos fundamentales de la Educación Preescolar lo constituye la preparación del niño para su posterior ingreso a los siguientes niveles educativos (en caso particular la educación primaria), en el cual, durante esta formación, el niño adquiere de manera gradual y de acuerdo a su edad, determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitirán ser resilientes, innovadores y desarrollen valores que garanticen la sostenibilidad en cada nivel educativo por el que transita (SEP, 2017).

Partiendo de esta premisa, Lema, Tenezaca & Aguirre (2019) hace referencia que existen causas que determinan el éxito o no de una mejor preparación para el aprendizaje escolar, por una parte, el reconocimiento de que esta edad es una etapa particularmente sensitiva para el desarrollo de las potencialidades de adquisición de habilidades del niño y la de sentar bases de una personalidad positiva. Por otra, la consideración a la relación que existe entre la correcta preparación del niño previo a su ingreso a la escuela y el éxito que el mismo tiene al enfrentar el aprendizaje escolar, lo que constituye uno de los objetivos de la educación que reciben los niños en las aulas de preescolar, así como de contextos externos a la educación, aunque

por supuesto, lo fundamental en este caso, es lograr que el niño se desarrolle plena e integralmente en este período de su educación.

Desde dicha perspectiva, y de modo particular para de la presente investigación, el plan de estudios de educación preescolar destaca que la función de este nivel educativo:

Es favorecer en los niños el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, de las capacidades para aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes favorables para la sana convivencia y la vida democrática. Por razones de organización y en correspondencia con el mapa curricular para la educación básica, este programa se organiza en tres Campos de Formación Académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) tres Áreas de Desarrollo Personal y Social (Educación Socioemocional, Artes, Educación Física). (SEP, 2017, p. 158)

Por tanto, el campo que está estrechamente relacionado a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales es el de Lenguaje y Comunicación, puesto que propone que durante el tránsito por este nivel educativo, los niños vivan experiencias que contribuyan en gran medida a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que de manera gradual adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas, así como desarrollar interés y gusto por la lectura, iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2017).

De este modo, para que ello sea alcanzado, el mismo plan de estudios plantea una serie de aprendizajes esperados estructurados en los siguientes organizadores curriculares:

- **Oralidad:** Conversar, narrar, describir y explicar son formas de usar el lenguaje que permiten la participación social, así como organizar el pensamiento para comprender y darse a entender; fortalecen la oralidad y el desarrollo cognitivo de los niños porque implican usar diversas formas de expresión, organizar ideas, expresarse con la intención de exponer

diversos tipos de información, formular explicaciones y explicar secuencias congruentes de ideas.

- Estudio: El uso del lenguaje para aprender. Se emplean los acervos, la búsqueda, el análisis y el registro de información, así como intercambios orales y escritos de esta, en concreto, es el uso del lenguaje en la vida cotidiana y escolar.
- Literatura: Producción, interpretación e intercambio de cuentos, fábulas, poemas, leyendas, juegos literarios, textos dramáticos y de la tradición oral.
- Participación social: Producción e interpretación de textos de uso cotidiano en ambientes alfabetizados vinculados con la vida social. Se da particular importancia al uso y reconocimiento del nombre propio (identidad y referente en sus producciones escritas).

Estos permiten que los alumnos “desarrollen sus habilidades para comunicarse a partir de actividades en las que hablar, escuchar, ser escuchados, usar y producir textos tengan sentido” (SEP, 2017, p. 192).

Por tanto, la tarea de la escuela debe de estar orientada a crear oportunidades para que se favorezca lo anterior, en el cual el niño preescolar pueda hablar, expresarse, lograr construir ideas más completas y coherentes, así como la aproximación a la lectura y escritura de modo que comprendan que se escribe y se lee con intenciones particulares (SEP, 2017).

La importancia de todo ello, como indica SEP (2017), es que si el niño recibe experiencias enfocadas al uso, tanto oral como escrito, del lenguaje, podrá desarrollar un sentido positivo que le permita adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismo, relacionarse e integrarse a distintos grupos sociales y construir significados y conocimientos que se irán potenciando gradualmente.

Así pues, es necesario mencionar que la aproximación de la lectura y escritura, así como el uso del lenguaje en las diversas situaciones que se le presenten al niño

preescolar, forma parte del proceso de alfabetización inicial, el cual, SEP (2017) hace énfasis a dos vertientes para su aprendizaje:

1. Relación con el uso y funciones de los textos (recados, felicitaciones, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas de periódicos) en diversos portadores (cuadernos, tarjetas, recetarios, periódicos, revistas, libros, sitios web, entre otros).
2. El proceso de adquisición de la escritura, en esta, los niños tienen modos particulares de entenderlo y de interpretar lo escrito; necesitan tiempo y experiencias con la producción e interpretación de textos para aprender algunas convenciones del uso del sistema de escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos.

En ambas vertientes es importante tener en cuenta que no se trata de enseñar a leer y a escribir convencionalmente al niño preescolar, sino de ponerlo en contacto con el material escrito para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir, y que de este modo, para él, tenga un sentido completo para hacerlo, en resumen, la alfabetización inicial se trata de incorporar a los educandos a la cultura escrita a través de experiencias enfocadas al desarrollo de habilidades propias de esta y que le permitan comunicarse, en concreto, a partir de actividades en las que pueda hablar, escuchar, ser escuchados, usar y producir textos y que todo ello tenga un propósito particular.

2.1.3 Alfabetización Convencional

Hoy en día, el concepto de alfabetización hace referencia a la manera en que se van complejizando las capacidades y habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos personales, tratándose de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo que dependerá en gran medida de las experiencias brindadas en el contexto donde el sujeto se encuentra desenvuelto para su favorecimiento (Flórez et al., 2006), por otro lado, la conceptualización de alfabetización también va encaminada a la interacción que tiene un individuo para

demostrar sus competencias lingüísticas, es decir, habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a la identificación, comprensión, interpretación y comunicación del lenguaje entre las diferentes demandas socio-culturales.

De este modo, la alfabetización es un proceso constante en el que todos tienen algo que enseñar y mucho que aprender, tal como hace referencia Freire (1965, citado en Rojas, 2012):

La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de técnicas de escritura-lectura, es el dominio de esas técnicas, en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende... implica no una memorización visual y mecánica de frases, de palabras, de sílabas desgarradas de un universo existencial sino una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda resultar una postura del (ser humano) transformadora de su contexto.

En este sentido, la alfabetización resulta ser un proceso complejo que conlleva la movilización de diferentes procesos cognitivos, el cual, a través de una sistematización de complejidad en los mismos, así como las experiencias con relación a un mundo letrado que van desde el nacimiento y se desarrollan a lo largo de toda la vida, el individuo pueda lograr la comprensión, análisis y reflexión de lo que se lee y se escribe con propósitos personales.

Desde este panorama, Campbell (1990, citado en Bawden, 2002) menciona que la alfabetización:

Conlleva la integración de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, y pensamiento crítico; incorpora la numeración. Incluye un conocimiento cultural que permite al hablante, escritor o lector reconocer y usar el lenguaje apropiado para diferentes situaciones sociales. Para una sociedad tecnológicamente avanzada... el objetivo es una alfabetización activa que permita a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente participen en la sociedad.

Erróneamente se considera que un individuo está alfabetizado cuando ya aprende a leer y escribir de manera convencional, en la actualidad este término ha ido evolucionando de tal modo que además de leer y escribir signos gráficos también

significa demostrar destrezas comunicativas dentro de un mundo constantemente cambiante, pero para ello, el sujeto debe de pasar por situaciones, según su edad, que le permitan adquirirlas y potenciarlas.

Evidentemente para que esto se logre en gran medida es necesario que se dote al sujeto de experiencias significativas desde el nacimiento, ello a través del contexto familiar al que pertenece y su acercamiento a la lengua oral que dará pauta a comunicarse con quienes le rodean y darle un acercamiento a la alfabetización inicial que será concretada durante la escolarización preescolar, quien tiene el objetivo primordial de que el niño encuentre un sentido a todo aquello que está escrito así como lo que se le lee para que identifique, comprenda, analice y reflexione que ello se hace con propósitos culturales, sociales y personales, de este modo, ello se potencia en niveles posteriores, logrando así la alfabetización absoluta.

2.2 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser complejo de accionar desde el punto de vista pedagógico, puesto que supone la movilización de diferentes procesos cognitivos que permitirán el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida y que, indudablemente, se irán complejizando de acuerdo a la edad, nivel educativo y experiencias que el sujeto vaya teniendo a lo largo de su escolaridad.

Desde dicha perspectiva, este proceso se encuentra dividido en dos partes que, tanto la enseñanza como el aprendizaje requieren de acciones propias de los mismos para que en conjunto sea un éxito, por tanto, lo anterior se conceptualiza como lo siguiente:

Enseñanza: Actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le

brinda una ayuda... Lo que significa que la enseñanza está en relación permanente con el aprendizaje. Es decir, no enseñamos en el vacío, sino para que se produzca un cambio en las personas a quienes se dirige la enseñanza (Méndez, 2009).

Aprendizaje: Es un proceso de construcción, no es un evento aislado de acumulación, siendo un proceso muy personal e individual. Un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos y que deben construir el conocimiento, por lo tanto, el aprendizaje es un proceso constructivo que implica “buscar significados”, así que los estudiantes recurren de manera rutinaria al conocimiento previo para dar sentido a lo que están aprendiendo

Es así que se entiende como proceso de enseñanza-aprendizaje al movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, “enseñar” y la actividad del alumno es “aprender” (Ortíz, 2011).

A partir de ello, Gutiérrez y Ahumada (2017) destacan lo siguiente:

Como hace mención Monereo (1997) el aprendizaje y enseñanza son procesos inseparables, el docente tiene diferentes roles; uno de los fundamentales es aprender acerca del conocimiento de la asignatura que imparte para poder propiciar nuevos saberes en los estudiantes, actuando como facilitador, guía y sobre todo fomentar en los educandos las actividades donde identifiquen sus necesidades de aprendizaje y puedan pensar críticamente, es decir, el docente tiene la responsabilidad de que sus estudiantes sean capaces de aprender a aprender, por tanto, es necesario que respondan a la necesidad y exigencia de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, en cualquier lugar y tiempo, atendiendo las diferencias individuales y de grupo.

De este modo, para que este proceso se lleve a cabo de manera satisfactoria, es necesario que el docente implemente estrategias de enseñanza para el aprendizaje

que permitan facilitarlos dentro del aula. Pineda (2003) conceptualiza a este recurso en dos momentos diferentes, el primero en estrategias de enseñanza y el segundo en estrategias de aprendizaje, pero haciendo énfasis que en la práctica no se separan.

Las estrategias de enseñanza, de acuerdo con Pineda (2003) “se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades consientes y orientadas a un fin” (p. 8), las cuales deben reunir las siguientes características permitiendo, a través de estas, dirigir la acción del docente y poder influir en los procesos de aprendizaje del alumnado:

1. Funcionales y significativas: Estas deben de llevar a incrementar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo.
2. La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas: Saber por qué, dónde, cuándo aplicar estrategias y su transferencia a otras situaciones.
3. El alumnado debe de creer que las estrategias son útiles y necesarias.
4. Conexión entre las estrategias enseñadas y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
5. Materiales instruccionales: Deben ser claros, bien elaborados y agradables.
6. La responsabilidad para generar, aplicar y controlar estrategias eficaces es transferida por el instructor al estudiante.

Por otra parte, Pineda (2003) define a las estrategias de aprendizaje como una serie de “actividades consientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante” (p. 9), asimismo Dansereau (1985, citado en Pineda, 2003) las conceptualiza como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”, caracterizadas por lo siguiente:

7. Su aplicación no es automática sino controlada.
8. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.
9. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples que son las técnicas de aprendizaje, destrezas o habilidades.

En resumen, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos que permiten al docente facilitar su trabajo dentro del aula, contribuyendo en gran medida a la implementación y desarrollo de aprendizajes de los estudiantes (Prieto, 2012), dando pauta a demostrar las capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores de quien las implementa (docentes) favoreciendo esto a quienes va dirigidas (alumnos).

2.2.1 La Enseñanza-Aprendizaje de la Lecto-escritura desde el Enfoque Constructivista

2.2.1.1 Enfoque Constructivista en la Educación.

El ámbito educativo ha sufrido una serie de transformaciones dentro de sus propósitos curriculares, por lo que el papel de cada actor educativo ha sido continuamente replanteado dependiendo de los enfoques de enseñanza-aprendizaje propuestos, cada uno permite el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de tal modo de que el aprendiz sea capaz de aplicarlos de manera integral en su vida diaria.

En consecuencia, el plan de estudios de educación básica “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” da respuesta a lo anterior al proponer desde el enfoque humanista la finalidad de la escolaridad obligatoria:

Contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. (SEP, 2017, p. 29)

De tal modo que el educando pueda alcanzar un pleno potencial de sus aprendizajes mediante la adquisición y favorecimiento de competencias que contribuyan a su desenvolvimiento como ciudadano.

Ahora bien, para que lo anterior se logre en gran medida es necesario que el individuo desde el inicio de la educación obligatoria “explora nuevas formas de lograr el aprendizaje” (SEP, 2017, p. 37) para ello, el mismo plan de estudios destaca al enfoque socioconstructivista como un método que:

Permite a los estudiantes construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia... en el que el estudiante lleva a cabo parte del proceso de aprendizaje por cuenta propia y fuera del aula. (SEP, 2017, p. 37)

Desde este panorama, el enfoque constructivista se ha catalogado como una de las corrientes pedagógicas más importantes dentro del ámbito educativo puesto que brinda las bases de aprendizaje para que el alumno sea capaz de construir su propio conocimiento a través de las diferentes herramientas, métodos, técnicas y experiencias que el docente le ofrezca durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que pueda adquirir un significado personal a todo lo que aprende y sea capaz de resolver problemáticas tanto de su vida personal como laboral y escolar cada vez más complejas.

De lo anterior, se plantea que:

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos *ad hoc* para explicarla. (Serrano y Pons, 2011)

Así pues, de acuerdo con Nava (2003, p. 5) el constructivismo hace énfasis en el alumno caracterizándolo como un “ser autónomo, independiente y autorregulador, es decir con capacidad de aprender a aprender”, durante dicho proceso, el individuo va construyendo y reconstruyendo de manera activa y sistemática su propio

conocimiento, se interesa por seguir aprendiendo sobre temas cada vez más complejos y además que desarrolle la capacidad de responder a problemáticas de su vida diaria con conocimientos, actitudes y habilidades.

Partiendo de lo anterior, la construcción del conocimiento resulta ser un proceso complejo que depende de factores, las investigaciones realizadas por Serrano y Pons (2011) han planteado dos bloques cómo explicación a cómo se construyen los saberes:

Construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes escolares:

1. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo del alumno depende de su nivel de desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos pertinentes y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa en esas experiencias.
2. La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender.
3. La atribución de sentido y la construcción de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, con la posibilidad de utilizarlos cuando las circunstancias lo aconsejen y lo exijan (conocimiento condicional).
4. El proceso mediante el cual se produce la construcción de significado y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica psíquicamente al alumno en su totalidad ya que debe desplegar tanto procesos cognitivos, como afectivos y emocionales.

Revisión, modificación y construcción de esquemas:

5. La estructura mental del alumno se concibe como un conjunto de esquemas relacionados, por lo que la finalidad de la educación escolar es contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas.
6. La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sea capaz de realizar aprendizajes

significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición).

La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los alumnos, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar.

Dicho proceso entabla que cada persona construye su propio panorama del mundo en donde se desenvuelve mediante las experiencias propias como brindadas y la movilización de esquemas mentales desarrollados durante su desarrollo. Para que esto sea exitoso, es necesario conocer el entorno que rodea al sujeto, así como sus conocimientos previos tomándolos como punto de partida para saber cómo y de qué manera actuar, lo anterior le concierne al docente quien se convierte en mediador de conocimiento al brindar las bases para que el sujeto adquiera conocimientos, también fomenta la curiosidad intelectual y se convierte en un ejemplo de superación (Nava, 2003).

El desarrollo de esta construcción se encuentra sustentado bajo diferentes modelos que sostienen la importancia de este enfoque en la educación y el cómo impacta en los educandos, convirtiéndose en referentes para llevar a cabo de manera idónea el proceso de enseñanza-aprendizaje (Limas, s.f.), estos se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5.

Principales modelos del constructivismo

Modelo de los conocimientos previos de Ausubel	Modelo de adquisición de conceptos de Bruner	Modelo del desarrollo cognitivo de Piaget	El modelo interactivo de Vigotsky
Ausubel (1973) señala que el aprendizaje significativo es aquel en el que la nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitivo del niño y los conceptos inclusores son aquellos	Pasa por sucesivas etapas que evolucionan a través de la interacción con el medio social y cultural. En él se destacan tres niveles de representación cognitiva (enactiva, icónica y simbólica) y	Se pone en manifiesto tres tipos de conocimiento: <i>Conocimiento físico:</i> Observación y análisis de fenómenos físicos y de objetos del entorno. La fuente de dicho conocimiento está en	Concibe el desarrollo cognitivo como el producto de la relación entre el niño y el medio, a través del lenguaje. Sostiene que el lenguaje condiciona el desarrollo cognitivo

Modelo de los conocimientos previos de Ausubel	Modelo de adquisición de conceptos de Bruner	Modelo del desarrollo cognitivo de Piaget	El modelo interactivo de Vigotsky
<p>conceptos relevantes de la estructura cognitiva de este.</p> <p>Consta de tres fases:</p> <p><i>Primera fase:</i> El profesor presenta el material de trabajo y explica el objetivo de la actividad, utiliza el organizador previo e incita a realizar la actividad.</p> <p><i>Segunda fase:</i> Los niños utilizan el material en cada actividad, siguiendo el principio de la diferenciación progresiva. Las secuencias de aprendizaje están ordenadas lógicamente de tal forma que lleven a la reconciliación integradora y el aprendizaje significativo.</p> <p><i>Tercera fase:</i> El niño transfiere lo aprendido, explica la actividad, desarrolla el pensamiento crítico.</p>	<p>las estrategias de aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>Según este modelo, el profesor diseña un proceso de enseñanza a través de la exploración del objeto de aprendizaje (lo que ha de aprender el niño y con qué material ha de lograrlo). Este proceso estará conectado a los intereses del niño y debe ofrecer alternativas variadas para obtener un aprendizaje libre y espontáneo.</p> <p>La secuenciación de la tarea debe presentar un grado de dificultad por descubrimiento.</p> <p>Utiliza la interacción verbal profesor-alumno como guía del proceso de aprendizaje y parte de un material estimulante que despierta la curiosidad en el niño.</p>	<p>el objeto, en la manera en que este brinda al niño oportunidades para observar.</p> <p><i>Conocimiento social:</i> Observación y relaciones del niño con adultos.</p> <p><i>Conocimiento lógico:</i> Realización de procesos de reflexión y abstracción con el fin de que las distintas operaciones cognitivas se desarrollen. En esta área, el niño se entrena progresivamente en procesos de inducción y deducción siempre con una base empírica.</p> <p>Los momentos de la actividad sugerida por Piaget son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actuación libre sobre los objetos. 2. Actuación libre sobre los objetos para generar un determinado efecto. 3. Reflexión sobre cómo se ha logrado el efecto. 4. Explicar las causas del efecto logrado. <p><i>Base:</i> Estructuras cognitivas de las etapas de desarrollo</p>	<p>porque favorece la organización de la experiencia del niño, la elaboración de conceptos naturales (interacción en el entorno familiar) y científicos (interacción en la escuela). Son los procesos sociales los que condicionan las funciones del pensamiento. La actividad del niño sobre su medio hace que este se transforme.</p> <p>La interiorización de lo social lleva al cambio cognitivo del niño, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) representa la distancia entre lo que el niño puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con la ayuda de adultos.</p> <p>La estrategia de este método consiste en que el profesor diseña las condiciones y el proceso de aprendizaje tratando de incorporar los principios culturales de forma que se realicen las tareas cognitivas en distintos ambientes.</p>

Nota. Elaboración propia. Información retomada de Limas (s.f., pp. 139-143).

Este conjunto de modelos se ha convertido en la base para el desarrollo de metodologías educativas, cuyo punto de partida es la naturaleza y funciones de la educación escolar, así como las características específicas de las actividades de enseñanza aprendizaje que se van favoreciendo y complejizando a lo largo de toda la escolaridad obligatoria (Coloma y Tafur, 1999), en el que cada nivel educativo tiene propósitos particulares que permitirá fortalecer competencias del anterior.

En resumen, este enfoque considera al alumno como un agente activo que construye su propio aprendizaje partiendo de sus ideas, pensamientos y conocimientos previos y las construcciones que realiza al modificar su estructura mental, esto con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de complejidad, diversidad e integración frente al mundo (Guerrero, 2019).

2.2.1.2 La Educación Preescolar y Su Mirada en el Enfoque Constructivista.

Los seres humanos tienen capacidades que les permite aprender y cambiar el mundo que los rodea, por tal motivo, la infancia representa una etapa indispensable, pues se desarrollan conductas reflejas prefijadas y los instintos sobre los cuales comenzará la construcción de esquemas y estructuras para relacionarse con el entorno y conocerlo, de tal modo que el individuo adquiera aprendizajes que representan la solidez de otros cada vez más complejos. La niñez cobra un papel muy importante en el favorecimiento de procesos de aprendizaje puesto que durante esta se tiene mayor plasticidad cerebral, además de otros factores que inciden en el desarrollo como lo es la relación con el medio y con otros individuos, es decir, la socialización hace posible también la construcción de conocimientos (García-Aldeco y Uribe, 2020)

La Educación Preescolar es el primer acercamiento del niño a la escolaridad formal, se trata de un nuevo espacio de socialización posterior al entorno familiar donde el niño se ha encontrado desenvuelto desde su nacimiento en el cual ha adquirido un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, además del desarrollo de factores cognitivos que son los cimientos para fortalecer y complejizar durante el

transcurso de este nivel educativo, asimismo, durante este se adquieren y favorecen nuevas competencias dependiendo en gran medida de los diversos métodos, estrategias y vivencias que se le brinden al educando.

Desde este panorama, los niños son constructores de su propio conocimiento lo que implica asumir que el proceso de dar sentido al mundo circundante ocurre a muy temprana edad, durante esta etapa, los niños empiezan a desarrollar explicaciones complejas sobre los fenómenos circundantes, es decir que construyen con base en lo que han vivido, la variedad de sus experiencias y el conocimiento que han adquirido en ellas (SEP, 2017).

Así pues, el plan de estudios de educación preescolar “Aprendizajes Clave para la educación integral” considera a los niños como “sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, el tipo de experiencias debe de fomentar la curiosidad y autonomía, convirtiéndolos en sujetos activos y aprendices competentes” (SEP, 2017, p. 156).

Ello se encuentra relacionado al enfoque constructivista, puesto que este postula:

La existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno... este se construye fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso depende de dos aspectos: de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver y la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. (Díaz & Hernández, 1999)

Lo anterior cobra relevancia al atender las orientaciones didácticas planteadas en el currículo para la enseñanza-aprendizaje de cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social, ya que estas pretenden ofrecer oportunidades para que todos los niños construyan aprendizajes valiosos para su vida presente y futura, tanto en el ámbito social como en el cognitivo, estimular su curiosidad y promover el desarrollo de su confianza para aprender (SEP, 2017). De tal modo que se logre el cumplimiento del perfil de egreso de este nivel educativo, y a partir del

impacto de este, los de los siguientes (primaria y secundaria) destacándose que esto último es:

Un asunto multifactorial: el estudiante como responsable de su propio aprendizaje, todos los profesores que lo acompañan a lo largo del trayecto educativo y los contextos sociales y familiares en los que se desenvuelve el estudiante. Todos ellos influyen positiva o negativamente en el logro del perfil de egreso. (SEP, 2017, p. 100)

Así pues, la educación preescolar pretende el desarrollo integral de las capacidades de los niños, por tanto, para que ello se favorezca es necesario conocer a profundidad sobre los saberes previos, necesidades e intereses con los que cuentan los estudiantes para planificar actividades, estrategias, métodos y recursos idóneos.

2.2.1.3 El Enfoque Constructivista para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lecto-escritura en Educación Preescolar.

La enseñanza de la lectura y escritura en Educación Preescolar suele ser un debate constante por el tipo de ideologías que se tengan sobre esta, así pues, Ferreiro (1997, pág. 118) analiza y da respuesta al cuestionamiento “¿se debe de enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” reiterándola como una pregunta mal planteada que tiene una suposición base: “son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va iniciar ese aprendizaje”.

Lo anterior se analiza desde dos vertientes a partir de la perspectiva de Ferreiro (1997):

La negativa al decidirse que solo en primaria se debe enseñar a leer y escribir en el que se observan los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita... por el contrario, cuando se responde afirmativamente y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura antes de la primaria, se observa al jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perspectiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro, y ningún

uso funcional de la lengua escrita... esta ilusión pedagógica se mantiene porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido... y que solo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de enseñar), ambas presuposiciones son falsas. (pp. 118-119)

Si bien es cierto, los niños son receptores activos del contexto, es decir, aprenden a partir de sus vivencias diarias, reflexionan sobre todo lo que se encuentra a su alrededor y ello tiene un impacto en su aprendizaje. Los niños trabajan cognitivamente, es decir, tratan de comprender desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia, es así que la lengua escrita se encuentra inmersa en su vida cotidiana en diversos portadores de textos, los observan, analizan y, de una u otra manera, los interiorizan, gradualmente comienzan a entender que “ahí” dice algo, por ello, su aprendizaje comienza mucho antes de la instrucción escolar (Ferreiro, 1997).

Los alumnos dan indicios de su comprensión con la naturaleza de la escritura todo el tiempo, ello se ve reflejado a través de sus producciones espontáneas, entendiendo que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida). Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras, está ofreciendo un valioso documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado -aprender a leerlas es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica- (Ferreiro, 1997).

Indudablemente, este se convierte en su interpretación sobre el mundo escrito por lo que hay que dejar en claro que el niño está escribiendo a partir de su propio sentido de la escritura y sus recursos cognitivos que ha desarrollado a lo largo de su vida.

Es importante visualizar a los educandos preescolares como un ente capaz de construir sus propios saberes. “Si se considera que el niño aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza” (Ferreiro, 1997, p. 17), no se puede ver nada, por lo que solo se limita a lo que se le está enseñando y sus saberes se reducen a ello.

De lo anterior, se plantea que:

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que solo se puede obtener de la boca de otros, sin ser nunca participe en la construcción de conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que “lo que hay que conocer” está dado de una vez de una vez por todas, como un conjunto cerrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificable. Hay práctica que llevan al sujeto (el niño en este caso) quede “fuera” del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico sin encontrar respuestas. (Ferreiro, 1997, p. 22)

Todo ello tiene efecto en el aprendizaje del educando, no se niega que cada práctica docente tiene relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, la diferencia entre cada una es sobre el sentido que el estudiante le está dando y la manera en que lo pone en práctica en su vida escolar, profesional y sobre todo personal.

Por ello, el docente no debe de ver al niño como un alumno que solo ve, escucha y hace lo que se le solicita, y empezar a concebirlo como un “sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (Ferreiro, 1997, p. 27).

Ahora bien, cuando se habla de construir conocimiento, y en particular, el del sistema de escritura, no se trata de las ideas espontaneas e ingeniosas que el estudiante expresa en determinados momentos, de hecho, resulta ser aún más complejo que eso. El desarrollo de construcción involucra procesos de reconstrucción, en el cual, la coordinación, integración y diferenciación también son parte de él, “es preciso reconstruir un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio” (Ferreiro, 1997, p. 159).

Así pues, Ferreiro (1997) postula que la construcción de un objeto de conocimiento implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento).

Todo aprendizaje implica un proceso de evolución sorprendente, cuando se trata de comprender el de la escritura, desde el punto de vista del constructivismo, este se

manifiesta con lo que el individuo desea representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones, en el cual se sigue una línea de desarrollo a través de diversos medios culturales, situaciones educativas y de lenguas (Ferreiro, 1997).

De lo anterior, se distinguen tres períodos de evolución de escrituras infantiles dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones (Ver Tabla 6):

Tabla 6.

Períodos de evolución de las escrituras infantiles.

Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.	La construcción de formas de diferenciación	La fonetización de la escritura
<p>Se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no figurativas, por una parte, y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto, por la otra.</p> <p>La distinción entre “dibujar” y “escribir” es de fundamental importancia. Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras las recibe de la sociedad y las adoptan tal cual.</p> <p>Así pues, dedican, en cambio, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras. Esos criterios, primeramente, intra-relacionales, y consisten en el</p>	<p>Este se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, precisamente para “decir cosas diferentes”. Comienza una compleja y elaborada búsqueda de modos de diferenciación, que resultan ser inter-relacionales: las condiciones de legibilidad intra-relacionales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida.</p> <p>Los niños exploran entonces criterios que les permiten variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utiliza de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la</p>	<p>Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso a este periodo de evolución.</p> <p style="text-align: center;">1. PERÍODO SILÁBICO</p> <p>El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la escritura (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocer de la emisión oral. Esas “partes” de la palabra son inicialmente sus sílabas, así inicia el período silábico, que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras. Esta hipótesis silábica es de la mayor importancia, por dos razones: permite tener un criterio</p>

Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.	La construcción de formas de diferenciación	La fonetización de la escritura
<p>establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación).</p> <p>Esos criterios intra-relacionales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras, que una escritura debe tener para “que diga algo”; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene “todo el tiempo la misma” letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).</p> <p>Lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros.</p>	<p>cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativo y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva.</p>	<p>general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras. Sin embargo, la hipótesis silábica crea sus propias condiciones de contradicción: contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser “interpretable”, pero; además, contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos.</p> <p>Las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares.</p> <p>Estos conflictos (a los que se agrega a veces la acción educativa, según la edad que tenga el niño en ese momento), van desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica, hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción.</p> <p style="text-align: center;">2. PERÍODO SILÁBICO-ALFABÉTICO</p> <p>Este período marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser</p>

Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.	La construcción de formas de diferenciación	La fonetización de la escritura
		construidos. Cuando el niño descubre que la sílaba, es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa al último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido

Nota. Información retomada de Ferreiro (1997).

De este conjunto de conceptualizaciones teóricas se debe de partir para comprender la manera en la que el niño va desarrollando su proceso de escritura, asimismo, es importante destacar que cuando se habla de la escritura no se trata solamente de las producciones gráficas de los niños, sino también de la interpretación de estas y la multiplicidad de usos sociales que le da (Ferreiro, 1997).

Ferreiro (s.f., citado en García-Aldeco y Uribe, 2020) propone esta teoría de la adquisición de la lengua escrita, en la cual destaca que los educandos atraviesan por etapas de conceptualización similares, en las que comprenden cómo funciona el sistema de escritura. La reconstrucción de conocimientos parte sobre los aprendizajes previos con los que cuentan los aprendices, estos facilitarán la incorporación de nueva información. Conforme van participando en más prácticas comunicativas mediadas por la escritura, sus ideas se modifican y se acercan a la convencionalidad.

Es así que el aprendizaje de la escritura “es un reto cognitivo complejo que requiere la reconstrucción individual de un objeto cultural: la lengua escrita. El aprendiz debe apropiarse de los usos de la lengua escrita en su contexto” (García-Aldeco & Uribe, 2020, p. 21).

Ahora bien, García-Aldeco & Uribe (2020) postulan que para aprender a leer y escribir es indispensable hacer múltiples reflexiones sobre este objeto cultural, cada lengua atraviesa por diversos niveles de conceptualización equivalentes al intentar comprender cómo se representa mediante la escritura. Estos niveles son una serie de construcciones y reconstrucciones individuales que responde a la reflexión y a la

interacción del sujeto con la lengua escrita. Las conceptualizaciones de los niños comienzan a partir de que aceptan la lengua escrita como un objeto sustituto con valor interpretativo en sí mismo.

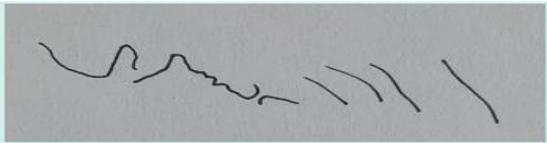
El constructivismo adopta el punto de vista del aprendiz, por ello es fundamental abandonar la intervención centrada en la perspectiva de los adultos, en este enfoque el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, por lo que en su desarrollo debe de ser considerado el proceso de escritura como la producción final, asimismo, resulta indispensable conocer las condiciones en que se realiza la producción y cómo es interpretada por el niño, es decir, conocer la lectura que hace el sujeto de su escritura para saber en qué nivel del proceso de adquisición se encuentra, puesto que esto permitirá saber cómo intervenir para favorecer su construcción y reconstrucción de conocimientos (García-Aldeco y Uribe, 2020).

Ahora bien, el mediador necesita conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentran los infantes puesto que los retos cognitivos en función de las etapas son diferentes en cada una (García-Aldeco y Uribe, 2020, p. 45).

A continuación, se presentan los niveles que transita el niño durante el proceso de adquisición de la lengua escrita (ver Tabla 7) con base en la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979):

Tabla 7.

Niveles de adquisición de la lengua escrita.

PRESILÁBICO	
NIVELES	<p>En este nivel de conceptualización los niños producen escrituras que poco a poco se asemejan a la convencionalidad. Al escribir, emplean pseudolettras o “garabatos” que se alejan gráficamente del objeto que se quiere representar, progresivamente se construyen criterios de legibilidad para distinguir entre dibujo y escritura.</p>
	<div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Imagen 1. Escritura presilábica El aprendiz escribió el nombre de su papá. Se observa la linealidad y el uso de pseudolettras. La justificación de la escritura fue global. Imagen retomada de García-Aldeco y Uribe (2020)</p> </div> </div> <p>La linealidad y la arbitrariedad son dos características que aparecen en este nivel, las escrituras comienzan a desarrollar un orden lineal en el espacio el cual es un criterio de la escritura convencional.</p>

El infante escribe de manera arbitraria por lo que es capaz de interpretar su producción, pero no la de otros.

