



## LOS TEXTOS COLECTIVOS EN EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

**Karen Stephanie Cruz López**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad I22, Acapulco, Gro.

**Epifanio Espinosa Tavera**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad I22, Acapulco, Gro.

---

**Área temática:** A.7) Prácticas educativas en espacios escolares.

**1.Línea temática:** Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

**Tipo de ponencia:** Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

---

### **Resumen:**

En la Maestría en Educación Básica, adquirí y desarrollé saberes que me permitieron reflexionar sobre la propia práctica docente y la necesidad de emprender un cambio en la forma de trabajar con relación a la enseñanza del lenguaje escrito (LE).

Precisamente, una de las situaciones insatisfactorias detectadas en mi grupo escolar, con relación a la enseñanza-aprendizaje del LE fue, el promover escasas oportunidades para implicar a los niños en el trabajo con textos, limitando su participación como usuarios del LE a partir de necesidades específicas.

La metodología implementada para atender dicha situación insatisfactoria, fue la metodología de Investigación-Acción (IA), con la finalidad de mejorar la práctica a través de procesos de intervención y a su vez producir conocimiento durante esos procesos.

Siguiendo la serie de pasos que conforman la IA y con la finalidad de atender la situación insatisfactoria presentada, diseñé y llevé a cabo una Propuesta de Intervención Educativa, denominada “*El acercamiento a la lectoescritura en el nivel preescolar a través del trabajo por proyectos*”, teniendo como objetivo: incorporar a los niños de mi grupo escolar a la cultura escrita, para comprender los usos y funciones del lenguaje escrito, a través de su participación y colaboración en proyectos didácticos.

Después del análisis y sistematización de la experiencia sobre el trabajo por proyectos, destaco que se pueden generar en las aulas, las oportunidades necesarias para que los niños produzcan textos, en este caso colectivos, favoreciendo su participación como usuarios del lenguaje escrito a partir de necesidades concretas.

**Palabras clave:** Lenguaje escrito, Investigación-Acción, Proyectos didácticos, Prácticas sociales, Textos colectivos

## Introducción

Quizá una de las principales inquietudes de las y los educadores de educación preescolar concierne a la enseñanza del lenguaje escrito, ¿es pertinente enseñar a leer y escribir en este nivel?, o en dado caso cómo acercar a los niños a la cultura escrita. Sobre ésta precisamente, en mis estudios de maestría, yo (Karen), realicé y sistematicé una intervención. Con el acompañamiento de mi director de tesis (segundo autor de esta ponencia), emprendí una investigación-acción. No sólo quería despejar mi inquietud, sino mejorar mi trabajo con los niños y sus aprendizajes sobre el lenguaje escrito (LE).

La revisión y discusión del plan de estudios, de las proposiciones teóricas y pedagógicas de la perspectiva sociocultural (PS), con mi director y demás docentes del grupo de maestría, acompañaron la reflexión continua de mi propia práctica docente, desde el inicio de la intervención.

Al reflexionar sobre mi trabajo cotidiano advertí que promovía algunas actividades sobre el LE próximo al previsto en el plan y la PS, pero también identifiqué en su desarrollo una cuestión de relevancia: la ausencia de propósitos comunicativos.

Por una parte, daba mucha prioridad al aprendizaje del sistema alfabético de escritura. Procuraba que los niños identificaran sus características gráficas, por ejemplo preguntando por la escritura de sus nombres y las de sus compañeros, pidiendo que los identificaran o los escribieran –en diversas oportunidades– por sí solos o copiándolos. Así lo hacía también con otras palabras.

Por otra parte, solía leer cuentos a los niños, señalando en ocasiones las palabras que iba leyendo. Los invitaba a elaborar algunos textos como cartas, tarjetas, cuentos ya sea de forma individual o de manera colectiva. Dejaba que ellos hicieran el intento de escribir, permitiendo que utilizaran dibujos, marcas y grafías.

Consideraba que de esa manera estaba propiciando la familiarización de los niños con los textos y sus usos sociales. No obstante, los niños realizaban las actividades de lectura y escritura simplemente porque tenían que hacerlas. Yo trataba de motivarles con juegos, apoyarme en sus conocimientos previos y explicarles con ejemplos los textos y sus usos; sin embargo, los niños, con regularidad se resistían –“yo no puedo escribir”; y aún cuando llegáramos a producir colectivamente un texto, muchos lo hacían por cumplir, lo copiaban rápidamente del pizarrón.

Los niños, ciertamente, se formaban algunas ideas, por ejemplo, de la carta y sus principales características; pero era evidente que no comprendían el por qué y para qué escribirla; como lo advertí en el desgano y descuido con que la hicieron después que habíamos jugado al cartero. Reconocí que mi intervención en esa actividad y en otras similares de producción de textos carecía completamente de contexto y sentido para los niños. Por un lado, hacía falta que los niños tuvieran una razón, un motivo, para explorar, conocer y escribir textos diversos. Por otro, asumí que no era suficiente con que los niños conocieran las funciones y características, tipología, estructura o partes de los textos; ni siquiera cómo elaborarlos. Más que explicarles las prácticas sociales del lenguaje, requería crear contextos donde los niños las ejercieran (Perelman, 2009).

De esta manera, mediante el trabajo por proyecto, me planteé dos propósitos a) involucrar a los niños en actos sociales donde tuvieran la necesidad de escribir para lograr algún propósito o resolver algún problema que fuera de su interés y, de este modo, reconocieran los usos y características de los textos al tener que consultarlos o producirlos; y simultáneamente b) favorecer su comprensión del sistema de escritura.

## Desarrollo

### Apoyos conceptuales.

Desde una perspectiva sociocultural, escribir y leer textos es más que codificar o decodificar; todo acto de lectura y escritura son prácticas letradas insertas en comunidades sociales determinadas; así, las personas, al leer los textos que ahí circulan además de desarrollar habilidades para comprenderlos, requieren apropiarse de las formas específicas con que las comunidades particulares participan y usan esos textos. Del mismo modo escribir no solo es asunto de representación gráfica o conocer los tipos textuales; se escribe generalmente para alguien y para lograr algo, lo que implica producir las ideas pertinentes, organizarlas y utilizar el lenguaje apropiado conforme ciertos convencionalismos sociales, considerar los destinatarios y las situaciones particulares de su producción, para lograr los propósitos que se tienen. (Cassany, 2008, Pérez, 2010).

En este sentido:

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales ... que están ligadas a la tradición de un grupo social, al respeto, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el grupo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario. (Pérez, 2010, p.6)

Leer y escribir entonces son acciones que se emprenden de formas plurales, mediante saberes letrados específicos, según las particularidades sociales, culturales y propósitos de las prácticas letradas, o las prácticas sociales de lenguaje en las que circulan determinados tipos de texto (Cassany, 2008).

Los niños y todas las personas aprendemos a usar el lenguaje oral o escrito en sus diversas formas y propósitos cuando participamos en prácticas sociales diferenciadas. Es decir, nos apropiamos de saberes letrados, nos convertimos en usuarios efectivos del lenguaje de acuerdo con el acceso y las posibilidades de tomar parte activa en una heterogeneidad de prácticas sociales donde la lectura y la producción de textos se utilizan con fines particulares. Por ello, en la escuela importa involucrar a los alumnos como “practicantes de la cultura escrita” en las variadas prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001).

Sin embargo, fundamentalmente en los inicios de la alfabetización, los niños requieren comprender las características y funcionamiento del sistema de escritura, lo cual no implica enseñar letras y sonidos en

forma aislada. Los niños interpretan y reelaboran sus ideas sobre la naturaleza y función de las marcas gráficas (Ferreiro, 2001) al participar en situaciones reales de lectura y escritura, es decir, al mismo que van descubriendo cómo, cuándo y para qué se utiliza el lenguaje escrito. Este proceso constructivo se favorece al motivar la reflexión sobre lo que ellos quieren leer y escribir.

Desde estos supuestos, en el aula es necesario propiciar y ofrecer oportunidades en las que los niños exploren y produzcan textos porque hay una razón para hacerlo, se adentren a la cultura escrita al comprender los usos y funciones del lenguaje escrito en la práctica social. En este sentido, a través de la propuesta de intervención se pretendió diseñar e implementar actividades que permitieran a los niños adentrarse a la cultura escrita a través de su participación en actos de lectura y escritura que les fueran familiares dentro de su contexto escolar y social.

### Proceso metodológico.

Implementé la metodología de *investigación-acción* (IA) para atender mis inquietudes e insatisfacciones con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en preescolar, y también mejorar mi propia práctica docente. La IA se considera “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p.24); aunque también, como me lo propuse, se aspira a que los docentes produzcamos conocimiento desde las innovaciones que emprendemos.