En este nivel se construyen los criterios de legibilidad:

1. *Cantidad mínima:* refiere a la necesidad de contar con cadenas gráficas de al menos tres grafías para que los estudiantes acepten que puede estar escrito algo.
2. *Variabilidad interna:* Se presenta cuando las letras se combinan en el interior de la cadena gráfica, es decir, que se evita escribir grafías iguales de forma sucesiva. Cabe mencionar que en este nivel a menudo el repertorio de letras es reducido.
3. *Variabilidad externa:* Consiste en la alteración del orden de las marcas gráficas para representar palabras diferentes. Los niños saben que para escribir palabras distintas el orden de las palabras puede varias.
4. *Cantidad mínima:* Los infantes se cuestionan cuántas letras debe de tener una escritura para que otros la lean.

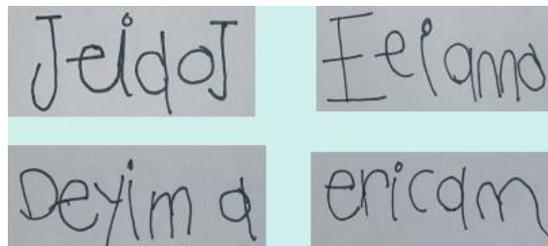


Imagen 2. Escritura con criterio de variabilidad externa.
Se observa el criterio de variabilidad externa, el aprendiz escribió una lista de ingredientes: “huevo”, “leche”, “avena”, y “chocolate”. Para cada palabra utilizó letras diferentes en distinto orden. La justificación de la escritura fue global. Imagen retomada de García-Aldecor y Uribe (2020)

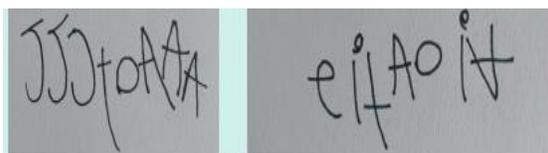


Imagen 3. Escritura antes y después de construcción de criterio de variabilidad interna.
En el ejemplo de la izquierda el aprendiz escribió “gato” y utilizó las grafías “J” Y “A” de forma consecutiva, aún no establece el criterio de variabilidad interna. En el ejemplo de la derecha, se observa la escritura de “gato” una vez que se construyó este criterio. Hay uso variado de grafías al interior de la palabra. La “A” se invierte para representar una letra distinta. En ambas fue global la justificación. Imagen retomada de García-Aldecor y Uribe (2020)

En esta etapa los y las aprendices justifican o leen su escritura de manera global. Es decir, se hace lectura sin detención y no se relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.

SILÁBICO

La adquisición del principio silábico de escritura es el resultado de la construcción de un de los esquemas más importantes y complejos durante el proceso de alfabetización inicial. En este nivel, los educandos relacionan la escritura con las pautas sonoras de cada palabra. El niño asigna una letra para cada sílaba tanto en su producción escrita como en la interpretación de lo que escribió. En este nivel, se transita por dos subetapas, en ambas, la lectura también sigue un criterio silábico: al leer señalan una letra por la emisión de una sílaba. Por ello es frecuente que ajusten el número de sílabas al número de grafías.



Imagen 4. Escritura silábica sin valor sonoro convencional
Ejemplo de nivel silábico sin valor sonoro convencional, el aprendiz escribió “piña”. La justificación de la escritura fue silábica. Imagen retomada de García-Aldecor y Uribe (2020)

- *Silábica sin valor sonoro convencional:* En esta primera etapa, la letra que se elige

para representar una sílaba es arbitraria y no tiene correspondencia sonora convencional. En esta etapa se asignan de forma regular una letra por sílaba. Sin embargo, la escritura de palabras monosilábicas y bisilábicas se complejiza porque contraviene el criterio de cantidad mínima que los aprendices habían construido en la etapa anterior. Por esta razón, es común que ante este reto el estudiantado añada una letra a su escritura con la intención de que sea “legible”. En otros casos, los estudiantes pierden su hipótesis inicial de una letra por sílaba y añaden letras sin control.

- *Silábica con valoro sonoro convencional:* A partir de la reflexión y de varias oportunidades de tener contacto con la lengua escrita, los estudiantes amplían su repertorio de letras y consideran el valor sonoro convencional de las grafías. La escritura con base en el criterio silábico se consolida, con la diferencia de que ahora el aprendiz emplea letras que son pertinentes para cada sílaba. Por sus características lingüísticas, la selección de vocales predomina en esta etapa.

SILÁBICO-ALFABÉTICO

Conforme avanzan en el proceso de adquisición, los aprendices realizan producciones con correspondencias silábico-alfabéticas. En esta fase, los educandos todavía utilizan una letra para representar cada sílaba, pero poco a poco empiezan a añadir otras letras para cada segmento silábico. Es decir, en esta etapa, las letras que se escriben representan en algunas ocasiones sílabas y, en otras, fonemas. La escritura de palabras compuestas de una o dos sílabas se mantiene como un reto porque el criterio de cantidad mínima sigue vigente.



Imagen 5. Escritura silábico-alfabética

Ejemplo de nivel silábico-alfabético, el aprendiz escribió “Algunos microbios nos enferman otros nos hacen más sanos y fuertes”. La escritura se acerca a la convencionalidad, persiste la omisión de algunas letras.

Imagen retomada de García-Aldeco y Uribe (2020)

ALFABÉTICO

En este nivel hay una correspondencia alfabética que se acerca a la convencionalidad. Los aprendices representan y leen casi todos los fonemas de la palabra que escribieron. Algunos grupos consonánticos, por sus características, se adquieren más tarde. Tal es el caso de los grupos homosilábicos, es decir, combinaciones de consonantes dentro de las sílabas. Esta complejidad también sucede en combinaciones de consonantes fuera de las sílabas o en grupos heterosilábicos. Los grupos consonánticos se conocen coloquialmente como “sílabas trabadas”.

En la escritura de palabras que contienen estas características lingüísticas es frecuente que se omita alguna consonante. En la medida en que hay oportunidades para reflexionar, niños y niñas superan el desafío que presentan las combinaciones consonánticas y se acercan a la convencionalidad. Es muy importante recordar que las normas ortográficas del uso de las letras G, J, H, C, Z, S, de los dígrafos CH, RR, LL, de mayúsculas y de puntuación corresponden a una construcción posterior a la adquisición inicial del principio alfabético.

Ce pone pan de muerto con azúcar

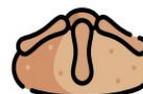


Imagen 6. Escritura alfabética

Ejemplo de nivel alfabético, el aprendiz escribió “Se pone pan de muerto con azúcar”. La escritura está completa, el trabajo con la segmentación de palabras y normas ortográficas es posterior.

Imagen retomada de García-Aldeco y Uribe (2020)

Nota. Información e imágenes retomadas de García-Aldeco y Uribe (2020)

Desde esta teoría, la escritura es un proceso evolutivo en el cual el niño construye hipótesis conforme va transitando en cada nivel, hipótesis que permiten descubrir el principio alfabético del sistema de escritura hasta llegar a la convencionalidad, es así que este proceso da pauta a que el aprendiz cobre un sentido a sus propias escrituras (García-Aldeco y Uribe, 2020).

Ahora bien, el aprendizaje de la lectura y escritura van de la mano en todo momento, puesto que ambos pertenecen a la comprensión de la cultura escrita, si el niño logra interpretar la escritura, logrará comprender la lectura, por lo que, indudablemente, el niño también debe de tener experiencias con la indagación de diferentes textos que le permitan reflexionar sobre ellos.

Kaufman (2007) conceptualiza la lectura como la construcción de un significado: jerarquizar información, seleccionar la importante y desechar la accesoría, establecer relaciones entre diferentes datos incluidos en el texto, enfatiza que los aprendices leen a través de dos vertientes, el primero mediante el adulto (docente o padre de familia) u otro niño que sepa leer convencionalmente, por lo que les permite ponerse en contacto directo con el lenguaje escrito asimismo, ello les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto; y el segundo, por sí mismos utilizando sus propios recursos cognitivos que se han ido desarrollando a lo largo de su vida

Lo anterior se profundiza en la siguiente tabla (Ver Tabla 8):

Tabla 8.

¿Cómo leen los que aún no saben leer?

LEER A TRAVÉS DEL MAESTRO	LEER POR SÍ MISMOS
<p>La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no solo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el lenguaje escrito, que incluye las características generales de textos narrativos e informativos.</p>	<p>¿Cómo pueden leer los niños si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Usando las mismas estrategias básicas que los lectores expertos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto.</p>
<p>¿Cómo puede disfrutar un niño de las extraordinarias aventuras de sus personajes</p>	<p>Cuando los niños leen por sí mismos, no solo se vinculan con el lenguaje escrito, también comienzan a explorar el sistema de escritura, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para</p>

favoritos si no está vehiculizado por una voz interpretante? Emilia Ferreiro propone denominar interpretación al acto que transforma las marcas en objetos lingüísticos y sugiere llamar interprete al sujeto que realiza el acto de interpretación. Cuando este acto se realiza para otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como interprete, el intérprete se convierte en interpretante. ¿Cómo se pasa de la escritura-conjunto-de marcas a la escritura-objeto-simbólico? A través de un interpretante que introduce en un mundo mágico (Ferreiro, 1996 citado en Kaufman, 2007, pág. 29).

Así pues, conforme se le vaya proporcionando al niño experiencias se encuentre inmerso en la lectura, en medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer.

Se considera que este derecho y placer de incursionar en un texto a través de otro que presta su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando al alumno le llega el momento de convertirse en intérprete. Hay muchos niños a los que les resulta dificultoso leer o no les gusta hacerlo. El maestro-interpretante permitirá con sus lecturas que estos chicos sigan en contacto con el lenguaje escrito. Y tal vez llegue un día en que, casi sin darse cuenta, tomen el lugar del otro y comience a viajar solos por esos extraordinarios mundos posibles.

representar el lenguaje.

En esta primera etapa de su aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tienen escrituras. Al comienzo, centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrán decir. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación. Finalmente, poco a poco, logran leer independizándose de las imágenes y de los soportes materiales.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, si el maestro proporciona información acerca del contenido total de lo que dice. Los niños, gradualmente, van identificando palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y, también, la longitud de las escrituras. Según cuál sea el material que el docente proporcione, está brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse, en mayor o menor medida, con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito.

Gradualmente, los educandos van aplicando las mismas estrategias que fueron construyendo en sus lecturas no convencionales -anticipar, coordinar informaciones, inferir, utilizar índices para autocorregir o corroborar sus anticipaciones, entre otros- para leer automáticamente textos, aunque no estén acompañados de imágenes ni cuenten con información exacta acerca de su contenido.

Nota. Información retomada de Kaufman (2007). Los niños intentan comprender el mundo que le rodea a partir de sus propios recursos, y la lectura forma para de ese mundo. Conforme van encontrando un interés en la lecto-escritura implementan sus propias estrategias para leer y comprender el lenguaje escrito. Las imágenes se convierten en un recurso que permite entender sobre qué puede tratar el texto en el cual lo van relacionando con las palabras, la lectura por parte del docente también es fundamental para acercarlos. La autora describe ambas estrategias que dan pauta a que el niño gradualmente aprenda a leer.

Introducir al niño a la lengua escrita mediante la lectura es enriquecedor, permite ampliar sus posibilidades de acción y procesos cognitivos en función con la adquisición de habilidades relacionadas a la lecto-escritura, experiencias donde el niño observe, exprese, reflexione y analice los textos permitirán interesarse y comprender lo escrito.

Así pues, desde el enfoque constructivista, el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso que se va complejizando conforme el niño se va incrustando en él, también puede ser difícil de entender desde el punto de vista del educador pues en cada nivel debe de cambiar sus acciones para que el aprendiz reconstruya sus conocimientos. En conclusión, es importante crear oportunidades de aprendizaje que permitan reflexionar sobre este sistema, se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo, aunque no se haga de manera convencional (García-Aldeco & Uribe, 2020).

2.3 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Pandemia por COVID-19

México vivió una situación compleja a causa de la pandemia por COVID-19 dentro del ámbito de salud, lo que orilló al confinamiento de cada uno de los habitantes del país, provocando una crisis sin precedentes en otros ámbitos como lo es el económico, social, cultural y educativo, lo cual conllevó a buscar constantemente soluciones para subsistir en cada uno de ellos y que permitieran avanzar en gran medida hacia la normalización de la vida social (CEPAL-UNESCO, 2020).

En particular, dentro del ámbito educativo:

Esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones escolares... la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes

alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Por lo que la estrategia propuesta en el país para no obstaculizar el derecho a la educación de NNA (niñas, niños y adolescentes) y todo lo que este conlleva, es decir, brindar experiencias pedagógicas que fomenten el aprendizaje, valores, actitudes, conocimientos, capacidades, habilidades a desarrollar, calidad educativa, entre otros; fue la de “Aprende en Casa” (apoyada mediante la televisión abierta, internet y aparatos móviles) que tuvo como finalidad dar continuidad al proceso educativo de los alumnos dentro de la educación básica, demandando por parte de todos aquellos que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, padres de familia, alumnos y directivos) un sentido de responsabilidad, autonomía, solidaridad y empatía así como de acompañamiento y apoyo para que se cumplan los propósitos educativos propios del ciclo escolar 2020-2021 (Ramírez, Gutiérrez, & Rodríguez, 2020).

Así pues, México transitó por una crisis compleja, pero para superarse gradualmente en todos sus ámbitos requirió del apoyo y compromiso de su gente, si bien es cierto, el confinamiento no permite asistir a clases de manera presencial, pero ello no limita continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la modalidad a distancia.

De lo anterior, es importante destacar que educación presencial y educación a distancia no son lo mismo, cada una conlleva un reto de construcción diferente en función de recursos, métodos y herramientas:

Los elementos propios de la educación a distancia –que la hacen diferente de la educación presencial– impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que tenemos en el hogar hasta las formas en que nos comunicamos. La educación no queda fuera de los escenarios en los que dichas tecnologías tienen efectos. (Mendoza, 2020, p. 344)

Es así que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), definidas como “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el tratamiento de la información” (Mendoza, 2020, p. 344) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) cobraron gran impacto en el proceso educativo permitiendo efectuar mediante ellas la enseñanza-aprendizaje en tiempos de confinamiento por COVID-19.

No obstante, la adaptación a la nueva modalidad fue un desafío para actores educativos (docentes, alumnos y padres de familia primordialmente) pues conllevó una serie de cambios en el actuar de cada uno, así como del acceso a la tecnología y, con ello, en la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades digitales.

Los docentes, encargados de la enseñanza, tuvieron que enfrentarse, no solo a una situación inédita, sino a responder con rapidez a la diversidad de modificaciones que se fueron haciendo sobre la marcha y surgían nuevos retos que afrontar; primero, en cuanto a los criterios de trabajo y, posteriormente a los objetivos del curso y su evaluación (Educaixa, s.f.) por lo que buscaron, diseñaron y ejecutaron estrategias que permitieran responder a las necesidades actuales, asimismo tomaron como base la propuesta por parte de la SEP “Aprende en Casa” de tal modo que los educandos alcanzaran los objetivos curriculares establecidos en el plan de estudios.

De ello, se despliega un aspecto importante que se complejizó a raíz de la situación, este es el de la evaluación y monitoreo de los aprendizajes:

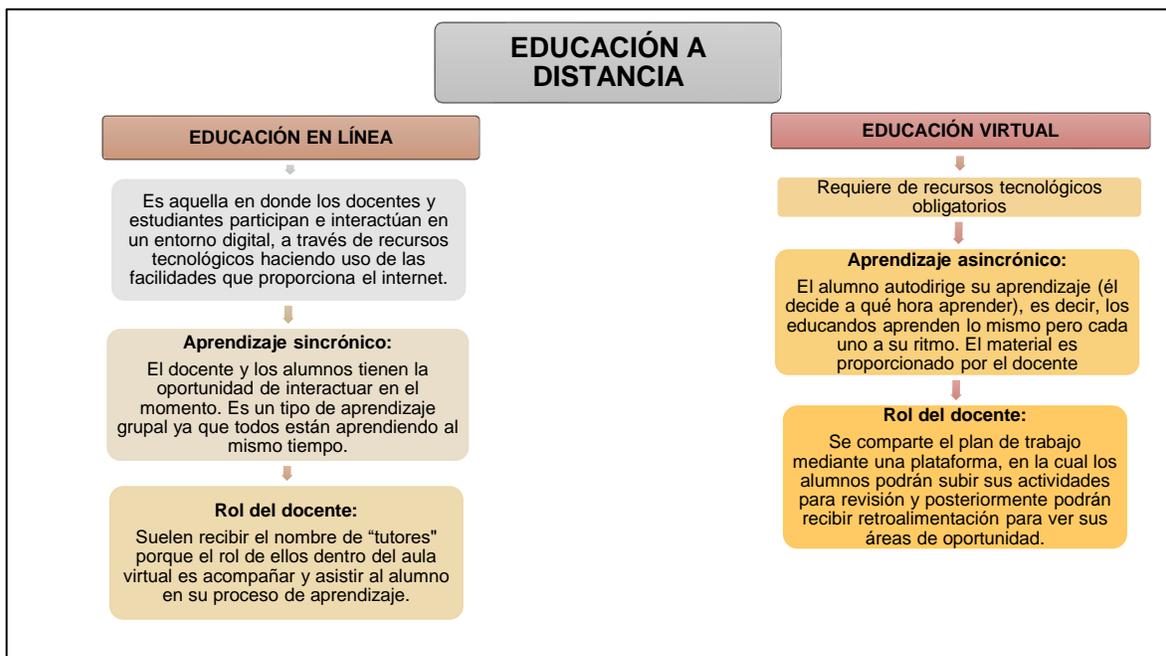
Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Con base en lo anterior, a partir de la nueva modalidad, los docentes comenzaron a experimentar con la educación en línea y virtual y con estas, el aprendizaje sincrónico y asincrónico, puesto que cada una cumple una función particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje y define el rol tanto del alumno como del

educador, aunque su uso dependió en gran medida de las características, necesidades e intereses de los estudiantes (Ver Figura 2):

Figura 2.

Modalidad a distancia. Educación en línea y virtual.



Nota. Información retomada de Delgado (2020) e Ibáñez (2020).

Estos nuevos formatos, de acuerdo con CEPAL-UNESCO (2020), requirieron de docentes formados y empoderados para que pudieran tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidas y las condiciones y circunstancia de sus estudiantes.

Por otra parte, un papel que se redefinió fue el de los padres de familia, dado que la educación se encontró basada a través de tecnologías de la información (TIC), los alumnos tuvieron que adaptarse a un nuevo método de estudio. En este punto el rol de los padres de familia en la educación es esencial, ya que ellos ayudaron a que los alumnos asumieran el compromiso en la realización de actividades escolares, además de que fueron los que supervisaron y orientaron el uso de las herramientas digitales, en síntesis, el proceso de enseñanza-aprendizaje recayó en estos actores y para que se cumplieran los propósitos educativos era necesaria su constante

participación, por supuesto, el nivel de participación dependió de sus necesidades y otros aspectos contextuales (CETYS, 2021).

Asimismo, esta serie de cambios también fue de gran impacto para los educandos pues conllevó a una adaptación obligada en su proceso de aprendizaje. Todo dependía, de cierta manera, del uso de dispositivos electrónicos, enfrentándose, para algunos, la limitante de no contar con uno, por lo que también se debía de buscar estrategias para enfrentar este reto presentado (un ejemplo de estas son las visitas domiciliarias y los ajustes en el plan de trabajo).

Desde esta mirada:

En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros. Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales. Asimismo, los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren deben considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos. (CEPAL-UNESCO, 2020)

El ahora proceso de enseñanza-aprendizaje se resume en continuar educando a los NNA (Niñas, niños y adolescentes) sin ponerlos en riesgo y que gradualmente puedan ser autónomos en su propio aprendizaje, también la educación a distancia estuvo basada en la constante búsqueda de soluciones presentadas, pero pese a ello permitió abrir panoramas a todos los agentes educativos (alumnos, docentes y padres de familia) para llevar a cabo nuevas maneras de enseñar y aprender y no limitarse a las que se llevaban a cabo presencialmente, permitiendo desarrollar capacidades propias de la educación a distancia (Ramírez, Gutiérrez, & Rodríguez, 2020).

2.3.1 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Preescolar Enfocadas a la Lecto-escritura en Tiempos de Pandemia por COVID-19

El confinamiento por COVID-19 demandó a los docentes buscar o innovar estrategias para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la educación a distancia, por tanto, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cobró relevancia pues la implementación de recursos, actividades y estrategias estaban orientadas a ello de tal modo que se pudieran alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados en los planes de estudios de educación básica.

En particular, la Educación Preescolar enfrentó una serie de retos para el alcance de objetivos propios del tránsito de este nivel educativo, cada contenido curricular planteado requirió de adaptaciones para accionarlo a distancia, singularmente, el campo de formación académica: lenguaje y comunicación exigió estrategias particulares para el cumplimiento de sus aprendizajes para poder acercar a los niños a la interacción con el mundo letrado, pues, los nuevos requerimientos sociales y el contexto en el que se ubica la realidad demuestran que alfabetizar no solo es leer y escribir, sino también desarrollar las capacidades tecnológicas y cognitivas de las personas para desenvolverse en la sociedad (Prensa Ministerio de Educación, 2020).

Así pues, la situación demandaba, como se ha ido mencionando, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por lo que las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización inicial se encontraron enfocadas a ello primordialmente.

En este nivel educativo, la utilización de este medio juega un papel importante, el plan de estudios enfatiza que:

La escuela debe crear las condiciones para que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento cruciales para el manejo y el procesamiento de la información, así como el uso consiente y responsable de las TIC... En este sentido, el profesor ha de aprovechar las TIC disponibles como medio para trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad local, nacional y mundial,

promover la generación de soluciones creativas a problemas diversos y participar en comunidades colaborativas. (SEP, 2017, p. 133)

Para dar respuesta a lo anterior, la implementación de los OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) mediante el diseño de aulas virtuales se convirtieron en una estrategia de enseñanza idónea durante la modalidad a distancia, particularmente en la educación virtual, por su tipo de estructura y su objetivo principal; su aplicación permite facilitar el aprendizaje de contenidos sobre diversos temas.

Un OVA “tiene como finalidad que, al ser utilizado como herramienta de enseñanza, los estudiantes aprendan, a su propio ritmo y en forma independiente, las bases de un tema específico” aunque, en este nivel educativo, es necesario el apoyo del docente para la utilización del recurso, puesto que también permite la interacción profesor-estudiantes y estudiante-estudiante (Morales y Ariza, 2016).

De lo anterior, Morales y Ariza (2016) plantean que:

Un OVA es una unidad básica de aprendizaje que puede contener teorías, explicaciones, recursos didácticos, actividades, ejercicios de práctica y evaluación, para facilitar el estudio y comprensión de un tema de un contenido programático de una asignatura; elaborado para facilitar su uso a través de un computador o equipo digital. (p. 131)

De este modo, el uso de los OVA como estrategia permiten promover el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento y el descubrimiento, por tanto, para que efectivamente cumpla su función de guiar el aprendizaje y se facilite la evaluación de los resultados de los estudiantes deben de ser didácticos, es decir que estén en relación con los aprendizajes esperados, necesidades e intereses de los educandos asimismo estos facilitan a los profesores y alumnos el acceso de conocimientos durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Morales y Ariza, 2016).

En la figura 3 se representan gráficamente los componentes de un OVA

Gráfico 3.

Componentes de un OVA.



Nota. El apoyo tecnológico lo ofrece la plataforma virtual sobre la cual se está elaborando el curso, los contenidos y las estrategias pedagógicas que apoyarán el aprendizaje, son diseñados por el profesor que se encuentre interesado en construir los objetos virtuales para su clase (Morales & Ariza, 2016, p. 136). Gráfico retomado de Morales y Ariza (2016, p. 137) y adaptado a las características de la investigación.

De este modo, los OVA tiene impacto en la investigación puesto que estos, durante las clases virtuales, permiten la creación de un ambiente propicio de aprendizaje entre alumnos y docentes ya que “se trata de un espacio enfocado en resultados, con herramientas específicas que ayudan a los alumnos a absorber conocimiento, así como ofrecen recursos para que los profesores desarrollen sus clases de la mejor manera posible” (Hotmart, 2020).

Ahora bien, con base en esta estrategia de enseñanza, se despliega la de aprendizaje y es propiamente la de “aprendizaje a través del juego”. En educación preescolar, el juego de cualquier índole cumple un papel fundamental para el aprendizaje de los educandos, puesto que se encuentran transitando por la etapa preoperacional de acuerdo a los estadios de desarrollo cognitivo planteados por Piaget y una de las características principales de este es el interés del juego en los niños de 2-7 años, así pues:

Las competencias lingüísticas, socioemocionales y cognitivas del niño experimentan un rápido desarrollo. Durante este período resultan esenciales la estimulación y el aprendizaje derivados de actividades como jugar, leer o cantar, así como de la interacción con los compañeros y con los adultos que cuidan del niño, tanto en casa como en entornos de educación preescolar de calidad. El juego en el período preescolar permite a los niños explorar y dar sentido al mundo que les rodea, además de utilizar y desarrollar su imaginación y su creatividad. El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. (UNICEF, 2018)

Con base en lo anterior, para la enseñanza-aprendizaje de contenidos, el juego se convirtió en la principal actividad de aprendizaje dentro de los OVA, y también fuera de él, ello porque:

Se considera que el juego es el “trabajo” de los niños, y constituye el vehículo mediante el que estos adquieren conocimientos y competencias, lo que les permite participar de manera independiente y con los demás. El papel de los maestros y otros adultos presentes en la sala o entorno de juego consiste en posibilitar y organizar las experiencias lúdicas y de aprendizaje; ello requiere a la vez una minuciosa planificación (por ejemplo, disponer los materiales para estimular la curiosidad de los niños) e interacciones espontáneas basadas en curiosidades e ideas naturales (por ejemplo, seguir la iniciativa del niño en un juego de simulación). Proporcionar a los niños experiencias prácticas activas y lúdicas ayuda a potenciar y enriquecer el aprendizaje. (UNICEF, 2018, p. 10)

Por ello, esta estrategia se convirtió en la base principal para el desarrollo de aprendizajes en los educandos con el objetivo de favorecer habilidades

alfabetizadoras iniciales, pues son de total interés para los niños, y a partir de su utilización, pueden construir conocimientos que resultan ser significativos para ellos.

Por último, el aprendizaje de la lectura y escritura requieren del acercamiento a la cultura escrita, los niños necesitan experiencias de aprendizajes en los cuales se doten del mundo letrado. Ferreiro (1997, pp. 119-120) destaca que la indagación sobre la naturaleza y función de las marcas gráficas empiezan en contextos, en los que se recibe la más variada información. Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

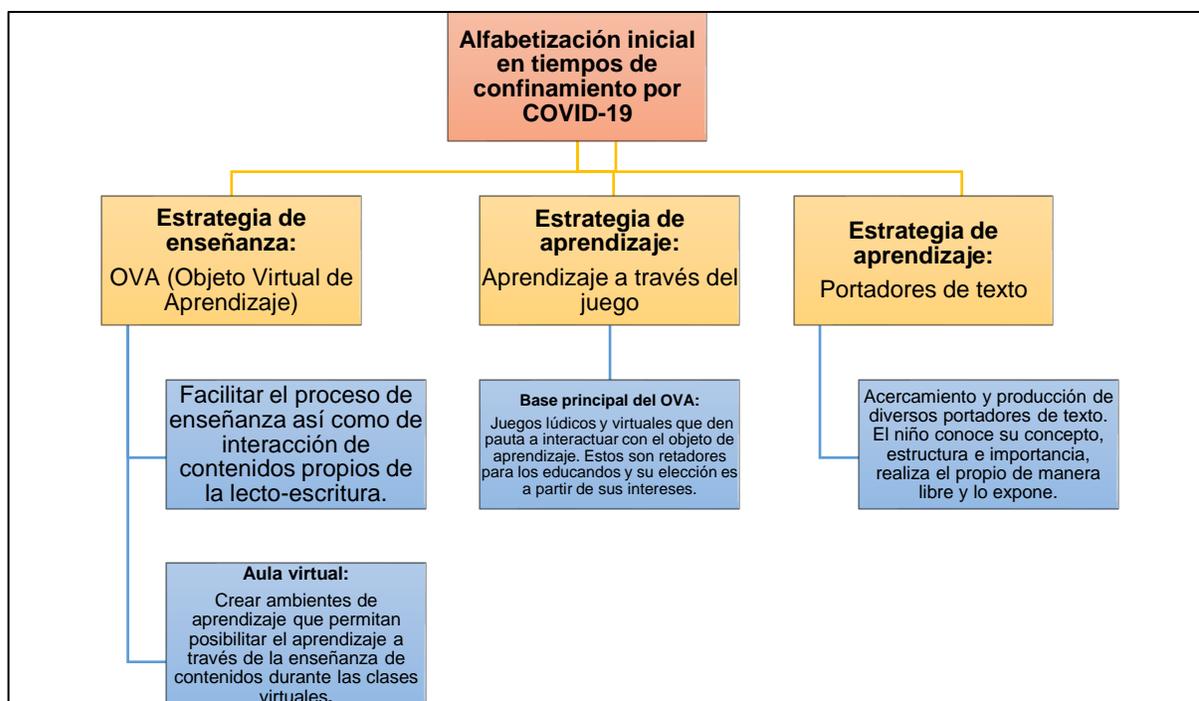
1. La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, TV, entre otros).
2. Información específica destinada a ellos (como cuando alguien les lee un cuento, les escribe su nombre o responde sus preguntas).
3. Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer y escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura, por ejemplo:
 - Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo; indirectamente y sin pretender hacerlo, está informado el niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo: la escritura sirve para transmitir información.
 - Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura: la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.
 - Se recibe una carta de un familiar, se lee y se le comenta; indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

De este modo, para que el aprendiz se acerque a la cultura escrita y sistemáticamente comprenda su función social y, por lo tanto, le encuentre un sentido personal es necesario el acercamiento a los portadores de texto, por ello, esta se convierte en una estrategia de aprendizaje idónea para que se cumpla tal objetivo.

SEP (2017) recalca la importancia de su enseñanza en educación preescolar mediante las orientaciones didácticas dentro campo de formación académica: lenguaje y comunicación, pues permiten a los estudiantes comprender que se lee y se escribe con diversos propósitos, por tanto, para que ello se logre es fundamental que el docente lea y escriba textos con intenciones y que, a su vez, fomente experiencias con situaciones y fines reales enfocadas a que el educando lo realice. Al involucrar a los niños en este proceso se les hace partícipes de la experiencia lectora y escritora.

Figura 4.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje



Nota. Elaboración propia. En el gráfico se presentan las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para el desarrollo de la alfabetización inicial en tiempos de confinamiento por COVID-19, las cuales fueron las utilizadas en la investigación.

En resumen, la construcción de este proceso pretendió dar respuesta a la situación acontecida a causa del COVID-19, permitiendo efectuar la enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada, con el propósito de que el educando interactúe con el objeto de aprendizaje y construya su propio conocimiento a partir de las experiencias que se le ofrecen (Ver Figura 4).

Capítulo III. Marco Metodológico

Este apartado hace referencia al proceso de elaboración de la investigación en el cual se estableció el tipo de enfoque y método a utilizar así como su importancia dentro del mismo, todo ello para obtener datos requeridos y dar respuesta a los supuestos establecidos, así pues, para efecto de esta, se analizan mediante gráficos de diseño propio así como diferentes posturas teóricas, el tipo de investigación enfatizada en el enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción, los instrumentos y técnicas de recolección de información en la que se encuentran entrevistas, diario de campo y la observación participante respectivamente, así como el contexto en el que se encontró inmerso el estudio el cual es dentro del grado y grupo 3ºB del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú”.

3.1 Enfoque Cualitativo de la Investigación

El presente estudio estuvo enmarcado dentro de una investigación de carácter cualitativo puesto que el investigador mediante sus acciones se aproxima a un sujeto e individuo real que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecer información sobre experiencias propias y de quién investiga el cual por medio de un conjunto de técnicas o métodos puede fundir observaciones con las de otros y contrastarlas con los supuestos enmarcados (Álvarez, 2011, p. 33) permitiendo evidenciar desde un panorama de descripción, análisis y reflexión el desenvolvimiento de estrategias propuestas.