Las etapas iniciales de la IA, identificación de una situación insatisfactoria y su diagnóstico, consistieron en un ejercicio continuo de reflexión sobre mis prácticas de trabajo con el lenguaje escrito. Este ejercicio reflexivo no fue puramente individual, a veces fue en colectivo con mis compañeros de maestría en los seminarios, con mi director de tesis y con el apoyo de teorías consultadas. El proceso reflexivo siempre tuvo como referencia las descripciones de mi experiencia y de mis clases actuales que documentaba en un diario, así como los puntos de vista de otras educadoras y madres de mi jardín vertidos en entrevistas que les hice. El propósito era identificar las causas que desencadenaban la situación insatisfactoria dentro de mi práctica docente, valorar lo que estaba haciendo para adentrar a los niños a la escritura y lo que los niños realizaban para apropiarse de la cultura escrita. Pude tomar conciencia, como expuse en la introducción, de las limitaciones con que yo asumía y llevaba a la práctica el enfoque comunicativo.

Mediante el estudio de experiencias pedagógicas documentadas, y de aportaciones teóricas de la perspectiva sociocultural sobre el lenguaje, su enseñanza y su aprendizaje, diseñé una propuesta de intervención, el “plan de acción” que se prevé en la IA. El diseño es una “acción estratégica” pues supone una solución hipotética para superar la situación insatisfactoria de la práctica, por eso es un elemento crucial de toda IA (Latorre, 2003).

Decidí adoptar la metodología por proyectos, me pareció mas pertinente que otras alternativas pedagógicas dadas las limitaciones que había identificado en mi forma de enseñanza del lenguaje escrito y, desde la perspectiva sociocultural, más consecuente con mi interés de incorporar a los niños en la cultura escrita

mediante la comprensión y puesta en práctica de los usos y funciones del lenguaje escrito. Anticipaba que junto con los niños podríamos acordar proyectos de interés compartido y suscitar situaciones en las que se vieran interesados en producir textos necesarios para lograr los propósitos que nos planteáramos. Así, al tiempo que experimentaban algunos usos y funciones del lenguaje escrito, también podría llevarlos a reflexionar sobre las características del sistema de escritura.

### **El seguimiento.**

Durante la implementación de la propuesta de intervención, la cual tuvo una duración de tres meses, fue necesario llevar a cabo un seguimiento y análisis de todo lo acontecido durante la práctica, para posteriormente dar a conocer los hallazgos y la experiencia vivida.

El proceso de implementación se guió con el acompañamiento del diario, el análisis y reflexión de lo acontecido de forma individual y colectiva con los compañeros, durante las sesiones de trabajo en la MEB. Este ejercicio reflexivo me aportó diferentes ideas y perspectivas de lo que estaba pasando en la práctica, las cuales me ayudaban a mejorarla continuamente en función de los objetivos que me había propuesto.

También me apoyé en el diario durante el proceso de sistematización. Éste consiste en un proceso autoreflexivo sobre lo acontecido en la experiencia para identificar y producir nuevas comprensiones y saberes sobre nuestra propia práctica, al momento de contarla para otros (Astorga, 1991).

En ese proceso con base en los diarios y reflexiones colectivas, determiné los aspectos que me interesaba sistematizar. Uno de éstos fue la producción de textos colectivos en el trabajo por proyectos, haciendo énfasis en 1) cómo generar y suscitar entre los niños el interés y el involucramiento en la producción de textos, 2) cómo durante el proceso de la producción colectiva los niños tienen la oportunidad de identificar cuáles son las características o estructura de los textos, 3) las posibilidades para que los niños reflexionen sobre las convencionalidades del sistema de escritura.

### **Evaluación de la experiencia.**

Aquí expongo resultados de la sistematización de mi experiencia en el trabajo con tres proyectos (P1, P2, P3). Enfoco la producción de textos colectivos y sus posibilidades para que los niños a) se apropien de sus usos y características, y b) avancen en su comprensión del sistema de escritura.

El P1, “¿Qué libros tenemos en nuestra biblioteca?”, lo promoví a partir de la exploración de los textos que teníamos con la intención de organizar la biblioteca y “darle vida” incentivando el interés los niños por “leerlos”. Intrigados por saber qué es una biblioteca, para qué sirven y cómo organizar la nuestra, consultamos videos, visitamos una, establecimos acuerdos para organizar la del aula, leímos diferentes libros que ellos eligieron, acordamos hacer “libros” para enriquecerla, y organizamos una “feria del libro” para exponerlos. Queríamos que asistieran los padres, los pobladores, los demás niños del jardín. Tras discutir diferentes opciones de cómo hacerlo, acordamos elaborar invitaciones y carteles.