Diseño de la investigación cualitativa: Este enfoque alude, desde la perspectiva de Bisquerra (2009), a la toma de decisiones que determinaron el proceso de

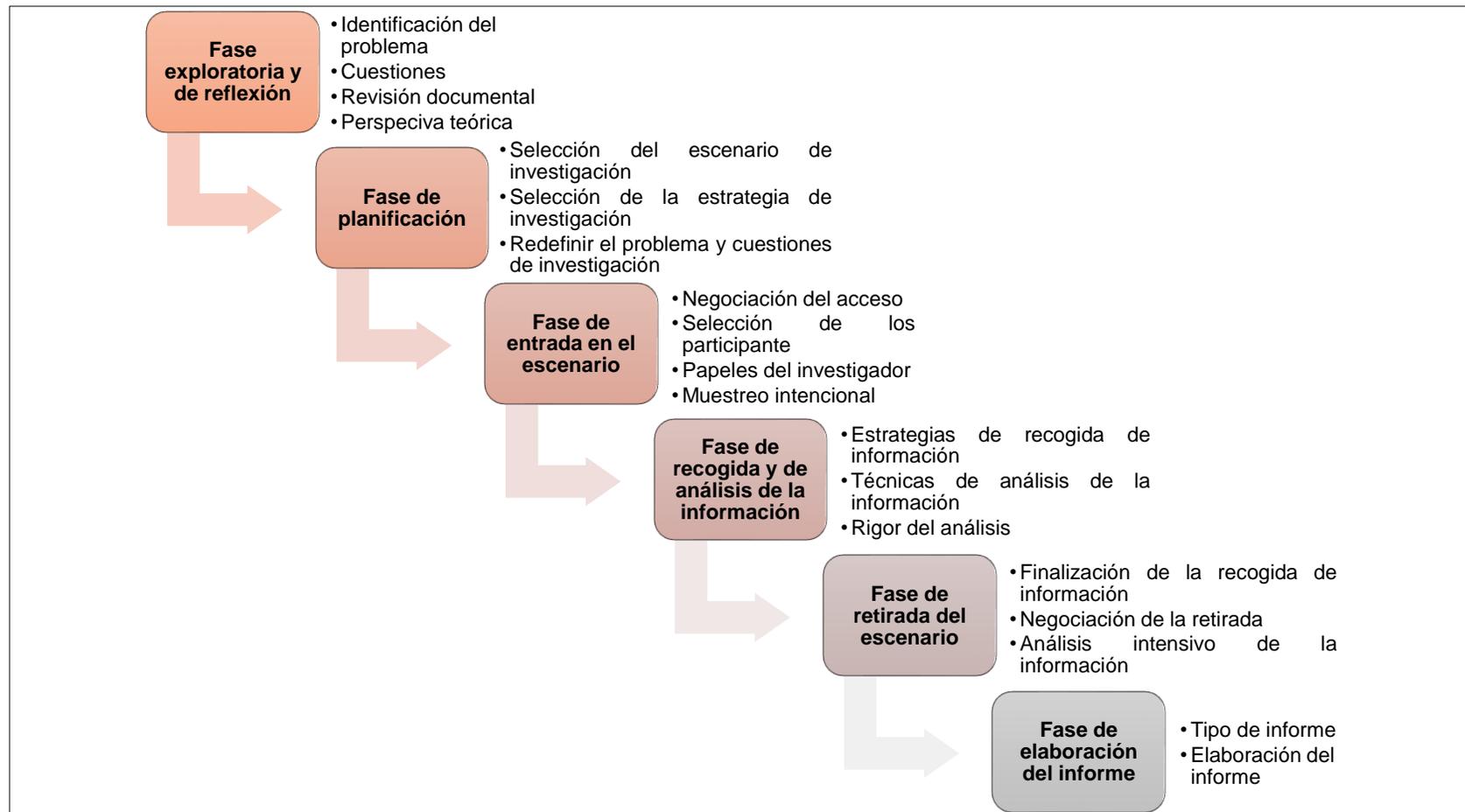
observación, interacción, obtención de información relevante (informantes clave), técnicas de recogida de información y el análisis de la misma para la resolución de cuestionamientos y supuestos establecidos.

Esta toma de decisiones se encontró encaminada a explicar y comprender cómo y el porqué del comportamiento de actores educativos que se encuentran inmersos en la investigación, como lo son docentes y primordialmente alumnos, asimismo, buscó describir e interpretar datos recolectados durante las experiencias obtenidas en su ejecución de tal modo que permita analizar qué tanto fue el impacto de acciones en actores educativos.

Es así que el diseño y planificación de la investigación debe estructurarse de una manera que enriquezca el propio estudio de manera gradual y orientada en la obtención de respuestas y resolución de problemáticas a enfrentar, por tal motivo el presente estudio se encontró inclinado al modelo de Latorre et al. (1996, citado por Bisquerra, 2009, pág. 285), enfocándose en las siguientes fases:

Figura 5.

Fases del proceso de investigación de Latorre et al. (1996, citado en Bisquerra, 2009).



Nota. Información retomada de Bisquerra (2009). Esta figura orientó al investigador para saber de qué manera llevar a cabo sus acciones durante todo el proceso de realización del estudio puesto que sigue un orden sistemático para ejecutar acciones, obtener información y cómo actuar.

Tomando como base lo anterior, se transitó por cada una de las fases, en las cuales acontecieron una serie de eventos que permitieron construir la investigación, estas se documentan de la siguiente manera:

1. *Fase exploratoria y de reflexión:*

Las experiencias obtenidas dentro de las prácticas pedagógicas permitieron conocer cómo se desenvuelven los actores educativos (alumnos, padres de familia, docentes y directivos) dentro del contexto educativo, durante estas se encontró un evento impactante que repercutió para la realización de la presente investigación, el cual estuvo orientado en el acercamiento a dos grupos con alumnos de diferentes edades e instituciones, ambos de educación preescolar, de ello se profundiza en la siguiente tabla:

Tabla 9.

Comparación entre grupos.

GRUPO UNO		GRUPO DOS	
1º A del Jardín de Niños "5 de febrero"		2ºB del Jardín de Niños "Luisa Isabel Campos de J. Cantú".	
MATRÍCULA			
17 alumnos cuyas edades oscilaban entre 3 y 4 años		27 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 4 y 5 años todos de nuevo ingreso	
CICLO ESCOLAR			
2018-2019		2019-2020	
SERIE DE EVENTOS			
<ul style="list-style-type: none"> Semanalmente asistían a la biblioteca escolar para lectura de libros de textos y elaboración de su respectivo reporte, las experiencias eran diferentes, asistían los padres de familia a leerles a los niños en grupos pequeños, también se utilizaban estrategias como el teatro guiñol para que entre compañeros narraran un cuento de interés personal, asimismo, los niños en sus tiempos libres leían un libro y les leían a sus iguales. Se observaba que los educandos tenían interés por la lectura de cuentos, por lo que se utilizaba como 		<ul style="list-style-type: none"> Se priorizaba la enseñanza-aprendizaje del campo de formación académica "Pensamiento Matemático" por lo que las experiencias, en su mayoría, estaban basadas en este y en los demás campos y áreas de desarrollo personal y social eran reducidas. Solo una alumna identificaba su nombre en mayúsculas. No se observaba la lectura de cuentos y cuando se les narraba uno, era necesaria una segunda lectura para que respondieran a cuestionamientos 	

GRUPO UNO	GRUPO DOS
<p>recurso para introducir a alguna temática en particular, por otro lado, los educandos comenzaban a crear historias cortas siguiendo una secuencia entre las ideas y tomando como base imágenes o títeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de su nombre propio mediante estrategias lúdicas, el niño comenzaba a reconocerlo tanto en mayúsculas como en minúsculas en portadores de texto. • Espacios para el desarrollo de la escritura mediante actividades de motricidad fina, por otra parte, los educandos escribían y/o dibujaban de manera libre, se le brindaban oportunidades para expresar sus propias grafías. La docente utilizaba la transcripción (el niño le dictaba a la educadora lo que había escrito y ella lo pasaba a lo convencional, se hacía comparativa entre ambas grafías) como estrategia de escritura. 	<p>relacionadas a la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los educandos difícilmente seguían una secuencia entre sus ideas: tanto para exponer una experiencia personal como para relatar un cuento, asimismo, era necesaria la constante motivación para que se expresaran de manera oral.

Nota. Cuadro de experiencias obtenidas en prácticas de observación y ayudantía. Se presentan una serie de eventos que impactaron y dieron pauta a definir la investigación.

A partir de la vivencia con ambos grupos, se comenzó a cuestionar sobre la manera en la que los educandos actuaban y demostraban sus conocimientos dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación, preguntas que se priorizaban responder, tales como: ¿A qué se debe que niños más pequeños demuestren conocimientos y habilidades más favorecidas que alumnos de mayor edad? ¿La enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura depende de la edad del niño o primordialmente de las experiencias que se les brinden? ¿Cómo debe de ser el actuar docente para el desarrollo de habilidades relacionadas a la lecto-escritura?

Lo anterior dio insumo a la búsqueda y revisión documental para conocer las perspectivas teóricas de expertos en la temática y dar pauta a responder dichos planteamientos que, si bien es cierto, todo se encontraba inmerso en el tipo de

estrategias que utilizaban las docentes y el impacto que estas tenían en el aprendizaje de los alumnos, los cuales eran demostrados en su actuar cotidiano y la manera en que respondían a diferentes problemas de su vida personal y escolar.

Por otra parte, durante esta indagación, se profundizó sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y las propuestas de cada uno. Se destaca que estos describían a un tipo de niño a lograr y los conocimientos que debe de adquirir y desarrollar en edad preescolar. Para la elección de este, se tomó como base el plan de estudios de educación preescolar: Aprendizajes Clave en cuanto a sus objetivos y orientaciones particulares del campo de formación académica: lenguaje y comunicación, asimismo se seleccionó a la teoría constructivista como el enfoque de enseñanza-aprendizaje idóneo para dar respuesta o solución a la problemática planteada, ello por dos vertientes:

1. El plan de estudios parte del enfoque socioconstructivista, el cual considera relevante la interacción social del aprendiz planteando que es necesario explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje, considerando los intereses de los alumnos de tal modo que permita construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia (SEP, 2017).
2. Particularmente, en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, este enfoque parte de los conocimientos previos de los educandos, los niños se encuentran rodeados por un mundo letrado desde que nacen, gradualmente comienzan a comprender que las letras significan y quieren transmitir “algo” dependiendo de dónde se localicen (portadores de texto), es necesario comenzar por esta indagación para saber cómo impactar en su aprendizaje de tal modo que haya un andamiaje y se logre la reconstrucción de conocimientos del mismo dominio pero cada vez más complejos, asimismo, este enfoque establece que los niños transitan por un proceso de evolución dividido por niveles de escritura, cada uno con características particulares que darán pauta a la solidez del siguiente, y que su proceso permitirá que los educandos le encuentren un sentido a lo

que leen y escriben desde un sentido personal y social, así pues, el papel del docente es brindar las estrategias necesarias para que lo anterior se pueda lograr de manera significativa y pueda traspasar del aula a la vida cotidiana (Ferreiro E. , 1997).

2. *Fase de planificación:*

Al encontrarse la problemática dentro del grupo de segundo grado en el Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” se procedió a definirse este como escenario de la investigación, asimismo, al seleccionarse la teoría constructivista como un enfoque que puede impactar de manera positiva en el aprendizaje de la lectura y escritura en los educandos se estableció el método de investigación-acción propio del enfoque cualitativo para dirigir el estudio puesto se pretendía ejecutar estrategias orientadas a esta teoría, redefiniendo, de esta manera, las interrogantes esenciales y secundarias, los objetivos y el supuesto buscando una mejora y cambio en el escenario, asimismo, dio insumo al diseño de guiones de observación, actividades diagnósticas y de entrevista para conocer el contexto en donde se desenvolverá la investigación, permitiendo profundizar sobre la situación inmersa en el grupo.

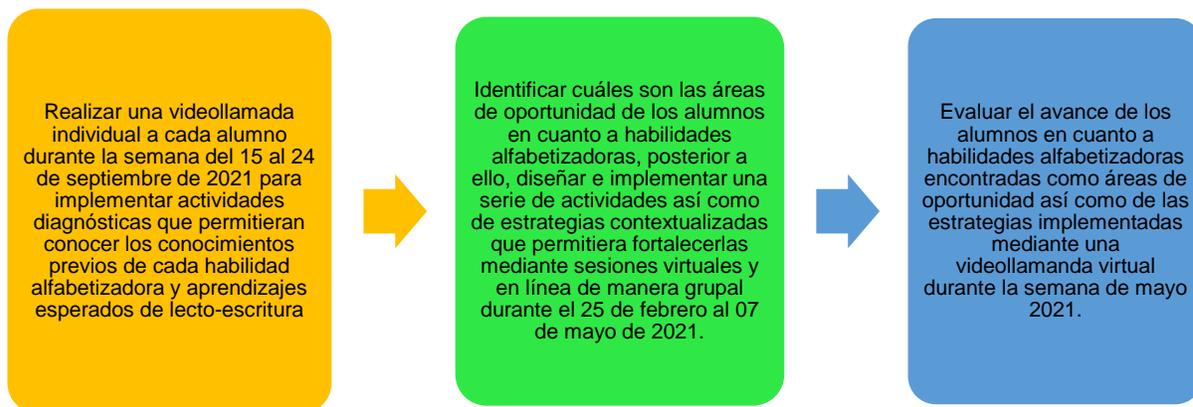
3. *Fase de entrada en el escenario:*

El conocimiento del escenario de la investigación procedió a la negociación del acceso del mismo por lo que se realizó de manera formal a través de una carta dirigida al director de la institución quien aprobó la implementación de la propuesta de intervención en pro a la investigación, por otra parte, al iniciarse el ciclo escolar 2020-2021 se dio paso a la selección definitiva de la muestra: el grado y grupo 3º B del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú, mismo donde se encontró la problemática, así pues, al surgir la necesidad de implementar estrategias y actividades dentro del grupo para impactar de manera positiva en el desarrollo de habilidades alfabetizadoras, se definió el papel que se desempeñó dentro del estudio el cual fue observador participante, por último se llevó a cabo de manera informal un diálogo con los actores educativos que se encontraron inmersos en el estudio:

docente titular, alumnos y padres de familia para la ejecución de futuras acciones, las cuales eran las siguientes (Ver Figura 6):

Figura 6.

Acciones a realizar durante el ciclo escolar 2020-2021.



Nota. Elaboración propia. Diálogo con padres de familia, docente titular y alumnos sobre qué tipo de acciones se llevarían a cabo durante la investigación.

4. Fase de recogida y de análisis de la información:

Una vez establecidos los procedimientos que refieren el desarrollo del estudio, se diseñó y utilizó instrumentos y técnicas de recogida de información, tales como vídeos, fotografías, notas de voz, entrevistas, diario del docente, planeaciones didácticas (diagnósticas, enseñanza-aprendizaje y evaluativas), estrategias de enseñanza (OVA) y aprendizajes (portadores de texto y aprendizaje a través del juego), producciones del proceso e instrumentos de evaluación- los cuales permitieron recabar hechos, sucesos, situaciones en el trabajo de campo (Espejo, 2009) haciendo necesario un manejo adecuado del contenido de la investigación a través de evaluación, análisis y reflexión de la información proporcionada por los participantes., lo anterior se implementó y recabo mediante el siguiente proceso:

1. El enfoque constructivista de la lecto-escritura recalca la importancia de partir de los conocimientos previos de los educandos para saber de qué manera actuar, es decir, qué tipo de estrategias brindarles, para reconstruir el aprendizaje y complejizarlo, por ello, se diseñó un plan de acción compuesto de catorce actividades distribuidas en cuatro apartados

que competen a habilidades alfabetizadoras (conciencia fonológica, narrativa y lectura emergente, unidades semánticas y unidad de grafismo) y tres organizadores curriculares (oralidad, literatura y participación social), ello se evaluó mediante una lista de cotejo con un espacio de observaciones por indicador.

2. Analizados los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación implementados, se identificaron los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a lecto-escritura y se reconocieron las áreas de oportunidad en cuanto a habilidades alfabetizadoras (conciencia fonológica, escritura emergente y comprensión lectora). Partiendo de ello, se seleccionaron las estrategias de enseñanza (OVA en formato de aula virtual para la enseñanza de contenidos de lectura y escritura, de tal modo que facilite el trabajo mediante la virtualidad con los educandos), y aprendizaje (por una parte, el aprendizaje a través del juego, en el cual se implementan juegos virtuales y lúdicos enfocados a la lectura y escritura, y por otra, la exploración de portadores de texto: conocimiento, importancia, creación de diversos portadores de texto (narrativos e informativos).

Definido lo anterior, se diseñaron tres planes de acción que dieran respuesta a las áreas de oportunidad encontradas, estos se encontraron distribuidos en doce días de trabajo en el cual se implementaban las estrategias de enseñanza-aprendizaje en cada uno, estas se llevaban a cabo de dos maneras dependiendo de la situación personal de cada alumno: en línea (se ejecutaban las actividades mediante videollamadas grupales) y virtual (se les enviaba las planeaciones a la madre de familia para que las actividades las implementara con el alumno), en ambas modalidades se recuperaban evidencias gráficas realizadas por los educandos así como vídeos, fotografías y notas de voz que se analizaban para conocer su avance.

Por último, para realizar una evaluación más objetiva de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, se implementó el diario de la educadora, así como

una lista de seguimiento para saber cómo era el impacto de las estrategias en cada sesión y como evaluación final, se diseñaron listas de cotejo por cada plan de acción para valorar su avance durante su ejecución.

3. El enfoque constructivista busca que el educando reconstruya su conocimiento una vez que el docente haya ejecutado estrategias idóneas que permitiera hacerlo, de tal modo que el aprendizaje tenga un sentido personal y social permitiendo que se pueda aplicar en su vida cotidiana, por ello, de manera individual se realizó una videollamada en la cual se implementaban 8 actividades distribuidas en cuatro apartados que competen a habilidades alfabetizadoras (conciencia fonológica, narrativa y lectura emergente, unidades semánticas y unidad de grafismo) y tres organizadores curriculares (oralidad, literatura y participación social) con el objetivo de evaluar los aprendizajes adquiridos, así como el avance de habilidades alfabetizadoras durante la ejecución de las propuestas de actividades desarrolladas permitiendo rendir cuentas de los resultados obtenidos durante su proceso, de este modo, la guía de observación fue el instrumento de evaluación idóneo para valorar lo anterior.

5. *Fase de retirada del escenario:*

Concluida la recogida de información se realizó un análisis e interpretación de datos intensivo de la información, concluyendo de esta manera la intervención dentro del escenario de estudio y la negociación de retirada en el mismo, ello definió la resolución de la problemática y verificación de los supuestos establecidos.

6. *Fase de elaboración del informe:*

Este componente describe los resultados obtenidos, desde la formulación de problemas hasta la propuesta de conclusiones, con base en las estrategias de aprendizaje utilizadas, la información obtenida, las nuevas teorías establecidas u otras formas de presentación de los resultados que coadyuven la construcción del informe (Espejo, 2009).

3.2 Método Investigación-Acción

La selección del método se determinó a partir del problema que se deseó solucionar, los objetivos que se pretendieron lograr, el escenario en donde se desarrolló así como la disponibilidad de recursos a contar, orientándose al cambio y mejora de la práctica educativa a través de acciones en un contexto determinado, es por ello que el presente estudio, al ser de corte cualitativo, estableció la investigación-acción como método ideal del proyecto, puesto que, las acciones, al ir encaminadas a la modificación de una situación-problema, tienen como fin mejorar, innovar y comprender los contextos educativos generando, de este modo, la calidad educativa (Latorre, 2005).

Particularmente de la presente investigación, al encontrarse una problemática grupal, se aspiró a dar respuesta o solución, por tanto, este método permitió participar dentro del estudio al ejecutar acciones seleccionadas a partir de diversas posturas teóricas propias de la alfabetización inicial y de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura como lo es el enfoque constructivista, distribuidas en tres ciclos que dieron pauta a valorar sistemáticamente el avance gradual de la unidad de análisis en cuanto a su aprendizaje una vez implementadas, permitiendo de este modo, la transformación del contexto.

Modelo de Kemmis: Al estar diseñado para su aplicación en la mejora de la enseñanza, este se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, en la cual ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela (Bisquerra, 2009):

Figura 7.

Dimensión estratégica de la investigación – Modelo de Kemmis

<u>Estratégico</u>	<u>Organizativo</u>
Acción: La puesta en práctica de la planificación y la factibilidad de la misma durante su desarrollo en tiempo real.	Planificación: Su diseño estará orientado a la resolución de las problemáticas a enfrentar, así como la verificación de objetivos y supuestos preestablecidos.
Reflexión: A partir de los resultados arrojados esta dará bases para una nueva planificación buscando la mejora –críticamente hablando- del plan anterior y la resolución de problemas encontrados durante la acción.	Observación: Supervisión, recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional.



Nota. Información retomada de Bisquerra (2009). Gráficos de elaboración propia.

Dentro del proyecto de investigación, el ciclo de Kemmis cobró relevancia en el sentido de orientar el estudio para lograr objetivos propuestos, de esta manera, este

se encontró dividido en tres ciclos, del tal modo que cada uno permitiera dar respuesta al anterior (Ver Figura 8, 9 y 10):

Figura 8.

Ciclo 1. Inicial.

<p>Planificación: Diseño de un plan de acción diagnóstico con 14 actividades distribuidas en 4 apartados que competen a habilidades alfabetizadoras (conciencia fonológica, narrativa y lectura emergente, unidades semánticas y unidad de grafismo) y 3 organizadores curriculares (oralidad, literatura y participación social) en el cual se encuentra la identificación y escritura del nombre propio en diversos portadores de texto, reconocimiento y mención de rimas, comprensión lectora, creación de cuentos, interpretación de portadores, entre otras, ello con el objetivo de conocer los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a la temática a abordar tomando como referente el plan de estudios de educación básica: aprendizajes clave dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación, así como las características de cada habilidad alfabetizadora, estas se encontraron basadas para realizarse de manera individual con el alumnado y a través de la modalidad en línea, asimismo, para valorar lo anterior, se diseñó una lista de cotejo como instrumento de evaluación con apartados de observaciones en cada indicador.</p>	<p>Acción: Intervención docente, ejecutar el plan de acción diagnóstico (ver Anexo 1.) diseñado en el apartado de “Planificación”, así como la elaboración de evidencias por parte del alumnado, primordialmente escritos. Lo anterior se llevó a cabo a través de la plataforma de Google Meet durante dos semanas continuas, en el que se hacían preguntas a los alumnos sobre temas de interés personal (cuentos caricaturas, juegos que le gustaran) para entablar un dialogo con el niño, asimismo se leía cuentos y realizaban cuestionamientos de comprensión lectora, se mostraban imágenes para que creara cuentos, describiera lo que observaba, mencionara rimas. En concreto, la intervención estuvo orientada a mencionarle a los niños sobre qué actividades iban a realizar, aclarar dudas, dar ejemplos y brindar retroalimentación a los padres de familia sobre lo observado en la sesión.</p>
<p>Reflexión: Identificar, analizar, reflexionar y documentar sobre los resultados obtenidos durante la ejecución de las actividades, valorar, a través de instrumentos de observación, lista de cotejo y diario del docente el nivel de aprendizaje esperado y de habilidades alfabetizadoras en las que se encuentran los alumnos.</p>	<p>Observación: Estudiar cómo es el desenvolvimiento de los alumnos durante la ejecución de las actividades, ello con apoyo de los indicadores de la lista de cotejo, también se anotan observaciones de lo que el alumno destaque o tenga como área de oportunidad en cada habilidad alfabetizadora.</p>

Nota. Elaboración propia. Representó el conjunto de acciones a realizar durante el desarrollo del ciclo, esta figura orientó al investigador

Figura 9.

Ciclo 2. Intermedia

Planificación:

Se determinaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para el desarrollo de habilidades alfabetizadoras en educación preescolar, el conjunto de actividades estuvieron diseñadas para llevarse a cabo en modalidad a distancia, tanto de manera sincrónica como asincrónica:

Estrategias de enseñanza:

- OVA (Objeto virtual de aprendizaje): Mediante el uso de aulas virtuales con actividades (juegos lúdicos y virtuales).

Estrategias de aprendizaje:

- Aprendizaje a través del juego: Lúdicos y virtuales enfocados a la lecto-escritura.
- Exploración de portadores de texto: Conocimiento, importancia, creación de diversos portadores de texto (narrativos e informativos).

A partir de ello, se planificaron tres propuestas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y conciencia fonológica, así como las habilidades afines, se tomó como base los resultados arrojados del *ciclo 1: inicial*, los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas del campo de formación académica: lenguaje y comunicación y el enfoque constructivista, estas se encontraron distribuidas en 4 días cada una dando un total de 12 días, para ejecutarse dos veces a la semana. Por último, se definió el diario de la educadora y listas de seguimiento para valorar el avance de cada sesión y la escala estimativa como instrumento final de evaluación.

Reflexión:

Evaluación de los aprendizajes adquiridos –o no– dentro de la acción. Así como la valoración de cómo fue y puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analiza el impacto de las estrategias utilizadas y los objetivos logrados dentro del plan.

Acción:

Intervención docente, ejecución de las estrategias de aprendizaje, es decir, el plan de trabajo (ver Anexo 3), durante el desarrollo de este eje, se solucionan problemas espontáneos y se realiza una toma de decisiones dentro de la práctica profesional, asimismo, se adecuan las actividades si es necesario. Lo anterior se lleva a cabo a través de la plataforma de Zoom durante tres meses de trabajo.

Observación:

Auto-observar la propia práctica, así como los efectos o consecuencias que den lugar a la factibilidad de la planificación, se utilizan instrumentos de recogida de datos que aporten evidencias de aprendizaje: tales como listas de seguimiento, escala estimativa y el diario del docente.

Nota. Elaboración propia. Representó el conjunto de acciones a realizar durante el desarrollo del ciclo, esta figura orientó al investigador

Figura 10.

Ciclo 3. Evaluación

Planificación:

Diseñar una serie de actividades evaluativas y retroalimentativas para aplicarlas de manera individual, dirigida a cada alumno acorde a las temáticas que se desarrollaron durante *el ciclo 2. Intermedia* y las áreas de oportunidad encontradas en este, así como de instrumentos que permitan medir el nivel de aprendizajes obtenidos, el desarrollo de habilidades alfabetizadoras y, por consiguiente, la comprobación de los supuestos y el logro de objetivos planteados en la investigación. Se destaca que también se siguen implementando las estrategias de enseñanza (OVA) y aprendizaje (portadores de texto y aprendizaje a través del juego) para evaluar a los educandos mediante ellos.

Reflexión:

Auto-evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los aprendizajes adquiridos en cuanto a las temáticas que se abordaron, definiendo el logro de objetivos y el supuesto. Esta información se analiza y documenta.

Acción:

Aplicar las actividades evaluativas (ver Anexo 5) y de retroalimentación que permitan el diseño y recolección de evidencias del alumnado en cuanto a sus aprendizajes, así como la interacción con los mismos durante la práctica educativa.

Observación:

Examinar y estudiar cómo es el desenvolvimiento de los alumnos durante las actividades, cómo resuelven problemas espontáneos y sus actitudes antes, durante, y después de las mismas y los aprendizajes que demuestran en las actividades, para comprobar ello, se utilizan instrumentos de evaluación durante la realización de las actividades.

Nota. Elaboración propia. Representó el conjunto de acciones a realizar durante el desarrollo del ciclo, esta figura orientó al investigador

3.3 Población y Muestra de la Investigación

La investigación se desarrolló en un escenario particular, el cual se encuentra inmerso dentro de una institución de educación preescolar (población) y, de manera específica, en un grupo perteneciente a él (muestra), dentro de estos, se definió la

problemática a dar solución, los objetivos y el supuesto a alcanzar y los planteamientos a responder, de ello se profundiza en los siguientes (Ver Figura 11).

La población, de acuerdo con Tamayo (1997), es definida como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación, con base en ello el contexto general en donde se desenvuelve el estudio es:

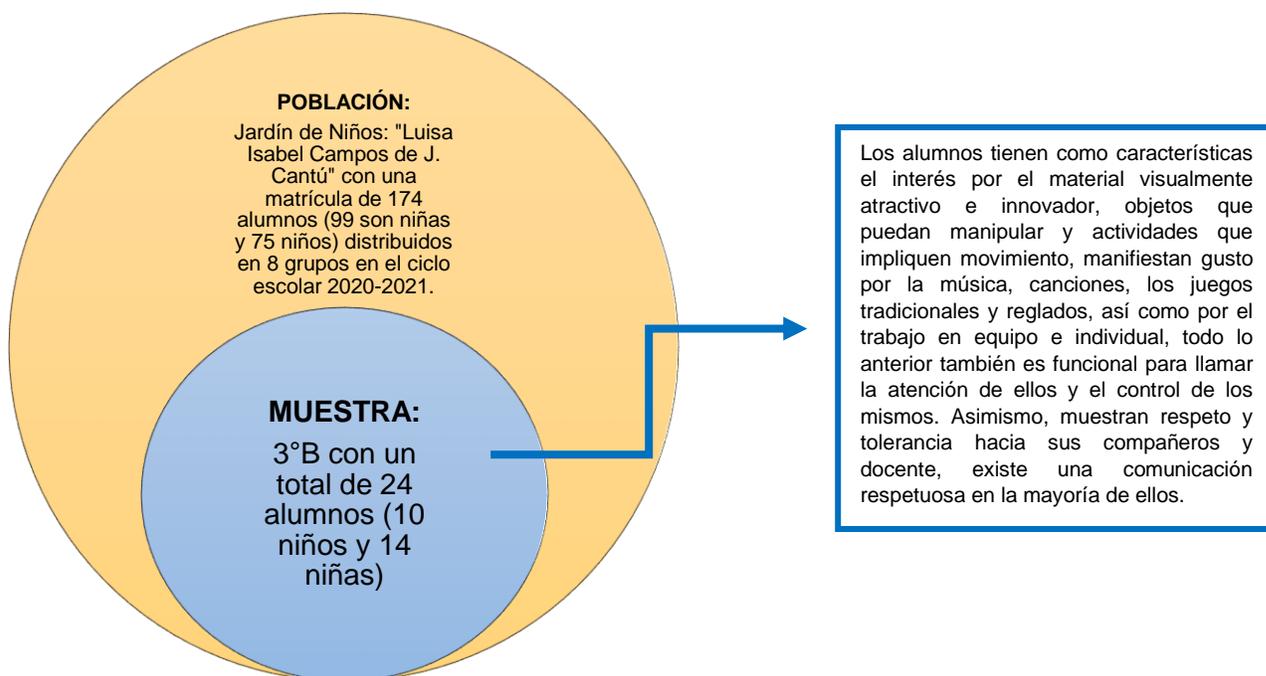
Población: El Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de Jiménez Cantú” de la zona escolar J108 de Educación Preescolar con CCT 15EJN0237T ubicándose en Calle Abedules s/n, Fraccionamiento Floresta, Los Reyes Acaquilpan, La Paz, Estado de México, con 32 años de servicio, liderado por un director escolar y subdirectora académica, se encuentra conformado por un total de 8 docentes frente a grupo (con alrededor de 2 a 30 años de servicio aproximadamente siendo 6 licenciadas en educación preescolar y 2 de Normal Elemental) atendiendo a 8 grupos -uno de primer grado, tres de segundo grado y cuatro de tercer grado- cada uno conformados por 27 alumnos contando con un total 174 alumnos provenientes de colonias cercanas a la localidad.

De lo anterior, se delimita y se toma una parte de dicha población para poder extraer información, puesto que la muestra al ser un conjunto de objetos y sujetos procedentes de una población; es decir un subgrupo de la misma, (Álvarez C. A., 2011) hace referencia a la identificación de los informantes clave entre todos los participantes o implicados en el contexto susceptible de estudio que garanticen la cantidad y calidad de la información.

Muestra: El grado y grupo 3º B a cargo de la profesora Rosalba García Santamaría, está conformado por un total de 24 alumnos de los cual son 10 niños y 14 niñas cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años.

Figura 11.

Población y muestra de la investigación.



Nota. Información retomada de la contextualización y diagnóstico de Valencia (2019).

3.4 Principios de la Investigación

Conforme se han ido desarrollando los contenidos de los apartados anteriores se ha estado definiendo los principios que orientaron la investigación (ver Figura 12), no obstante, para que el logro de objetivos y resolución de problemas planteados sean verificados fue necesario el diseño y utilización de instrumentos de recolección de información adecuados para el análisis y reflexión del proyecto, de esta manera, lo anterior se establece en lo siguiente:

Instrumentos y técnicas de recolección de información: Consiste en recolectar datos relacionados con las variables involucradas en el estudio, en el cual, de acuerdo con

Arias (2006 p. 146), estos son las distintas maneras de obtener información a través de la utilización de recursos para recoger y almacenar datos.

Los instrumentos diseñados, así como las técnicas utilizadas permitieron la obtención de los datos de la realidad, los cuales, una vez recogidos, pasaron a la siguiente fase de análisis y reflexión de los mismos, estos fueron:

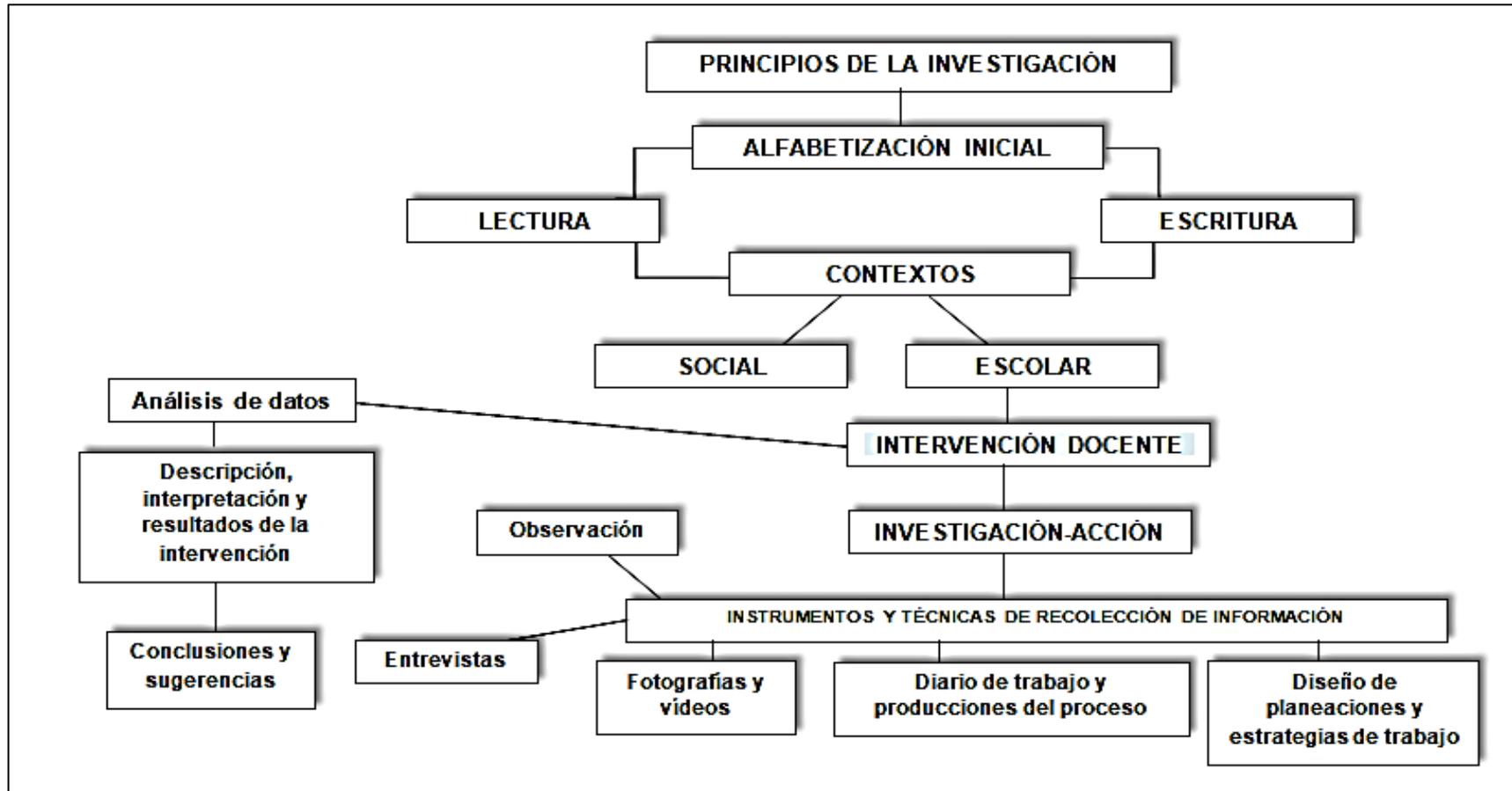
- *Observación Participante:* Dentro de los tipos de observador que hace referencia Junker (1969), se desempeñó el papel de participante completo puesto que el investigador al ser miembro del grupo a estudiar o tiene obligaciones y/o derechos sobre él, vincula más sobre las situaciones que observa teniendo peso y responsabilidades sobre ello, es decir que, conforme el investigador se familiarice más con el grupo, empezará a ser capaz de detectar, con mayor fineza, patrones o acciones que le permitirán focalizar su observación (Álvarez, 2003).
- *Fotografías y Vídeos (ver Anexo 7, 8 y 9):* Estas permiten proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis del comportamiento social, siendo observadores confiables observadores confiables, pues en la imagen captada está todo lo que había en ese momento, y pueden también registrar, de manera continua durante largos periodos, imágenes subsecuentes (Álvarez, 2003).
- *Entrevistas:* “Es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013), por tanto, este instrumento busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez, 2004).
- *Propuestas de trabajo (ver Anexo 1, 3 y 5):* al ser un conjunto de actividades ofrece una serie de oportunidades comunicativas, pero que por sí mismas no determinan lo que constituye la clave de toda enseñanza: las relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Las actividades son el medio

para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan (Zabala, 2000).