El P2, “Vámonos para Guerrero”, se derivó de los acuerdos del colectivo docente del jardín de niños para conmemorar el aniversario de la erección del estado de Guerrero. Con los niños acordamos investigar las principales características culturales, artísticas y productivas de cada región del estado, y elaborar trabajos para exponerlos ante la comunidad. De nueva cuenta, los niños se vieron en la necesidad de producir colectivamente invitaciones y carteles con el propósito de promover la asistencia de la comunidad a la exposición sobre el estado de Guerrero.

En el P3 los niños tuvieron que indagar sobre “Los dinosaurios”, tema que ellos propusieron. Acordamos hacer un “Museo de Dinosaurios” en el que expondrían lo que habían aprendido. Enfrentamos la necesidad de producir textos para comunicar y socializar lo que habían descubierto. Así, elaboramos fichas informativas de cada dinosaurio, además de invitaciones y carteles para anunciar la exposición del museo.

Destaco en primer la pertinencia de los proyectos para acercar a los niños a la producción de textos con sentido. Sin embargo, es fundamental que éstos sean discutidos y acordados con los niños independientemente de que surjan de propuestas de los niños (P3), de la maestra (PI), o de festividades escolares (P2). Al tomar acuerdo compartidos, los niños asumieron como propios los proyectos y los retos que enfrentamos para lograr lo que nos habíamos propuesto. La discusión colectiva de qué debíamos hacer dio lugar, entre otras acciones, a la producción de diferentes tipos de texto:

- Permisos (para visitar la biblioteca)
- “Libros”
- Fichas informativas
- Invitaciones
- Carteles

En segundo lugar, descubrí que los niños aprenden sobre las funciones y usos sociales de los diferentes textos en el contexto de discusiones y reflexiones compartidas acerca de cómo solucionar alguna necesidad o problema que tienen que resolver. Cuando conversamos cómo saber las cosas que hay en Guerrero (P2), por ejemplo, acordaron y experimentamos el uso de libros para investigar y conocer los temas que propusimos; posteriormente los niños plantearon esas funciones y usos con mayor seguridad y conocimiento cuando quisieron saber de los dinosaurios (P3). De esa forma también, los niños aprenden sobre la necesidad de recurrir a la escritura y los tipos de textos que son apropiados para lograr algún propósito, cómo cuando discutimos qué hacer para que sus padres, la comunidad y los demás niños de la escuela asistieran a la “Feria del libro”, la “exposición del estado de Guerrero” o el “Museo de dinosaurios”. Ellos estaban entusiasmados por dar a conocer sus trabajos. Sin embargo, los docentes requerimos ayudarles a ver las necesidades y animarles a explorar opciones; así procedí cuando decidimos leer a otros sus “libros” (PI):

¿Qué podemos hacer para que las otras maestras, sus alumnos y las mamás puedan conocer sus libros?- les pregunté. Alexander respondió enseguida que teníamos que leerlos.

¿Y cómo van a saber ellos que queremos leerles un libro?- los cuestioné.

En este caso Cruz respondió -¡pues tenemos que decirles!-,

-¿y cómo les vamos a informar a las maestras, a los niños de otros grupos y a las mamás?- les volví a preguntar, Tania se levantó de su asiento, se dirigió hacia mí y comentó en voz baja -¡tenemos que invitarlos, decirles que les vamos a leer los libros que hicimos!-

Animé a Tania a compartir su idea con sus compañeros.

Después pregunté, -entonces, ¿qué podemos hacer?-, a lo que Samary respondió -¡invitaciones!-Intervine diciendo -¡así es!, podemos hacer invitaciones. (Fragmento del diario PIS6C7031017)

Casos como éste, me mostraron que cuando los niños se ven en la necesidad de producir un texto porque es fundamental para lograr algo que se han propuesto, como invitar a la comunidad escolar, se involucran de forma activa y entusiasta, puesto que le encuentran sentido a lo que están haciendo.