- *Diario de trabajo (ver Anexo 10)*: Este instrumento sirvió como guía de investigación así como para la transformación de la misma práctica permitió establecer vínculos significativos entre la teoría (el modelo), el programa, además ayuda a diseñar hipótesis de la intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas, asimismo como un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico de referencia; y de construcción práctica de nuestro "saber hacer" profesional (Porlán, 2000).

Figura 12.

Principios de la investigación.



Nota. La figura representa todo el proceso metodológico de la investigación.

3.4.1 Recursos

Para el desarrollo de la investigación fue necesario contar con recursos que lo orientaran, ya que estos son elementos que se requieren para el alcance y logro de objetivos posibilitando que el proyecto se lleve a cabo de manera exitosa dentro de un contexto educativo (Luyo, 2013).

Es así que, los recursos a proveer para el desenvolvimiento de la investigación fueron, en primera estancia, los humanos (con quién hacer) ya que estos definen e identifican a las personas que participan para llevar a cabo la investigación y cada una de las actividades, por lo que se define las distintas funciones, tareas y responsabilidades que les competen para el logro del estudio, por otro lado los financieros (con qué hacer) en el que su importancia radica en los gastos previstos para el desarrollo de este elaborando un presupuesto aproximado que cubra gastos materiales, y por último, los materiales (con qué hacer) que son aquellos recursos tangibles que deberán de ser utilizados en las tareas del estudio (Luyo, 2013).

Ahora bien, partiendo de lo anterior, durante la investigación se definieron los siguientes recursos para el enriquecimiento de la misma, el cual, a cada uno se le dio un papel a desempeñar (Ver Tabla 10):

Tabla 10.

Recursos

TIPO DE RECURSO	RECURSO	PAPEL QUE DESEMPEÑA
HUMANOS	Docentes titulares y directivos del Jardín de Niños "Luisa Isabel Campos de J. Cantú", en particular la docente titular del 3ºB, la profesora RGS. Docentes de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl	Mediadores y guías para el diseño del proyecto de investigación
	Padres de familia	Apoyo (conectar al alumno, realizar las tareas y enviar evidencias) y auxiliares de actividades propuestas para el alcance de objetivos
	24 alumnos del grado y grupo 3o B del Jardín de Niños "Luisa Isabel Campos de Jiménez Cantú"	Sujeto aprendiz de la investigación (muestra)
	La investigación, al llevarse a cabo a través de la modalidad a distancia y en línea, se	Presupuesto para la gestión de

TIPO DE RECURSO	RECURSO	PAPEL QUE DESEMPEÑA
FINANCIEROS	requiere que tanto el investigador como la muestra cuente con internet, equipos electrónicos, imprimir planes y anexos de trabajo, entre otros.	fuentes financieras del investigador y la muestra
MATERIALES	<p>Información bibliográfica: libros, revistas, artículos, sitios web, etc. Cámara, vídeo-fotográfica, laptop y grabadora</p> <p>Material didáctico: OVA (Aulas virtuales), cuentos, vídeos, podcasts, entre otros).</p>	<p>Sustento teórico dentro de la investigación Evidenciar la investigación, permite llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recurso facilitador de enseñanza-aprendizaje</p>

Nota. Elaboración propia. Los recursos humanos, materiales y financieros fueron determinados a partir de las características contextuales del investigador y los partícipes durante la realización del estudio.

Capítulo IV. La Realidad de la Alfabetización: El Contraste entre lo Teórico y lo Práctico

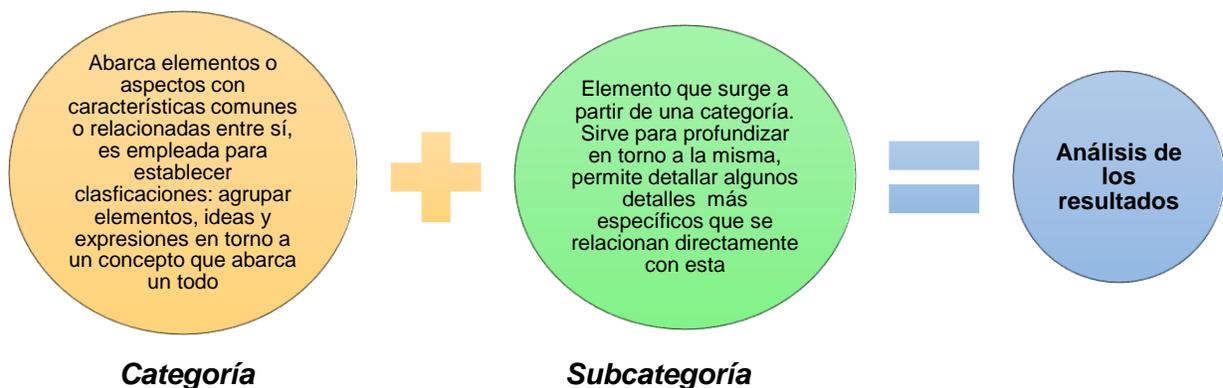
4.1 Análisis de los resultados

El presente apartado tiene como propósito analizar los resultados obtenidos durante la ejecución de los tres ciclos de investigación, los cuales se presentan mediante cuadros de categorías abordados desde la conceptualización de la categoría y subcategoría en función de alfabetización inicial, habilidades alfabetizadoras y las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas para favorecerlas hasta los datos obtenidos en el proceso de acción de los planes de trabajo.

En un primer momento, se define categoría y subcategoría puesto que el análisis de los resultados se encontró centrado a partir de estos para una mayor organización y reflexión de los mismos, ello se presenta en el siguiente gráfico (Ver Figura 13):

Figura 13.

Definición de categoría y subcategoría.



Nota. Definición de categoría y subcategoría retomadas de Gomes (2003) y Consultores (2020) respectivamente.

Ahora bien, es importante mencionar que la investigación estuvo desarrollada desde el enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción, por lo que se tuvo el papel de observador participante y se ejecutaron una serie de actividades distribuidas en tres ciclos de acuerdo al Modelo de Kemmis, ello para dar respuesta o solución a la problemática enmarcada y de ahí, el alcance y comprobación de objetivos y supuestos surgidos dentro de ella enfocados al favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales y de la lecto-escritura.

Lo anterior cobra relevancia puesto que en Educación Preescolar la alfabetización inicial y con ella su impacto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura forma parte del plan de estudios de este nivel educativo, el cual, cabe mencionar que se encuentra dividido por tres componentes curriculares, tales como las áreas de desarrollo personal y social, ámbitos de autonomía curricular y los campos de formación académica en el que se encuentra ubicado el de Lenguaje y Comunicación que orientó el desarrollo de la investigación, puesto que su enfoque pedagógico se encuentra centrado en que los niños gradualmente:

Logren expresar ideas cada vez más completas acerca de sus sentimientos, opiniones o percepciones, por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral intencionado con la docente y sus compañeros de grupo. El progreso en el dominio de la lengua oral en este nivel educativo implica que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, así como poner en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, a quién, cómo y para qué. También se pretende la aproximación de los niños a la lectura y la escritura a partir de la exploración y producción de textos escritos como acercamiento a la cultura escrita, de modo que comprendan que se escribe y se lee con intenciones. (SEP, 2017, págs. 189-190)

Desde dicho panorama, este campo cobró impacto dentro del estudio al ser el componente curricular que orienta los propósitos y aprendizajes esperados a alcanzar con relación al acercamiento de la lectura y escritura y su estrecha relación con la adquisición de habilidades alfabetizadoras durante el tránsito de los educandos en Educación Preescolar, así pues, definidos estos, en la interacción con los alumnos así como las experiencias otorgadas en relación al mismo campo han

demostrado contar con determinado nivel en los aprendizajes establecidos del plan de estudios, los cuales, de manera general, se encuentran en un proceso de construcción y adquisición del lenguaje y del significado personal que le dan al mismo para su aplicabilidad en la vida cotidiana.

En este sentido, grupalmente y mediante la interacción, se identificó en el alumnado el desinterés por la lectura y exploración de portadores de textos así como de otros juegos de lenguaje (trabalenguas, rimas y adivinanzas), además, es necesaria la constante motivación para que logren expresarse tanto de manera oral y escrita y cuando lo realizan las ideas no tienen una secuencia entre ellas, por otro lado, las experiencias de aprendizaje de este campo han estado basadas en la transcripción de letras, palabras y oraciones en las que los alumnos desconocen su significado convencional (planas) y, en ocasiones, hasta de las letras o palabras de su propio nombre.

Lo anterior, desde el punto de vista pedagógico, resultó ser una situación preocupante por los propósitos curriculares que se espera obtener dentro de este campo, convirtiéndose en un aspecto necesario de atender dentro del trabajo docente, por tal motivo:

La/el docente al ser el encargado de proponer nuevos objetos de conocimientos o los nuevos aspectos del mismo objeto, tiene que conocer dónde parten los alumnos y alumnas para que lo propuesto constituya un verdadero conflicto cognitivo y no suponer "que todos los alumnos poseen los conocimientos previos. (Luchetti y Berlanda, 1998)

De este modo, cada ciclo tuvo un propósito particular para dar respuesta a lo anterior, los cuales se fueron complejizando conforme se iban transitando por ellos, asimismo fueron evaluados continuamente mediante instrumentos específicos de tal modo que permitieran rendir cuentas del efecto que estaban teniendo las actividades propuestas en cada uno, ello se profundiza en los siguientes apartados.

4.1.1 Ciclo 1. Inicial

El enfoque constructivista de la lecto-escritura plantea que el alumno no llega en blanco al aula, sino que desde el nacimiento se encuentra inmerso en un mundo letrado que gradualmente va cobrando sentido en su vida diaria, por lo que el papel del docente es conocer cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan sus educandos y tomarlos como puntos de partida para desarrollarlos y complejizarlos, puesto que:

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir que pueda recibir información y transformarla en conocimiento). (Ferreiro, 1997, pág. 124)

Con base en lo anterior, el presente ciclo tuvo como propósito conocer la situación curricular en la que se encontraba el grupo de 3º B del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura y de su desarrollo en habilidades alfabetizadoras iniciales, de este modo, los resultados arrojados se documentan de tal manera que permitan conocer los saberes previos con los que contaban los alumnos, puesto que la importancia de conocerlos radicaba en saber cuáles eran las áreas de oportunidad mayormente presentadas en el grupo.

Por ello, se aplicó de manera individual una serie de actividades enfocadas a los aprendizajes esperados del campo de formación académica Lenguaje y Comunicación, las características de cada habilidad y el acercamiento de la lectura y escritura evaluadas mediante la observación y una lista de cotejo que permitiera saber en qué nivel se encontraban los alumnos respecto a estos aspectos.

Así pues, se le aplicaron 14 actividades de lectura, escritura y oralidad a un total de 17 alumnos de los 24 que conforman el grupo durante la semana del 15 al 24 de septiembre de 2020, arrojando los siguientes resultados (Ver Tabla 11):

Tabla 11.

Resultados del ciclo 1. Inicial.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Ver Anexo 7)	
CONCIENCIA FONOLÓGICA	CONOCIMIENTO FONOLÓGICO
	<p>Capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas, de tal forma que si se hace consiente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica (Sánchez, s.f. pág. 169).</p>
	Organizador curricular 1: Literatura
	<p>Los educandos, dentro de esta habilidad, demostraron contar con las siguientes características la cual fue trabajada a través del uso de rimas:</p> <p><i>Identificar rimas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seis alumnos (DS, GN, LX, AS, AE e IR) identifican rimas conocidas con apoyo externo, las cuales, cuando se les solicita que reconozcan y hagan mención sobre palabras que rimen (se escuchen igual) lo logran hacer si se les repite constantemente o se le discrimina letras, asimismo, para que esto sea posible, es necesario que ya las conozcan previamente. - 10 alumnos (KT, AT, SY, EA, VA, JA, EC, JN, DU y EV) muestran complejidad en reconocer rimas, aún con apoyo externo, en las cuales, mencionan palabras al azar o no lo realizan. - Una alumna (SM) logra identificar rimas de manera autónoma, reconoce la similitud entre palabras y expresa rápidamente qué palabras riman y por qué. <p><i>Decir rimas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Una alumna (SM) expresa rimas cortas (palabra-palabra) y largas (oraciones) que ya conoce de manera autónoma, asimismo, cuando se le muestra una imagen busca palabras que rimen con esta. - Tres alumnas (IR, GN y DS) dicen rimas cortas (palabra-palabra) que ya conocen a través del apoyo externo. - 13 alumnos (KT, AT, SY, EA, VA, JA, EA, JN, DU, EV, LX, AS y AE) muestran dificultad (o simplemente no lo realizan) para decir rimas tanto largas como cortas aún con apoyo externo. <p><i>Observaciones generales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No se observó el conteo de letras y sílabas de las palabras para identificar rimas. - La mayor dificultad que se muestra es en reconocer los sonidos similares de las palabras, por consiguiente, complejiza la elaboración de rimas personales. - Es necesario trabajar con otros juegos del lenguaje (trabalenguas, canciones y adivinanzas) para potenciar esta habilidad.
CONCIENCIA SINTÁCTICA	
<p>Busca que el estudiante reconozca la existencia de reglas para la elaboración de oraciones, a fin de que el mensaje sea interpretado de forma correcta. Esta conciencia está estrechamente vinculada con el significado del mensaje, tiene que establecer relaciones estructurales entre oraciones, y construir una representación mental de toda la oración que le permita extraer su significado (Bizama, Arancibia, Sáez, y Loubiés, 2017).</p>	
Organizador curricular 1: Oralidad	
<p>Los alumnos cuentan con las siguientes características dentro de esta habilidad, estas, fueron demostradas a través del constante diálogo con ellos, así como los cuestionamientos de determinados temas:</p>	

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Ver Anexo 7)

Expresa y ordena con eficacia sus ideas, asimismo, explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo:

- Seis alumnos (AT, IR, DS, SM, AE y EV) expresan con eficacia, fluidez y siguiendo un orden y concordancia entre las ideas, ello a través de oraciones largas, las cuales son utilizadas en conversaciones de diversos temas (ya sea de interés o propuestos), asimismo, contestan a diferentes cuestionamientos que se les realizan, por otro lado, es importante recalcar que no es complejo entablar un diálogo con ellos.
- Una alumna (GN) explica por qué o cómo sucedió a través de diversos cuestionamientos que se le realizan sobre diversos temas (ya sea de interés o propuestos), se expresa con fluidez, resultando sencillo mantener una conversación con ella, no obstante, se encuentra en proceso de seguir un orden y concordancia entre las ideas que menciona a través de oraciones, puesto que comienza con una y termina diciendo otra.
- Cuatro alumnos (VA, KT, SY y DU) expresan sus ideas a través de la constante motivación y apoyo externo (uso de cuestionamientos primordialmente), asimismo, para que esto se logre, es necesario que sean temas de interés personal, existe una concordancia entre sus ideas enunciándolas a través de oraciones cortas que utilizan durante el diálogo, aunque resulta complejo entablar una conversación con ellos.
- Seis alumnos (LX, JN, AS, EA, EC Y JA) muestran dificultad para expresar sus ideas, así pues, para que esto se logre es necesaria la constante motivación y apoyo externo (primordialmente cuestionamientos), asimismo, no se demuestra una concordancia entre sus ideas para la formulación de oraciones cortas puesto que las mencionan, pero no siguen una secuencia lógica de entre las mismas, por ello, resultado complejo entablar una conversación con ellos.

Observaciones generales:

- En su mayoría, es necesaria la constante motivación y uso de cuestionamientos que dirijan la conversación para que expresen sus ideas.
- No se observó una corrección de sus errores al momento de formular oraciones cortas o largas.

COMPRENSIÓN LECTORA

Conjunto de habilidades y destrezas que involucra la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto” (Strasser, 2010, p. 76), es decir que se trata de un proceso de entendimiento en el cual el sujeto, a partir de la lectura, crea un significado personal, adquiriendo un sentido dentro y fuera del texto.

Organizador curricular 1: Literatura

A partir de las lecturas de cuentos realizadas, los alumnos demostraron tener las siguientes características dentro de esta habilidad:

Comenta cuentos y explica cómo o por qué sucedió algo:

- 10 alumnos (IR, KT, AS, LX, JN, EA, JA, EC, AT y GN) requieren de una segunda lectura para contestar preguntas o expresar ideas propias del cuento, puesto que, en la primera, se observa poco interés de escucharla hasta que se les menciona las preguntas, solicitando una segunda.

Asimismo, estos, contestan preguntas acordes a lo leído, aunque siete de ellos (AS, AT, EA, JA, EC, KT e IR) requieren de apoyo externo para dar respuesta a determinados cuestionamientos.

Por otro lado, expresan sus ideas con respecto a los cuentos, en las cuales, cuatro (LX, GN, JN y KT) siguen una secuencia cronológica de las historias escuchadas, mencionando qué pasa primero, luego y al final de las mismas.

De manera general, estos alumnos, a través de la constante motivación y

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Ver Anexo 7)

cuestionamientos de apoyo que den pauta a dirigir el argumento, explican cómo o por qué sucedió algo en cuentos.

- Siete alumnos (VA, SY, SM, DS, AE, EV y DU) expresan de manera autónoma y siguiendo una secuencia lógica entre sus ideas lo que acontece en los cuentos que se les lee, asimismo, responden a cuestionamientos propios de la lectura.

En caso particular de dos alumnos (SM y AE) relacionan lo leído con su vida cotidiana, en donde retoman determinadas escenas de estos y los comparan con acontecimientos de su vida personal.

Menciona características:

Se les mostró a los educandos diferentes imágenes (de cuentos leídos previamente, así como de diferentes tópicos) con el objetivo de que mencionaran y describieran características de objetos que conocen y observan, de este modo:

- Catorce alumnos (VA, SY, SM, DS, AE, EV, JN, LX, AS, KT, IR, AT, GN y DU) describen lo que observan en las imágenes, mencionando colores, tamaños de objetos, cómo son los personajes, qué hay dentro de la misma; inclusive identifican aquellas que pertenecen a cuentos que se les ha leído anteriormente en el que suelen relatar, de manera general, su contenido utilizando como referente las imágenes mostradas, en este, comienzan a seguir una secuencia lógica de las historias que relatan.
- Tres alumnos (EC, JA y EA) requieren de apoyo externo para mencionar características de imágenes que observan, este apoyo está basado en preguntas que permitan expresar sus ideas.

Observaciones generales:

- Son reducidas las experiencias enfocadas a la exploración con diversos portadores de textos, tales como instructivos, cartas, recetas, entre otros, en los cuales desconocen su uso.

LECTURA EMERGENTE

Busca que los niños desarrollen su lenguaje oral y amplíen su vocabulario, que se familiaricen con materiales impresos, que conozcan las convenciones de la escritura (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), que comprendan que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con las letras impresas, que las historias tienen un inicio y un final, que usen estrategias para entender, recordar y comunicar lo que lee o lo que escuchan y que desarrollen las destrezas visuales, auditivas y motrices necesarias para la lecto-escritura (Camargo, Montenegro, Maldonado , & Magzul, 2016).

Organizador curricular: Oralidad

Para evaluar la presente habilidad, se les presentó a los educandos una serie de imágenes cronológicas con el objetivo de que crearán un cuento a través de ellas, así pues, los alumnos demuestran tener las siguientes destrezas:

Crea historias de invención propia:

- Cuatro alumnos (AS, EA, EC y AT) crean historias cortas sin seguir una secuencia lógica de ideas, es decir, observan las imágenes y comienzan a narrar una historia con diferentes personajes y situaciones durante el inicio, desarrollo y cierre.

Asimismo, una alumna (JN) inventa historias largas, aunque de igual modo, durante su narración, no sigue una concordancia entre las ideas de su cuento.

En el caso particular de dos alumnas (EA y JA) para la invención de historias, es necesario el apoyo externo a través del uso de cuestionamientos (¿qué pasó primero? ¿qué pasó con tal personaje? ¿dónde vivía?, entre otras) para que relaten un cuento de creación propia.

Por otro lado, en el título, de manera general en estos alumnos, este, no tiene relación con la historia que acaban de narrar, guiándose por las imágenes que observan para nombrarlo.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Ver Anexo 7)

- Nueve alumnos (GN, DU, EV, IR, KT, LX, DS, VA y SY) crean historias cortas y dos educandos (AE y SM) componen relatos largos de invención propia siguiendo una secuencia lógica de ideas, asimismo, durante esta, particularmente comienzan a expresar diálogos de personajes que aparecen en las imágenes que se le muestran haciéndolo pertenecientes a la narración que están realizando. En cuanto al título, este tiene concordancia con las historias que narran, aunque son cortos (dos o tres palabras como máximo).

Observaciones generales:

- Los educandos leen a través de las imágenes, expresan sus ideas, aunque comúnmente no siguen una secuencia entre las mismas.
- Durante experiencias con libros de textos, los alumnos simulan leer a sus compañeros, utilizando como referente los dibujos de los mismos para saber de qué se trata la historia, en este, van siguiendo con sus dedos las oraciones escritas. En la narración varía la concordancia entre ideas dependiendo de la historia (si es nueva o se les ha leído previamente) y del alumno.

CONOCIMIENTO DE GRAFISMO Y ESCRITURA EMERGENTE

Los niños y las niñas comienzan a identificar que en lo escrito hay un nombre y que es posible su interpretación gracias a que cuenta con una cadena gráfica compuesta por varias letras, aunque en un inicio no puedan establecer todavía la relación entre dichas marcas gráficas y el habla. Es decir, aún no existe correspondencia entre partes de oralidad y partes de escritura (Urive y García, 2020, pág. 44) El niño debe, desde el principio, tratar de traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje escrito, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes, grafías conocidas, grafismos propios) hasta que esté en capacidad de ir reemplazando sus símbolos por los convencionales. En este proceso de creación irá perfeccionando su escritura, pues será necesario revisar y mejorar lo escrito para hacerlo comprensible al destinatario (Romero, 2019).

Organizador curricular: Participación social

El primer acercamiento que tienen respecto a la escritura convencional se encuentra relacionado con el reconocimiento y escritura de su nombre, así pues, los educandos demostraron lo siguiente dentro de esta habilidad:

Reconocimiento de nombre:

En este aprendizaje se encontraron diversos aspectos, tales como:

- Una alumna (IR) identifica su segundo nombre en minúsculas ya que es el más cercano a ella, requiere apoyo para reconocer el resto.
- Dos alumnas (KT y JA) identifican solo su primer nombre tanto en mayúsculas como en minúsculas, mientras que otra niña (AT) también lo realiza, pero solamente en mayúsculas, mostrando dificultad para realizarlo con el resto.
- Un alumno (EA) requiere de apoyo externo (cuestionamientos) para identificar solo su primer nombre.
- Seis alumnos (EC, DS, AE, SM, SY y VA) reconocen, de manera autónoma, su nombre completo en minúsculas y comienzan a hacerlo en mayúsculas, así como inician a identificar las letras en otras palabras.
- Un alumno (EV) identifica las letras de su nombre completo en minúsculas y reconoce tres letras de este en diferentes palabras.
- Cinco alumnos (GN, AS, LX, JN y DU) identifican su primer nombre en minúsculas, requiriendo de apoyo externo para realizarlo con el resto del nombre.

Escritura del nombre propio:

- Cuatro alumnos (SY, DS, SM y AE) escriben su nombre completo en minúsculas de manera autónoma y convencional sin mostrar dificultad en realizarlo.
- Cinco alumnos (GN, LX, DU, EV y JN) escriben su primer nombre de manera convencional
- Siete alumnos (EC, KT, AS, AT, EA, VA e IR) escriben su nombre completo con

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Ver Anexo 7)

- ayuda de una base o una tarjeta en donde se encuentre escrito este.
- Una alumna (AT) escribe solamente las iniciales de su nombre propio de manera autónoma.

Escritura emergente:

Los alumnos, de acuerdo a los niveles de escritura de Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Urive & García, 2020) y tomando como referente las evidencias de trabajo, se encuentran en la etapa pre-silábica puesto que cuentan con las siguientes características:

- Uso de pseudolettras, es decir que comienzan a escribir grafías convencionales sin tomar un significado personal, es reducida la cantidad de alumnos que su escritura está basada en dibujos.
- Diferencian los dibujos de las letras.
- En la escritura de oraciones existe una linealidad.
- Letras convencionales invertidas.
- Lectura global: Falta de relaciones entre la pauta sonora de lo que están leyendo y de lo que está escrito.

Observaciones generales:

- Se les solicita, particularmente a 14 alumnos, transcribir textos cortos y largos (varía respecto a la actividad) pero desconocen el significado de ello, en lo cual, cuando se les cuestiona, ignoran lo que han realizado o le otorgan otro sentido.
- Los padres de familia llevan a cabo la escritura de planas y realización de cuadernos de caligrafía para el aprendizaje de la escritura convencional.

CORRESPONDENCIA GRAFISMO-FONOLOGÍA

Es la habilidad para entender que cada letra o en algunos casos grupos de letras, se corresponden con un fonema, en otras palabras, es el reconocimiento de palabras que permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto, es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra.

Organizador curricular: Literatura

Esta habilidad se ha convertido en la más compleja de demostrar puesto que supone la próxima consolidación de las anteriores, en esta, el niño gradualmente muestra su nivel de convencionalismo de las palabras que ya conoce tanto de manera gráfica como fonológica. En este panorama, se observa lo siguiente:

Correspondencia sonido-grafía:

La aproximación entre la relación de sonido y grafía que han demostrado los educandos se encuentra basada en las letras de su nombre propio.

- Cuatro alumnos (SM, AE, EV y DS) identifican de manera oral como escrita su nombre propio en diferentes portadores de textos (ya sea propuestos o dentro de su vida cotidiana) y toman las letras o sílabas del mismo como base para reconocerlas en otras palabras escritas, les otorgan un sonido propio de su nombre, aunque se encuentran en proceso de realizarlo de manera autónoma.
- 13 alumnos (KT, GN, AT, IR, EC, JA, EA, AS, JN, LX, SY, VA y DU) identifican su nombre propio tanto de manera oral como escrita, pero muestran complejidad en reconocerlos en otras palabras, así como de manera individualizada (letra o sílaba) en la que exista una relación del sonido y la escritura.

Nota. Resultados del instrumento de evaluación. Conocimientos previos de los educandos en el ciclo 1. Inicial.

A partir de los resultados arrojados se detectan como áreas de oportunidad las siguientes habilidades alfabetizadoras en función a lo planteado en los aprendizajes esperados dentro del campo de formación académica “Lenguaje y Comunicación” (Ver Anexo 7):

- *Conocimiento fonológico:* 10 de 17 alumnos muestran dificultad para encontrar igualdad entre sonidos (rimas) y 16 alumnos requieren de constante apoyo (repetir sonidos, recursos visuales, preguntas específicas) para identificar palabras que inicien o terminen igual que otras.
- *Comprensión lectora:* 10 de 17 alumnos muestran desinterés por la lectura de cuentos, asimismo no responden a cuestionamientos referentes a esta hasta que se les realiza una segunda lectura.
- *Escritura emergente:* 14 alumnos requieren de una base (transcriben lo convencional) para poder escribir, cuando se les cuestiona sobre sus grafías que han escrito, desconocen su significado.

4.1.2 Ciclo 2. Intermedio

El presente ciclo tuvo como propósito fortalecer las áreas de oportunidad encontradas durante el ciclo anterior mediante la implementación de tres planes de acción distribuidos en 12 días de trabajo durante las semanas del 25 de febrero al 07 de mayo de 2021, en la cual se tuvo una participación de 15 alumnos en cada sesión de los 24 con los que cuenta el grupo.

Ahora bien, durante la ejecución de los planes de trabajo, se llevaron a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje seleccionadas a partir del enfoque constructivista, de tal modo que dieran pauta a desarrollar un proceso de andamiaje entre el docente y el alumno para reconstruir conocimientos en función de habilidades alfabetizadoras iniciales, así pues, para saber el impacto que estas habían tenido durante su implementación, se realizaba una evaluación continua a través del diario de la educadora y una lista de seguimiento, arrojando los siguientes resultados a partir del trabajo docente realizado (Ver Tabla 12):

Tabla 12.

Resultados de las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el ciclo 2. Intermedio.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA		
<p>“Los niños son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo... están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos” (Ferreiro E. , 1997). Este enfoque se conceptualiza como la construcción del conocimiento a partir de la interacción con el medio, en el cual se toma como base los saberes previos de los educandos para favorecer aprendizajes de tal modo que haya una reconstrucción de los mismos cada vez más compleja. La propuesta pretendió dar respuesta a áreas de oportunidad encontradas en el ciclo 1. Inicial de tal modo que se favorezcan a través de experiencias enfocadas a la expresión oral y escrita y al conocimiento y producción de portadores de textos narrativos e informativos, teniendo como objetivo primordial lograr en ellos un sentido de lo que se lee y se escribe, de tal modo que puedan hacerlo de manera autónoma y utilizando sus propios recursos de aprendizaje y manuales, por ello, el docente se convirtió en mediador de este proceso al brindarle las bases necesarias para el alcance de dicho objetivo. Estas bases son estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales son:</p>		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
OVA	AAJ	Portadores de texto
<p>“Es un conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización” (Pascuas, Jaramillo, & Verástegui, 2015, pág. 121), con base en lo anterior, el diseño de esta herramienta simula un aula virtual en la cual su función es orientar el desarrollo de las sesiones en línea ya que dentro de ella se encuentran diversas conceptualizaciones, actividades y juegos interactivos de lectura y escritura de acuerdo a los objetivos de cada plan de acción.</p>	<p>Los niños se encuentran transitando por la etapa preoperacional de acuerdo a la teoría de desarrollo de Piaget, en la cual el juego se vuelve una actividad de interés que facilita el aprendizaje ya que lo expone a nuevas experiencias y posibilidades de enfrentar el mundo además de que favorece la consolidación de habilidades físicas, mentales, emocionales y académicas dentro de un ambiente determinado permitiendo el alcance de un aprendizaje significativo (Ortiz C. , 2016).</p>	<p>El conocimiento, producción y diferenciación de diversos portadores de textos (tanto narrativos como informativos) da pauta para que el educando encuentre un sentido personal y social a la lectura y escritura. Los tipos de experiencia que los alumnos de preescolar deben tener respecto a la producción de texto están vinculadas con: participar en eventos en los que escribir tiene un sentido, tomar decisiones relativas a la producción de textos (cortos), producir textos cortos usando sus recursos, revisar y mejorar, interpretar sus producciones escritas, comparar la escritura de palabras a partir del conocimiento de la escritura de su nombre y de otras palabras. En educación preescolar, la producción de textos requiere hacerse en situaciones y con fines reales. (SEP, 2017)</p>
ACTIVIDADES REALIZADAS Y SU IMPACTO EN LA INVESTIGACIÓN		
<p>La implementación de esta estrategia facilitó en gran medida la enseñanza de contenidos de los planes de acción además de contener juegos virtuales y pasos para realizar actividades lúdicas, así como vídeos, cuentos y</p>	<p>El juego se convirtió en la estrategia nodal de cada una de las propuestas para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos particulares en cada</p>	<p>En primer lugar, es importante destacar que los educandos no habían tenido de manera formal el acercamiento a portadores de texto informativos dentro de sus experiencias en el aula, por lo que la ejecución de esta estrategia giró</p>

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

podcast para que el alumno pudiera interactuar con el objeto de aprendizaje (contenidos) y posterior a ello, él realizarlo solo dependiendo de la actividad a desarrollar.

Es importante mencionar que cada aula virtual tenía un diseño y ejecución diferente dependiendo del plan de acción.

- *Propuesta 1. Cuentos, cuentotes, cuentitos:*

Comprensión lectora: Su contenido estaba basado en videos de cuentos o las imágenes de los cuentos para dar lectura durante la sesión, asimismo, para retroalimentar la lectura se utilizaban juegos virtuales, tales como “sigue las pistas”, “rompecabezas de lecturas”, “adivina quién” entre otros, que daba pauta a conocer qué tanto los niños habían entendido el cuento.

Invencción de historias:

Estaba enfocado principalmente en diferentes “fábricas de cuentos” en las que los niños inventaran historias a partir de temáticas determinadas

(superhéroes, animales, cambio de final a cuentos clásicos, terror, entre otros).

La implementación de lo anterior dio pauta a que a los niños generaran un interés a interactuar con la lectura, implícitamente (ya que se realizaban mediante juegos) contestaban

cuestionamientos de los cuentos leídos, asimismo, construían historias de invención propia con una estructura de inicio, desarrollo y

una, puesto que implementarla generaba el interés en los niños con el objeto de aprendizaje.

Esta estrategia de aprendizaje está totalmente relacionada con la de enseñanza (OVA) ya que dentro de ella contenían los juegos a llevarse a cabo para retroalimentar los contenidos vistos.

Se diseñaron juegos virtuales, tales como rompecabezas, memoramas, fábricas de cuentos, juegos de seguir pistas, adivina quién, construcciones en colectivo, entre otros, para que alumnos tuvieran el acercamiento significativo a lo que se les estaba enseñando, ya sea rimas, comprensión lectora y portadores de texto, dando pauta a favorecer aprendizajes esperados particulares de cada propuesta de trabajo.

entorno desde su conceptualización, importancia social, contenido (partes) y producción de los mismos.

Se trabajaron cuatro de ellos: carta, instructivo, periódico y folleto con determinadas temáticas para expresarlas de manera escrita variando en su función, por último, se brindaban espacios de plenaria para que expusieran sus escritos al grupo.

En cuanto al impacto de esta estrategia en los educandos fue de manera positiva en su aprendizaje puesto que:

- Identificaban las partes de los portadores de texto, primordialmente de las similitudes entre ellos: nombre, nombre del alumno, fecha y contenido.
- Escribían en cada portador de texto su nombre y la fecha de manera autónoma a partir de sus propios recursos personales para hacerlo, es decir, tenían el conocimiento que sus escritos deben de tener su nombre y la fecha en la que lo realizaron, haciendo énfasis que ellos lo habían escrito (esto se empezó a observar a partir del tercer portador de texto)
- Conocen a grandes rasgos sobre la función social de cada portador de texto dependiendo de cuál sea:
 - Carta:* expresar sentimientos a otra persona
 - Instructivo:* Sirve para saber los pasos para construir o hacer algo.
 - Periódico:* Comunicar algo que pasa en el mundo, el país o a ellos.
 - Folleto:* Comunicar algo o vender cosas a otras personas.
- Al tener espacios de escritura libre, les surgía el interés de saber cómo se escriben determinadas

cierre, en la cual seguían una secuencia entre sus ideas.

- *Propuesta 2. Portando la escritura:* Su contenido estaba basado en la conceptualización e importancia del portador de texto, se mostraban ejemplos que pudieran observar en su vida cotidiana, se enseñaba la estructura de este y mediante un juego interactivo, se construía uno grupalmente dentro del OVA, en la cual los niños, a partir de los ejemplos, recordaban cómo estaba estructurado el portador de texto, se retroalimentaba y por último se daba paso a que ellos realizaran el suyo.

Lo anterior permitió que los niños conocieran sobre qué es un portador de texto, tuvieran una indagación sobre el mismo y supieran cuáles son las partes que debe de contener para ellos elaborar el propio.

- *Propuesta 3. Leyendo sonidos:* Su contenido estaba enfocado al conocimiento de las rimas desde diferentes juegos del lenguaje, para efecto de esta, se le presentaban ejemplos mediante canciones, trabalenguas y retahílas que permitiera a los niños familiarizarse con ellas. Asimismo, se implementaban juegos como la lotería y el memorama para identificar los sonidos iguales dentro del juego. Ello, permitió un

palabras, por lo que preguntaban y se les apoyaba en ello, pero solo si ellos solicitaban dicha ayuda, y al momento de cuestionarles sobre qué habían escrito, describían (a veces de manera global, otras, palabra por palabra) sus grafías.

- En 2 alumnos (AE Y SM) se observaba que en sus escritos ya utilizaban algunas palabras convencionales escritas por ellos mismos además de su nombre propio.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

acercamiento a las rimas de manera lúdica, observándose que gradualmente las reconocían durante la implementación de los juegos.

Nota. Entender a AAJ como Aprendizajes a través del juego. Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el ciclo 2. Y su desarrollo durante la investigación, se presenta la perspectiva del autor y cómo estas se vieron inmersas durante su ejecución (contraste entre la realidad y lo teórico).

De acuerdo con lo anterior, se considera que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas durante este ciclo fueron las idóneas para favorecer aprendizajes en los estudiantes, en el que se destaca que para su elección se tomó como base las necesidades, intereses y motivaciones personales de los educandos de tal forma que las experiencias que surgieran durante su implementación fueran significativas para ellos.

Es importante mencionar que en cada sesión se rescataban los conocimientos previos de los niños sobre el contenido a trabajar para que, una vez en interacción con la estrategia y las actividades que surgían de ella, permitiera la reconstrucción de conocimientos. Por tanto, cada estrategia tuvo un propósito particular durante el desarrollo de habilidades alfabetizadoras iniciales.

Por un lado, el uso de OVA's mediante las aulas virtuales como estrategia de enseñanza permitió, en primer lugar, llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la educación en línea a consecuencia del confinamiento por COVID-19; y en segundo, a que el alumno interactuara con el objeto de aprendizaje (contenidos) al componerse de juegos virtuales, actividades lúdicas y recursos como vídeos, podcasts, cuentos, imágenes, lo cual dio pauta a que los educandos ampliaran su conceptualización respecto a las temáticas abordadas, tales como rimas y portadores de textos informativos y narrativos (conocimiento previo → interacción con el OVA → reconstrucción de conocimiento), también a que se expresaran de manera oral y escrita a través de actividades de comprensión lectora en el que contestaban a preguntas y narraban historias siguiendo una secuencia, a inventar cuentos sobre temas diversos (superhéroes, animales, creación de finales

alternativos, terror, entre otras), identificar rimas en juegos del lenguaje construir oraciones en colectivo con rimas para escribir una carta, conocer qué son y cómo son los portadores de textos mediante ejemplos y juegos virtuales para poder realizar el suyo.

Por otro lado, en complemento con la anterior, la estrategia de aprendizaje a través del juego fue la que permitió generar el interés de los alumnos con el contenido de los OVA's pues el uso de juegos virtuales (rompecabezas, memoramas, fábricas de cuentos, juegos de seguir pistas, adivina quién, construcciones en colectivo, entre otros), juegos de lenguaje (retahílas, trabalenguas y canciones) y juegos lúdicos (dramatizaciones, adivina las pistas) los motivo a aprender y que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera ejecutado de una manera más lúdica (divertida) para ellos y tener un acercamiento significativo con las temáticas abordadas.

Asimismo, la estrategia de aprendizaje portadores de texto permitió que los estudiantes tuvieran un primer acercamiento formal a textos informativos, tales como la carta, instructivo, periódico y folleto, en el que conocieron su significado, las partes que los componen, su importancia social a través de ejemplos, de tal modo que ellos realizaran el suyo a partir de sus propios recursos gráficos y que expresaran lo que habían escrito en ellos. Es importante destacar que siempre se les planteaba una situación de su vida cotidiana para que pudieran escribir sobre ella, de tal modo que le encontraran un sentido personal y social.

Ahora bien, dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje permitieron tener un impacto en el desarrollo de habilidades alfabetizadoras iniciales de los educandos, en el cual, al término de cada plan de acción, se evaluaba mediante una escala estimativa diseñada a partir de indicadores que relacionaban el aprendizaje esperado y las características de cada habilidad, de tal modo que permitiera rendir cuentas sobre qué tanto habían avanzado los educandos al aplicarse las propuestas de trabajo, esto se profundiza en el siguiente apartado (Ver Tabla 13):

Tabla 13.

Análisis de los resultados: Habilidades alfabetizadoras iniciales.

ALFABETIZACIÓN INICIAL				
Proceso previo a la alfabetización formal en el cual los niños adquieren una serie de competencias para el logro de la lectura y escritura convencional (Sulzby y Teale, 1991; Teale y Sulzby, 1986, citados en Rugerio y Guevara, 2014), Surgimiento de comportamientos alfabéticos (habla, escucha, lectura y escritura) adquiridos durante el camino inicial que los niños recorren para lograr ser lectores y escritores competentes.				
Habilidades alfabetizadoras iniciales				
Habilidades necesarias para encarar un proceso de alfabetización formal con éxito. El concepto de Alfabetización Emergente entiende que la adquisición de la lecto-escritura es un proceso que se inicia desde el nacimiento y que va ocurriendo de manera gradual, cuando los niños han adquirido una serie de habilidades que les permiten culminar el proceso (Whitehurst y Lonigan, 1998, citados en Cuentos para crecer, 2014).				
Conocimiento fonológico	Conciencia sintáctica	Comprensión lectora	Lectura emergente	Conocimiento de grafismo y escritura emergente
Es la base para aprender a leer, es la habilidad de reconocer y usar los sonidos en el lenguaje hablado. Permite identificar los sonidos individuales (fonemas) de una palabra, asimismo, da pauta a que los niños aprendan a decodificar (relaciones entre las letras y los sonidos para pronunciar correctamente las palabras escritas (Johnson, s.f.).	El alumno reconoce la existencia de reglas para la elaboración de oraciones, a fin de que el mensaje sea interpretado de forma correcta. Establece relaciones estructurales entre oraciones y tiene relación con lo que quiere transmitir el mensaje (Bizama, Arancibia, Sáez, & Loubiés, 2017).	Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo. Es el proceso por el cual se elaboran significados y se relacionan con los conceptos que ya tiene un significado para el lector. De esta manera el lector "interactúa" con el texto (Ramírez, 2017).	Desarrollar su lenguaje oral y amplíen su vocabulario, que conozcan las convenciones de la escritura (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), que comprendan que las palabras sirven para nombrar y que los sonidos se relacionan con las letras impresas, que las historias tienen un inicio y un final, que usen estrategias para entender, recordar y comunicar lo que lee (Camargo, et al, 2016).	El niño debe, desde el principio, tratar de traducir ideas y pensamientos propios al lenguaje escrito, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes, grafías conocidas, grafismos propios) hasta que esté en capacidad de ir reemplazando sus símbolos por los convencionales (Romero, 2019). Se trata de interpretar las palabras, darles un significado a ellas de tal manera que gradualmente se vayan apropiando de las palabras convencionales.
Participación y envío de evidencias de 15 alumnos de los 24 que conforman el grupo				
Esta habilidad se trabajó mediante diferentes juegos del lenguaje (adivanzas,	Las actividades implementadas para fortalecer esta habilidad estuvieron	Se realizaron distintas narraciones de cuentos, tanto clásicos como	Para fortalecer esta habilidad se trabajó el juego virtual "fábrica de cuentos" sobre	Se trabajaron cuatro portadores de texto que tuvieran características

ALFABETIZACIÓN INICIAL

<p>canciones y retahílas) que permitiera la identificación de rimas, también se implementaron juegos como la lotería y memorama para reconocer los sonidos similares: 14 alumnos requieren de apoyo (preguntas, ejemplos, recursos visuales) para poder definir qué son las rimas y buscar ejemplos dentro de su vida cotidiana. 1 alumno, explica a partir de sus propias palabras, lo que son las rimas asimismo menciona ejemplos. 10 alumnos identifican sonidos similares y diferentes entre palabras (rimas) a través de diferentes juegos del lenguaje. 5 alumnos requieren de apoyo externo (recalcar sonido, recursos visuales, preguntas) para recocer rimas. 11 alumnos dicen rimas mediante cancionas, trabalenguas, adivinanzas, retahílas y otros juegos del lenguaje. 4 alumnos</p>	<p>basadas en la construcción de cartas de rimas: 5 alumnos construyen rimas cortas y largas de manera fluida y a partir de los recursos que se le presenta o personales, estructuran oraciones dentro de cartas de manera lógica para formar rimas. 10 alumnos requieren de apoyo (recursos visuales o cuestionamientos) para construir cartas con rimas individualmente siguiendo una secuencia lógica. 10 alumnos proponen oraciones con rimas para construir una carta en colectivo, identifican cuando una palabra no tiene coherencia en la oración y la cambian. 4 alumnos necesitan de cuestionamientos para identificar que una oración no tiene coherencia con el demás contenido, asimismo, se requiere de motivación para que participen en la construcción de una carta en colectivo.</p>	<p>actuales, en el que, a partir de la aplicación de diferentes juegos virtuales y lúdicos (rompecabezas, memorama, mímica, entre otros) se evaluaba qué tanto habían comprendido de la lectura: 12 alumnos contestan cuestionamientos y resuelven consignas referentes a la comprensión lectora. 2 alumnos requieren de una segunda lectura para contestar cuestionamientos propios de las lecturas. 1 alumno requiere de la constante motivación (preguntas, apoyo de recursos visuales) para realizar actividades de comprensión lectora. 11 alumnos narran la secuencia de la historia siguiendo un inicio, desarrollo y cierre. 4 alumnos narran la historia sin seguir una secuencia entre sus ideas, es necesario el apoyo de recursos visuales para que se logre realizar.</p>	<p>temáticas diversas de interés de los niños, así como cambiarle el final a cuentos que ya conocen: 10 alumnos crean historias de invención propia siguiendo una secuencia entre sus ideas, los construyen con un inicio, desarrollo y cierre de manera autónoma. 4 alumnos requieren de apoyo externo (preguntas) para crear historias de invención propia, solo si se les proporciona un anexo con la estructura de "inicio, desarrollo y cierre" logran seguir esta secuencia en su cuento. 15 alumnos mencionan conectores tales como: luego, después, pero, entre otros para narrar sus historias. 8 alumnos logran de manera autónoma cambiar los finales de los cuentos, crean un final alternativo tomando como base otros cuentos o personajes fantásticos.</p>	<p>similares en cuanto a estructura, se trabajó el concepto y la importancia de estos, a partir de ello, se brindaban espacios de exploración y producción de textos de uso social: 7 alumnos requieren del apoyo externo (preguntas, recursos visuales, investigación) para definir qué es una carta, periódico, instructivo y folleto, así como su importancia social. 8 alumnos definen, identifican las partes, así como la importancia de los diferentes portadores de texto de manera autónoma a partir de sus propios recursos cognitivos. 5 alumnos elaboran portadores de texto respetando su estructura (fecha, título, nombre, contenido, entre otros) de manera autónoma una vez que se les ha enseñado cómo hacerlo. 10 alumnos siguen su propia estructura para realizar un portador de texto determinado. 9 alumnos escriben portadores de texto a partir de sus propios</p>
--	--	--	---	---

ALFABETIZACIÓN INICIAL

desconocen los juegos del lenguaje que contienen rimas.	13 alumnos describen las características de personajes y los escenarios en los que aparecen.	8 alumnos necesitan de recursos visuales y cuestionamientos para crear un final alternativo a cuentos propuestos.	conocimientos sobre la escritura, es decir, lo hacen de manera libre, intentan aproximarse a la convencionalidad, hacen cuestionamientos sobre cómo se escriben determinadas palabras, asimismo, comparan sus grafías con las convencionales.
	2 alumnos necesitan de preguntas para describir características de personajes.		6 alumnos requieren de una base para poder escribir, cuando no se les muestra, no realizan su portador.

Nota. Aprendizajes favorecidos en los alumnos de acuerdo a las características de las habilidades alfabetizadoras

A partir de los resultados arrojados se determina que los alumnos tuvieron un avance en sus aprendizajes en contraste con el ciclo anterior, en el que cada habilidad alfabetizadora, de acuerdo a sus características, se fortaleció una vez en interacción con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ello se ve reflejado al momento de demostrar sus conocimientos en las actividades, así como en su actuar cotidiano (Ver Anexo 8).

De manera particular, en cuanto al conocimiento fonológico los alumnos identifican rimas a partir de los sonidos que escuchan y reconocen cuando dos palabras no suenan igual, asimismo, conocen y dicen juegos del lenguaje, tales como retahílas, trabalenguas y canciones e identifican las palabras que riman en estos, es necesario fortalecer en el concepto de la palabra “rima” y que den ejemplos con base en su nombre u otra palabra de manera autónoma, pues normalmente requieren de un apoyo externo (imágenes o preguntas específicas) para lograrlo. Dentro de la conciencia sintáctica, es importante mencionar que los estudiantes siguen cada vez

más una secuencia lógica entre sus ideas, por lo que proponen oraciones con rimas para construir una carta de manera colectiva e identifican cuando una palabra no tiene coherencia con la oración.

En la habilidad de comprensión lectora, los educandos logran responder a cuestionamientos y realizan actividades enfocadas a la lectura a partir de una sola narración del cuento, narran historias que ya conocen e intentan crear un final alternativo con las imágenes o situaciones que se le presentan, por otra parte, en cuanto a lectura emergente, logran crear (dibujan sus propios cuentos) y narrar historias siguiendo una estructura de inicio, desarrollo y cierre con apoyo de recursos visuales, también identifican estas partes en un cuento, dando pauta a tener una mejor secuencia de ideas, asimismo utilizan conectores para enlazar sus historias lo que quiere decir que están ampliando su vocabulario.

Por último, en la habilidad de conocimiento de grafismo y escritura emergente, los estudiantes ya reconocen las letras que componen su nombre, las escriben e identifican en otras palabras, asimismo, escriben portadores de textos a partir de sus propios recursos resultado ser sus grafías cada vez más convencionales, aunque se considera aún como área de oportunidad el fortalecer en ellos la conceptualización de carta, instructivo, periódico y folleto y que sigan la estructura para la elaboración de portadores de texto para que no divaguen sobre el sentido social que estos tiene.

Ahora bien, es importante reflexionar sobre el por qué surgen algunas áreas de oportunidad en el cual se determina que al ser conocimientos conceptuales se necesitan actividades que permitan a los alumnos construir un significado personal sobre los conceptos de las temáticas abordadas, así como experiencias en relación con las habilidades alfabetizadoras focalizadas, puesto que se infiere que el tiempo en la que abordaron fue reducido para apropiarse de los conocimientos.

4.1.3 Ciclo 3. Evaluativa

Este ciclo tuvo como propósito evaluar y retroalimentar los aprendizajes adquiridos, así como el avance de habilidades alfabetizadoras durante la ejecución de las propuestas de actividades desarrolladas en el *ciclo 2. Intermedio* permitiendo rendir cuentas de los resultados obtenidos en su proceso.

Es importante destacar que, para el alcance del propósito anterior, se llevaron a cabo 8 actividades distribuidas en 5 apartados que competen a habilidades (conciencia fonológica, comprensión lectora, lectura emergente y conocimiento de grafismo) y 3 organizadores curriculares (oralidad, literatura y participación social), estas se realizaron mediante videollamadas individuales durante las semanas del 11 al 21 de mayo de 2021 para reconocer de manera más objetiva los aprendizajes adquiridos y poder realizar una retroalimentación directa a los educandos.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se continuaron retomando las mismas por la funcionalidad que tuvieron durante el ciclo previo, resultando idóneas para retroalimentar los contenidos vistos en este y fortalecer las habilidades (Ver Tabla 14):

Tabla 14.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje del ciclo 3. Evaluativo.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
OVA	AAJ	Portadores de texto
RESULTADOS		
Esta estrategia fue llevada a cabo mediante la utilización de aulas virtuales, estas permitieron facilitar la enseñanza de contenidos, a través de una interacción de manera individual entre el niño, el docente y el objeto de estudio. Las temáticas a abordar fueron seleccionadas a partir de las áreas de oportunidad encontradas durante el ciclo 2, de tal modo que permitieran reforzar los aprendizajes y evaluar objetivamente los ya adquiridos, su contenido radicaba en	Permitió, en conjunto con el OVA, interactuar con el objeto de aprendizaje de una manera lúdica, por lo que resultó sencillo la comprensión de las temáticas. Se propusieron juegos virtuales para trabajar el niño por sí solo, y también con el docente, la llevada a cabo de estos dio pauta a conocer sobre sus saberes obtenidos y retroalimentar contenidos de una manera recreativa.	La escritura emergente se focalizó como un área de oportunidad mayormente encontrada en el ciclo anterior, por lo que se continuó trabajando con portadores de texto, pero ahora particularmente del que más haya sido de interés del alumno para promover el gusto por escribirlo a partir de una estructura establecida y, puedan encontrarle un sentido social y personal a lo que ellos mismos escriben en determinadas situaciones que se les plantean.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
OVA	AAJ	Portadores de texto
<p>cuentos, juegos virtuales (adivina quién, sigue las pistas, memorama, juegos de unir las partes de los portadores de textos, entre otros).</p> <p>Conforme se le presentaban las aulas virtuales, y ellos realizaban las actividades propuestas de estas en función a comprensión lectora (se les leía un cuento y posterior a ello se les realizaban preguntas, también se jugaba “sigue las pistas” para que los niños narraran cuentos clásicos), lectura emergente (mediante la fábrica de cuentos se les daba temáticas: superhéroes y personajes o escenarios de películas para a invención de cuentos así como la descripción de personajes de diferentes relatos), conciencia sintáctica (inventar una carta de rimas de manera individual), conciencia fonológica (memorama de rimas) y escritura emergente (juego virtual de las partes que componen los portadores de textos y la producción del mismo), se evaluaba la manera en la que las llevaban a cabo mediante una guía de observación.</p> <p>Es importante mencionar que el OVA también contenía diferentes ejemplos para profundizar sobre la conceptualización de las temáticas abordadas.</p>		<p>Asimismo, al ser trabajado de manera individual, en un primer momento se les permitía a los niños mencionar la estructura que ellos llevan a cabo para hacer el portador seleccionado, posterior a ello, se les presentaba un juego virtual con la estructura correcta para retroalimentarla con la inicial, de tal modo que se ampliara su conocimiento al respecto y al final, ellos con sus propios recursos de escritura, realizaban el suyo con la estructura enseñada.</p>

Nota. La definición de las categorías y subcategorías es la misma que en la tabla 12. Entender a AAJ como Aprendizajes a través del juego. Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el ciclo 3. Y su desarrollo durante la investigación, se presenta la perspectiva del autor y cómo estas se vieron inmersas durante su ejecución (contraste entre la realidad y lo teórico).

Con base en lo anterior, las estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron implementadas de manera individual a fin de evaluar y retroalimentar áreas de oportunidad encontradas en el ciclo anterior, de tal modo que la interacción con el

contenido de aprendizaje, así como con las actividades permitiera ser más significativo para los educandos.

De este modo, el OVA como estrategia de enseñanza tomó un papel importante en el fortalecimiento de las habilidades alfabetizadoras, puesto que su contenido estaba basado en juegos virtuales (sigue las pistas, memorama, adivina quién, fábrica de cuentos, entre otros), cuentos y recursos visuales para que los niños pudieran ampliar sus conceptualizaciones de los contenidos referentes a lectura y escritura (portadores de texto informativos, narrativos y rimas) en el que al inicio de cada temática se indagaba sobre sus conocimientos previos mediante cuestionamientos, los cuales eran retroalimentados mediante el uso de esta estrategia al contener ejemplos y actividades sobre ellos, por tanto, les resultaba a los educandos más sencillo apropiarse de los contenidos, asimismo, estas permitían que se expresaran de manera oral y escrita e interactuaran con el medio (objeto de aprendizaje y docentes aunque fuera mediante la educación en línea).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, trabajar la de portadores de texto de manera más individualizada permitió que los niños comprendieran más a profundidad sobre el significado, las partes que lo componen y su uso social de un portador de preferencia (folleto, carta, instructivo y periódico), pues se resolvían dudas que se tenían sobre ellos, se realizaba un juego virtual para identificar sus partes, después se les daba una situación en particular para que ellos realizaran el suyo a partir de sus propios recursos cognitivos y explicaran lo que habían escrito.

Por último, la estrategia de aprendizaje a través del juego tuvo impacto en las anteriores, pues el OVA en gran parte estaba compuesto por juegos virtuales, ya que estos generaban el interés de los niños por el contenido además de facilitar la evaluación y retroalimentación de las temáticas pues es más sencillo que los niños demuestren sus conocimientos en actividades lúdicas ya que son parte de sus motivaciones personales para realizar actividades escolares o cotidianas; por tal motivo, los juegos virtuales estuvieron enfocados a los contenidos de lectura y escritura.

Todo este proceso permitió que los educandos desarrollaran un sentido personal y social a lo que leen y escriben ya que comprendían que las palabras significan algo y surgía a su vez la necesidad de saber qué dicen, lo que pueden transmitir ya sea portador informativo o narrativo, cómo se escriben algunas palabras de manera convencional y la comparación las palabras de su nombre, ampliando su vocabulario tanto escrito u oral y que ello se ve reflejado en la manera en que demuestran su aprendizaje en su actuar cotidiano.

En resumen, las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas se siguen considerando las idóneas pues facilitaron la reconstrucción de conocimientos, ya que se presentaban áreas de oportunidad en cuanto a determinados aprendizajes que fueron reforzados durante este ciclo. Así pues, se tuvo la participación de 18 alumnos de los 24 con los que cuenta el grupo, los cuales fueron evaluados mediante una guía de observación, obteniéndose los siguientes resultados (Ver Tabla 15):

Tabla 15.

Análisis de los resultados del Ciclo 3: Habilidades alfabetizadoras iniciales.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
CONOCIMIENTO FONOLÓGICO	
Organizador curricular 1: Literatura	
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<p>Para evaluar los aprendizajes adquiridos durante esta habilidad, se trabajó rimas mediante su conceptualización, identificación de rimas a través de un memorama hasta la búsqueda de palabras que rimaran (su nombre propio u otras que se le solicitaban), de este modo, los niños cuentan con las siguientes características:</p> <p><i>Conceptualización de rima:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres alumnos (DR, DS, JA) desconoce el significado de rima, por lo que requiere de constante apoyo (ya sea mediante cuestionamientos o recursos visuales) para mencionar ejemplos, aunque es complejo que realice, es importante mencionar que no se conectaba a clases en línea, no se recibía evidencias de trabajo y esta era la primera sesión en la que se trabaja con él. • Cuatro alumnos (LD, AS, VA, JV) requieren de apoyo externo (cuestionamientos particulares, recursos visuales y ejemplos) para definir qué es una rima, la conceptualizan como "algo que rima", "algo que suena igual", no obstante, no mencionan ejemplos. • 11 alumnos (IR, DU, SA, EV, QV, SY, SM, GN, EA, LX, AE) definen a las rimas como: • IR: "Es algo que suena y termina igual", menciona ejemplos mediante juegos del lenguaje, en su caso particular, una retahíla. • DU: "Es como niña-piña, porque terminan igual y suenan igual, por eso son rimas".

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

SA: "Una rima es algo que suena igual".

EV: "Son palabras que suenan igual, por ejemplo, Edmundo rima con mundo".

QV: "Es algo que encaja con la misma cosa que dices, o sea, algo que suena igual".

SY: "Son palabras que riman juntas o que suenan igual, o terminan con la misma letra".

SM: "Las rimas son las que terminan con la misma letra... Sharon rima con corazón".

GN: "Son los sonidos iguales"

EA: "Es algo que suena igual que otra cosa".

LX: "Una rima es como toro-loro, suenan igual".

AE: "Es algo que termina con la misma letra, suenan igual y por eso son rimas".

Identificar rimas:

- Seis alumnos (DR, DS, LD, AS, LX, JV) requiere de constante apoyo externo (recursos visuales y auditivos, así como cuestionamientos) para identificar rimas de manera escrita (por las letras) o a partir de los sonidos que escucha.
- Un alumno (JA) identifica las rimas de manera escrita, observa las terminaciones de las palabras para saber si sí son rimas o no, en cuanto al sonido, requiere de apoyo externo (recursos auditivos) para lograrlo.
- Siete alumnos (IR, DU, EV, SY, SM, EA, AE) identifica las rimas, tanto de manera escrita como oral, asimismo, reconoce las que no suenan igual.
- Cuatro alumnos (SA, QV, GN, VA) identifican las rimas a partir de los sonidos que escucha.

CONCIENCIA SINTÁCTICA

Organizador curricular 1: Oralidad

Para trabajar con esta habilidad, se construyeron cartas en las que los niños identificarán si las oraciones tenían coherencia entre las palabras, asimismo, la estructuración de sus ideas de manera oral también forma parte de esta habilidad, de este modo, los niños cuentan con las siguientes características:

Expresa y ordena con eficacia sus ideas:

- Un alumno (DR) muestra dificultad para expresar sus ideas de manera eficaz siguiendo una coherencia entre las ideas, tanto en temas propuestos como de interés personal, se requiere de la constante motivación (preguntas particulares) para que lo realice.
- Cinco alumnos (AS, JA, LD, JV, LX) requiere de apoyo, mediante cuestionamientos particulares, para que explique por qué en cuanto a temas de interés personal y propuestos, es necesario motivarlo para que se exprese, no obstante, si tienen congruencia sus ideas entre sí.
- 12 alumnos (DS, IR, DU, SA, EV, QV, SY, SM, GN, EA, VA, AE) se expresan de manera eficaz y fácilmente, sus ideas tienen congruencia entre ellas, asimismo explica por qué o cómo sucedió algo en relación a temas de interés personal o propuestos, es muy sencillo entablar un diálogo coherente y fluido, en el cual se abarcan diversos temas.

Construcción de oraciones a través de una carta:

- 1 alumno (DR) muestra dificultad para construir oraciones con una secuencia lógica entre las palabras.
- 7 alumnos (AS, JA, LD, JV, EA, LX, VA) requieren de apoyo (cuestionamientos) para construir oraciones e identificar si las palabras que proponen tienen congruencia entre ellas.
- 11 alumnos (DS, IR, DU, SA, EV, QV, SY, SM, GN, AE) construye oraciones siguiendo una secuencia entre sus oraciones, reconoce cuando una palabra no es congruente con la oración y la cambia.

COMPRENSIÓN LECTORA

Organizador curricular 1: Literatura

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Se realizó una lectura del cuento “Gorilon” de la autora Jeanne Willis, se plantearon diversos cuestionamientos sobre este, asimismo, se jugaron dos juegos virtuales (“Sigue las pistas” y “Adivina quién”) para saber qué tanto habían comprendido de la lectura, así como para describir características de personajes y narrar cuentos clásicos, de lo anterior, los niños muestran los siguientes resultados en función a esta habilidad:

Comenta cuentos y explica cómo o por qué sucedió algo:

- Dos alumnos (DR, LD) requiere de una segunda lectura para responder cuestionamientos referentes a la lectura y, aun así, es necesario el apoyo externo para que lo realice.
- 11 alumnos (DS, IR, DU, SA, EV, QV, SM, GN, AE, VA, LX) contesta todos los cuestionamientos que se le realizan en relación con la lectura y responde de acuerdo a ella.
- Cinco alumnos (AS, JA, JV, SY, EA) requiere de apoyo externo (otros cuestionamientos) para responder a preguntas referentes de la lectura, en ocasiones responde de acuerdo a ella, y en otras se regresa a la lectura en algunas partes para que las pueda responder.

Narra historias que conoce:

- Un alumno (DR) muestra dificultad para narrar historias, hace mención que desconoce el contenido de los cuentos (inclusive si ya se le han leído previamente), asimismo, muestra desinterés por contarlos y prefiere no hacerlo.
- Siete alumnos (AS, JA, LD, JV, QV, SY, EA) narra la historia, pero es necesario que se le cuestione para que pueda realizarlo.
- 10 alumnos (DS, IR, DU, SA, EV, SM, GN, AE, VA, LX) narra cuentos clásicos y los que se les han leído en el momento, siguiendo un inicio, desarrollo y cierre, inclusive menciona “primero”, “después” y “al final”, mientras realiza su narración.

Menciona características:

- Dos alumnos (DR, AS) requiere de apoyo externo (cuestionamiento que dirijan) para que pueda describir características de personajes, no obstante, cuando lo realiza, solo describe la imagen que observa.
- Dos alumnos (JA, LD) requiere de apoyo externo para que pueda describir de personajes, pero si lo realiza, menciona características físicas y emocionales, así como a qué cuento pertenece.
- 14 alumnos (JV, DS, IR, DU, SA, EV, QV, SY, SM, GN, AE, VA, LX, EA) describe a personajes de cuentos de manera autónoma, en el cual menciona características físicas y emocionales, en qué cuento aparece y su importancia en el cuento.

LECTURA EMERGENTE

Organizador curricular: Oralidad

Se trabajó mediante el juego virtual “fábrica de cuentos” en el cual se presentaban diversos personajes de cuento e historias y los niños tenían que crear un cuento y finales alternativos de cuentos clásicos, se arrojó los siguientes resultados:

Crea historias de invención propia:

- Cuatro alumnos (DR, AS, JA, LD) crea historias, pero muestra dificultad para seguir una secuencia entre sus ideas, es decir, comienza con una, y termina con otra.
- Cuatro alumnos (QV, SY, VA, EA) crea historias de invención propia de manera autónoma, pero no sigue una secuencia entre sus ideas.
- Nueve alumnos (DS, JA, DU, SA, EV, SM, GN, AE, LX) crea historias de manera autónoma tomando como base los cuentos que ya conoce, sigue una secuencia entre sus ideas y su cuento tiene un inicio, desarrollo y cierre.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Crea finales alternativos:

- Dos alumnos (DR, AS) muestra dificultad para crear un final distinto al de la historia original, no muestra el interés de querer hacerlo aún con apoyo externo.
- Seis alumnos (JA, LD, JV, QV, SY, VA) crean finales alternativos, pero requiere de apoyo externo (recursos visuales y cuestionamientos) para poder realizarlo, no obstante, su final no tiene un sentido lógico al del cuento original.
- Nueve alumnos (DS, DU, SA, EV, SM, GN, AE, LX, EA) crean un final distinto en el que se expresa mediante una lógica entre la historia original y el final propuesto, agrega personajes de otros cuentos, pero otorgándole otro sentido al final.