En tercer lugar, identifiqué que al involucrarse en la producción de textos colectivos, los niños van reconociendo y familiarizándose con las características y estructura de los diferentes tipos de texto que escriben. Considero que, además de consultar textos similares, es fundamental que los docentes planteemos preguntas que les ayuden a ir construyendo el texto y tomar conciencia de la clase de información que se requiere. Así pasó, por ejemplo en el PI al elaborar la invitación para la “Feria de libro”:

Comencé a cuestionarlos sobre qué debíamos escribir,

Tania participó diciendo -¡te invitamos a que vengas a ver nuestros libros!-,

Cruz Ángel también participó diciendo - ¡te invitamos a la Feria de los libros!-

la idea de Cruz convenció más a los niños, por lo tanto la escribí en el pizarrón, posteriormente volví a preguntar -¿qué más escribimos?, ¿Cuándo vamos hacer la Feria?, en esta ocasión les propuse una fecha determinada para realizar la actividad, con la intención de que fuera posible llevarla a cabo; los niños aceptaron con gusto la propuesta.

-¿A qué hora lo hacemos?- pregunté una vez más. Cruz volvió a participar diciendo que a las 10.

-¡Me parece bien a esa hora!, pero ¿a las 10 de la mañana o de la noche?- bromeé un poco con él, quien inmediatamente respondió que a las 10 de la mañana.

Entonces escribí 10:00. A Cruz le llamó la atención y preguntó qué significaba :00. Yo comenté -¡Ah! eso significa que a las 10 en punto.

Cruz dijo -¡Ah!, entonces a las 10 en punto de la mañana-,

-¡Así es!-, confirmé su respuesta. (Fragmento del diario PIS6C703I017)

Como se advierte, al tiempo que participaban en la producción de la invitación, los niños identificaban y organizaban, orientados por mis cuestionamientos, el tipo de información y contenido que era importante destacar para que nuestros invitados pudieran asistir; es decir, los principales datos que caracterizan este tipo de texto. Cabe señalar que en los siguientes dos proyectos, los niños también insistieron en invitar a otros para que conocieran sus productos. Al elaborar colectivamente las invitaciones respectivas aprecié cómo estaban más familiarizados con el tipo de información que debían contener las invitaciones, sabían y expresaban con mayor confianza qué datos deberían estar presentes en el texto -fecha, hora, lugar y remitente.

En suma, al participar en la producción de textos colectivos con un propósito que tienen claro, los niños reconocen las formas en que se utiliza determinado texto, identifican el por qué y para qué son necesarios, y ponen en juego saberes letrados como el contenido y la estructura que deben tener para que cumplan con su propósito.

En cuarto lugar, pude darme cuenta cómo en la producción de textos colectivos, cuando yo escribía sus ideas o cuando los niños copiaban el texto -como en las invitaciones-, se abrían oportunidades para la reflexión y el aprendizaje de diferentes aspectos del sistema alfabético de escritura. En ocasiones los niños pudieron reflexionar acerca de algunas convencionalidades del sistema alfabético como las letras para escribir algunas palabras (invitación, museo, mañana, etc.) a partir de mis preguntas, o espontáneamente cuando me indicaban algunas letras mientras escribía lo que me dictaban. Además se preguntaban por algunas convencionalidades de la escritura, como cuando escribí la hora (10:00); y también identificaron que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo, que existen letras mayúsculas y minúsculas, además de signos ortográficos que forman parte de los textos; aspectos que, posiblemente porque escribíamos textos que iban a ser leídos por otros, ellos trataban de conservar al transcribirlos, como se aprecia en las imágenes 1 y 2.

De esta manera, en la producción de textos colectivos, además de suscitarse momentos en donde los niños identificaron el por qué, para qué y qué escribir, también se suscitaron momentos en donde tuvieron oportunidades de observar y reflexionar cómo es que se escribe. El trabajo por proyectos, en este sentido, se orientó tanto por propósitos *comunicativos* como *didácticos* (Lerner, 2001).