CONOCIMIENTO DE GRAFISMO Y ESCRITURA EMERGENTE

Organizador curricular: Participación social

Para evaluar y retroalimentar la presente habilidad se trabajó con el portador de texto que más haya sido de su interés personal, en el que lo tenían que definir, mencionar estructura, escribirlo y explicarlo:

Conceptualización y estructura del portador de texto de interés:

- Cinco alumnos (IR, VA, AE, DU, SM) define y menciona la estructura del portador de texto de manera autónoma:
IR: Carta - "Una carta es algo que escribes y que quieres decirle que lo quieres mucho... tiene fecha, nombre, para quién la manda, cuerpo y despedida".
VA: Carta - "Una carta es escribirle que lo quieres a alguien, tiene fecha, cuerpo y mi nombre".
AE: Instructivo - "Lo necesitas para preparar o armar algo, tiene los pasos, imágenes para que sepas como hacerlo, título".
DU: Carta - "Es algo que tenemos que escribir para mandárselo a nuestra mamá, papá, amigos con amor, tiene fecha, cuerpo, mi nombre y el de mi amigo".
SM: Carta - "Es una cosa donde puedes escribir lo que sientes por otra persona, tiene mi nombre y el de esa persona, todo lo que le quieres decir, adiós y hola".
- Un alumno (DS) requiere de apoyo (recursos visuales) para definir el portador de texto de elección, no obstante, menciona su estructura cuando lo visualiza:
DS: Instructivo - "Tiene un título, imágenes, materiales y procedimiento para hacer algo".
- Nueve alumnos (LD, SA, EZ, LX, GN, SY, QV, EV, JV) requiere de apoyo externo (preguntas) para mencionar la estructura del portador de texto de elección, no obstante, si consigue definirlo de manera autónoma:
LD: Carta - "Es cuando le escribes algo a alguien".
SA: Carta - "Es donde escribes algo de amor a alguien".
EA: Carta - "Es algo que escribes a una persona que quieres y luego se la envías".
LX: Periódico - "Es una noticia, por ejemplo, cuando pasa algo en el mundo alguien lo escribe y nos lo dice".
SY: Folleto - "Es cuando alguien le escribe a muchas personas para vender algo".
GN: Periódico - "Sirve para decirle a alguien lo que me pasó o pasó en mi calle".
QV: Carta - "Escribir algo a alguien y se lo envías con amor".
EV: Carta - "Es lo que le escribes a alguien que quieres".
JV: Periódico - "Algo que escribe para anunciar algo".
- Tres alumnos (JA, DR, AS) desconoce el significado y estructura de los portadores de texto, elige un portador y se le explica mediante el aula qué es y cómo se construye una.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Escritura:

- Diez alumnos (IR, DS, SA, VA, AE, LX, GN, DU, SM, EV) escriben de manera autónoma a partir de sus propios recursos, sus grafías se asimilan a las convencionales, en ocasiones solicita que le escriban una determinada palabra para poderla escribir.
- Cinco alumnos (LD, AS, EA, SY, QV, JV) escribe a partir de la transcripción de textos.
- Dos alumnos (JA, DR) realiza dibujos para escribir una carta, solo escribe su nombre de manera autónoma.

Exposición:

- Seis alumnos (IR, AE, GN, DU, SM, EV) lee sus propios escritos palabra por palabra, mencionando qué dice en cada oración, lo menciona de arriba hacia abajo, en el cual sigue una secuencia entre sus ideas.
- Nueve alumnos (DS, LD, SA, AS, VA, EA, LX, SY, QV, JV) lee sus escritos realizando una lectura global sobre lo que escribió, explicando qué fue lo que intentó decir, aunque en determinadas palabras especifica qué significa cada palabra.
- Dos alumnos (JA, DR) explica mediante una lectura global sus escritos.

Nota. Resultados obtenidos de acuerdo a la guía de observación.

A partir de los resultados obtenidos, se observa un avance en los aprendizajes de la mayoría de los educandos, primordialmente de aquellas que eran encontradas como áreas de oportunidad, puesto que, al trabajarse de manera particular, permitió reforzar los conocimientos para que las actividades planteadas las realizaran de manera autónoma (Ver Anexo 9).

De manera particular, cada habilidad alfabetizadora se fortaleció, por lo que se mencionara qué se ha favorecido durante este ciclo. En cuanto a conciencia fonológica, los alumnos logran conceptualizar la palabra la palabra “rima” y la ejemplifican con palabras que suenan igual a su nombre propio u otras vistas en sesiones anteriores, identifican las rimas tanto de manera oral como de manera escrita y para reconocer las rimas, los niños repiten los sonidos de las palabras para sí mismos. Dentro de conciencia sintáctica, los estudiantes estructuran oraciones siguiendo una secuencia lógica y reconocen cuando una palabra no tiene concordancia con la oración por lo que buscan nuevas palabras.

En comprensión lectora contestan a cuestiones que se le realizan en relación con la lectura y responden de acuerdo a ella, narran la historia mencionando un inicio, desarrollo y cierre de manera oral y describen a personajes de cuentos mencionando

características físicas y emocionales, en qué cuento aparece y su importancia dentro del mismo. En lectura emergente los alumnos leen palabras y oraciones cortas convencionales, se muestran interesados en saber qué es lo que dicen los escritos de su contexto e identifican las palabras que tienen las letras de su nombre, asimismo, crean cuentos con apoyo de recursos visuales siguiendo una secuencia lógica entre sus ideas, también inventan finales alternativos.

Por último, en conocimiento de grafismo y escritura emergente, los alumnos escriben palabras cortas de manera convencional, asimismo siguen una estructura correcta para la creación de portadores de textos, los identifican, escriben y exponen. Los portadores de texto de más interés fue la carta, ello porque los niños le transmiten algo emocional, vivencial o sentimental a alguien por escrito, teniendo un sentido personal sus propias grafías.

Por otra parte, es importante mencionar que durante este ciclo se tuvo la participación de 18 alumnos, tres más a diferencia del anterior, por lo que las áreas de oportunidad encontradas son de parte de alumnos que no asistieron a las sesiones en línea y que tampoco enviaban evidencias, por lo que desconocían cómo trabajar algunas temáticas y requerían de constante apoyo para realizar la mayoría de las actividades, por lo que se encontraron áreas a reforzar en todas las habilidades alfabetizadoras, por lo que se convierte necesario trabajar de manera particular con ellos para favorecerlas gradualmente.

4.1.4 Limitantes Durante la Ejecución

La investigación tuvo determinadas limitantes durante el proceso de implementación de los ciclos las cuales prologaron la ejecución de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, estas giran en torno a:

- Incompleta participación: Se tuvo una participación máxima de 18 alumnos de los 24 que conforman el grupo, aunque esta variaba por cada ciclo. Es importante mencionar que las actividades se incluían en la planeación semanal, de tal modo que, si los padres de familia o tutores no tenían la

posibilidad económica o laboral de conectarse a clases virtuales, las pudieran llevar a cabo de manera asincrónica en casa, pese a ello, no se recibían evidencias de los alumnos faltantes. Por ello, al no tenerse una participación esperada, se buscó, en conjunto con la docente titular, tener contacto con los padres de familia para conocer el motivo de su nula o baja comunicación y buscar una estrategia personal para que el educando no tuviera rezago en sus aprendizajes, por lo que se mandaban mensajes privados y se realizaban llamadas telefónicas en las que no se recibían respuestas positivas al respecto. Lo anterior resultó preocupante ya que los estudiantes no tienen experiencias enfocadas al favorecimiento de sus habilidades alfabetizadoras, puede haber un atraso en dicho proceso en contraste con los que sí las tienen.

- Actividades del Jardín de Niños: Los planes de acción estaban contemplados a llevarse a cabo en un tiempo específico, ello para que los contenidos vistos en cada sesión no estuvieran aislados entre ellos, es decir, que fuera continua su enseñanza-aprendizaje de tal modo que los conocimientos se fueran construyendo gradualmente, no obstante, la institución implementaba de manera espontánea actividades dirigida a los educandos que se debían de atender en días de clase con ellos, así como el trabajo con promotores y fechas no laborales, causando el alargamiento de las puesta en práctica de actividades, por lo que constantemente se tuvieron que adecuar para que existiera una retroalimentación y transversalidad con otros contenidos, ya sea de lenguaje y comunicación o los demás campos y áreas.

4.2 Impacto Social de la Investigación

Una de las finalidades de la investigación era transformar las prácticas docentes para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, de tal modo que los educandos lograran construir conocimientos de esta índole y con ello, lograr favorecer habilidades alfabetizadoras iniciales de manera que pudieran encontrarle un sentido personal y social dando pauta a poder aplicarlo en su vida cotidiana.

Por lo tanto, la ejecución de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas durante cuatro meses (febrero a mayo) tuvo un impacto en cada uno de los actores involucrados en su proceso, es decir, docente titular, alumnos y padres de familia de 3º B, pues al ser agentes implicados en la investigación y brindar acompañamiento a los educandos, observaban si estas eran idóneas o no durante el proceso de alfabetización inicial, ya que, como se mencionó, el niño demuestra que ya ha adquirido un aprendizaje cuando es capaz de llevarlo a cabo en su vida diaria.

Ahora bien, para dar cuenta de lo anterior se realizó una entrevista dirigida a padres de familia y docente durante los días del 26 al 28 de mayo estructurada por 5 preguntas, ello con el propósito de conocer su perspectiva en cuanto a la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales, en el cual se presentan los siguientes resultados en función a sus respuestas.

Padres de familia y alumnos:

Los padres de familia acompañaron en todo momento a los estudiantes durante el proceso de alfabetización, por lo que sus respuestas están contempladas desde su panorama en relación a lo que los alumnos demostraban durante la realización de las actividades.

Se entrevistó a 15 padres de familia de los 24 que conforman el grupo, en el cual de manera general, hacen mención que las actividades propuestas fueron aptas, completas e interesantes para los niños, asimismo, la dinámica en la que fueron

implementadas permitieron la interacción entre el objeto de aprendizaje, alumnos y docentes siendo más significativo para ellos los contenidos vistos, permitiendo que los educandos identifiquen fonemas de las palabras, reconocer palabras escritas, organizar información, expresar de una manera más lógica sus ideas, comprender una lectura de tal modo que contesten a preguntas de la misma, crear y narrar un cuento siguiendo una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas, los padres de familia dieron su opinión sobre su funcionalidad, en el cual se resume en lo siguiente:

Tabla 16.

Respuestas de padres de familia

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
OVA	Aprendizaje a través del juego	Portadores de texto
RESULTADOS		
<p>Esta estrategia fue funcional, porque: “Fue más práctico y fácil de entender para los niños” SM. “Debido a que en las clases los alumnos se animaban a realizar las actividades” SP. “La maestra buscan hacer juegos distintos en cada clase para apoyar a los niños en su desarrollo” AE. “Por qué jugando las adivinanzas le ha ayudado a reconocer las letras” DU. “Fue muy buena por que fue otra experiencia para los niños” AS. “Le funcionan por q le hace bien convivir con sus compañeros y haci puede poner mas atención” JV “Si ya que es lo más práctico y fácil de entender para los niños” EV. “Funcional, fue algo nuevo y le intereso” SA. “Si. Es más fácil cuando ellos</p>	<p>El uso de diferentes juegos permitió que los contenidos vistos fueran más significativos para los educandos, lo cual se reflejan en las respuestas de los padres de familia quienes mencionan que esta estrategia fue funcional porque: “Van teniendo más conocimiento de cada una de las letras y la pronunciación” AE. “Si fue funcional por q conoce un poco más sobre los temas” SM. “Funciona, porque le gusta más y se le hace divertido aprender” DU. “Es más fácil que aprendan o comprendan de esa manera los temas” EV. “Me pareció la mejor opción para que aprendieran” SA.</p>	<p>Si bien es cierto, esta estrategia fue la más complicada de implementar porque fue su primer acercamiento a los portadores de texto, desde su conceptualización, estructura, realización y exposición, pero el trabajarla fue funcional para el aprendizaje de los niños, ya que: “Distinguen más las letras y algunas palabras cortas” AE. “Es muy buena yo creo q hace falta mas trabajarla con ellos para q se les quede grabado al momento q se lo menciona. Se lo sabe pero despues se le olvida pero si es funcional para ellos” SM. “Son llamativas” JV. “Si por qué ahora ya sabe leer”. EV. “Fincuonal,es una</p>

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
OVA	Aprendizaje a través del juego	Portadores de texto
interactúan con sus maestras y compañeros, les llama más la atención” EA. Entre otras respuestas.	“Porque jugando aprenden y se divierten” EA. “Si, porque ha aprendido a leer y a escribir” JV. “Si aprendió y se desarrolló más rápido” AS. “Si fue funcional escribe un poquito más” SP.	herramienta que es buena para que nos apoyemos en ella” DU. Entre otras respuestas.

Nota. Elaboración propia. Las respuestas de los padres fueron transcritas tal cual como fue respondido en el formulario.

Con base en lo anterior, el impacto que se tuvo, tanto en padres de familia y alumnos, fue positivo ya que las estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron funcionales para los estudiantes, permitiendo abrir un panorama distinto y más lúdico para favorecer habilidades alfabetizadoras, y en el cual se obtuvieron avances significativos en relación a la lectura y escritura

En esta línea, en cuanto a los alumnos, de acuerdo a los resultados anteriormente presentados por cada ciclo así como las respuestas de los padres de familia, el impacto que tuvo la investigación sobre ellos fue la adquisición de experiencias contextualizadas a partir de sus posibilidades de aprendizaje, es decir, que se tomó en consideración edad, aprendizajes previos, contexto familiar, intereses y características propias permitiendo el gradual aprendizaje inicial de la lecto-escritura a través del uso de estrategias de aprendizaje favoreciendo habilidades alfabetizadoras iniciales, primordialmente de aquellas que eran áreas de oportunidad, puesto que los niños gradualmente demostraban sus conocimientos en su vida diaria, desde su manera de expresarse, narrar una historia, entablar una conversación cada vez más lógica, leer y escribir convencionalmente palabras y oraciones cortas, identificar rimas, definir algunos conceptos, entre otros; que dan pauta a saber que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo en ellos.

Docente titular:

La docente titular acompañó al investigador en todo el proceso de ejecución de los tres ciclos, por lo que su perspectiva en cuanto a las estrategias implementadas era indispensable para saber si tuvo un impacto en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura.

Así pues, de acuerdo a sus respuestas, la docente observó en los niños un avance significativo en cuanto a su aprendizaje ya que conocen y realizan diversos portadores de texto, expresan sus ideas siguiendo una secuencia lógica, crean historias cada vez más complejas, dan opiniones sobre diversos textos, tanto informativos como narrativos, identifican las rimas de manera escrita y oral y han logrado reconocer y escribir palabras convencionales.

En este sentido, su opinión en cuanto a la funcionalidad de las estrategias aplicadas fueron las siguientes (Ver Tabla 17):

Tabla 17.

Respuestas de la docente titular.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA OVA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	
	Aprendizaje a través del juego	Portadores de texto
RESULTADOS		
La utilización de las aulas virtuales mediante la ejecución de OVA's sobre diversos temas propios de la lecto-escritura resultó funcional por dos vertientes. La primera por las circunstancias del confinamiento a causa del COVID-19, pues era la mejor manera de enseñar los contenidos a los niños de manera más significativa. La segunda porque se observan avances en los alumnos en sus aprendizajes dentro del campo de formación académica: lenguaje y comunicación.	Esta estrategia fue definitivamente funcional ya que los niños aprenden mejor a través del juego, se les hace más agradable y significativo lo que se les enseña, primordialmente cuando se trató de estos temas.	La forma en la que se les transmitió la información fue funcional ya que se observó que los alumnos saben a qué se refieren cada uno y lo pusieron en práctica.

Nota. Elaboración propia. Respuestas de la profa. RGS.

El conocer otras maneras de enseñar lecto-escritura y fomentar la alfabetización en educación preescolar representó una innovación en el trabajo docente, además de responder a las necesidades de confinamiento por COVID-19, ello porque se

tomaron como base las necesidades, intereses y conocimientos previos de los educandos para saber cuáles son los recursos idóneos que permiten construir y reconstruir sus propios conocimientos.

La interacción con la titular del grupo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas le permitió conocer otras maneras de favorecer la lectura y escritura en los estudiantes, en el que el juego resultó ser una actividad que generaba el interés y motivación por aprender en los estudiantes, los portadores de texto como una herramienta que da pauta a acercar a los niños al mundo escrito y comprender que las grafías significan algo a través de su conocimiento, importancia social y producción de los mismos, y el OVA como un recurso que permite interactuar con los temas de aprendizaje pues su contenido está basado en vídeos, juegos virtuales, imágenes, podcasts, actividades lúdicas, entre otros; que representan una orientación para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo planteado, de manera general, resultó muy positiva la presente investigación para ser guía sobre el aprendizaje inicial de la lecto-escritura en el alumnado preescolar, cómo es su proceso de formación, así como estrategias de enseñanza-aprendizaje, para replantear las prácticas docentes, mejorarlas, renovarlas y aunar criterios entre niveles asegurando el favorecimiento de habilidades propias de la alfabetización.

Conclusiones

En educación preescolar la importancia de brindar experiencias en las que los niños tengan un acercamiento a la lectura y escritura radica en que ellos encuentren un sentido social y personal a lo que se lee y escribe, esto permitirá desarrollar habilidades propias de la alfabetización inicial que se encuentran enfocadas a la comprensión, reflexión y producción de portadores de textos, tanto informativos como narrativos así como el entendimiento e interpretación del sistema de escritura, permitiendo sentar las bases necesarias de la alfabetización convencional.

Para que lo anterior se logre en gran medida, es fundamental que los docentes diseñen estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan al educando favorecer conocimientos, habilidades y actitudes del lenguaje oral y escrito, aunque, si bien es cierto, la idoneidad de estas se verán reflejadas en el actuar cotidiano del mismo alumno al demostrar el dominio de sus habilidades en su vida diaria.

Por ello, la presente investigación estuvo orientada a dar respuesta a lo anterior al plantearse la pregunta *“¿Cómo la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura favorece el desarrollo de habilidades alfabetizadoras iniciales?”*, que surge a partir de una problemática descrita a lo largo del documento encaminada al tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto para la adquisición de habilidades alfabetizadoras, encontrada en el grado y grupo de 3º B del Jardín de Niños “Luisa Isabel Campos de J. Cantú” en el cual, a raíz de esta, se establece como objetivo general *“Evaluar cómo se favorecen las habilidades alfabetizadoras iniciales a través de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el alumnado de edad preescolar”*.

Así pues, para dar respuesta y demostrar el alcance de estos, se generaron tres preguntas colaterales definidas al inicio de la investigación, relacionadas en su totalidad a los objetivos particulares planteados, los cuales es importante explicar en primera instancia pues fueron la base para el logro del general, además de que sentaron el proceso para desarrollar el estudio, destacando que en todo momento se

realizaron acciones en beneficio a la misma al definirse al método de investigación-acción el indicado para ello:

Objetivo 1. Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras enfocadas a la lecto-escritura: El enfoque constructivista plantea la importancia de que el docente brinde las herramientas y recursos de enseñanza necesarios para que el educando construya su propio conocimiento el cual permite adquirir y favorecer aprendizajes significativos que trasciendan más allá del aula.

A partir de ello, durante el tránsito de la alfabetización inicial, el enfoque constructivista cobra relevancia pues parte de la idea de que los alumnos no llegan sin saber nada del sistema de escritura, sino que al encontrarse en un mundo letrado desde que nacen cuentan con conocimientos previos que son necesarios de desarrollar y complejizar una vez que han ingresado a la educación obligatoria.

Es entonces que el docente se convierte en mediador de aprendizaje por lo que funge el papel de conocer cuáles son los saberes que poseen sus educandos representando este un punto de partida para seleccionar las estrategias idóneas que servirán de andamiaje para la construcción de conocimientos propios de la lectura y escritura, de tal modo que gradualmente comprendan que se lee y se escribe con un sentido personal y social.

De este modo, este enfoque representó una guía para determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para el favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales, por lo que el *ciclo 1. Inicial* buscó conocer, por un lado, los aprendizajes previos que tenían los alumnos respecto al campo de formación académica: lenguaje y comunicación, y con ello, el dominio que demostraban por cada habilidad; y por otro, sus necesidades, motivaciones e intereses personales, en el cual como necesidad de aprendizaje grupal surgía el bajo acercamiento a la escritura y como motivación e interés común las actividades lúdicas que permitieran la manipulación de diferentes objetos, el movimiento y el juego de cualquier tipo.

Por tanto, las necesidades e intereses grupales determinan hacia donde orientar las estrategias de aprendizaje a implementar, pues si los niños encuentran a las

actividades lúdicas como una manera placentera de aprender, las experiencias de aprendizaje inmersas en estas serían significativas, convirtiéndose la estrategia “aprendizaje a través del juego” la base para abordar las temáticas de lectura y escritura facilitando el desarrollo de conocimientos en los educandos.

Del mismo modo, el mismo enfoque reconoce la importancia de los portadores de texto como una estrategia que permite a los niños identificar que lo escrito cobra un significado desde el concepto y estructura de cada portador hasta lo que se quiere transmitir, por lo que este responde a la necesidad grupal (acercamiento a la escritura) y da pauta a que los alumnos gradualmente escriban con un sentido personal; por lo que se selecciona esta como la adecuada para el aprendizaje de la lecto-escritura y que, por haber una alta variedad de portadores tanto narrativos como informativos responde a su vez a todas las habilidades alfabetizadoras.

Por último, las condiciones de confinamiento por COVID-19 representó un reto para alcanzar los aprendizajes en los educandos, pues al llevarse a cabo la educación a distancia y con ella, la virtual y en línea, las estrategias aplicadas por los docentes se tuvieron que innovar, por lo que para dar respuesta a esto, se selecciona las aulas virtuales mediante OVA's (Objetos Virtuales de Aprendizaje) como estrategia de enseñanza porque su diseño y contenido permite la fácil enseñanza de temáticas y favorece la interacción entre el objeto de aprendizaje, el alumno y el docente.

Todo este proceso descrito permitió el alcance del presente objetivo y su ejecución abrió la posibilidad de lograr el siguiente.

Objetivo 2. Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para favorecer habilidades alfabetizadoras: Una vez determinadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitieron dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como las áreas de oportunidad encontradas, se dio paso a su implementación, por ello durante el transito del *ciclo 2. Intermedio* y *ciclo 3. Evaluativo* se ejecutaron como estrategias de aprendizaje “aprendizaje a través del juego” y “exploración de portadores de texto” y de enseñanza el uso de “OVA” llevadas a cabo durante cuatro meses de trabajo

mediante un proyecto de intervención, dando como resultado el alcance del presente objetivo.

Ahora bien, es importante mencionar que a lo largo de su aplicación se encontraron limitantes como la participación incompleta del grupo en clases en línea que conllevo a adaptar las propuestas de trabajo para que se pudieran llevar a cabo de manera sincrónica y asincrónica, así como llamadas y envío de mensajes particulares a aquellos alumnos que no se había tenido comunicación en el que se obtuvo una nula respuesta por parte de ellos; de igual manera, las actividades espontaneas que surgían en el Jardín de Niños alargó la puesta en marcha del proyecto de intervención y se tuvieron que adaptar las acciones para que no hubiera un desplazamiento entre aprendizajes, no obstante, se logró la aplicación de las estrategias planificadas.

Objetivo 3. Analizar el avance gradual del favorecimiento de habilidades alfabetizadoras iniciales que se manifiestan en el alumnado de edad preescolar durante el proceso de la lecto-escritura: El enfoque constructivista hace hincapié en que el aprendizaje de la lecto-escritura debe de verse reflejado en el actuar diario de los educandos, pues en acciones como expresar sus ideas, pensamientos y conocimientos a partir de las diversas situaciones que vive, tanto en la escuela como en su vida cotidiana, permite rendir cuentas que su aprendizaje ha sido significativo y, a su vez, reconstruido.

Tomando como referencia lo anterior, se afirma que la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje tuvo un impacto en los alumnos, pues instrumentos de evaluación, así como técnicas de recopilación de información permitieron analizar el avance de los niños en cuanto a su aprendizaje y desarrollo de habilidades alfabetizadoras iniciales.

De manera particular, a partir de los resultados arrojados en la investigación (descritos en el Capítulo IV) se destaca que la observación participante funge un papel indispensable para observar la manera en que los educandos demuestran sus aprendizajes cuando se llevan a cabo las acciones planificadas e inclusive en espacios de interacción entre alumnos y docentes (previo o al finalizar las

actividades), asimismo, las listas de seguimiento dan pie a describir individualmente las respuestas de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y el diario de la educadora refuerza lo anterior pues este instrumento se considera como el nodal para profundizar sobre el actuar de los educandos ya que da pauta a reflexionar sobre la propuesta ejecutada durante la sesión en relación al impacto de las estrategias, si las actividades habían sido las idóneas así como de interés, el actuar de los niños mientras eran aplicadas, la intervención docente y si se observa un avance en cuanto a su aprendizaje. Por último, el realizar una evaluación final al término de cada planeación didáctica en el que se utilizan otros instrumentos, (caso particular, escalas estimativas y guías de observación) permiten contrastar los resultados obtenidos en el transcurso de las sesiones y al cierre de las propuestas dando como resultado una evaluación más objetiva.

Este continuo proceso de evaluación, la reflexión que se tenían de los mismos y su documentación dio paso a analizar sobre el avance de los estudiantes en cuanto a sus habilidades alfabetizadoras iniciales y aprendizajes esperados del campo de formación académica, permitiendo el alcance de este objetivo.

Ahora bien, otro aspecto fundamental que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación fue la formulación del supuesto "*La implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo gradual de la lecto-escritura en los alumnos de edad preescolar favorece habilidades alfabetizadoras iniciales*", la comprobación de este se resume en los resultados obtenidos durante el proceso de intervención.

Como se ha mencionado, las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas fueron definidas a partir de las áreas de oportunidad encontradas en los educandos al inicio de la investigación, y a su vez, de sus intereses y motivaciones para aprender; estas, una vez ejecutadas, se observaba y evaluaba su avance en el que gradualmente demostraban que habían favorecido las habilidades cuando enfrentaban los retos presentados durante las actividades de manera autónoma, cada una más compleja que la anterior, lo que para ellos era desconocido, como los juegos del lenguaje y portadores de texto narrativos e informativos, ahora demostraban un determinado

dominio en los mismos al conceptualizarlo, mencionar ejemplos, identificándolos en su vida diaria, realizando y explicándolos. También lo que antes requería de una segunda o tercera lectura para que contestaran a preguntas de comprensión ahora se necesitaba de una sola e inclusive en su expresión de ideas, en escribir y leer palabras o algunas oraciones convencionales solos, entre otros resultados, lo cual demostró que las estrategias utilizadas fueron las adecuadas para favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos.

Asimismo, también se ve reflejado en las respuestas por parte de los padres de familia y docente titular quienes llegaron a la conclusión que el uso de estas estrategias fueron funcionales para los niños ya que notaron un avance en el actuar de los mismos, cada vez más expresivos, seguros de sí mismos, capaces de responder desafíos (evidentemente a su grado de complejidad de cada uno).

Por otro lado, es importante mencionar que no tuvo un impacto en todos los estudiantes del grupo por cuestiones ajenas a la investigación (nula comunicación de los padres de familia) y que ello representó un reto a enfrentar, pero que por situaciones personales y familiares de los mismos niños no pudieron verse inmersos en el estudio.

De esta forma, todo este proceso mencionado, es decir, cómo fueron logrados los objetivos de la investigación y la comprobación del supuesto, permiten dar solución a la pregunta inicial y objetivo general previamente planteados, en el que la respuesta, desde el enfoque constructivista y con base en los resultados obtenidos, se resume que es fundamental conocer los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses, necesidades y motivaciones pues estos representan un punto de partida para que el docente brinde les brinde nuevas experiencias en el que se utilicen las herramientas, recursos, actividades y estrategias adecuadas, de tal forma que permita vivencias significativas que contribuyan a la construcción de saberes cada vez más complejos.

Asimismo, la evaluación funge un papel indispensable, pues mediante ella se profundiza sobre la práctica docente y los avances que los escolares tenían cuando se implementan estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura,

ambos actores educativos le encontraron un sentido personal y social a lo escrito, el alumno en relación a que las palabras significan algo y el docente al buscar la mejor manera de que el estudiante leyera al mundo externo a partir de sus propios recursos cognitivos.

Ahora bien, todo lo anterior fue un aprendizaje para el investigador, si bien es cierto, el confinamiento por COVID-19 representó un reto para todos (docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general), conllevó una serie de transformaciones en su vida cotidiana, profesional y social; y de algún modo cada uno buscó una manera para sobrellevar la situación. En particular de la presente investigación también implicó un conjunto de desafíos, desde adaptar el estudio para poder obtener toda la información mediante la modalidad a distancia y en línea, hasta seleccionar las estrategias ideales para implementar con los estudiantes que permitiera el alcance de objetivos.

Es importante mencionar que al comienzo de la investigación, esta se contempló para llevarse a cabo de manera presencial por lo que posiblemente las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto hubiese sido otro, pero por motivos de la situación de confinamiento por COVID-19, la modalidad a distancia fue la única alternativa para salvaguardar el bienestar de todos los implicados en ella. Por tanto, la constante búsqueda de información (tanto teórica como práctica) ayudó a conocer cuáles eran los recursos, actividades y métodos adecuados que pudieran ejecutarse a través de sesiones en línea y a distancia y a su vez permitieran realizar una evaluación objetiva del proceso.

En el que se llegó a la conclusión que la selección del OVA como estrategia de enseñanza fue la opción más conveniente para responder a dicha situación, ya que la interacción con los educandos era llevada a cabo a través de la web por lo que el diseño e implementación de esta herramienta estaba enfocada a juegos virtuales (memoramas, loterías, fábricas de cuentos, adivina quién, entre otros), pasos para realizar actividades lúdicas, vídeos, podcasts y cuentos para que los niños tuvieran interacción con el contenido de lectura o escritura a abordar, también permitió la convivieran entre iguales, se expresaran de manera oral y escrita. Todo ello permitió

que los niños gradualmente favorecieran sus conocimientos y habilidades alfabetizadoras que poco a poco iban demostrando conforme se le presentaban desafíos. Por tanto, esta estrategia fue la base de las demás y la guía del investigador para lograr favorecerlas.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, la de portadores de texto fue la más compleja de implementar ya que representó el acercamiento formal a textos narrativos e informativos y con ello a la escritura y lectura que progresivamente se fue transformando a convencional, los niños tenían oportunidades para leer y escribir de acuerdo a sus propios recursos cognitivos. Los estudiantes conocieron los portadores (cuentos, folleto, carta, periódico e instructivo), sus significados, las partes que los componen, su importancia social, se les daban ejemplos y ello era una referencia para que realizaran el suyo, también se abrían espacios para que explicaran sus escritos. Esto generó su interés por la convencionalidad, preguntaban sobre cómo se escribían ciertas palabras, las comparaban con las de su nombre, las leían y las identificaban en su vida cotidiana.

Por último, el aprendizaje a través del juego mediante el uso de juegos virtuales, lúdicos y de lenguaje; fue la estrategia que motivó en gran medida a los estudiantes por los contenidos que se les enseñaba, convirtiendo su experiencia de aprendizaje en significativa. Las situaciones planteadas en los juegos dieron pauta a que ampliaran sus posibilidades de aprender, pues las temáticas eran divertidas para ellos y a su vez tenían un impacto positivo.

Todo este desarrollo permitió favorecer habilidades alfabetizadoras en los alumnos, ello se veía reflejado en su actuar cotidiano, en los cuestionamientos que se les realizaban, en la manera en que respondían a situaciones o actividades planteadas, en el que se considera que su avance fue significativo, a través del cual se destaca que es interesante observar y reflexionar sobre cómo habían llegado y cómo se van una vez concluida la investigación. También es impresionante analizar el cambio que tuvo el investigador durante el proceso, las estrategias previas a su ejecución se consideraban inciertas por la situación, pero al ver sus resultados en los niños se concluye que fueron las convenientes para responder a las necesidades del

confinamiento, aunque todavía se cuestiona sobre cómo hubiese sido el impacto de estas dentro de lo presencial.

De este modo, una vez seleccionadas, aplicadas y evaluadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se comprueba que los recursos, herramientas, actividades y métodos a utilizar por cada docente sí tienen un impacto diferente en los niños y que estas, dependiendo de cuáles sean, cómo y por qué son implementadas, favorecen una manera de aprender y visualizar el mundo de la alfabetización.

Por tanto, se recalca que las habilidades alfabetizadoras iniciales representan la base de la alfabetización convencional, el acercamiento a ella en la etapa preescolar dependerá en gran medida sobre cómo el individuo se desenvolverá en un futuro en relación a la comprensión, reflexión, análisis y producción de diversos textos y el lenguaje en sí (oral y escrito), por tanto, es indispensable que el tránsito por este nivel educativo este colmado de experiencias significativas que permitan construir y reconstruir su propio aprendizaje, pero para que ello se logre es necesario tener en cuenta los intereses, gustos y conocimientos previos de los estudiantes, de tal modo que estos representen un punto de partida para saber cómo de qué manera actuar para favorecer sus aprendizajes.

Asimismo, se espera que se retome el tema por otros docentes de educación preescolar que buscan favorecer en sus alumnos habilidades alfabetizadoras o conocimientos relacionados a la lectura y escritura. Es verdad que la alfabetización es extensa y compleja, tiene variadas vertientes de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario abrir panoramas distintos sobre ella porque es de los procesos que responden a las demandas de una sociedad constantemente cambiante.

Los niños necesitan docentes que reconozcan sus capacidades personales, que les brinden experiencias de acuerdo a sus intereses permitiéndoles explotar sus conocimientos, que valoren sus avances graduales y que se autoevalúen en función a su práctica docente para saber si lo que están realizando en su actuar profesional responde a un grupo diverso y las demandas del contexto.

De lo anterior, Ferreiro (1997) destaca lo siguiente:

Piaget solía decir: “el niño es el padre del hombre”, “el niño pequeño -necesariamente analfabeto- es el padre (o la madre, si se prefiere) del adulto alfabetizado”. El “ser alfabetizado” no es un estado sino un proceso... el lector acepta complejizar su propio pensamiento, estaremos quizás más cercanos al niño que queremos alfabetizar y al derecho a la alfabetización que luchamos por alcanzar. (p. 11)

Esta investigación abrió un panorama sobre la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es propio decir que la alfabetización ya no es como se visualizaba previo al inicio de la indagación teórica y puesta en marcha de acciones, va más allá que solo leer y escribir signos gráficos, significa comprender, analizar y producirlos, en ningún momento se buscó que los educandos al término de las propuestas salieran leyendo y escribiendo de manera convencional, pero sin duda alguna lo están logrando porque desean saber qué dice el mundo que les rodea, se trata de encontrarle un sentido. Lo que empezó por un tema de interés personal, terminó siendo el aprendizaje más desafiante, gratificante y fructífero del investigador.

Referencias

- Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía Didáctica*. Colombia: Neiva.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andrés, M., Canet, L., & García, A. (2010). *Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento*. Avaluacio Psicologica.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial: Episteme.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. Muralla. Segunda Edición.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubiés, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 219-232.
- Bowden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 361-408.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. MINEDUC.
- CEPAL-UNESCO. (Agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Repositorio Cepal: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CETYS. (2021). *El rol de los padres de familia en la educación en línea*. CETYS Trends: <https://www.cetys.mx/trends/educacion/el-rol-de-los-padres-de-familia-en-la-educacion-en-linea/>
- Coloma, C., & Tafur, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación. Vol. VIII. No 16*.
- Consultores, B. (3 de enero de 2020). *Cómo Hacer La Categorización De La Información En Una Investigación*. Online-tesis: <https://online-tesis.com/como-hacer-la-categorizacion-de-la-informacion-en-una-investigacion/#:~:text=Una%20subcategor%C3%ADa%2C%20tal%20como%20su,se%20relacionan%20directamente%20con%20esta.>
- de la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I., & Rubio, R. (2014). *Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la UAM-X*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100006
- Delgado, P. (2020). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*. Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Díaz, A., & Hernández, R. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Capítulo 2: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 14-15). Mc Graw Hill.

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 162-167.
- Educaixa. (s.f.). *Docentes en época de confinamiento, ¿cómo percibieron los docentes el nuevo escenario educativo?* Fundación "la Caixa".
- Espejo, M. Z. (Mayo de 2009). *El proceso de la investigación cualitativa en educación*. *Revistas Bolivianas - Revistas Electronicas en Línea*: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1490-23512009000100010&script=sci_arttext
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). 1. Fundamentos del programa . En *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción* (págs. 18-55). Paidós.
- Flórez, R., Arias, N., & Rosa, G. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. SciELO: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008
- García-Aldeco, A., & Uribe, V. (2020). *Leer Y Escribir Para Transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México.
- Gomes, R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En G. Romeu, *Investigación Social*.
- Gomez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Guerrero, J. A. (25 de marzo de 2019). *Constructivismo, cognitivismo, conductismo y el enfoque por competencias: ideas clave*. Docentes al día: https://docentesaldia.com/2019/03/25/constructivismo-cognitivismo-conductismo-y-el-enfoque-por-competencias-ideas-clave/?fbclid=IwAR0GtakgKaDYMiW837J8dHhPYEQE-fJa3qAttR14_SdxzOcsa8f9EUqXHj0
- Gutierrez, L., & Ahumada, F. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar*, 29-39.
- Hotmart. (21 de mayo de 2020). *¿Cómo funciona un aula virtual?* Hormart/BLOG: <https://blog.hotmart.com/es/aula-virtual/>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- INEE. (27 de 11 de 2018). *El INEE presentó los resultados nacionales en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas obtenidos en Planea 2018 por los alumnos de sexto de primaria*. INEE: <https://historico.mejoredu.gob.mx/el-inee-presento-los-resultados-nacionales-en-lenguaje-y-comunicacion-y-matematicas-obtenidos-en-planea-2018-por-los-alumnos-de-sexto-de-primaria/>
- INEE. (s.f.). *Porcentaje de estudiantes de 3° de preescolar que obtienen el nivel de logro educativo avanzado en los dominios de Lenguaje y comunicación y Pensamiento*

matemático evaluados por los EXCALE. INEE Evaluaciones:
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re01c-1-2-estudiantes-3-preescolar-evaluados-excale/>

- Jardín de Niños Luisa Isabel Campos de J. Cantú. (2020). *Programa Escolar de Mejora Continua del Jardín de Niños "Luisa Isabel Campos de J. Cantú"*. Copia en posesión del autor de este trabajo.
- Johnson, K. (s.f.). *¿Qué es la conciencia fonológica?* Understood: <https://www.understood.org/articles/es-mx/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>
- Justice, L., & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 8-14.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Larraz, L. (s.f.). *Capacitación Docente en Alfabetización Inicial*. https://des-ers.infod.edu.ar/sitio/materiales-de-trabajo/upload/Marco_teorico_general_Lucrecia_Larraz.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lema, R., Tenezaca, R., & Aguirre, S. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. *Revista Conrado*, 244-252. Obtenido de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Limas, V. S. (s.f.). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Revista Cultura*, 139-143.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). Capítulo 2. Dimensiones del Diagnóstico según el constructivismo. En *El diagnóstico en el aula: Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias* (pág. 23). Polimodal .
- Luyo, J. L. (Julio de 2013). *Slideshare*. Recursos de la empresa: <https://es.slideshare.net/pepelucholuyoluyo/14-va-semana-rh-rf-rm-rt-re>
- Martínez, R. G. (1993). *Diagnóstico Pedagógico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Méndez, N. (2009). *¿Qué es la enseñanza?* Academia: <http://www.nelsonmendez.com/2009/11/que-es-la-ensenanza.html>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 343-352.
- Miller, D., & Salkind, N. (2002). *Handbook of research design & social measurement*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (5 de febrero de 2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Morales, L., & Ariza, L. (julio-diciembre de 2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. *Revista Científica General José María Córdova*, 127-147. *Revista Científica General María Córdova* .
- Nava, C. I. (2003). *El quehacer del docente en Educación Básica, en la aplicación del enfoque constructivista*. UNAM Dirección General de Bibliotecas: <http://132.248.9.195/ppt2002/0323496/Index.html>

- Núñez, J., & Rodríguez, M. (s.f.). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: Dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia Número 0*.
- OCDE. (2017). Capítulo 2. Marco de lectura de PISA para el desarrollo. En *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias* (págs. 31-52). Versión preliminar, OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. OCDE.
- OECD.(s.f.). *El programa PISA de la OCDE: Qué Es Y Para Qué Sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ortíz, C. (2016). *El juego como estrategia para favorecer el aprendizaje en preescolar*. UPN.
- Ortíz, D. (2011). *Capítulo 2: Enseñanza y aprendizaje*. Tesis.
- Pascual, I. (2016). *Diagnóstico pedagógico: conceptos básicos y aplicaciones en el aula de infantil*. UDC.
- Peña, F. J. (2016). De la alfabetización tradicional a la alfabetización académica. *Legenda*, 223-236.
- Pineda, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. SENA.
- Porlán, R. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada.
- Prensa Ministerio de Educación. (08 de Septiembre de 2020). *El desafío de alfabetizar en tiempos de pandemia*. Servicio Informativo Gobierno de San Juan: <https://sisanjuan.gob.ar/educacion/2020-09-08/25635-el-desafio-de-alfabetizar-en-tiempos-de-pandemia>
- Ramírez, L. (21 de 08 de 2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>
- Ramírez, R., Gutiérrez, J., & Rodríguez, M. (2020). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Rizo, F. M. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE*. INEE.
- Rodríguez, M. S., & Núñez, J. A. (s.f.). *El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización*. *Verbeia Número 0*: <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf>
- Rojas, Y. (2012). *Diseño y validación de una propuesta de alfabetización, desde la perspectiva de la educación popular que permite reconocer y potencias los saberes sociales*. Universidad del Valle.
- Romero, L. (2019). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Fe y alegría.
- Ruggerio, J. P., & Guevara, Y. (2014). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, 25-42.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Counture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 52-56. doi: 10.1080/0885625960110205

- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Sánchez, J. (s.f.). *Conocimiento fonológico y desarrollo lecto-escritor en la educación infantil*. Facultad de Educación Universidad de Extremadura.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En E. i. escritura. Trillas.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral, Educación Preescolar: plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de la evaluación*. SEP.
- SEP. (2017). Lenguaje y Comunicación. En SEP, *Aprendizajes Clave para la educación integral: Educación Preescolar* (págs. 186-211).
- SEP. (2020). *Orientaciones Para Elaborar El Programa Escolar De Mejora Continua*. SEP.
- Serrano, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Strasser, K. (2010). *La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En *Handbook of Reading Research*. (págs. 727-757). Longman.
- Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. Editorial: Limus.
- Then, M. d. (s.f.). *La importancia de la alfabetización*. do.usembassy.gov: <https://do.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/281/Mabel-del-Carmen-Then.pdf>
- UNESCO. (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización, un factor vital*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-es.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Alfabetización*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. UNICEF.
- Valencia, J. (2019). Diagnóstico de 2ºB. *Contextualización del Jardín de Niños Luisa Isabel Campos de J. Cantú*. Copia en posesión del autor de este trabajo.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. *Alfabetización: retos y perspectivas*, 13-39.
- Vega, L., & Macotela, S. (2005). *Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/277263278_Alfabetizacion_en_ninos_preescolares_Factores_que_inciden_en_su_desarrollo_estudio_piloto
- Villafuerte, P. (09 de 12 de 2019). *Resultados de PISA 2018: Latinoamérica por debajo del promedio*. Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta de actividades del Ciclo 1. Inicial

Tema: Estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a la lecto-escritura para favorecer habilidades alfabetizadoras en Educación Preescolar

Instrumento: Entrevista a alumnos de 3º B del Jardín de Niños: Luisa Isabel Campos de J. Cantú

Propósito: Identificar los aprendizajes previos con los que cuentan los alumnos en relación a la lecto-escritura haciendo énfasis en las habilidades alfabetizadoras iniciales a través de la realización de actividades del campo de formación académica Lenguaje y Comunicación.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
UNIDADES SEMÁNTICAS	<p>Organizador curricular: Oralidad</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar con el alumno sobre un tópico, haciendo énfasis sobre lo que piensa de este (tema: coronavirus), aquí se comienza leyéndole una noticia referente al tema y se le hacen cuestionamientos de él. ✓ Mostrarle una imagen sobre pinturas y solicitar que las describa. ✓ Darle a seguir un instructivo. ✓ Pedir que dé instrucciones para realizar un juego.
NARRATIVA Y LECTURA EMERGENTE	<p>Organizador curricular: Literatura</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer el cuento “El caracol Carlos” ✓ Hacer las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se llamaba el caracol? - ¿Qué pasó primero en la historia? - ¿Por dónde viajó el caracol y qué vio mientras lo hacía? - Al final de la historia, ¿en dónde se quedó el caracol y por qué? - ¿Cómo te imaginas que era este personaje (color, tamaño, voz, entre otras)? Solicitar que lo dibuje, una vez que lo haya concluido, tendrá que describir su dibujo. ✓ Mostrar una serie de imágenes y que el alumno cree una historia con ellas: título del cuento, secuencia de ideas, hacer cuestionamientos en relación a su cuento.
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<p>Organizador curricular: Literatura</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preguntar si sabe qué es una rima, si es así, solicitar que diga una. ✓ Mostrar cuatro imágenes distintas, una de ellas es la central y tendrá que buscar entre todas las demás cuál es la que rima con la principal, si muestra dificultad, apoyarlo con preguntas, tales como: “¿Casa rima con masa?”, “¿Casa rima con pantalón?” y así respectivamente. ✓ Mostrar una imagen y tendrá que buscar en su contexto, una palabra que rime con la imagen muestra.

Organizador curricular: Participación social

- ✓ Mostrarle dos carteles (uno con su nombre y otro de otra persona) y solicitar que escoja el suyo
 - Nombre en minúsculas.
 - Nombre en mayúsculas.
 - Apellido o segundo nombre en minúsculas.
 - Apellido o segundo nombre en mayúsculas.
- ✓ Mostrarle tres palabras que contengan las letras de su nombre, en estas, tendrá que decir si identifica las letras de su nombre y en cuál de ellas las reconoce, también si conoce otras letras, en dónde las ha visto y para qué sirven.
- ✓ Solicitar que escriba su nombre.
- ✓ Solicitar que escriba una pequeña carta a su mamá, cuando haya concluido, tendrá que explicar lo que escribió.

Anexo 2. Lista de cotejo

Nombre del alumno: _____

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
UNIDADES SEMÁNTICAS	ORALIDAD		
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Explica por qué o cómo sucedió algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expresa sus ideas a través del diálogo siguiendo una secuencia lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vocabulario fluido, es decir, que se expresa fácilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comprende y explica los significados de algunas palabras en textos que se le leen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Menciona características de objetos que conoce y observa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Da a seguir instructivos sobre juegos que conoce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NARRATIVA Y LECTURA	LITERATURA		
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Comenta cuentos que escucha a través de cuestionamientos que se le realizan de este.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Crea historias de invención propia a partir de lo que observa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Crea historias de invención propia siguiendo una secuencia lógica de estas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Explica sus dibujos sobre narraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UNIDAD DE GRAFISMO	PARTICIPACIÓN SOCIAL		
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica su nombre en mayúsculas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica su nombre en minúsculas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica su segundo nombre o apellido en mayúsculas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica su segundo nombre o apellido en minúsculas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reconoce las letras de su nombre en diferentes palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escribe su nombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Escribe textos con una intención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explica lo que escribió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
CONCIENCIA FONOLÓGICA	LITERATURA		
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Explica qué es una rima a través de ejemplos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica rimas a partir de las imágenes que observa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica rimas a partir de los sonidos que escucha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dice rimas a partir de palabras que conoce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES	NOTA: Describir cómo es su grafía.		
	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
ESTÁNDARES DE LOGRO	Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados, destaca al momento de realizar las actividades, presentando una facilidad para elaborarlas. El niño ha demostrado los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con un alto grado de efectividad y autonomía.	Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes, el niño ha demostrado conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con efectividad, pero a través del apoyo de terceros y la constante motivación para lograrlo.	Indica que se encuentra en proceso para alcanzar los aprendizajes, tiene dificultades al momento de realizar las actividades y se encuentra en un proceso de alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.

Anexo 3. Propuesta de actividades ciclo 2. Intermedio

PLANEACIÓN DIDÁCTICA			
Campo de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación		25 de febrero al marzo, 2021.	
Organizador Curricular 1: Literatura		Organizador Curricular 2: Producción, interpretación e intercambio de narraciones	
Aprendizaje Esperado - Narra historias que le son familiares, habla acerca de personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. - Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta la educadora.		Habilidad alfabetizadora: Comprensión lectora / Narrativa Lectura emergente	
Propósito en Educación Preescolar: Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura.			
CIENTOS, CUENTOTES, CUENTITOS			
Forma de organizar el trabajo: Grupal e individual		Modalidad: Proyecto	
Tiempo de realización: 4 sesiones		Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje a través del juego	Estrategia de enseñanza: OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje)
Espacio: Aula virtual	Plataforma: Zoom		
Actividades permanentes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Canciones para iniciar bien el día y de despedida. ✓ Fecha: Poner la fecha entre todos, en cada palabra que se pone, hacer énfasis en los sonidos que produce cada una, asimismo, dependiendo del día que sea, buscar grupalmente palabras que suenen igual y hacer una lista de dos palabras (por ejemplo: martes, palabras que suenen igual a esta). ✓ Dictado: Al término de cada dos sesiones, realizar un dictado de cuatro palabras, los niños escucharán la palabra y como puedan las escribirán en su libreta, solicitar a los padres que realicen contrastación. 			
Sesión 1. jueves 25 de marzo de 2021 Sigue las pistas Previamente: Solicitar a los alumnos la indagación de cuentos clásicos tales como caperucita roja, los tres cochinitos, la cenicienta, blanca nieves y los siete enanitos y Juan y las habichuelas mágicas. Inicio: Clase virtual <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar a través de cuestionamientos sobre lo que se encontró en cada uno de los cuentos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué cuentos leyeron? ✓ ¿Cuál fue su favorito? ¿Por qué? ✓ ¿Cuál fue el que menos les gustó? ¿Por qué? ✓ ¿Cómo eran los personajes de todos los cuentos? ¿Algunos eran similares? ¿Cuáles? ¿Cuáles eran diferentes? ¿Qué características tenían físicamente y emocionalmente? ✓ ¿Cómo eran los lugares en donde se desarrollaban los cuentos? Escribir sus respuestas en el pizarrón electrónico.			Duración
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar en el aula virtual el juego "sigue las pistas": 			 <p>30 minutos</p>

Explicar las reglas del juego:

Los niños eligen un color para seguir las pistas del cuento a adivinar, se irán destapando cada círculo, los cuales tienen diferentes características de cada una de las historias, ya sea personajes, objetos o lugares presentados dentro de ellos, conforme se vayan destapando las pistas, los niños deben de exponer de qué cuento creen que trata y por qué, al final se les pregunta del cuento que se esconde detrás de la ficha y se abre.

- ✓ Solicitar a un alumno que explique, con ayuda de las pistas ya destapadas, de qué se trata el cuento descubierto.

Sesión 2. Feria literaria

Previamente: Dividir al grupo en dos para conectarse en dos horarios distintos a la clase virtual.

Inicio 09 de marzo de 2021: Trabajo en casa

- ✓ Dialogar con el alumno sobre los cuentos que han o les han leído a lo largo de su vida:
 - ¿Tienen algún cuento favorito? ¿Cuál era?
 - ¿Era cuento, leyenda o fábula? ¿Por qué?
 - ¿Recuerdan la biblioteca del salón? ¿Qué tipo de libro elegías para trabajar?
- ✓ Solicitar que platique sobre su cuento favorito, durante su explicación tendrá que expresar:
 - Características físicas y emocionales de personajes.
 - Lugares donde se desarrolla el cuento.
 - Inicio, desarrollo y cierre de la historia.



Desarrollo:

- ✓ De la feria del libro virtual, leer los siguientes cuentos:
 - Sección: Cuentos clásicos – Caperucita roja
 - Sección: Leyendas tradicionales – El conejo grabado en la luna
 - Sección: Fábulas – El pastorcito mentiroso
- ✓ Revisadas las lecturas anteriores, cuestionar al alumno sobre el contenido de cada uno auxiliándose de las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál de las tres historias te gustó más y por qué? ¿De qué trata? ¿Cómo eran los personajes de la historia?
 - ¿Cuál es la diferencia entre las tres lecturas?
 - ¿Encuentras alguna similitud en las historias? ¿Cuáles?
- ✓ Realizar un cuadro comparativo y similitudes de las lecturas

	Diferencias	Similitudes
Grafía (dibujada/escrita)		
Contrastación		

- ✓ Exponer su cuadro a través de un vídeo.

Cierre 11 de marzo de 2021: Clase virtual

- ✓ En plenaria, dialogar sobre la serie de historias leídas, auxiliándose de su cuadro comparativo, en el cual se cuestiona sobre los títulos de las historias, personajes, similitudes, diferencias.
- ✓ Jugar con el aula virtual “Feria literaria”, la cual contiene las siguientes secciones
 - Adivinanzas y rimas de lecturas.
 - Sigue las pistas
 - Adivina quién (mímica y preguntas de las lecturas)
 - Rompecabezas de lecturas
 - Narra la historia en 30 segundos.

Día 3. Un final distinto, una historia entre todos.

Previamente: Solicitar que de la biblioteca virtual lean o vea los siguientes libros: “el increíble niño come libros” y “en el bosque”.

Inicio:

- ✓ Preguntar sobre los cuentos que se solicitó que leyeran, indagando sobre lo que encontraron en ellos:
 - ¿Cómo eran los personajes de cada cuento?
 - ¿Qué cuento fue su favorito? ¿Por qué?
 - ¿Cómo era el desarrollo de la historia?

Desarrollo:

Parte 1.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar a través del aula virtual el cuento “En el bosque”, en esta se va mostrando imagen por imagen el desarrollo de la historia, con ayuda de este, los niños se auxiliarán para contarlo (¿qué pasó primero? ¿y luego? ¿qué le pasó al niño ahí? ¿cómo terminó el cuento?), la participación será grupal, es decir, un niño por imagen de tal modo que todos se integren. ✓ Concluido de narrar el cuento, preguntar -auxiliarse de las diapositivas- <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasaría si le cambiamos el final a la historia? - ¿Qué hubiera pasado si el niño se encuentra con un monstruo al final del camino? ¿O si hubiera aparecido un lobo feroz y se lo comiera? - ¿Creen que cambiaría la historia? ¿En qué? ✓ Mostrar a los niños tres personajes distintos de otros cuentos clásicos: lobo, bruja malvada de blanca nieves y ricitos de oro. Solicitar que escojan un personaje de esos tres y que ellos creen un final alternativo con él, dibujarán su escena (tiempo 7 minutos como máximo) y posterior a ello la expondrán a sus compañeros. ✓ Ahora toca el turno del cuento “el increíble niño come libros”, se repite la misma secuencia de actividades: se presentan las imágenes del cuento, los niños van narrándola imagen por imagen y se cuestiona su final, solo que en este caso ellos solos crearán su final alternativo y lo expondrán. <p><i>Parte 2.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar sobre la estructura de los cuentos anteriores, las diferencias que hay en ellos y preguntar lo siguiente “¿Es muy difícil inventar una historia? ¿Por qué?” ✓ Invitar a que grupalmente se invente una historia, la docente en formación comienza “Había una vez una sirena..., ¿qué le pasó a la sirena?” (Auxiliarse de imágenes si llega a ser muy complejo para los niños), cada uno participa construyendo colectivamente la historia. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre lo siguiente. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo más difícil de la sesión de hoy? - ¿Y lo más sencillo? ¿Por qué? - ¿Qué aprendimos el día de hoy con relación a los cuentos? - ¿Qué pasa con los finales de las historias? 				
<p>Cierre: Trabajo en casa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitar a los niños que escojan un cuento que más haya sido de su interés, de él tendrá que dividir su libreta en tres, tal como se muestra en el ejemplo, ahí deberán escribir (a su ritmo y tipo de escritura) o dibujar el inicio, desarrollo y cierre de la historia. ✓ Enviar un vídeo narrando el cuento, utilizar su evidencia gráfica. <p>Ejemplo:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Inicio:</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Desarrollo:</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Cierre:</td> </tr> </table>	Inicio:	Desarrollo:	Cierre:	
Inicio:				
Desarrollo:				
Cierre:				
<p>Día 4. Teatro-emocionate.</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula virtual: Cantar en conjunto la canción “La gallina turuleca”, en esta se presenta la letra escrita y se intenta representar con movimientos que la asemejen. ✓ Exponer las características del teatro y su relación con los cuentos: representación de personajes, escenarios, emociones, etc. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Emociones:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre la importancia de las emociones al representar un cuento a través del teatro, cuestionar cuáles son las emociones que conocen y han visto en cuentos. - Se les presenta una serie de adivinanzas de emociones en donde tendrán que adivinar de qué emoción se trata. - Escuchar música y cuando se detenga se imita con el cuerpo y expresión facial una emoción que se les solicite. - Representarán emociones de cuentos leídos (se muestran imágenes). ✓ <i>Representación de personajes.</i> <ul style="list-style-type: none"> - Juego de imitación sobre personajes de cuentos. ✓ <i>Representación de escenas de cuentos.</i> 				

- Representar canciones infantiles: se muestra letra, movimientos de esta.
- Exponerles una escena del cuento "Blanca Nieves" con ayuda de la docente titular, en esta se realizan voces y se muestra imagen por imagen dicha escena.
- Se les presenta una serie de escenas de cuentos clásicos y se les solicita que las representen acorde a las voces y movimientos que hacen los personajes.

Cierre:

- ✓ En plenaria, dialogar sobre lo siguiente.
 - ¿Qué fue lo más difícil de la sesión de hoy?
 - ¿Y lo más sencillo? ¿Por qué?
 - ¿Qué aprendimos el día de hoy con relación a los cuentos y el teatro?

Evaluación: Escala estimativa y diario de la educadora

Recursos:

Aulas virtuales con características de cada sesión, biblioteca virtual.

CONTENIDOS

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<p>Estructura de un cuento: Inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>Relación entre el teatro y los cuentos.</p>	<p>Inventar cuentos</p> <p>Narrar historias</p> <p>Construye narraciones</p> <p>Describir características del cuento: personajes (física y emocionalmente), escenarios e historia.</p> <p>Expresa ideas</p>	<p>Participación</p> <p>Expresa</p> <p>Convivencia</p> <p>Motivación e interés</p>

<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre la experiencia adquirida: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una carta? ¿Qué es un recado? - ¿Qué diferencias encontraron? <p>Realizar un cuadro comparativo en conjunto sobre la diferencia de ambos portadores de texto, mientras ellos dictan, la docente en formación escribe.</p> <p>Nota: enviar foto de su recado y carta.</p>	
<p>Sesión 2. Instructivo loco.</p> <p>Previamente: Investigar qué es un instructivo, receta y para qué sirven ambos, dos hojas blancas.</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre qué es un instructivo con apoyo de las siguientes preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un instructivo? - ¿Para qué utilizamos uno? - ¿En dónde podemos encontrar instructivos? - ¿Alguna vez han seguido un instructivo? ¿Para qué? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer, con apoyo del aula virtual, sobre <ul style="list-style-type: none"> - Qué es un instructivo, sus partes y por qué son importantes. - Exponer los diferentes portadores en el cual se pueden encontrar instructivos, se toma como base el de guía para el ejemplo: Guía para elaborar un gorrito de papel, aquí se identificarán las partes del instructivo, materiales y pasos a seguir, se le va pidiendo niño tras niño que lea lo que se necesita y el procedimiento con ayuda de las imágenes, se va realizando en conjunto y paso a paso. ✓ Los niños realizarán su propio instructivo para elaborar una receta de cocina: <ul style="list-style-type: none"> - En la pizarra del aula virtual se mostrarán una serie de cuadros de colores, en ellos se encuentran escondidos diferentes ingredientes, grupalmente se seleccionarán los colores para escoger los ingredientes de la receta (deberán ser cinco). - En una hoja blanca, el niño elaborará su receta de cocina: fecha, nombre, ingredientes, procedimiento y nombre del alumno (tiempo estimado: 7 minutos), el padre de familia hace la transcripción convencional* - Exponer su receta de cocina. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, realizar una retroalimentación de lo visto en la sesión con apoyo de las siguientes preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un instructivo? ¿Cuáles son sus partes? - ¿Cómo fue el proceso de construcción de su propio instructivo? - ¿Qué fue más fácil y difícil? ¿Seguir un instructivo o elaborar su propio instructivo? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Nota: Enviar foto de su instructivo elaborado.</p>	<p>45 minutos</p>
<p>Día 3. Una nota especial</p> <p>Previamente: Investigar que es un periódico, una noticia e imprimir el formato de nota de periódico.</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre lo qué es una noticia con apoyo de las siguientes preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una noticia? - ¿Alguna vez han leído una noticia? ¿De qué se trataba? - ¿Dónde podemos encontrar noticias? - ¿Cuáles son las partes de las noticias? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer con ayuda del aula virtual: <ul style="list-style-type: none"> - Qué es y por qué son importantes las noticias. - Mostrar ejemplos de diferentes medios en los cuales se encuentran noticias, estos medios se reproducen y se retroalimenta de su contenido. - Hacer énfasis en el periódico, cuestionar al alumno sobre qué es un periódico y si en algún momento han leído uno, si conocen las partes del 	

<p>mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar conceptualización, importancia y partes del periódico, en este se muestra un ejemplo del mismo (¿de qué creen que trate la noticia?) y en colectivo se identifican sus partes. - Realizar una noticia de periódico: <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar al alumno sobre algún suceso de su vida cotidiana que le gustaría compartir con sus compañeros. • Con apoyo de su formato de periódico escribirá y dibujará dicho suceso, le pondrá un nombre y el autor, el padre de familia hace transcripción a lo convencional. • Exponer su nota de periódico al grupo. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre la experiencia obtenida: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una noticia? ¿Por qué son importantes? - ¿En dónde podemos encontrarlas? - ¿Qué es el periódico? - ¿Cuáles son las partes del periódico? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Nota: Enviar foto de su periódico.</p>	45 minutos	
<p>Día 4. Catálogo de juguetes</p> <p>Previamente: Investigar qué es un folleto, sus partes y así como su importancia, imprimir el formato de la planeación.</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar un folleto y en plenaria, dialogar sobre qué es con ayuda de las siguientes preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un folleto? - ¿Para qué sirven los folletos? - ¿Alguna vez han leído uno? ¿De qué trataba? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer con apoyo del aula virtual lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - Qué es y por qué son importantes los folletos - Mostrar un folleto virtual e identificar sus partes colectivamente. - Realizar entre todos un catálogo de juguetes para vender, cada alumno elegirá un juguete de preferencia personal y con apoyo del formato promocionará dicho juguete: nombre del juguete, dibujo, cómo se utiliza. - Exponer su folleto. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En plenaria, dialogar sobre la experiencia obtenida: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un folleto? ¿Por qué son importantes? - ¿En dónde podemos encontrarlos? - ¿Cuáles son las partes de un folleto? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Nota: Enviar foto de su folleto.</p>	45 minutos	
Evaluación: Escala estimativa y diario de la educadora		
Recursos: Aulas virtuales correspondientes		
CONTENIDOS		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<p>Conceptos, identificación de las partes e importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta - Recado - Instructivo - Periódico. - Noticia - Compendio 	<p>Escritura y producción de portadores de texto (carta, recado, instructivo, periódico, compendio) y de su nombre propio.</p> <p>Expone: Expresión oral</p>	<p>Participación</p> <p>Expresa</p> <p>Convivencia</p> <p>Motivación e interés</p>

PLANEACIÓN DIDÁCTICA			
Campo de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación		25 de marzo al abril de 2021.	
Organizador Curricular 1: Literatura		Organizador Curricular 2: Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios	
Aprendizaje Esperado Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. Construye colectivamente rimas sencillas.		Habilidad alfabetizadora: Conocimiento fonológico y conciencia sintáctica	
Propósito en Educación Preescolar: Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura.			
LEYENDO SONIDOS			
Forma de organizar el trabajo: Grupal e individual		Modalidad: Situación de aprendizaje	
Tiempo de realización: 3 sesiones		Estrategia de aprendizaje: Aprendizaje a través del juego	Estrategia de enseñanza: OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje)
Espacio: Aula virtual	Plataforma: Zoom		
Actividades permanentes:			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Canciones para iniciar bien el día y de despedida. ✓ Fecha: Poner la fecha entre todos, en cada palabra que se pone, hacer énfasis en los sonidos que produce cada una, asimismo, dependiendo del día que sea, buscar grupalmente palabras que suenen igual y hacer una lista de dos palabras (por ejemplo: martes, palabras que suenen igual a esta). ✓ Dictado: Al término de cada tres sesiones, realizar un dictado de cuatro palabras, los niños escucharán la palabra y como puedan las escribirán en su libreta, solicitar a los padres que realicen contrastación. 			
Día 1.. Trabando ando. Previamente: Investigar qué es una retahíla, trabalenguas y canción. Inicio:			Duración
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar sobre lo que se va a realizar en la sesión ✓ En plenaria, dialogar sobre sobre lo que se solicitó que investigaran tomando como base las siguientes preguntas detonadoras: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué investigaron? - ¿Qué es una retahíla? ¿Alguien sabe el ejemplo de una? - ¿Qué es un trabalenguas? ¿Conocer alguno? - ¿Qué es una canción? <p>Escribir sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer a través del aula virtual que es una retahíla, trabalenguas y canción, en cada una se le va mostrando ejemplos. ✓ Mostrar un memorama de cada juego del lenguaje, en colectivo elegirán que tarjeta para destapar, se les leerá a los niños y ellos intentarán decirlo, primero de manera lenta y luego más rápido hasta que logren hacerlo solos. Hacer énfasis en las rimas de cada palabra. ✓ Dividir al grupo en dos equipos, cada equipo dirá una retahíla, trabalenguas y canción según corresponda, el que mejor lo diga y pronuncie de manera autónoma gana. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar un ejemplo de los tres juegos del lenguaje, leérselos y los niños adivinarán de cuál se trata. ✓ Dialogar con ellos sobre su experiencia con apoyo de la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se les hizo difícil decir algún juego del lenguaje? ¿Cuál? ¿Por qué? ✓ Grabar un vídeo diciendo el ejemplo de un juego del lenguaje que más se le haya complicado y enviarlo. 			30 minutos
Día 2.. Cadena de rimas. Previamente: Investigar qué es una rima, imprimir carta de la lotería y fichas para jugar lotería. Inicio:			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar sobre lo que se va a realizar en la sesión de hoy y sobre los nuevos juegos de palabras a conocer. ✓ En plenaria, dialogar sobre qué son las rimas auxiliándose de las siguientes preguntas detonadoras: 			

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una rima? - ¿Dónde podemos encontrar rimas? - ¿Conocen algunas palabras/oraciones que rimen? ¿Cuáles? <p>Anotar sus respuestas en el pizarrón electrónico.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer a través del aula virtual qué es una rima y en qué juegos del lenguaje se pueden encontrar, conforme se vayan presentando estos, se van realizando las actividades acordes (Nota: En cada juego se va poniendo la palabra e imágenes acorde a la palabra) - Juego del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Canciones: Canción “Debajo de un botón”: • Adivinanzas “ • Trabalenguas - Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Encontrar las palabras que rimen. • Juego - “encuentra la rima”: Se le presenta una serie de imágenes con su palabra y acorde a lo que escucharon tendrán tres opciones para identificar qué palabra rima con la que se presentó. En todo momento se le va auxiliando a encontrar las palabras que rimen. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Una vez identificado cuáles son los juegos del lenguaje que contienen rimas, jugar “lotería de rimas”: - Explicar las reglas del juego: la carta que los niños tienen, contiene las rimas previamente trabajadas en el desarrollo de la actividad y algunas otras palabras con terminaciones similares, se les va presentando las cartas de la lotería y ellos en su tarjeta pondrán una ficha a la palabra que rime con la presentada - ¿cómo orientarlo? ✓ Cuestionar al alumno sobre su experiencia: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo que se te hizo más sencillo de la serie de actividades realizadas? ¿Por qué? - ¿Qué fue lo que más se te complicó? - Con las rimas vistas, ¿puedes identificar alguna otra palabra que rimen igual? (Dar ejemplo y opciones) 	30 minutos	
<p>Sesión 3. Carta al director</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retroalimentar el concepto de rimas, y repasar algunas de ellas. ✓ Presentar con apoyo del aula virtual, una serie de palabras con imágenes, estas se encuentran desordenadas y en conjunto las ordenaremos. ✓ Formaremos una carta a través del uso de dichas oraciones, los niños dirán en qué orden de la rima van. ✓ Los alumnos con apoyo de la madre de familia realizarán una carta de rimas para un amigo. 	45 minutos	
Evaluación: Escala estimativa y diario de la educadora		
Recursos:		
Aulas virtuales, lotería de rimas		
CONTENIDOS		
CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Definición, uso e importancia de: Rimas, retahíla, trabalenguas, adivinanzas, canciones	Investigar y exponer temas específicos Identificar sonidos similares y diferentes entre onomatopeyas y palabras Construir rimas en colectivo Decir diversos juegos del lenguaje	Participación Convivencia

Anexo 3. Escalas estimativas | Nota: El **color naranja** representa los niños que no participaron en las actividades.