Imagen 1: Invitación (P2)

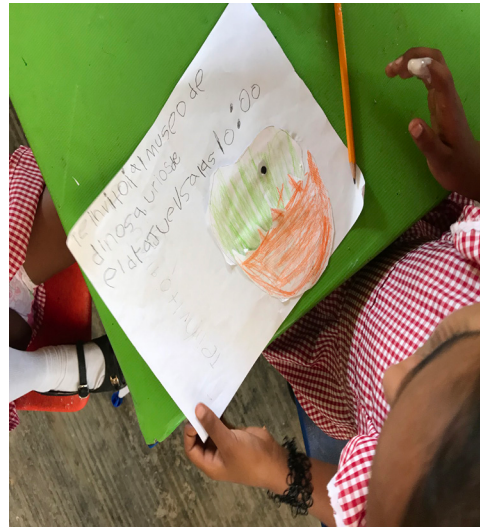
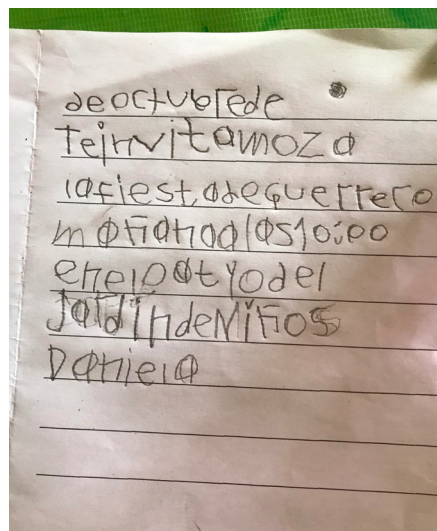


Imagen 2: Invitación (P3)



Cabe destacar que la enseñanza y esos aprendizajes no se dieron de manera específica, es decir no se crearon actividades especiales o particulares para que los niños pudieran apropiárselos sino que acontecieron inmersos en situaciones que necesitaban realizar para lograr ciertos propósitos comunicativos. Como señala Soáres, los niños se estaban alfabetizando (aprendiendo el sistema de escritura) al mismo tiempo que aprendían las funciones comunicativas de la escritura -el qué, para qué, a quién y cómo escribir.

## Conclusiones

Considero importante reconocer la relevancia de incorporar prácticas sociales como vías para que los niños preescolares se apropien y adentren a la cultura escrita; lo que implica recrear en el aula las

prácticas sociales de la vida cotidiana donde la escritura cumpla con propósitos específicos. De esta forma se generan contextos dentro del aula para interesar a los niños y formarlos como escritores autónomos, usuarios competentes del lenguaje escrito. Así tienen la oportunidad de reconocer las formas particulares en las que se lee y se escribe en diferentes prácticas sociales, los usos diferenciados de la escritura en diversos espacios, o de cierta manera aquellas formas en las que circula la lectura y la escritura en la sociedad.

De acuerdo con mi experiencia en la intervención realizada, destaco la producción colectiva de textos como oportunidades que tienen los niños de presenciar y participar en actos de escritura. Aunque era yo quien escribía en el pizarrón las ideas, fueron los niños los autores de cada texto, pues sus aportaciones fueron consideradas y plasmadas para crearlos, teniendo presente en todo momento diferentes propósitos comunicativos.

Cuando participan en la producción de textos colectivos, los niños adquieren aprendizajes que se derivan precisamente de su involucramiento en el proceso de producción debido a que los realizan por diferentes necesidades y al elaborarlos enfrentan diversas exigencias que deben atender; es decir, aprenden usos, funciones y características de ciertos textos, y a su vez, adquieren saberes lingüísticos en relación a las convencionalidades del sistema de escritura.

En esta IA comprendí que la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar es posible y deseable, que los niños logran avances importantes cuando tienen presente el por qué, para qué se lee y para quién se producen los textos. Pero sobre todo desarrollé saberes prácticos sobre cómo orientar la enseñanza en ese sentido. En este sentido, la reflexión y el análisis continuo sobre mi práctica fue fundamental, así como el intercambio y el análisis de experiencias con los demás maestrantes.

## REFERENCIAS

- Alfaetrar. (27 de julio de 2016). Alfabetização e Letramento. Discurso de Magda Soárez [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>
- Astorga, A. & Van der Bijl, B. (1991). *Manual de diagnóstico participativo* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas - CEDEPO
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- DGCyE. (24 de septiembre del 2009). Conferencia de la Dra. Flora Perelman- (fragmento I) [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM>
- Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En *Curso de Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, Volumen I* (pp. 199-202) Secretaría de Educación Pública, 2005.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (2010). Ingresar a la cultura escrita: Hacia una Fundamentación del Trabajo Pedagógico y Didáctico en el Campo del Lenguaje. Ponencia encuentro PILEO. En CERLALC, *Módulos de formación del Proyecto Virtual: Renovación de la didáctica en el Campo del Lenguaje para los primeros grados de la Escolaridad*.