ESCALA ESTIMATIVA																						
CUENTOS, CUENTOTES, CUENTITOS																						
Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación			Aprendizaje Esperado: Narra historias que le son familiares, habla acerca de personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta la educadora.												Habilidad alfabetizadora: Comprensión lectora / Lectura emergente							
Criterios	Narra historias de cuentos que ya conoce.			Crea historias de invención propia auxiliándose de recursos con los que cuenta.			Construye colectivamente narraciones.			Describe las características de personajes, escenarios y la historia en sí.			Comprende la lectura y lo expresa a través de diferentes consignas.			Se muestra participativo, interesado y dispuesto durante la realización de las actividades.			Sigue una secuencia lógica entre sus ideas al expresar cuentos de invención propia o que ya conoce.			
	Nombre del alumno																					
Nivel de desempeño	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	
1. EA																						
2. DR																						
3. EG																						
4. DS																						
5. JG																						
6. LX																						
7. VA																						
8. SY																						
9. JH																						
10. AS																						
11. IR																						
12. SA																						
13. AE																						
14. GN																						
15. KT																						
16. SM																						
17. SA																						
18. DU																						
19. LD																						
20. AT																						
21. QV																						
22. EV																						
23. JA																						
NIVELES DE DESEMPEÑO DESARROLLADOS																						
Nivel 3.							Nivel 2.							Nivel 1.								
Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados, destaca al momento de realizar las actividades, presentando una facilidad para elaborarlas. El niño ha demostrado los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con un alto grado de efectividad.							Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes, el niño ha demostrado conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con efectividad. En ocasiones requiere de apoyo.							Indica que se encuentra en proceso para alcanzar los aprendizajes, tiene dificultades al momento de realizar las actividades en donde requiere apoyo constante y se encuentra en un proceso de alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.								

ESCALA ESTIMATIVA																					
PORTANDO LA ESCRITURA																					
Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación									Aprendizaje Esperado: Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica alguno de sus compañeros Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos. Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos									Habilidad alfabetizadora: Conocimiento de grafismo Escritura emergente			
Nombre del alumno	Define, identifica las partes, así como la importancia de los diferentes portadores de texto.			Elabora portadores de texto respetando su estructura.			Escribe portadores de texto a partir de sus propios conocimientos y/o recursos.			Expone sus portadores de texto tomando como base su propia producción			Realiza comparaciones de sus grafías con las convencionales			Interpreta portadores de textos.			Se muestra participativo, interesado y dispuesto durante la realización de las actividades.		
	Nivel de desempeño	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2
1. EA																					
2. DR																					
3. EA																					
4. DS																					
5. JG																					
6. LX																					
7. VA																					
8. JH																					
9. SY																					
10. AS																					
11. IR																					
12. AE																					
13. GN																					
14. SA																					
15. KT																					
16. SM																					
17. SA																					
18. DU																					
19. LD																					
20. AT																					
21. QV																					
22. EV																					
23. JA																					
NIVELES DE DESEMPEÑO DESARROLLADOS																					
Nivel 3.							Nivel 2.							Nivel 1.							
Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados, destaca al momento de realizar las actividades, presentando una facilidad para elaborarlas. El niño ha demostrado los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con un alto grado de efectividad.							Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes, el niño ha demostrado conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con efectividad. En ocasiones requiere de apoyo.							Indica que se encuentra en proceso para alcanzar los aprendizajes, tiene dificultades al momento de realizar las actividades en donde requiere apoyo constante y se encuentra en un proceso de alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.							

ESCALA ESTIMATIVA																					
LEYENDO SONIDOS																					
Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación						Aprendizaje Esperado: Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. Construye colectivamente rimas sencillas.						Habilidad alfabetizadora: Conciencia fonológica									
Nombre del alumno	Explica, a partir de sus propias palabras, lo qué son las rimas y otros juegos del lenguaje asimismo menciona ejemplos.			Identificar sonidos similares y diferentes entre palabras (rimas).			Construye rimas cortas y largas a partir de los recursos que se le presentan o personales (su nombre, canciones, poemas)			Dice rimas, canciones, trabalenguas, y otros juegos del lenguaje.			Construye rimas de manera colectiva proponiendo			Se muestra participativo, interesado y dispuesto durante la realización de las actividades.			Resuelve problemas que se le presentan en el transcurso de las actividades.		
	Nivel de desempeño	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2
1. EA																					
2. DR																					
3. EG																					
4. DS																					
5. JG																					
6. LX																					
7. VA																					
8. JH																					
9. SY																					
10. AS																					
11. IR																					
12. AE																					
13. GN																					
14. SA																					
15. KT																					
16. SM																					
17. SA																					
18. DU																					
19. LD																					
20. AT																					
21. QV																					
22. EV																					
23. JA																					
NIVELES DE DESEMPEÑO DESARROLLADOS																					
Nivel 3.						Nivel 2.						Nivel 1.									
Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados, destaca al momento de realizar las actividades, presentando una facilidad para elaborarlas. El niño ha demostrado los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con un alto grado de efectividad.						Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes, el niño ha demostrado conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con efectividad. En ocasiones requiere de apoyo.						Indica que se encuentra en proceso para alcanzar los aprendizajes, tiene dificultades al momento de realizar las actividades en donde requiere apoyo constante y se encuentra en un proceso de alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.									

El color naranja representa los niños que no participaron en las actividades.

Anexo 5. Plan de actividades ciclo 3. Evaluativo

Instrumento: Entrevista individual a alumnos de 3º B del Jardín de Niños: Luisa Isabel Campos de J. Cantú comprendida de la semana del 2021.

Propósito: Evaluar los aprendizajes adquiridos, así como el avance de habilidades alfabetizadoras durante la ejecución de las propuestas de actividades desarrolladas en el “Ciclo 2. Planificativa”, permitiendo rendir cuentas de los resultados obtenidos durante su proceso.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
NARRATIVA Y LECTURA EMERGENTE	Comprensión lectora y lectura emergente
	<p>Organizador curricular: Literatura</p> <p>Aprendizajes esperados:</p> <p>Narra historias que le son familiares, habla acerca de personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.</p> <p>Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta la educadora.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer dos cuentos cortos (se puede solicitar que se lean previamente) y jugar “Siguiendo las pistas”, el alumno adivinará de qué cuentos se tratan, al adivinarlo: <ul style="list-style-type: none"> - Narrará la secuencia de un cuento de preferencia. “Juego de cartas”: <ul style="list-style-type: none"> - Escogerá una carta en la cual se encuentra escondido un personaje, describirá al de la carta seleccionada: características físicas, emocionales y su importancia en la historia. - Mostrar tres cartas, el alumno escogerá una de ellas para cambiarle el final al cuento. ✓ Mostrar al niño un cuento corto (imágenes y texto), solicitar que lo lea y realice dos preguntas sobre él para contestar. ✓ Solicitar que invente una historia con el apoyo del aula virtual “Fabrica de cuentos” (serie de imágenes con diferentes personajes, ambientes y emociones).
CONCIENCIA FONOLÓGICA	Conocimiento fonológico y conciencia sintáctica
	<p>Organizador curricular: Literatura</p> <p>Aprendizajes esperados:</p> <p>Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.</p> <p>Construye colectivamente rimas sencillas.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dice rimas sobre su nombre. ✓ Jugar “Lotería de rimas”: El niño buscará rimas en la lotería. ✓ Construir una carta de rimas.

UNIDAD DE GRAFISMO	Conocimiento de grafismo y escritura emergente
	<p>Organizador curricular: Participación social</p> <p>Aprendizajes esperados:</p> <p>Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica alguno de sus compañeros</p> <p>Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.</p> <p>Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aula virtual de portadores de texto, escogerá, de los cuatro portadores vistos en las sesiones uno de su preferencia: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar qué es y cuál es su función. - Mostrar un ejemplo de dicho portador y solicitar que identifique sus partes. - Escribirá en una hoja blanca el portador de su elección (se le da una situación según corresponda), el papá realiza contrastación. - Exponerlo. ✓ Dictar 4 palabras. <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una diferenciación entre sus grafías y las convencionales.

Anexo 6. Guía de observación

Nombre del alumno: _____

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN					
UNIDADES SEMÁNTICAS	ORALIDAD				
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVACIÓN
	Explica por qué o cómo sucedió algo en relación a temas de interés personal o propuestas por la docente.				
	Expresa sus ideas a través del diálogo siguiendo una secuencia lógica entre ellas.				
	Vocabulario fluido, es decir, que se expresa fácilmente.				
NARRATIVA Y LECTURA	LITERATURA				
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVACIÓN
	Comenta cuentos que escucha.				
	Narra historias que conoce				
	Crea historias de invención propia siguiendo una secuencia lógica de estas.				
	Describe a personajes de cuentos (menciona características, en qué cuento salió y su importancia en el cuento).				
	Crea finales alternativos.				
	Comprensión lectora (responde cuestionamientos sobre cuentos).				
UNIDAD DE GRAFISMO	PARTICIPACIÓN SOCIAL				
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVACIÓN
	Escribe su nombre en diferentes portadores de texto.				
	Escribe textos con una intención en particular.				
	Explica lo que escribió (muestra que lo que dice tiene relación con la grafía)				
	Explica qué es, importancia y las partes de un portador de texto.				
CONCIENCIA FONOLÓGICA	LITERATURA				
	ÍTEMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OBSERVACIÓN
	Explica qué es una rima a través de ejemplos				
	Identifica rimas				
	Identifica rimas a partir de los sonidos que escucha				
	Dice rimas a partir de palabras que conoce (como su nombre)				
	Construye textos con rimas en colectivo.				

OBSERVACIONES	NOTA: Describir cómo es su grafía.		
	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
ESTÁNDARES DE LOGRO	Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados, destaca al momento de realizar las actividades, presentando una facilidad para elaborarlas. El niño ha demostrado los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con un alto grado de efectividad	Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes, el niño ha demostrado conocimientos, habilidades y actitudes requeridos con efectividad, pero a través del apoyo de terceros y la constante motivación para lograrlo.	Indica que se encuentra en proceso para alcanzar los aprendizajes, tiene dificultades al momento de realizar las actividades y se encuentra en un proceso de alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.

Anexo 7. Evidencias del ciclo 1. Inicial

Ciclo 1. Inicial

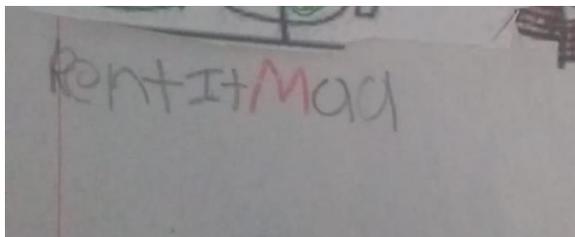


Imagen 7. Nombre propio de IR.

Se observa el criterio de variabilidad externa dentro del nivel presilábico. La alumna escribió su nombre propio de acuerdo a las letras convencionales que conocía, se destaca que ya lo identificaba y se encontraba en proceso de escribirlo. Existe una combinación de letras mayúsculas y minúsculas, distingue la inicial de cada nombre con rojo, así como con letras mayúsculas. Su lectura fue global. Evidencia retomada en las actividades del ciclo 1. Inicial.

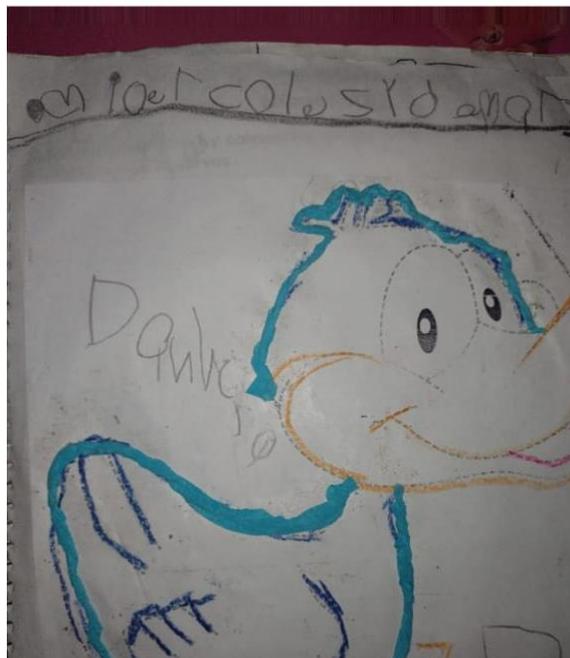


Imagen 8. Nombre propio de DS.

La alumna identifica y escribe su nombre propio convencionalmente de manera autónoma. Reconoce las letras que componen su nombre. La evidencia fue retomada de las actividades realizadas con la educadora previo al ciclo 1. Inicial.

Ciclo 2. Intermedio



Imagen 9. Invención de cuentos.

Se le dio al alumno una situación en particular para crear un cuento mediante la fábrica de cuentos (salvar una corona de un monstruo). Por tanto, inventó una historia de acuerdo a la temática, siguió una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Su lectura fue global, en el que describió cada apartado, siguió una secuencia



Imagen 11. Carta de rimas en colectivo.

Se realizó un ejercicio de repaso de rimas, como evidencia se elaboró una carta para el director, los niños iban proponiendo oraciones y palabras que rimaran, si estas no tenían coherencia solicitaban cambiarla, le dictaban al docente qué escribir y este les leía hasta que estuvieran de acuerdo.



Imagen 13. Construcción de cuentos.

Actividad realizada en el OVA: Previamente se solicitó el anexo con las imágenes del cuento, se les leyó la historia, y a partir de él, se jugó un juego virtual en el que los niños tenían que acomodar la secuencia de la historia, conforme se iba acomodando en el juego, también lo pegaban en su cuaderno, posterior a ello, narraban la secuencia del cuento con apoyo de las imágenes.

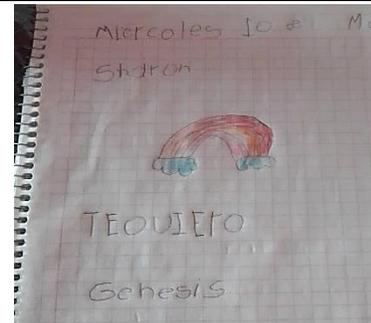


Imagen 10. Portador de texto: Carta.

Se les enseñó el significado, importancia y estructura de la carta. Se le dio la indicación de escribir una carta a alguien del salón, la alumna le escribió a su amiga con palabras convencionales, preguntaba constantemente cómo se escribían determinadas palabras, se le escribían y ella las copiaba. Escribe de manera convencional su nombre y el de su amiga. Su lectura fue específica, describió cada palabra que escribió (fecha, nombre, mensaje, su nombre).



Imagen 12. Portador de texto: Folleto.

Se les enseñó a los niños sobre las partes de este portador de texto, y con apoyo del anexo realizaron el suyo con la temática de vender un juguete. El niño describió el contenido de cada apartado, pero su lectura fue global (a excepción de su nombre que lo señaló particularmente). Sus grafías se asemejan a la convencionalidad, pero sabe lo que escribió y lo explica, por lo que se infiere que su escritura es silábica-alfabética.

Anexo 9. Evidencias ciclo 3. Evaluativo

Ciclo 3. Evaluativo

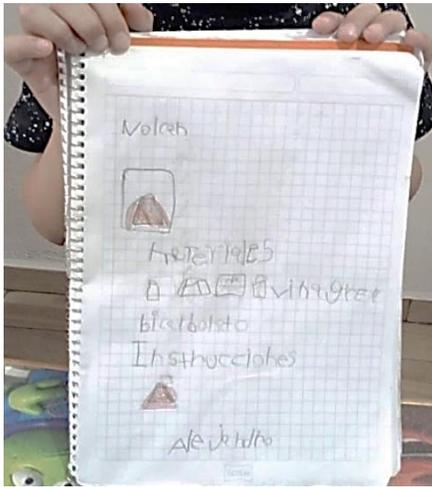


Imagen 14. Portador de texto: Instructivo.

El alumno eligió como portador de preferencia el instructivo, definió qué era, su importancia, así como la estructura que este contiene. Al momento de hacerlo él solo, lo realizó de manera autónoma, quiso escribir el instructivo para realizar un volcán, él solo escribió la palabra "Volcán", "Alejandro", "Instrucciones" y "Materiales" las cuales se aproximan a la convencionalidad, para lo demás solicitó ayuda. siguió una estructura correcta en el portador. Su lectura fue específica por cada palabra.

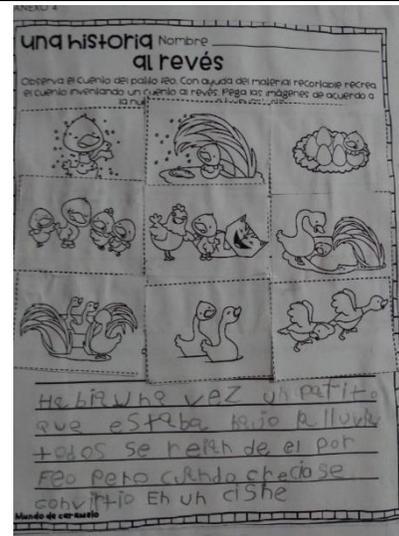


Imagen 15. Cuento al revés.

La temática fue cambiar la trama del cuento que ya conocían conforme iban saliendo las imágenes al azar, una vez pegadas, tenían que inventar una historia con esa secuencia y escribirlo a partir de sus propios recursos. El alumno conoce algunas palabras convencionales y las escribe de manera autónoma, las que no, solicita que se las escriban para él copiarlas, la lectura fue específica, describía cada imagen y la lectura de sus escrituras fue variada (las palabras que ya conoce las leía específicamente y las que no las leía de manera global), siguió una secuencia en el relato de su cuento.

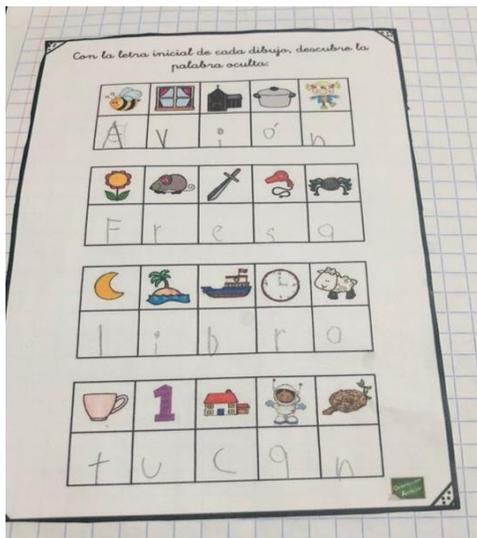


Imagen 16. Descubre el mensaje.

Los niños conocen las letras de algunas palabras convencionales, en este ejercicio tenían que descubrir el mensaje oculto a partir de la inicial de la palabra de cada imagen. Durante esta actividad se acompañó en todo momento al alumno, se les mencionaba la imagen y ellos decían la inicial, algunos escribían solos las letras en cada cuadro, otros esperaban a que se escribieran para ellos escribirlas. Una vez descubierto el mensaje, ellos solos leían lo que decía el mensaje oculto.

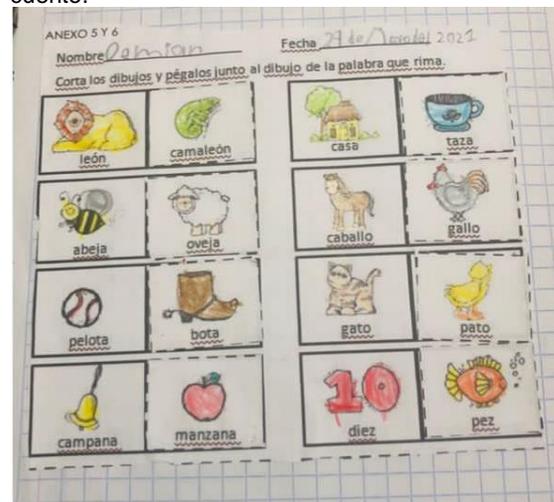


Imagen 17. Rimas.

Los niños ya reconocen el significado de rima, identifican sonidos similares de las palabras, y en el desarrollo de este ciclo aprendieron a reconocerlas a partir de las palabras escritas. En esta evidencia, de lado izquierdo tenían que pegar las imágenes de acuerdo al sonido, y del derecho a partir de la escritura. Se revolvió todas las imágenes y se leía la palabra y ellos la buscaban de acuerdo a lo solicitado.

Anexo 10. Diario

Nota: Se presenta un diario como ejemplo de los 12 realizados durante la investigación.

FECHA: 10 DE MARZO DE 2021.

SESIÓN: CARTA A UN AMIGO

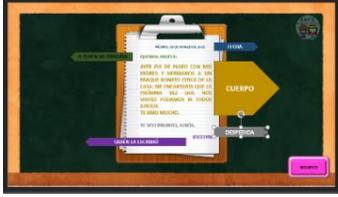
La sesión 1 “Carta a un amigo” tuvo como objetivo introducir a los alumnos de 3º B a los portadores de texto dando inicio con la conceptualización y realización de una carta dirigida a un amigo, familiar o persona externa que extrañen a raíz del confinamiento por COVID-19, ello con el fin de que, por un lado, conocieran este recurso como medio de comunicación en el que pudieran expresar de manera escrita ideas, pensamientos o sentimientos, y por otro, observar el procedimiento por el cual los educandos utilizan sus propios conocimientos y recursos personales para escribir sobre temas en particular y la manera en la que leen sus propias grafías.

Así pues, el desarrollo de dicha sesión se encuentra desarrollada de la siguiente manera:

Tabla

Sesión 1. Carta a un amigo.

PLANIFICACIÓN	ACCIÓN
<p>La planificación de las actividades estuvo diseñada para accionarse de manera sincrónica y asincrónica, de tal modo que se pudiera favorecer las habilidades alfabetizadoras de “Conocimiento de grafismo” y “Escritura emergente”, así pues, se pretendía que de ambas formas los niños tuvieran la experiencia con la escritura a través del conocimiento y realización de una carta a una persona, por ello, se tomó en consideración el diagnóstico ya que este arrojó que de manera formal los niños no tenían el acercamiento a diferentes portadores de texto, no obstante, en particular de este, habían escrito cartas por motivos personales (pedirles regalos a los reyes magos y expresar sentimientos a un familiar que está lejos) aunque desconocían su estructura y la importancia de una carta, este previo fue la base para el diseño de la serie de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none">- Investigar qué es una carta y cuál es su importancia.- Enseñanza de la estructura de la carta.- Construcción de una carta colectiva.- Escritura de una carta personal para un amigo que extrañen.- Exposición de cartas. <p>En este sentido, como parte de la estrategia de enseñanza para el fomento de la escritura se diseñó un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) en el que, a</p>	<p>El desarrollo del plan de acción tanto de manera sincrónica como asincrónica se llevó a cabo el 10 de marzo de 2021.</p> <p>Comunicación sincrónica:</p> <p>La sesión tuvo lugar a través de la plataforma de Zoom con una asistencia de 12 alumnos, su ejecución fue el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Se les mostró una carta, la docente en formación la leyó desde principio a fin a manera de dialogo (fecha, a quién iba dirigida, cuerpo, despedida y quién la escribió) convirtiéndose esta dinámica en detonante para cuestionarlos sobre lo que es la carta y por qué y cómo han escrito alguna, conforme participaban, se iba escribiendo sus comentarios en el pizarrón virtual.2. OVA: Con apoyo de este recurso se expuso sobre el concepto de carta, posterior a ello se les leyó una carta haciendo énfasis en su estructura, se realizó en colectivo un juego para construir una carta con base en su estructura.3. Se retroalimentó lo antes visto y de manera individual los educandos escribieron su carta, se les cuestionó sobre qué se escribía primero, posterior y al final en la carta.

<p>través de actividades y juegos interactivos, el educando tuviera la oportunidad de interactuar y conocer a profundidad sobre este portador de texto.</p>	<p>4. Concluidas todas las cartas, se invitó a exponer sus escritos, durante esta los niños escogían quién iba a participar después de ellos.</p> <p>5. Como cierre se dialogó sobre lo visto en la sesión.</p>  <p>En todo momento se les leyó y señaló a los niños sobre lo que estaba escrito en el OVA y en la carta.</p>
<p>REFLEXIÓN En educación preescolar:</p> <p>El conocimiento, producción y diferenciación de diversos portadores de textos (tanto narrativos como informativos) da pauta para que el educando encuentre un sentido personal y social a la lectura y escritura. Los tipos de experiencia que los alumnos de preescolar deben tener respecto a la producción de texto están vinculadas con: participar en eventos en los que escribir tiene un sentido, tomar decisiones relativas a la producción de textos (cortos), producir textos cortos usando sus recursos, revisar y mejorar, interpretar sus producciones escritas, comparar la escritura de palabras a partir del conocimiento de la escritura de su nombre y de otras palabras. En educación preescolar, la producción de textos requiere hacerse en situaciones y con fines reales. (SEP, 2017)</p> <p>La introducción a los portadores de texto mediante la carta resultó ser fructífero para los educandos ya que para su mayoría representó un espacio para escribir libremente sus emociones, sentimientos y expresar sus escrituras personales y escuchar las de otros (sus cartas iban dirigidas a sus compañeros de la escuela), asimismo el uso del OVA (aula virtual) facilitó la enseñanza del concepto y estructura del portador de texto, ya que las actividades inmersas permitieron la construcción de una carta en colectivo de tal manera que comprendieran cómo es el proceso para realizar una carta, eso se observa al momento de que leen su evidencia y mencionan la estructura como tal: "Primero va la fecha, hoy es miércoles 10 de marzo de 2021, luego va el nombre Genesis...", mientras lo hacían, iban señalando dónde se encontraba escrito lo que leían.</p> <p>Por otra parte, es importante mencionar que algunos de ellos se sienten inseguros cuando tratan de escribir por sí mismos, puesto que están acostumbrados a transcribir textos convencionales que al momento de hacerlo por sus propios recursos entran en desesperación, lo anterior es necesario trabajarlo tanto con padres de familia como con los niños para que comprendan que la manera en la que el educando se expresa (ya sea oral o escrita) consiste en un proceso que él mismo lleva a cabo y que está bien mientras él explique cómo y por qué lo ha dicho o escrito.</p>	<p>OBSERVACIÓN La ejecución de las actividades dio pauta a que los educandos tuvieran un acercamiento formal a la carta permitiéndoles conocer su concepto, importancia y estructura de tal modo que pudieran aplicarlos al momento de escribir la personal.</p> <p>Conocimientos previos: Los alumnos conceptualizaron a la carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AE: alguien que se quiere comunicar y pueda entender en lo que dice la gente, las cartas escriben algo para que la gente sepa sobre lo que tú escribes. - DU: hablar de su casa, las cartas las ponen donde quieren estar para que las encuentren. - SM: una carta es un escrito de la persona que la escribió para que lo mande a un buzón y lo mande a otra persona para un buzón. - IR: una carta es escribir para una persona que lo amas y expresar tus sentimientos. - LX: comunicarse. <p>Dichas respuestas dan pauta a conocer que los niños que participaron ya tienen el previo sobre lo qué es una carta, así pues, cuando se expuso qué era una carta y cuál es su función, grupalmente se llegó a la conclusión que una carta es un medio para comunicarse de manera escrita y expresar sus sentimientos a otra persona.</p> <p>En este sentido, el que los alumnos investiguen sobre conceptos de diferentes temas permite conectar lo previo con lo nuevo y generar una idea más completa y significativa para ellos.</p> <p>Por otro lado, el presentarles una carta y leérselas facilitó la comprensión de la misma, puesto que, al momento de construir una carta de manera colectiva a través del juego virtual, ellos solos iban mencionando qué iba primero, después y al final (aunque de igual modo hubo errores en el proceso, pero otros compañeros corregían cuando escuchaban que alguien no lo decía de manera correcta).</p> <p>Ahora bien, en cuanto a la escritura de manera individual de su carta, se observó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seis niños (LD, EA, EV, LX, JA, y VA) aún dependen de una base escrita para poder escribir, es decir que no lo realizan de libremente.

<p>Los niños mostraron interés en la secuencia de actividades, interactuaron entre la docente en formación y ellos, primordialmente se observó que el entusiasmo aumento cuando leyeron sus cartas, escucharon atentamente a sus compañeros, y esta era un área de oportunidad encontrada en el grupo pero que no se observó durante la sesión, se infiere que el motivo principal fue que eran escritos de ellos para ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seis niños (SM, IR, DU, AE, GN y SA) no requieren de una base, ellos solos o en ocasiones cuestionado, escriben con base en sus conocimientos respecto a las letras utilizando grafías convencionales y no convencionales para hacerlo. Sus escritos estuvieron acompañados de dibujos y de oraciones cortas. <p>Por último, al momento de leer sus escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seis alumnos (SM, EA, IR, DU, AE, GN) leyeron sus escritos tomando como base su carta, haciendo mención de la estructura de la misma “primero va la fecha, hoy es miércoles 10 de marzo de 2021, luego va el nombre Genesis...” - Seis alumnos (LX, JA, EV, VA, LD y SA) requieren de apoyo externo por un familiar para leer lo que escribieron en su carta, el padre de familia dice lo que el niño debe de decir y ellos repiten sin tomar como base su propio escrito. <p>Se destaca que la utilización del OVA facilitó en gran medida a que los educandos comprendieran el concepto de carta, así como su estructura, el realizarlo de manera grupal y posterior a ello individual apoyo el trabajo de este portador de texto.</p>
---	---

Referencias:

- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. MINEDUC.
- SEP. (2017). Lenguaje y Comunicación. En SEP, *Aprendizajes Clave para la educación integral: Educación Preescolar* (págs. 186-211)

Anexo 11. Lista de evaluación.

LISTA DE ASISTENCIA		SESIÓN 1. TRABANDO ANDO		
NP	Nombre del alumno			
		ASISTENCIA	ENTREGA	OBSERVACIÓN
1	EA	X		Apoyo externo, pero una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, menciona que lo más difícil fue decir las retahílas.
2	DR	X		Requiere de constante apoyo externo y motivación para realizar las actividades propuestas, es necesario preguntarle directamente para que haga lo solicitado.
3	EAG			
4	DS	X		Apoyo externo, pero una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco.
5	JG			
6	LX	X	X	Apoyo externo, pero una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco.
7	VA		X	
8	SY			
9	JN			
10	AS			
11	IR	X		Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir los trabalenguas.
12	SA			
13	AE	X	X	Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir las retahílas.
14	GN			
15	KT			
16	SM	X		Conoce ejemplos de los juegos del lenguaje y los menciona de manera autónoma, no se observa problemas para decir los vistos en la sesión, los práctica sola una vez que se le dijeron por primera vez.
17	SA			
18	DU	X		Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir las canciones.
19	LD	X		Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir los trabalenguas.
20	AG			
21	DV			
22	EV	X		Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir los trabalenguas.
23	JA	X		Una vez que se ha familiarizado con el ejemplo, lo repite poco a poco, hasta lograrlo hacer solo, menciona que lo más difícil fue decir las retahílas.

2021. "Año de la Independencia y la Grandeza de México".
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL
DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR

Oficio No. 0337/20-21-23
Asunto: Se autoriza impresión de
documento recepcional.

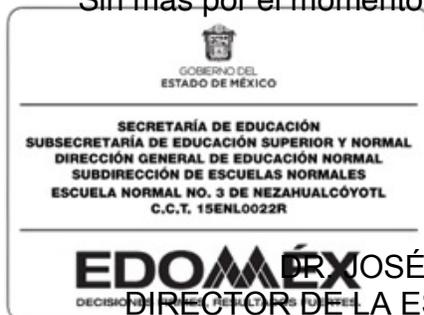
Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México a 12 de julio de 2021.

C. JOCELYN VALENCIA MONTES DE OCA
PRESENTE.

La Dirección de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, se permite comunicar a usted que ha sido autorizado su documento recepcional en la modalidad: TESIS DE INVESTIGACION: que presentó con el tema: **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ENFOCADAS A LA LECTO-ESCRITURA PARA EL FAVORECIMIENTO DE HABILIDADES ALFABETIZADORAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

Por lo que procede la impresión y reproducción de dicho documento para la sustentación de su examen profesional.

Sin más por el momento, le deseo éxito en la culminación de su proceso.



ATENTAMENTE

DR. JOSÉ ALEJANDRO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

Oficio No. 0337/20-21-24
Asunto: Se autoriza impresión de
documento recepcional.

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México a 12 de julio de 2021.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL