



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

**Maestría en Desarrollo Educativo
Teoría e Intervención Pedagógica**

FRACASO ESCOLAR Y ALFABETIZACIÓN INICIAL
Estudio de caso
Escuela primaria pública del Estado de México

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DESARROLLO EDUCATIVO**

PRESENTA
Ana Verónica Santiago Vázquez

Asesora: Dra. Rosa Virginia Aguilar García

DICIEMBRE 2022

A mi familia

Gracias a mis hermanas y sobrinos por impulsarme y hacer de un momento de crisis, una oportunidad de mejora profesional y personal.

En especial a mi madre y a Ushio.

A la Dra. Rosa Virginia Aguilar García, mi asesora

Gracias por nunca darme tiempo para rendirme.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
FRACASO ESCOLAR	18
1.1 Representaciones sociales y colectivas del fracaso escolar	19
1.2 La situación de México frente al fracaso escolar	23
1.3 Perspectivas de estudio	28
1.4 Manifestaciones del fracaso escolar	32
ALFABETIZACIÓN INICIAL Y EL FRACASO ESCOLAR	40
2.1 El conflicto cognitivo de la lecto-escritura.....	42
2.2 Teorías psicolingüísticas y sus métodos de enseñanza.....	45
2.3 La enseñanza de la lectoescritura en México.....	52
LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y METODOLOGÍA.....	58
3.1 El contexto.....	58
3.1.5.1 Participantes del estudio.....	69
3.2 Metodología	71
REPRESENTACIONES DOCENTES DEL FRACASO ESCOLAR	78
4.1 Descripción del fracaso escolar.....	78
4.2 Factores que inciden en el fracaso escolar	84
4.2.1 Factores socioeconómicos y culturales: “O comemos o le compro los materiales”	84
4.2.2 Factores familiares: “Hay factores que ni siquiera tienen que ver con el niño...”	89
4.2.3 Factores individuales: “Yo pienso que su edad de maduración es dos o tres años atrás”.....	95
4.2.4 Factores pedagógicos: “Hacemos el trabajo constante pero no nos detenemos a ver si funciona en los chicos”	99
4.3 Propuestas docentes para resarcir el fracaso escolar.....	105

LA FAMILIA: OTRA MIRADA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR	114
5.1 Presilábicos: “Está en ceros”	115
5.2 Silábicos: “Está igual que cuando inició primero”	128
5.3 Silábico-Alfabéticos: “Ya sabía leer, pero se le olvidó”	143
5.3 Alfabéticos: “Va más lento que sus compañeros, pero si va avanzando”	157
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	172
6.1 Presentación del Proyecto de Intervención	172
6.2 Problema de Intervención.....	173
6.3. Enfoque Teórico – Metodológico del Proyecto de Intervención.....	175
6.4 Objetivos y Metas	186
6.5 Destinatarios	188
6.6 Responsables.....	189
6.7 Estrategia General	190
6.8 Programas o acciones.....	191
6.9 Programación Pedagógica	199
6.10 Seguimiento y Evaluación	211
6.11 Recursos y materiales	214
CONSIDERACIONES FINALES.....	218
MÁS ALLÁ DE ESTA TESIS	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226
ANEXOS	236

INTRODUCCIÓN

El fracaso en educación primaria se manifiesta en un rezago silencioso, que las estadísticas de analfabetismo no contemplan, pues hay alumnos que aprueban y egresan sin consolidar la habilidad de lecto-escritura que es indispensable para participar en un mundo que se rige por la información. El discurso de la “Universalidad” en este nivel educativo, apoyado de la política de no-reprobación que tenía como principio inicial, disminuir las desigualdades contextuales de los estudiantes, terminó por acrecentarlas y disimularlas.

Este trabajo de investigación surgió en un primer momento de la reflexión de mi experiencia docente con alumnos que no pudieron culminar la alfabetización inicial y acreditaron con un futuro académico incierto, muchos de los cuales se cambiaron de escuela y se perdió el contacto con ellos, otros ingresaron a la educación secundaria sin poder leer y escribir palabras simples; de todos estos casos, a los que no se les hizo seguimiento, solo quedaron las siguientes interrogantes: ¿Por qué no lograron aprender a leer y a escribir? ¿Qué factores fueron determinantes? ¿Qué se debió hacer para evitarlo? Estas preguntas iniciales sirvieron para problematizar la situación que se agudizó por la pandemia de Covid-19, elementos que fueron el punto partida de este trabajo.

Para entender la problemática, primero se puntualizaron los dos conceptos básicos que se tensionan. El fracaso escolar, que tiene una connotación negativa y determinista en la concepción de mucha gente, por eso es necesario clarificar que se trata de una representación social, con tres manifestaciones: el rezago, la reprobación y la deserción. Sergio Grimozzi lo define como “la dificultad manifiesta de los alumnos al momento de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela” (2011, p. 38).

El segundo concepto es el de la alfabetización inicial o adquisición de la lectoescritura, Ferreiro (1997) establece el aprendizaje de la lengua escritura como un modo de construcción de un sistema de representación, que implica un conflicto cognitivo para los alumnos, ya que debe reconstruir su lenguaje. Si bien este

proceso es de por vida, en esta investigación se aborda el proceso de la alfabetización inicial, que se consolida cuando los educandos alcanzan el nivel alfabético, es decir, pueden escribir palabras y oraciones sin que sobre o falten letras, de acuerdo con la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979).

En los siguientes capítulos, el término alfabetización inicial y lectoescritura se emplearán como sinónimos, ya que es resultado de la tradición Latinoamericana de introducir la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo tiempo a diferencia del sistema Norteamericano (Ferreiro, 1997, p.24).

El fracaso escolar y su relación con la alfabetización inicial deficiente, es una problemática endémica (Ferreiro y Teberosky, 1979) de los sistemas educativos escolarizados, que han sido abordados desde las distintas ciencias de la educación. Sin embargo, esta investigación pretende, describir y argumentar lo que sucede en un contexto escolar particular, desde un enfoque cualitativo, planteando un estudio de caso de una escuela primaria pública del municipio de Tlalnepantla de Baz en el Estado de México para comprender cómo se presenta esta problemática en la escuela y cómo actúan los sujetos inmersos en ella: docentes, directivo, alumnos y familias.

Para ello, se plantearon dos preguntas de investigación que guiaron el proceso: la primera propició un ejercicio de búsqueda, reconocimiento y análisis de datos, para identificar *¿Cuáles son los factores que identifican los profesores y padres de familia para la no adquisición del proceso de lecto-escritura en los primeros años en una escuela primaria pública?*

La segunda pregunta, motivó un proceso creativo, en donde se sintetizaron los datos obtenidos para indicar *¿Qué acciones contribuyen a evitar o disminuir el fracaso escolar en los alumnos que no logran adquirir el proceso de lecto-escritura adecuadamente en los dos primeros años en una escuela primaria pública?*

Así, la primera parte de la investigación respondió al objetivo de *elaborar un diagnóstico educativo que permita identificar los factores que determinan el fracaso de alumnos que presentan dificultades en la adquisición de la alfabetización inicial.*

Para lo cual se trabajó en la construcción de un marco referencial cuyos autores principales fueron: Moscovici (1961), Durkheim (1922), Perrenoud (1990), Grimozzi (2011), Carlino y Santana (1996), Cassany, Luna y Sanz (1994), Guevara y Macotela (2005), Ferreiro y Teberosky (1979). Se describió el contexto institucional; y se empleó la entrevista a profundidad como instrumento para acercarse a las realidades de los participantes.

Una vez revisado los archivos institucionales para caracterizar a la población estudiantil. En total se entrevistaron a siete profesores y trece padres de familia. La primera ronda de entrevistas fue dirigida a los docentes y su propósito fue conocer su percepción acerca del fracaso escolar, las intervenciones y las propuestas que sugieren para atenderlo. En cambio, a los padres, se les pidió que reconstruyeran las historias de sus hijos, desde la dinámica familia, la trayectoria escolar, los diagnósticos y apoyos que han recibido.

Con los datos obtenidos se logró sistematizar la información y construir cuatro grandes categorías de factores del fracaso escolar, además de relacionar el nivel de lectoescritura con los factores predominantes que presentaba cada caso.

A partir de lo identificado, se trabajó con el segundo propósito del proyecto de investigación, que fue *construir una propuesta de intervención pedagógica dirigida a atender los problemas y necesidades identificados en el diagnóstico desarrollado sobre las dificultades las dificultades en la adquisición de la alfabetización inicial*. Para ello, se desarrolló un proyecto denominado “Comunidad de práctica GBP: un camino hacia el éxito” que trata de dar respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Por lo anterior, este trabajo se estructuró en seis capítulos: los primeros dos, están destinados a construir el marco referencial acerca del fracaso escolar y la alfabetización inicial; el tercero, describe la institución escolar y la metodología que se empleó para la obtención y análisis de datos; en el capítulo cuatro, se describe el análisis hermenéutico de los datos obtenidos en las entrevistas de los docentes; el quinto capítulo, se destinó a reconstruir las historias de los alumnos y analizar los factores que resaltan en cada nivel de la adquisición de la lectoescritura (silábico,

alfabético, silábico-alfabético y alfabético); finalmente el sexto capítulo, se destinó a explicar la concreción de la propuesta de intervención pedagógica sugerida.

Lo anterior, da como resultado la identificación de factores que promueven el fracaso escolar, analizados de una realidad específica, por lo que es conveniente aclarar que este trabajo debe leerse situándose en el contexto institucional específico

CAPÍTULO I FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es una categoría de estudio, presente desde hace décadas en las investigaciones educativas, debido a que es un problema que se desarrolla de forma paralela al sistema escolar. Sin embargo, está lejos de acabarse, por la complejidad que representa abordarlo, ya que hablar de él, implica hacer un recorrido por aspectos macroestructurales como: las representaciones sociales, el funcionamiento de las instituciones, las políticas públicas y los programas de estudio.

Aunque, lo que realmente dificulta comprenderlo, son los aspectos microestructurales como: la institución escolar, el docente, la familia y el desarrollo de las capacidades cognitivas, pues lo diversifican demasiado. Individualizan la situación de cada estudiante a tal grado que, para poder resolver esta complejidad en un escenario determinado, es necesario el estudio de caso.

Desde ahora, se advierte que se trata de un proceso multifactorial y multifacético, por lo que, este primer capítulo tiene por objetivo ofrecer un marco referencial, que permita situar al lector, dentro de los conceptos básicos relacionados al fracaso, los factores generales que influyen, sus perspectivas de estudio, sus manifestaciones y los sujetos que intervienen en él.

La pregunta central, en torno a la que gira este primer apartado tratará de responder ¿Qué es el fracaso escolar? Mas allá de un concepto, lo que se busca, es comprender su epistemología social y cómo se relaciona con las concepciones actuales de los docentes y alumnos, por lo que revisaremos distintos aspectos del fenómeno, guiándonos con las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son algunas de las concepciones sobre el fracaso escolar?
- ¿Qué datos tenemos de la situación de fracaso escolar en México que puedan ayudar a comprender el problema?
- ¿Cuáles son sus manifestaciones?
- ¿Qué sujetos intervienen en él?
- ¿Cuáles son las causas más comunes que ha encontrado la teoría?
- ¿Cuándo podemos decir que estamos frente a un problema de fracaso escolar en la educación primaria en México?

En consecuencia, se organizaron los temas de manera deductiva, iniciando por abordar la relación de las *representaciones sociales y colectivas* con la concepción del fracaso escolar. Teniendo estos precedentes, se *revisan las cifras del sistema educativo mexicano* entrelazando el discurso político con la realidad escolar, para eso, se ofrece un recorrido histórico por las etapas más importantes del sistema educativo mexicano, haciendo evidente la lucha que ha tenido contra él.

En un tercer apartado, se menciona la teoría y conceptualización desde diferentes *perspectivas de estudio* del fracaso, así como los aportes teóricos más relevantes para este trabajo. Después se analizan las diferentes formas en las que se *manifiesta* en los niveles educativos y las posibles causas de cada una. Finalmente, se abordan los factores que esta investigación usará para contextualizar el fracaso escolar.

1.1 Representaciones sociales y colectivas del fracaso escolar

Para poder responder ¿Qué es el fracaso escolar? es necesario entender, que no se trata de un hecho aislado, individual ni momentáneo. Por el contrario, conlleva todo un esquema de representaciones sociales, que definen y clasifican el desempeño de un estudiante y su falta de éxito, pero ¿Qué es el éxito? ¿Cómo se identifica? ¿Qué autoridad física o moral puede determinar si el sujeto está en uno u otro extremo?

Para analizar estas interrogantes, es necesario contemplarlo como un fenómeno social, que responde a las exigencias de las representaciones que un colectivo tiene en un tiempo y contexto determinado. Hace 50 años, un joven que culminaba el bachillerato con habilidades suficientes para encontrar un empleo podía considerarse exitoso, pero ahora ¿Basta con eso para estar dentro del grupo de los exitosos? O en una familia donde ningún miembro tiene título universitario, el primero que consigue graduarse ¿A ojos de quién se considera exitoso?

Finalmente, acercándonos a educación básica, un niño cuyos talentos en las artes visuales son sobresalientes al resto de sus compañeros, pero solo logra un

dominio mínimo en pensamiento matemático ¿Es realmente un fracasado? Estos ejemplos burdos, nos muestran como el fracaso y el éxito¹ son una clasificación que hace un colectivo a partir de criterios establecidos. Es decir, se trata de una *representación social*.

La teoría de las representaciones sociales fue fundamentada por Moscovici (1961), a partir de ella, se ha desarrollado un campo explicativo de cómo interactúan los individuos con las creencias, los mitos, el sentido común y su influencia en la construcción de conceptos colectivos que afectan al ser, en este caso, cómo perciben los docentes y alumnos el éxito y fracaso escolar. Para Moscovici una de sus funciones es ejercer presión:

Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. En la vida cotidiana, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del grupo social o de los miembros que lo integran, que sean capaces, en todo momento, que estén en situación de responder. (Citado por Materán, 2008, p. 245)

Sin embargo, la teorización sobre las representaciones sociales podemos rastrearla con anterioridad. Autores como Durkheim (2009) explican la relación entre el sistema social y sus repercusiones en la percepción de la escuela y la educación. Así, sus contribuciones permiten la interpretación relacionada con un estudio sobre el fracaso escolar, por ello, relacionaremos algunos de sus postulados, de la siguiente manera.

Partiendo de la hipótesis de que el fracaso es una categoría construida en sociedad, es necesario abordar los mecanismos de representaciones colectivas que surgiere Durkheim, que explican cómo éstas trabajan con base a un ideal, es decir, un niño asiste a la escuela para tener éxito académico y de participación². Ninguna

¹ El éxito, es también una categoría que tiene diferentes matices, para algunos el éxito reside solo en las calificaciones altas (aspecto cuantitativo), para otros, en los conocimientos, habilidades y aptitudes que demuestra un alumno frente a una situación determinada (aspecto cualitativo). En este estudio, se denomina éxito o fracaso académico a las valoraciones cuantitativas, de participación y a la capacidad de poner en práctica un aprendizaje en la vida diaria

familia manda a sus hijos a estudiar esperando que reprobren o no aprendan nada. Es este ideal construido socialmente, el que mide el desempeño de los educandos y el que los sitúa en un lado u otro de la balanza.

Para Durkheim “la sociedad no puede construirse sin ideales” (citado por Vera, 2002 p.111). Entonces, el anhelo básico es que los alumnos aprendan, y que esto sea comprobable para sus evaluadores, sean maestros, familia o compañeros. La intensidad de este cambio debe ser lo suficientemente notoria, no se trata de una adquisición silenciosa, debe ser probada ante un colectivo.

Décadas después, Perrenoud (1996), complementará diciendo que las representaciones sociales y colectivas son las responsables de *fabricar jerarquías escolares*, en donde la excelencia es el ideal máximo y el fracaso es el nivel más bajo. Por ello, los alumnos son clasificados de acuerdo con el aprendizaje y la participación que demuestran. El autor, asegura que es algo inherente al tipo de sociedad competitiva en la que vivimos, en donde, se está en constante lucha por obtener un puesto en la comunidad. Así la escuela, es un mecanismo de reproducción de jerarquías basado en modelos de excelencia, en donde los educandos a partir de sus condiciones distintas serán medidos de forma homogénea ¿Prueba de ello, no son los exámenes estandarizados como PISA en donde se clasifica en una sola lista a países de contextos tan diversos?

Así, las representaciones sociales y colectivas marcan “...el hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre como la naturaleza lo ha hecho, sino tal como la sociedad quiere que sea, y ésta le quiere tal como lo reclama su economía interior” (Durkheim, 2009 p.91).

Finalmente, la cadena de construcciones sociales y de jerarquías de desempeño terminan convirtiéndose en *normas*, de las cuales podemos distinguir dos tipos: la principal es la social, que aprueba, juzga, mide, compara o excluye a quien no logra avanzar hacia ella en un tiempo determinado. La segunda, se construye a partir de la primera, y es la jurídica (aquella que establece el marco legal de las instituciones), ésta tiene el poder de objetivar las clasificaciones, de tal modo, que ya no son algo relativo, se convierten en *leyes*, pues ¿Alguna vez el sistema

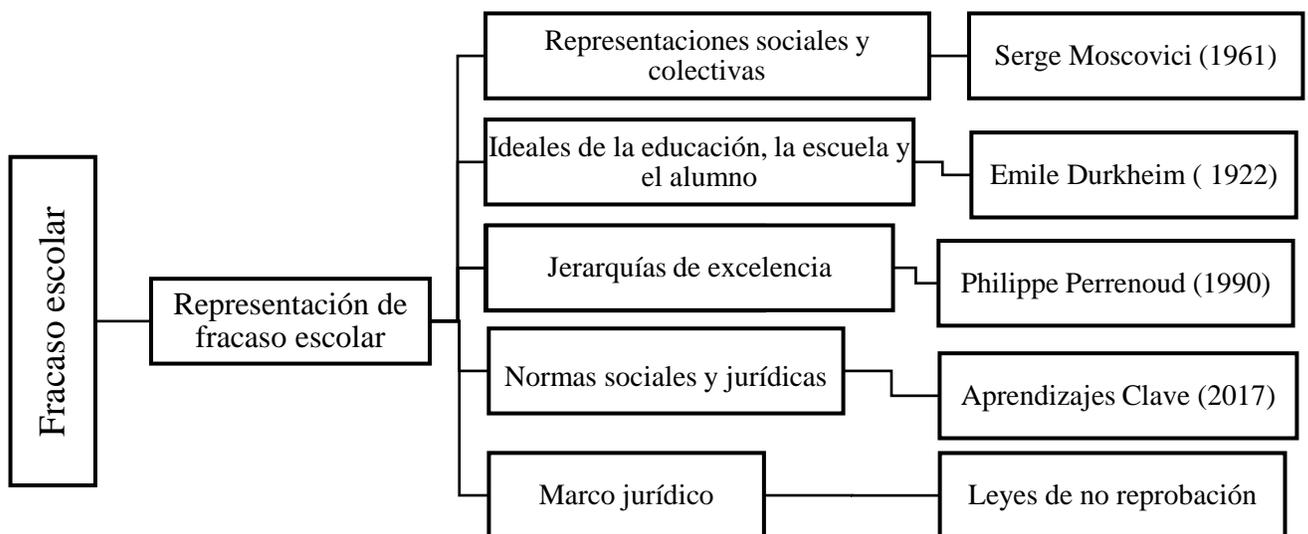
educativo ha evaluado de forma diferente a un niño de contexto marginal que a uno con posición económica privilegiada?

En la escuela, como institución social, ambas normas coexisten, por un lado, las concepciones filosóficas, sociales y pedagógicas que pueden variar de acuerdo con el colectivo docente que en ella reside. Pero, a su vez, estas, están regidas por las políticas públicas, los programas de estudio nacionales y los acuerdos de evaluación.

Los postulados propuestos por estos tres sociólogos nos permiten identificar cómo se va construyendo la concepción colectiva del fracaso escolar, como se observa en el esquema 1. En el capítulo cuatro, analizaremos el impacto que tiene en la percepción de los docentes y alumnos de esta investigación.

Esquema 1

Algunos postulados del fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de la correlación de las posturas sociológicas de Moscovici, Durkheim y Perrenoud.

Dentro del contexto escolar ¿Quién y qué tipo de normas de desempeño se ejercen sobre los estudiantes? Para entenderlo, es necesario reflexionar sobre:

¿Qué se espera que el alumno logre? ¿Quién es el encargado de valorarlo? y ¿Cómo lo hace?

Sin embargo, cómo se expresó anteriormente, las demandas de la sociedad no son siempre las mismas, hace décadas, el futuro podía pronosticarse y se tenía control sobre él, se sabía cómo se debía actuar para cierto resultado. La modernidad sólida tenía costumbres y formas que daban seguridad a los individuos, había roles fijos, la economía era más estable (no mejor) y estaba relacionada con la formación y el esfuerzo. El valor de la educación era proporcional a las oportunidades que ofrecía de una vida mejor.

Pero, a partir del desarrollo de la tecnología y las grandes guerras armamentistas, la tradición y la seguridad se rompieron. El avance de la globalización cambia cada década e incluso cada año la forma de: relacionarse, consumir, trabajar y producir, y con ellas la concepción de la educación y las funciones de la escuela.

A este nuevo estilo de vida incierta Bauman la llamó, modernidad líquida, por ser difícil de contener y de controlar: “Lo que los ciudadanos del mundo moderno líquido descubren pronto es que en ese mundo no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre...” (2012, p.26). Un alumno en la actualidad se enfrenta a la exigencia de cumplir las demandas de una sociedad inestable, corrompida y competitiva. Por ello, es que la noción de fracaso escolar es tan difícil de conceptualizar y entender. Por ende, se inició aquí, situando su origen epistemológico en la sociedad, es momento de abordarlo, desde la realidad del sistema educativo mexicano.

1.2 La situación de México frente al fracaso escolar

La formación básica en México es uno de los pilares fundamentales del desarrollo social del país, surge de la necesidad económica, política y social de homogeneizar una cultura predilecta. Ha sido la manera más eficaz de controlar a las masas a partir del poder que se le confirió al conocimiento académico. Por eso, desde hace 70 años, la escuela es la forma de institucionalizar la educación.

Por ello, se han hecho esfuerzos para lograr que todos los mexicanos tengan acceso a ésta. En las últimas dos décadas, después de que se mejoró considerablemente la cobertura educativa, el discurso por fin se centró en buscar una formación de calidad, que permitiera a los mexicanos mejorar sus condiciones de vida con las herramientas brindadas en la escuela.

Sin embargo, en un sistema homogéneo, centralizado, con un currículo nacional que atiende a sujetos con aptitudes diversificadas en la época de las tecnologías de la información y la comunicación, en la modernidad líquida; el fracaso escolar resulta algo natural. Es imposible que el 100% de los alumnos tengan éxito en una escuela con prácticas autoritarias y poca atención a la pluralidad.

Ante este panorama, México tiene una larga historia luchando contra el fracaso escolar que comenzaremos a describir a partir de la Revolución Mexicana, desde la cual, la escuela cobró realmente importancia por dos motivos principales: el primero era la “castellanización” de una población en gran parte indígena (Ossenbach, 2001). El segundo, está relacionado con la “... difusión de los valores nacionales que deberían contribuir a la integración de la sociedad en torno a un imaginario común” (Ossenbach, 2001 p. 15).

El que existan dos fuerzas que inspiran la educación nacional provoca que en ocasiones un mismo proceso escolar persiga fines opuestos que generan paradojas. Por ejemplo, por directrices políticas, pero más por sus prácticas y acciones, la educación mexicana se encamina principalmente a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico, en tanto que la Constitución acentúa la idea de que el sistema educativo debe, más que otra cosa, formar ciudadanos. (Ornelas, 2013, p. 46)

Si revisamos la política educativa mexicana de 1920 a 1990, reconocemos que la función pragmática de la escuela era alfabetizar, imponer un idioma e integrar a las comunidades. Así la adquisición de la lectura y la escritura, como la forma de descifrar y producir a través de códigos escritos, se convirtió en la necesidad básica por la que se instauró en el país el sistema educativo público. Y aunque este propósito se fue modificando y ampliando con el avance tecnológico que se generó en las grandes ciudades, sobre todo después de la segunda guerra mundial (en

donde se requirió una formación más especializada), se sigue destacando por ser la alfabetización inicial una de las principales problemáticas.

En consecuencia, el mayor apoyo se lo llevó la educación primaria, debido a que es el periodo más largo de formación (seis años mínimo), fue el único nivel obligatorio hasta 1992, y está destinado a la formalización de las habilidades básicas de aprendizaje como la lecto-escritura y el pensamiento matemático. Es por ello, que las reformas más trascendentales “superficiales o profundas” (Ornelas, 2013) para abatir el fracaso escolar han sido desarrolladas en ella. A continuación, se enlistan algunas de las más importantes con el fin de evidenciar las medidas del Estado en torno a la problemática:

1) *La campaña de José Vasconcelos*

Durante el sexenio de Álvaro Obregón, José Vasconcelos como secretario de Educación, movido por la corriente pedagógica de la “escuela activa” y del sentimiento nacionalista, buscó la atención de alfabetizar e incluir a todas aquellas poblaciones que permanecían al margen de la participación económica y social del país, además promulgó el desarrollo integral dándole gran importancia a las artes. Inició con la restauración de la Secretaría de Educación Pública en 1921, después puso énfasis en la lectura, con la creación de bibliotecas que trajeran a los autores clásicos y con misiones de enseñanza de la lecto-escritura (Ochoa, 2017).

2) *La Reforma del artículo tercero por Torres Bodet*

A finales de 1945 y principios de 1946, se hace una de las reformas al artículo tercero constitucional más importantes a cargo de Jaime Torres Bodet, quien consciente de la situación nacional e internacional, promulga una educación obligatoria, gratuita y laica (solo educación primaria), afirmando así, la responsabilidad del Estado de impartirla, pero sobretodo pone el término humanista dejando de lado el enfoque socialista, con lo que consigue el apoyo de todos los gremios sociales interesados en una causa que se concibió común (Melgar, 1998).

3) *El plan de once años*

En 1959 Torres Bodet vuelve a intervenir con el plan nacional para la expansión y el mejoramiento de la educación primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, que abrió cuatro escuelas normales regionales, incrementó la cobertura y la infraestructura, creó la CONALITEG encargada del diseño y distribución de los libros de texto gratuitos, así como de desayunos escolares para atender la desigualdad social que impedía que muchos alumnos asistieran a la escuela (Muñoz, 2013).

4) *La Reforma de 1993*

Durante el sexenio de presidente Salinas de Gortari, se plantea una nueva reforma educativa, cuyos cambios principales fueron: la obligatoriedad de la educación secundaria, el enfoque constructivista, dejando a un lado (al menos en el discurso) la enseñanza explicativa del docente, y la modificación de los libros de texto para el alumno y el maestro. Se inicio con la implementación de un enfoque por competencias apenas perceptible (Maldonado, 2017).

5) *La Reforma del 2011*

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se hizo un cambio sustancial en la educación, propiciando el desarrollo de competencias para la vida con un enfoque constructivista. Planteó la evaluación con fines de orientación, se buscó que los profesores modificaran su planeación hacia actividades más lúdicas y de cooperación. Estableció un currículo transversal que abarcó la educación básica conformada por preescolar, primaria y secundaria. Fue una de las propuestas, que en épocas recientes movió el quehacer pedagógico de los docentes de forma didáctica (Gil Antón, 2019).

6) La Reforma del 2017

Los cambios educativos dados en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, respondieron a una reforma que puso un gran énfasis en la calidad educativa y la evaluación, a partir de los cambios al artículo tercero constitucional. Sin embargo, se comenzó por recuperar el control del gremio magisterial, considerando al maestro el principal responsable del fracaso escolar y centrando todos los esfuerzos en evaluar su idoneidad. Lo que no necesariamente se vio reflejado en la formación integral de los alumnos, debido a que se atendió un solo aspecto de un problema complejo (Gil Antón, 2019).

Con todos los esfuerzos mencionados anteriormente, finalmente se logró en la primera década del siglo XXI, ampliar la cobertura considerablemente. El sistema neoliberal junto con la presión que ejercían las demandas de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico hicieron girar el discurso de las políticas hacia la “calidad educativa”. Así, se desarrolló y amplió el concepto de Derecho a la Educación. Que no solo se vincula a la cobertura e infraestructura, sino que debe cumplir con cuatro características: debe ser accesible (cobertura), aceptable (responder a necesidades reales), adaptable (contextualizado).

Con lo anterior, las reformas se centraron en articular una educación básica completa y obligatoria, lo que evidenció los problemas de cobertura, reprobación y abandono escolar que existen en los niveles superiores. Como se muestra en la tabla 1, podemos observar que en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019 -2020 en educación primaria el porcentaje de eficiencia terminal se encuentra entre 96.2% y 95.6%; en secundaria se ubica ente 87.9% y en el bachillerato se encuentra entre 64.8% al 66.1% es decir la tendencia es a la baja conforme se avanza en los niveles educativos, aspecto que se corrobora con los otros dos indicadores del fracaso escolar la reprobación y el de abandono escolar.

Es por ello, que se dictaminaron una serie de políticas educativas con el fin de resarcir la problemática en el aspecto cuantitativo. Es decir, se buscó ampliar la

cobertura y la cantidad de años escolares de la población. La siguiente tabla demuestra el porcentaje de eficiencia terminal de los niveles educativos, recalcando como el mayor se ubica en educación primaria.

Tabla 1

PORCENTAJE DE EFICIENCIA TERMINAL, REPROBACIÓN Y ABANDONO								
Ciclo escolar	Población total		Porcentaje de eficiencia terminal		Porcentaje de reprobación		Porcentaje de abandono	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Primaria	13,862,321		96.2	95.6	1.1	0.8	0.7	0.7
Secundaria	6,407,056		87.9	87.3	5.0	5.3	4.8	4.2
Bachillerato	5,144,673		64.8	66.1	12.9	12.8	13.0	10.2
Educación Superior	4,061,644		-	-	-	-	7.9	7.4

Fuente: Elaborado a partir del documento "PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2019-2020"

No puede negarse que los esfuerzos han transformado de forma paulatina las políticas educativas, la metodología de enseñanza, el currículo y las prácticas escolares; pero sería una falacia asegurar que todos los niños se han visto beneficiados con estos.

1.3 Perspectivas de estudio

La falta de éxito escolar surge históricamente a la par de la educación escolarizada en masa, es vigente y representa un impacto cultural, económico, pero sobre todo social en la persona, la familia, el docente y el sistema. Las investigaciones de Guevara y Macotela (2005), así como la de Perrenoud (1996), intentan explicar: ¿Por qué los niños fracasan? ¿Es una cuestión individual o social? Al igual que ellos, muchos otros teóricos han intentado encontrar los factores determinantes. Por lo que, Sergio Grimozzi (2011) rescata las distintas posturas que se han tenido a lo largo de la historia de la investigación educativa referente a esta problemática de la siguiente manera:

- *Las posturas no críticas* explican el fracaso a través de aspectos patológicos y orígenes culturales.
- *Las posturas individualistas* se sitúan en la incompetencia del alumno, desde un aspecto psicológico.
- *Las posturas culturalistas* justifican el proceso por factores socioeconómicos en donde un niño de bajos recursos seguramente fracasará, por no contar con las herramientas culturales necesarias. En ellas, un concepto básico es el “capital cultural” desarrollado por Bourdieu y Passeron (1995).
- *Las posturas reproduccionistas* van de la mano con las anteriores, en donde el principal problema, es la institución escolar que promueve la desigualdad social, y el fracaso se convierte en algo necesario e inevitable.
- *Las posturas críticas* ponen énfasis en la relación entre dificultades de aprendizaje y la escuela, lo que permite una visión más completa, considerando factores internos y externos. Ejemplos de ésta, son los trabajos expuestos en “los hijos del analfabetismo” (Ferreiro, 1989).

1.3.1 Enfoques

Para el análisis de este estudio, se tomará una postura crítica, que explica la complejidad y los diversos factores que inciden para que el alumno no tenga éxito. Por eso, se necesita una investigación multidisciplinaria acorde a la pedagogía, que establezca vínculos con autores que miren el objeto de estudio desde distintos enfoques científicos, para ello, existen distintos enfoques.

En *enfoque socioeducativo*, aporta las perspectivas que el individuo y la familia tienen acerca de la importancia de la educación, ya que es un discurso que se transmite por generaciones, como una representación social (Perrenoud, 1996). Así mismo, explica el desapego a la escolarización, debido a las nuevas formas de interacción social que están imperando en la era de la tecnología, en donde la

preparación formal ha perdido validez debido a su incapacidad de asegurar un mejor futuro.

El *enfoque psicoeducativo*, nos permite adentrarnos en los esquemas del alumno acerca de sí mismo y su desempeño. La visión se amplía desde las capacidades cognitivas, hasta las representaciones que el estudiante forma del entorno educativo. Estudios como el de Cecilia Osuna Lever y Karla María Díaz López (2019) hacen énfasis en las repercusiones en la autoestima de quien afronta el fracaso. Otro estudio es el de Guevara y Macotela (2005), que establecen la relación entre el tipo de enseñanza y las habilidades cognitivas mínimas para el éxito.

El *enfoque pedagógico* aborda el sustento teórico acerca de cómo se aprende y en este caso del porqué no se logra. Aquí las experiencias son analizadas de forma externa, a partir de la metodología, el currículum, las propuestas didácticas, de intervención y remediales que se proponen para superar el fracaso. Los sujetos y objetos de estudio con esta visión son el docente, la institución y el sistema educativo.

Finalmente, *el enfoque institucional*, Grimozzi (2011) lo propone para contextualizar las razones del fracaso a nivel “escuela”. Si bien en México, los planes y programas son nacionales, al igual que las cifras y las evaluaciones; cada institución, tiene características organizacionales y culturales determinadas que inciden en el desempeño de los estudiantes.

En este trabajo, se retomará una visión crítica que aborde los aspectos macroestructurales y microestructurales que conflictúan a los alumnos, para ello se han retomado autores de distintas disciplinas que se desarrollan a la par de la pedagogía, como la sociología y psicología. No es del interés de este autor profundizar en ellas, simplemente retomar los aspectos que nutren el enfoque pedagógico, con el fin de plantear una propuesta de intervención.

1.3.2 Sujetos que intervienen

Es necesario precisar que la vida educativa, tiene diferentes actores que intervienen directamente en la formación del alumno y cuyo acompañamiento puede influenciar de manera significativa en su rendimiento. Si bien el niño es el centro del proceso, el nivel de logro no depende solo de los factores intrínsecos que como individuo aporta, sumados a ellos, están otros actores de la comunidad educativa como: *la familia, los docentes y los pares*.

La influencia de la familia en la educación de los hijos es fundamental, sobre todo en los primeros años, debido a la edad temprana y la falta de autonomía, que deben ser compensadas por un acompañamiento de al menos un miembro de la casa que apoye el trabajo escolar. Pero su relevancia tiene un aspecto más profundo, cuando se analiza el nivel educativo que lograron los padres³, la concepción que tienen de la educación y su utilidad, la réplica de métodos de “explicación” que ellos vivieron como estudiantes y que pueden emplearlos con sus hijos, aunque no estén acordes a los propósitos vigentes. Finalmente, en el interés a este trabajo, se reconoce que: “... el analfabetismo y la pobreza van juntos, no son fenómenos independientes. El analfabetismo de los padres está relacionado con el fracaso de sus hijos” (Ferreiro, E. 1997, p.167).

El *docente* no deja de ser un individuo en el cual inciden factores extrínsecos como: su formación profesional, las políticas del sistema para el que labora, las oportunidades o barreras institucionales y contextuales que se encuentra en su práctica docente, la dinámica de equipo de trabajo que hay en la institución, y los materiales o recursos con los que cuenta. Y factores intrínsecos como: su capital cultural, la filosofía de vida y de educación que ha desarrollado, su experiencia laboral y la capacidad de establecer vínculos con sus alumnos. Lo anterior, conforma toda la práctica profesional y ética que le permite apoyar a que los estudiantes se superen académicamente.

³ En el libro *¿Por qué se quedan los que se queda?* Grimozzi (2011) hace una comparativa de tres instituciones y aborda la percepción que tienen los padres acerca de la importancia de la educación, encontrado que, dependiendo de su escolaridad y trabajo, los tutores pueden ver a la escuela como una alternativa para salir adelante que les gustaría que sus hijos tuviesen o bien, una obligación en donde se fomenta que la asistencia a la escuela es algo inherente a los niños.

La relación entre el fracaso escolar y la intervención del profesor ha tenido, a su vez, tres perspectivas de estudio. Anteriormente los docentes consideraban que, si el niño no aprendía era por falta de capacidad, de disposición y de disciplina. Después durante la Reforma Educativa del 2017, cuando se introduce la evaluación docente, el discurso político se centró en su responsabilidad no solo de enseñanza, sino de asumir la formación que corresponde a la familia y a la sociedad, entonces él se convirtió en el principal responsable de la falta de éxito de los estudiantes. Finalmente, gracias a las investigaciones, se identifica su papel fundamental sumado a los otros factores señalados anteriormente.

Finalmente, no se puede aislar por completo a las escuelas en su contexto, ya que estas responden a un sistema educativo centralizado, que guía, organiza y evalúa los estándares que marcan el fracaso y éxito escolar. Por ello, el estudio tiene que retomar al sistema educativo como un actor más, cuyas políticas y decisiones sobre todo a partir de las medidas implementadas en la educación híbrida, generada por la pandemia de Covid-19, afectan a los educandos, aspecto que será abordado en el capítulo III de esta investigación.

1.4 Manifestaciones del fracaso escolar

Hasta ahora, el fracaso se ha manejado como una categoría general, que engloba múltiples causas, sin embargo, dentro del fenómeno existen distintas consecuencias. En la investigación bibliográfica para plantear este proyecto, se encontró que en trabajos realizados en educación primaria se aborda el *rezago*, mientras que, en secundaria, educación media superior y superior la problemática es la *reprobación* y la *deserción*. Por ello, es importante considerar que existen diferentes manifestaciones y cómo se caracteriza cada una:

a) Rezago educativo

El rezago educativo es un término que ha tenido dos concepciones generales:

- Hace referencia al grupo de individuos cuya escolaridad no coincide con la establecida para su edad.

- Expresión compleja que hace alusión a la falta de dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas. “Entonces, el rezago es un término relativo que implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros. También evaluar retrasos con respecto a metas establecidas como deseables u obligatorias...” (Suárez, 2001, p. 16).

Lo anterior se determina a partir del perfil de egreso de los Planes y Programas de Educación Básica, comparándolo con los resultados obtenidos; esto se hace tomando en cuenta las evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Por ejemplo, los resultados de la evaluación internacional PISA del 2015:

... dan cuenta de que en México entre 40 y 50 por ciento de los estudiantes tuvieron un desempeño bajo (40.1% en lectura, 47.4% en ciencias y 50.8% en matemáticas); lo que significa que los jóvenes mexicanos de 15 años, inscritos en las escuelas no están preparados para realizar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento”. (Gutiérrez, et al., 2011), 2011, p. 122)

Nacionalmente, en las instituciones de educación básica se ha establecido, en los últimos cuatro años, la “Exploración de Habilidades Básicas”, cuya prueba permite situar el nivel de lectura, producción de textos y cálculo mental en los estudiantes, para detectar a aquellos que se encuentran en el nivel “requiere apoyo”, es decir se encuentran rezagados. Sumado a que, en el 2015, se estableció un mecanismo de detección y atención para los alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso escolar. El *Sistema de Alerta Temprana (SisAT)* a través del cual, se realizan estadísticas trimestrales, para que los docentes diagnostiquen a tiempo a los alumnos en riesgo, al contar con información para que intervengan oportunamente.

Estudios como Mendoza Cárdenas y Zúñiga Coronado (2017) han identificado algunas de las posibles causas de éste:

Tabla 2

POSIBLES CAUSAS DEL REZAGO ESCOLAR	
Extraescolares	Intraescolares
Nivel socioeconómico	Indiferencia o falta de acciones directivas y docentes para contrarrestar el maltrato o la violencia familiar
Violencia familiar	Falta de materiales
Nivel de escolaridad de los padres	Inasistencia o impuntualidad de los profesores
Bajas expectativas de los padres	Falta de seguimiento de los docentes
Desinterés familiar	Falta de planeación
Inasistencia	Falta de profesionales como: psicólogo, el trabajador social o el docente de educación especial
Falta de valores y normas en la familia	Falta de dialogo entre la institución y la familia
Desintegración familiar	

Fuente: Construida con base en la investigación de Mendoza y Zúñiga (2017).

Los datos anteriores, reafirman que el rezago va más allá de un simple atraso académico, es un fenómeno social, organizativo, pedagógico y familiar, que repercute en el adecuado desempeño del educando.

b) Reprobación

El fenómeno de la reprobación está relacionado con la incapacidad de un alumno de cumplir con los requisitos mínimos de aprendizaje y de asistencia escolar, por lo que normativamente, no es apto para acceder al siguiente grado escolar. Esta es la noción administrativa del fracaso, que da a conocer al alumno, al docente y a la familia, que el estudiante fue incapaz por diversas razones, de cumplir con el mínimo requerido.

En el documento *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*, en el rótulo IV “Acreditación y Promoción”, se establece que los alumnos de educación primaria deberán contar con un promedio mínimo de 6.0 y 80% de asistencias, para acceder al siguiente nivel (Dirección General de Acreditación, 2019, p. 30).

De acuerdo con Campos Cabañas (2018), quien realizó un estudio en educación superior los posibles factores pedagógicos que inciden en la reprobación de un alumno son:

Tabla 3

POSIBLES CAUSAS DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR				
Formación docente	Dominio de contenidos	Estrategias didácticas	Actitud	Evaluación
Práctica docente: actividades, técnicas, forma de evaluación y motivación	Conocimiento disciplinar de las asignaturas y la forma en que se relaciona con la realidad	Forma de planear y organizar materiales, actividades, tiempos y espacios.	Relación con los alumnos: empatía, comunicación, ambiente áulico Actitud del alumno hacia el aprendizaje: asistencia, responsabilidad, compromiso y esfuerzo	Criterios para evaluar lo que se enseñó y no solo lo que el curriculum formal espera.

Fuente: elaboración propia, basada en la investigación de Campos (2008).

Si bien en el primer ciclo de educación primaria, no es posible la reprobación, se ha detectado un fenómeno a partir de las entrevistas a docentes, en donde los alumnos son promovidos al siguiente grado, a pesar de no cumplir con los requerimientos básicos.

c) Abandono escolar o *deserción*

Finalmente, la deserción o abandono escolar se presentan cuando un alumno se aleja del sistema educativo de forma temporal o permanente, renunciando a uno de sus principales derechos, que es la protección y beneficio de la educación. Podría considerarse, cuando es permanente, que es la etapa final del fracaso. Cuando el estudiante, toma esta medida, rompe, con la representación colectiva del bien de la escuela.

De acuerdo con el INEE (2019) en educación primaria solo existe el 2.3% de abandono escolar, en secundaria sube al 14.5%, para finalizar en la educación media superior con un 35.6%. Además, especifica que los diferentes factores que influyen en estos fenómenos son:

- El nivel socioeconómico
- El tipo de población e infraestructura
- Las percepciones de los alumnos y padres en relación con la utilidad de la escuela
- El género (sólo en primaria, el número de mujeres y de hombres que desertan es igual, en los demás niveles, los hombres ocupan un mayor porcentaje)

En trabajos como “FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO” (Román, 2013), las causas que pueden incidir en la deserción escolar se clasifican en factores individuales y sociales (Tabla 4).

Tabla 4

POSIBLES CAUSAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR					
Carácter material estructural		Cuestiones políticas y organizativas		Factores de índole cultural	
Factores exógenos	Factores endógenos	Factores exógenos	Factores endógenos	Factores exógenos	Factores endógenos
Infraestructura y equipamiento de la escuela	Condición socioeconómica	Prioridades de políticas públicas	Descentralización de los gobiernos	Recursos lingüísticos, sociales, religiosos y materiales	Actitud, expectativa y crianza del alumno
Planta docente	Familia	Planes y programas de estudio	Financiamiento de la educación	Dinámicas y relacionales familiares y comunitarias	Capital cultural de los docentes, estilos y prácticas de enseñanza
Recursos y materiales	Vivienda Salud				

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Marcela Román (2013).

Durante todo el capítulo, se ha hecho énfasis en la subjetividad del fracaso escolar, Durkheim (2009) lo llamó “el germen de la individualidad”, cuyos síntomas, gravidez, forma de contagio y cura son tan diversos. En esta investigación, se hará énfasis en el rezago escolar, debido a la contextualización en educación primaria, en donde la reprobación es casi inexistente debido a las políticas educativas, y cuyo índice de abandono es prácticamente nulo. Sin embargo, no hay que olvidar, que la experiencia del alumno puede ser cíclica. Si el educando es atendido a tiempo,

puede resarcir su rezago educativo, por el contrario, si no se interviene puede avanzar hacia las otras manifestaciones y llegar a la deserción.

Esquema 2

Categoría de fracaso escolar y sus manifestaciones



Fuente: elaboración propia

El marco teórico expuesto anteriormente, es la visión que diferentes autores han establecido con sus trabajos, sin embargo, esta investigación tiene como propósito fundamental conocer las percepciones que los sujetos de un contexto en particular han elaborado, por lo que en el capítulo V se mostrarán qué factores del fracaso escolar convergen y cuales divergen en la realidad escolar.

CAPÍTULO II

ALFABETIZACIÓN INICIAL Y EL FRACASO ESCOLAR

En el capítulo anterior, se abordó la complejidad del fracaso escolar, sin embargo, en este apartado se delimitará la segunda problemática de interés para este estudio: la alfabetización inicial.

Consultando los trabajos de investigación de educación primaria específicamente, se localizó una estrecha relación entre la alfabetización inicial y el fracaso escolar, Diana Reyes (2018) en *Rezago escolar en el aprendizaje de la lectoescritura*, plantea que en este nivel, no hay altos índices de deserción y reprobación pero sí es afectado por el rezago educativo, cuyas consecuencias son visibles en los niveles superiores debido al deficiente uso del lenguaje escrito que se adquiere en los primeros grados.

Pero ¿Cuál es el problema con la alfabetización inicial? Las investigaciones abordan dos escenarios distintos principalmente; en el primero, se estudia el proceso de adquisición y enseñanza del código escrito, por ejemplo, Emilia Ferreiro explica que:

En el caso de los sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que los niños reaprenden sus sistemas. (1997, p. 7)

También, hay autores que entran en el eterno debate de los métodos de enseñanza y su pertinencia, como Silvia Martínez, quien puntualiza que “Todo método racional de lectura debe hacer análisis y debe hacer síntesis. La diferencia sólo es por dónde se inicia, si se comienza por uno o por otro.” (2019, p.5)

En el segundo escenario están los proyectos remediales para subsanar el desarrollo deficiente de la lectura y escritura, es decir, las consecuencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje inadecuado. Dentro de él, hay temas relacionados a la

comprensión lectora, la escritura escolar y otras habilidades que el estudiante debe desarrollar en diferentes contextos después de dominar el código escrito.

En este trabajo, se abordará la alfabetización inicial, considerando que, de su consolidación en los primeros grados de educación primaria, depende que los alumnos tengan mayor posibilidad de éxito escolar. El programa de estudios, lo especifica de la siguiente manera:

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el retocrucial de alfabetizarse, de aprender a leer y a escribir... Solo si remontan con éxito este reto y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios. Es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. El grado en que se logre determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria. (SEP, 2017, p. 73)

Finalmente, se reconoció la existencia del fracaso escolar por una alfabetización inicial deficiente en la institución escogida para este estudio, en donde debido a la ley de no-reprobación, alumnos que no dominan el lenguaje escrito, son promovidos con un rezago que se acrecienta en los grados posteriores, por lo que es necesario, profundizar en su complejidad.

Para ello, en el primer apartado de este capítulo, se reconoce que la alfabetización es *un conflicto cognitivo* antes que un simple problema de enseñanza, después se abordan las diferentes *posturas lingüísticas y los métodos de enseñanza que se han generado en las últimas décadas*. Finalmente, en el tercer apartado se analizan las propuestas de los últimos treinta años establecidas en los programas de estudio del Español y su *metodológica de enseñanza de la lecto-escritura*, para comprender cómo se sugiere que trabajen los profesores este proceso y contrastarlo con la realidad en un siguiente capítulo.

2.1 El conflicto cognitivo de la lecto-escritura

En México un estudiante debe asistir a la escuela durante 15 años consecutivos y a lo largo de su vida académica, se espera que desarrolle múltiples habilidades, conocimientos y aptitudes que le permitan participar de manera activa y consciente en un mundo regido por el lenguaje. Para ello, requiere desarrollar las “necesidades básicas para el aprendizaje⁴” y una de las más importantes es la alfabetización, que le permita formarse como un ciudadano integro y autónomo dentro de la sociedad.

La alfabetización inicial o adquisición de la lecto-escritura, es el proceso por el cual, el individuo aprende a comunicarse de forma escrita. Al ser la habilidad que abre las puertas al conocimiento científico, la Secretaría de Educación Pública (SEP) recomienda comenzar con la enseñanza de ésta en preescolar, pero su formalización se espera hasta la escuela primaria, por lo que la responsabilidad recae en los grados de primero y segundo, cuyas actividades están totalmente enfocadas a su adquisición.

Hay que aclarar, que es un procedimiento complejo que ha sido planteado tradicionalmente desde un enfoque mecánico, en donde el lenguaje se concibe como un código y su aprendizaje como una técnica, por lo que la problemática se centra en cómo hacer que los niños aprendan a relacionar las grafías con los fonemas rápidamente; su enseñanza se base en el desarrollo de habilidades visuales y auditivas para desarrollar la conciencia fonológica, y es predominantemente memorística.

Mientras que otros autores como Carlino y Santana (1996) indican que el lenguaje escrito es ante todo, un objeto socio-cultural y una tecnología de la humanidad que permite la socialización y participación, y que si bien guarda relación con el habla, tiene elementos particulares que hacen que su enseñanza se centre en que el alumno desarrolle un nuevo sistema de representación.

⁴ Desarrolladas en la Declaración Mundial de Educación para Todos en 1993. En donde se definió la alfabetización como un derecho universal, que permite al individuo una mejor calidad de vida.

Esta postura psicogénética iniciada por Ferreiro y Teberosky, retoma el concepto de conflicto cognitivo de la teoría de la equilibración de Piaget, las autoras sostienen que el aprendizaje de la lectoescritura:

“... no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo ... cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable y que constituye, técnicamente, una perturbación (1979, p. 36).

Para ellas, el alumno debe entrar en contradicción, hacer sus propias hipótesis y contrarrestarlas con la escritura convencional. No se trata de un proceso de repetición o imitación, es una construcción activa que debe ser guiada por el docente a través del estudio de textos reales.

Para este trabajo, se retomará la segunda concepción, debido a la afinidad con el planteamiento, pero sobre todo, porque es la teoría psicolingüística de escritura que sustenta los actuales programas de enseñanza.

2.1.1 El sistema de escritura como objeto de estudio

Hay diferencias entre el lenguaje oral y escrito que deben tomarse en cuenta, para comprender porque no se puede aprender a leer y escribir por imitación y repetición. El español, presenta características particulares, que influyen en su forma de enseñanza y aprendizaje que pueden clasificarse en aspectos figurales y aspectos constructivos.

a) Figurales:

- Tiene direccionalidad convencional de izquierda a derecha.
- Hay una segmentación de palabras, oraciones y párrafos.
- Existe un trazado convencional, representado en el alfabeto.
- Tiene ortografía específica.
- Tiene elementos ideográficos como los signos de puntuación.

b) Constructivos: es un sistema alfabético, donde cada sonido se representa con una grafía convencional, aunque hay excepciones en donde un mismo fonema

puede ser representado por diferentes símbolos y es el contexto cultural el que lo determina, por ejemplo /ge/je/ o /ya/lla/.

Éste último aspecto constructivo del sistema alfabético es de suma importancia, debido a que el alumno debe construir y deconstruir todo su sistema de representación propio, ya que él se expresa de forma global, con palabras y frases cuyo significado está unido a ideas y conceptos. Mientras que, en el lenguaje escrito, se divide en letras, palabras, oraciones y párrafos, para comprender esto, deberá enfrentar dificultades conceptuales, elaborar hipótesis y entrar en conflicto cuando contraste lo que habla y piensa, con el código convencional escrito de los adultos.

2.1.2 Habilidades lingüísticas

En contextos urbanos⁵, el lenguaje abarca cuatro habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, en su conjunto hacen del individuo un ser sociable, sin embargo, Cassany, Luna, y Sanz (1994) explican que el escuchar y hablar se toman como destrezas que se desarrollan de forma innata y cuyo aprendizaje no requiere una orientación pedagógica específica por lo que su abordaje en el aula no es sistemático.

Para estos autores, la competencia lingüística, solo puede desarrollarse de forma coherente fortaleciendo las habilidades receptoras (leer y escuchar) y las productivas (hablar y escribir), y los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que requiere cada una, como se muestra en la tabla 5.

⁵ Hay contextos en donde el lenguaje oral sigue predominando en el manejo de la información como lo describe Gadotti (1998) en "El pensamiento pedagógico del Tercer Mundo".

Tabla 5

MICROHABILIDADES DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			
Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Seleccionar • Interpretar • Inferir y anticipar • Retener y adecuar • Coherencia • Cohesión • Gramática • Presentación • Estilística • Cultura oral • Diálogos y conversación 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el discurso • Conducir el discurso • Conducir la interacción • Negociar el significado • Producir el texto • Corregir • Control de voz • Uso de códigos no verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y distinguir las grafías • Orden • Reconocimiento • Contextualización • Identificar las partes de un texto • Fluidez • Dicción 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Caligrafía • Planeación, redacción y revisión • Cultura impresa • Composición

Fuente: Elaboración propia basada en Cassany, Luna, y Sanz (1994)

Para Cassany, Luna y Sanz (1994) estas microhabilidades deben considerarse dentro de la programación, ya que, sin ellas, el alumno puede memorizar el código escrito, pero no usarlo de forma eficiente en el proceso comunicativo. De modo que para que la lectura y la escritura se consoliden, no basta con la memorización, sino que debe haber una estrategia global comunicativa. Más adelante se analizará si el programa de estudios cumple con ella.

Ahora bien, la alfabetización inicial por la que pasa el alumno ha sido explicada por diferentes teorías psicolingüísticas, sin embargo, nos enfocaremos en aquellas que en las últimas décadas han mantenido un conflicto permanente en cómo empezar, qué y cómo enseñar a leer y escribir.

2.2 Teorías psicolingüísticas y sus métodos de enseñanza

La lecto-escritura fue la necesidad primordial por la que surgió la educación pública en México, la necesidad de castellanizar a las masas indígenas impulsó la creación de escuelas como la lancasteriana en 1842 que se hizo cargo de la alfabetización con el empleo de pocos recursos y maestros, promoviendo la reproducción de conocimientos entre alumnos y cuyo método era memorístico, este tipo de

enseñanza predominó hasta la mitad del siglo XX, cuando las investigaciones psicológicas y pedagógicas dieron auge a las teorías del aprendizaje constructivista que validaron los procesos cognitivos por los que pasa un alumno, por ello surgen dos grandes teorías psicolingüísticas.

1) Conciencia fonológica

En 1970, surge la corriente de la conciencia fonológica, que indica que para que un alumno lea y escriba debe tener "...la capacidad de ser consciente de las unidades en las que puede dividirse el habla" (Castedo, 2019 p. 48), esto se debe desarrollar como prerrequisito, por lo que los métodos de enseñanza deben basarse en la segmentación de la oralidad y el aislamiento de fonemas para desarrollar habilidades como la conciencia fonológica, la identificación de patrones gráficos, la fluidez lectora, el vocabulario escrito, el deletreo, la morfología del vocabulario y la sintaxis correcta de las frases. Esta postura pedagógica se representa en los métodos directos y descontextualizados. A continuación mencionaremos los más comunes de acuerdo con Estalayo y Vega (2003) como:

a. Método silábico

Se le atribuye a Federico Gedike y Samiel Heinicke (1779), Se basa en la memorización de las combinaciones entre las cinco vocales y las consonantes (ma-me-mi-mo-mu), y una vez memorizadas se relacionan con palabras específicas (ma de mamá). A continuación, se componen las sílabas inversas (am-em-im-om-um) y se relacionan también con palabras. Después se practica la unión en palabras y luego en oraciones, lo que impide el desarrollo adecuado de la comprensión lectora.

b. Método fonético y onomatopéyico

Este método se le atribuye a Comenio en 1658. Se comienza por enseñar las vocales ya que su sonido corresponde con sus nombres, después las consonantes haciendo énfasis en cómo suenan y relacionándolas con un dibujo que comience con ella, las que tienen sonido como la h o k, se abordan con las combinaciones de

vocales (ka-ke-ki-ko-ku). A continuación, se forman sílabas, después palabras y oraciones. Es un proceso mecanicista, cuya ventaja reside en comenzar de los sonidos que son más frecuentes para el alumno.

El método onomatopéyico tiene la misma fundamentación, se le adjudica a Enrique Rébsamen, solo que consiste en relacionar el sonido de las letras con objetos comunes que lo producen, por ejemplo, la m con el bramido de la vaca, la c en el cacareo de la gallina o la r en motor de un carro. Después sigue los mismos pasos que el fonético.

En México, Gregorio Torres Quintero, quien publicó el libro “El método onomatopéyico” en 1906, el “...expuso como principio pedagógico ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, por eso se debe empezar por la enseñanza de la letra, luego la sílaba, a palabra y finalmente la frase”. (Aguirre y Rodríguez, p. 59)

c. Alfabético

Es uno de los más reconocidos, usados desde la antigua Grecia, en el cual se inicia por revisar las letras y su nombre (m - eme, p - pe) en orden alfabético, después se hacen las combinaciones con vocales para formar sílabas y finalmente se unen para formar palabras. Es un método mecanicista, “El niño que aprende a leer con este método, se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento” (Estalayo y Vega, 2003 “1. Método Alfabético o Deletreo” párr.8).

d. Método Vacachadafa o 20 días

Existe un método que se ha popularizado por la promesa de enseñar a leer y escribir en veinte días, por lo que suele representar una solución para niños que presentan rezago en la lecto-escritura. El primer paso es enseñar el trazo y sonido de las vocales, después con platillas especialmente diseñadas, recorrer todas las sílabas que se forman con a (ba-ca-da-fa...), lo mismo se repite con las otras.

Este método es sintético y promete que en un tiempo de tres semanas, el niño dominará todas las sílabas, pero todavía tendrá que aprender a formar palabras.

Por lo que en la realidad, no es posible que el alumno domine todo un sistema de representación en tan solo veinte días.

e. Los métodos analíticos o globales

Se le atribuyen a Decroly (1904). A diferencia de los sintéticos, inician con la revisión de palabras completas, siguiendo el mismo proceso por el cual el niño aprendió el lenguaje oral. Se inicia por presentar palabras con relevancia social para el educando, que aprende visualmente, con ayuda de ambientes escolares alfabetizadores, en donde se les colocan los nombres escritos a los objetos que lo rodean, con el fin de ampliar su repertorio de palabras. A continuación, se ejercita la copia y la diferencia de palabras, lo que requiere de habilidades visuales y memorísticas.

Finalmente, se introduce el reconocimiento del sistema alfabético, se relacionan palabras que comienzan o terminan igual (mamá-maceta-mano, camión-canción-avión), con ello se introduce la revisión de sílabas. Este tipo de métodos respeta el desarrollo psicológico del estudiante, al partir de lo general a lo particular, sin embargo, el educando, requiere desarrollar una capacidad de análisis rápido para poder hacer las conjeturas acerca del sistema de escritura.

f. Método mixto o ecléctico

Se le atribuye a Vogel (1795 - 1862) Los métodos mixtos o eclécticos combinan lo mejor de los analíticos y los globales, a partir de revisar las letras asociadas a ideas generales, por ejemplo: P (pe) de papá, de pantalón o de Pepe pecas pica papas. Esta forma de enseñanza surge ante la necesidad; de acuerdo con Estalayo y Vega (2003), se puede combinar lo mejor de cada procedimiento como: el silabario, las ilustraciones con palabras clave, el ambiente alfabetizador o lectura de palabras y oraciones completas.

2) Psicogénesis

En 1979, el trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, generó una nueva postura influenciada por la corriente psicológica de Piaget y su teoría de "Equilibración",

indicando que el alumno debe introducirse al mundo escrito para generar diferentes hipótesis hasta comprender que el sistema oral y el sistema de escritura son diferentes. Su enseñanza se basa en la reflexión que el docente provoca en los estudiantes a partir de textos reales y contextualizados hasta lograr que el alumno relacione los grafemas y fonemas. Siguiendo los pasos de su maestro Piaget, establecieron cinco niveles por los que pasan los individuos:

Etapa presilábica Nivel 1

Se presenta entre los dos años y medio o tres. Son las primeras aproximaciones en trazos ondulados continuos o series lineales. No representan un código más que para el propio autor, no son leíbles. Representan la primera batalla, para diferenciar lo escrito del dibujo, no hay segmentación, por lo que representan ideas globales, es decir, un rayón puede significar una palabra o idea completa.

Etapa presilábica Nivel 2

De acuerdo con las autoras surge la hipótesis: “Para poder leer cosas diferentes, debe haber una diferencia objetiva en las escrituras” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.249). Sin embargo, se mantiene una cantidad constante de al menos tres grafías para que pueda decir algo y un repertorio de letras fijo (aquellas a las que se le ha expuesto más). Es decir, el alumno puede colocar tres símbolos e indicar que representan una palabra o incluso una frase (aaa= mamá).

Etapa Silábica Nivel 3

Hipótesis silábica, en donde se da un cambio cualitativo de suma importancia, ya que el significado en las producciones del niño ya no es global, empieza la concepción de que cada sílaba representa un sonido. Lo anterior, no está condicionado al valor sonoro convencional de los caracteres y la cantidad de letras generalmente representan las sílabas de las palabras. Por lo que el niño puede escribir “pplt o aaoe” y pretender que diga papalote.

Etapa Silábico-alfabético Nivel 4

En la hipótesis silábica alfabética, continúa el proceso de representar una sílaba con una letra, pero añade grafías convencionales que el ambiente le ofrece al alumno. Por lo que su escritura es calificada como “se come letras” (caa= casa). El repertorio fijo de es de tres letras como mínimo y la necesidad de realizar diferentes trazos para diferentes sonidos (ta-te), entran en conflicto.

Etapa Alfabética Nivel 5

Hipótesis alfabética. Constituye la parte final de la comprensión del código. El alumno, ya reconoce que, a cada sonido le corresponde una grafía. Ya sabe que hay una unidad más pequeña que la sílaba. Esto no resulta en una escritura sin errores. Nos señalan las autoras, que, a partir de aquí, comienzan otros conflictos de ortografía relacionados a las reglas convencionales de la lengua materna.

Tabla 6

NIVELES DE ADQUISICIÓN DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA		
Presilábico	Nivel 1	Los trazos se diferencian del dibujo. Representan una idea general. No tienen sentido más que para el niño.
	Nivel 2	Los trazos se parecen a las grafías más que a dibujos. Representan palabras o ideas. El niño comprende que necesita de al menos 3 símbolos para que las palabras “se pueda leer”
Silábico	Nivel 3	Cada grafía ya representa una sílaba. El niño escribe al menos tres letras para una palabra. Puede tener un repertorio fijo de diversificado
Silábico alfabético	Nivel 4	Tiene un repertorio de letras y sonidos amplios No siempre asigna una grafía a cada sonido Escribe comiéndose letras.
Alfabético	Nivel 5	Representa cada sonido con una letra Usa las grafías convencionales

Fuente: Elaboración propia basada en Ferreiro y Teberosky 1979.

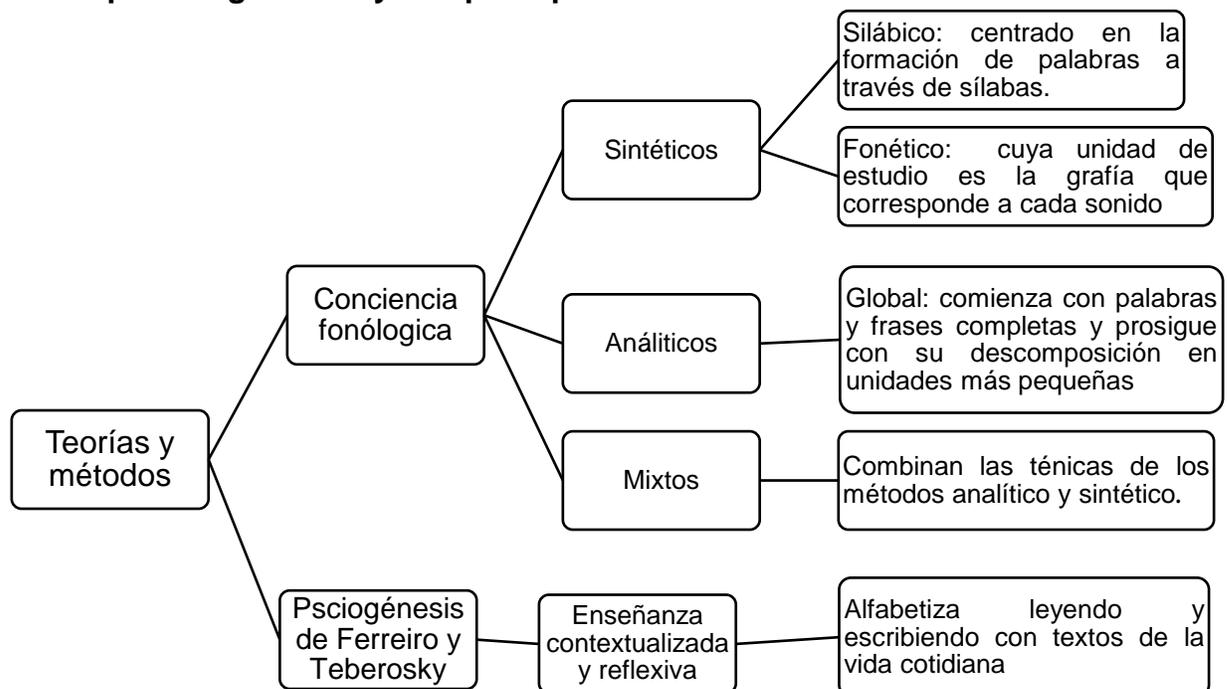
Todo lo descrito anteriormente tiene su origen en la vida cotidiana del alumno, quien se encuentra expuesto generalmente, en distintas medidas a un ambiente alfabetizador. La escuela, entonces tiene la función de sistematizar este proceso,

por ello propone como metodología la enseñanza reflexiva y contextualizada que postula que se aprende a leer y escribir haciéndolo, los docentes que trabajan de acuerdo con esta postura pedagógica, emplean textos reales para que los alumnos se familiaricen con las funciones sociales del lenguaje, luego proceden a propiciar la reflexión de frases y palabras. El reconocimiento de sílabas solo se da, cuando el alumno no puede leer por inferencia, en tal caso se cuestiona que parte de la palabra es diferente (camión-camisa).

Este método hace hincapie en el trabajo de pares, con un enfoque constructivista, en donde el maestro debe elaborar las preguntas adecuadas para provocar el conflicto cognitivo que el alumno deberá resolver. Se une a otras metodologías como los proyectos didácticos o el aprendizaje basado en problemas. Se pueden ver ejemplos claros en libros como “Leer y escribir con sentido” (Carlino y Santana, 1996). A diferencia de los métodos analísticos, aquí, no hay actividades específicas para estudiar letras, todo se aborda desde el texto completo.

Esquema 3

Teorías psicolingüísticas y sus principales métodos de enseñanza



Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de Castedo (2019).

Como observamos en el esquema anterior, la alfabetización inicial, va más allá de un método, requiere una postura teórica de cómo aprende el alumno, para ello, a continuación revisaremos lo que propone el plan de estudios.

2.3 La enseñanza de la lectoescritura en México

En el capítulo 1 se hizo un recorrido por las Reformas más importantes en la escuela mexicana, todas ellas tocaban el fracaso y la alfabetización debido a que son dos problemáticas ligadas a la cobertura y calidad. Como se mencionó la alfabetización fue una de las prioridades de la educación, por lo que, se ha modificado cómo se concibe, sus fines, la metodología de enseñanza y los materiales que se emplean.

Tan solo unas décadas atrás, la concepción que dominaba los planes y programas era la de la Conciencia Fonológica, con métodos memorísticos y silábicos, debido a su practicidad para que los alumnos descifrarán los códigos escritos.

Pero, desde 1993 el paradigma de lo que es la alfabetización cambió; haciendo un análisis de los materiales con los que trabajaban los profesores y alumnos vemos una relación con la teoría psicogenética de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Por ejemplo, en Reforma de 1993 la propuesta curricular se articulaba en tres materiales: el libro para el maestro que especificaba las actividades diarias que se tenían que llevar a cabo con un enfoque comunicativo funcional, un libro de lecturas y un libro de actividades. Se proponía que, en cada lección al alumno, familiarizarse con un texto y a partir de él, en el libro se generaban actividades de lectura, escritura y reflexión de la lengua. En ningún momento el libro sugiere un método sintético o analítico de enseñanza, ya empleaba los términos “reflexión de la lengua”

Para el 2011, con la Reforma Integral de Educación Básica, al enfoque comunicativo funcional, se le agregan el término “prácticas sociales del lenguaje”, es decir, como lo sugiere la teoría psicogenética, la lectura es una acción cultural y por tanto su enseñanza debe estar impregnada de textos reales. Con un currículo abierto, en donde el docente tenía mayor autonomía para organizar las actividades,

se propone la metodología de Proyectos Didácticos, en donde el principio básico es aprender haciéndolo. El alumno leía, a la par que elabora recetas, recados, cuentos, etc. La reflexión de la lengua estaba implícita en las actividades.

Para el 2017, llega la Reforma de Aprendizajes Clave, que continúa apostando por la misma teoría lingüística, por las prácticas sociales del lenguaje, con un currículo cerrado, en un discurso contradictorio de autonomía del docente en el programa de estudios, pero una receta en el libro para el maestro que propone actividades específicas que el profesor puede seguir como guía para fomentar la lectura y escritura:

- *Actividades puntuales:* abren la participación de los alumnos en las primeras dos semanas del ciclo escolar, promueven la organización de actividades de lectura y escritura recurrentes y del ambiente de aprendizaje. La lecto-escritura se aborda de forma implícita.
- *Actividades recurrentes:* se programan de forma semanal o quincenal y abordan la lectura y la escritura de forma específica con actividades variadas, promoviendo la práctica y la reflexión del sistema de escritura.
- *Secuencias didácticas específicas:* buscan revisar contenidos conceptuales puntuales, se basan en un aprendizaje esperado, que puede ser desarrollado con actividades específicas en uno o varios días.

Tabla 7

ESTRUCTURA DE ACTIVIDADES SEMANALES DEL LIBRO DE ESPAÑOL				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Actividades recurrentes: tiempo de escribir	Proyecto didáctico y actividades puntuales			Actividades recurrentes: tiempo de leer

Nota: Elaborada a partir del Libro para el Maestro, español, primer grado p.42

Como se observa en la tabla, si hay días específicos para realizar actividades de reflexión de la lengua escrita. Sin embargo, la problemática se encuentra en el

dominio pedagógico de la teoría psicogenética, ya que, en el caso del programa de estudios, se limita a dar información sobre los niveles de alfabetización inicial propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979), lo que provoca que los docentes, tomen las actividades sugeridas como una prescripción que debe seguirse al pie de la letra sin reconocer las necesidades de sus educandos.

Otro aspecto fundamental para resaltar es la estructura de los contenidos en el currículum de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), en donde se observa una continuidad y seriación vertical, por ejemplo, la rima, se ve todos los años con distintos grados de complejidad. (Para más información, consultar el Anexo 1).

Finalmente, es necesario recalcar, que el Plan de estudios 2017, solo incluye actividades específicas para la consolidación de la lectoescritura en primero y segundo de primaria. En tercer grado, se eliminan del libro de texto y se plantea que el alumno lea y escriba de forma autónoma incorporando nuevos elementos sintácticos; por lo que un estudiante que no consolidó la alfabetización inicial hasta el nivel alfabético tendrá severos problemas para cumplir con las exigencias del grado que cursa.

CAPÍTULO III

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y METODOLOGÍA

En capítulos anteriores, se hizo mucho hincapié, en la dificultad que, representa la contextualización del fracaso escolar por alfabetización inicial deficiente, pues es una condición que depende de factores microestructurales como el contexto social, la institución educativa, la familia y el individuo, por lo que antes de buscar soluciones, es necesario reconocer las características específicas de los sujetos que se desea atender.

Un contexto educativo, tiene diferentes dimensiones sociales de acuerdo con los sujetos que participan en él. Por ello, en el primer apartado de este capítulo, se analizarán de forma detallada las relaciones entre ambos (contexto y sujetos) para responder a la pregunta central: ¿Cuáles son las condiciones sociales, escolares, familiares e individuales que presentan los alumnos en fracaso escolar?

En consecuencia, se inicia describiendo las características sociales y económicas del contexto en donde se ubica la institución escolar. Mas adelante, nos adentraremos en el funcionamiento y las estadísticas de la escuela para reconocer a los participantes de este trabajo: docentes y estudiantes.

En un segundo apartado, se presenta la forma en que los datos teóricos y empíricos serán sistematizados para responder a los objetivos de esta investigación, es decir, la metodología.

3.1 El contexto

El contexto social es definido por el tipo de relaciones económicas, culturales, políticas e históricas en las que se desenvuelven ciertas representaciones colectivas.

3.1.1 Contexto socio - económico y cultural

El ambiente seleccionado para este estudio se ubica en los límites entre los municipios de Tlalnepantla de Baz y Atizapán de Zaragoza en el Estado de México,

tiene características económicas de un contexto urbano-marginado, en donde las actividades laborales principales son el comercio y el empleo informal, además, cuenta con una infraestructura caracterizada por viviendas de cemento, calles pavimentadas y servicios básicos como agua, luz, drenaje y telecomunicación. A pesar de ello, tiene problemas severos de mantenimiento de avenidas y una inadecuada señalización del espacio público que es invadido por los comerciantes.

En cuanto a sitios de cultura, no hay ninguna biblioteca, museo o asociaciones que promuevan actividades artísticas o culturales. Pero tiene contacto con el DIF de Santa Mónica, que ofrece diferentes servicios de asesorías, talleres y atención psicológica y de lenguaje. El área más cercana de entrenamiento deportivo se encuentra a 30 minutos. Cercanos a la comunidad hay un preescolar público y tres privados. También tres primarias públicas, ninguna particular y un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Las secundarias más cercanas se encuentran a 20 minutos.

Finalmente, la delincuencia es un aspecto que caracteriza a la comunidad, ya que está próxima a una de las carreteras principales entre los municipios de Tlalnepantla y Atizapán, por lo que el asalto al transporte público en las inmediaciones es común. Además de tener puntos focalizados por narcomenudeo y comercio de piratería en uno de los mercados más grandes de Tlalnepantla (Barrera, 2017).

3.1.2 Contexto institucional

La escuela Gustavo Baz Prada (GBP), pertenece al sostenimiento estatal público, desde su fundación en 1986 ha impartido el servicio de educación primaria. Su infraestructura es pequeña comparada con otras instituciones de la Zona Escolar, cuenta con 1240 m², nueve salones, dos direcciones, dos patios con arcotechos, una biblioteca escolar, un salón de cómputo, una sala de maestros, baños, un servicio de cooperativa escolar, bebederos y una estación de lavado de manos donada por una empresa particular derivado de la pandemia de Covid-19.

En cuanto a los recursos tecnológicos cuenta con: doce computadoras para el uso de alumnos en un aula acondicionada, dos computadoras al servicio de salón

de maestros, dos proyectores, dos aulas con servicio de Enciclomedia aun funcional, aparatos de sonido para cada salón, 2 fotocopiadoras y servicio de internet.

Cada salón tiene la capacidad de albergar a un promedio de treinta estudiantes pues se cuenta con suficientes pupitres de dos plazas y características conforme al desarrollo corporal de los individuos, con una adecuada iluminación y ventilación. Además, cada aula cuenta con escritorio, estante, pizarrón y librerías o repisas para guardar los materiales de los alumnos. En cuanto a los recursos didácticos se pueden enlistar: el pizarrón, la biblioteca de aula, televisión (en desuso) y los salones de sexto tienen proyectores y pizarrón electrónico.

Los recursos son sustentados con el apoyo de la Sociedad de Padres de Familia, que contribuye cada año con una cooperación voluntaria de \$750, que es aportada por el 80% de los tutores, lo que permite a la institución dar mantenimiento a los recursos antes mencionados. Y donaciones o programas del Municipio de Tlalnepantla de Baz, como el de desayuno escolar de raciones frías, que se entregan al 60% de la comunidad estudiantil.

3.1.3 Los docentes

El docente es uno de los actores más importantes del acto educativo, el éxito o fracaso escolar están relacionados a su práctica y competencias educativas. El hablar de profesores, requiere una inmersión en su formación profesional, filosofía educativa, ética profesional y competencias didácticas. Para ello, se presentan las características de los nueve educadores y el director que laboran en la institución elegida a partir de sus expedientes y encuestas realizadas.

1°A

Docente femenina, con 29 años de edad y 8 de experiencia. Formada en la Escuela Normal Superior de Atizapán de Zaragoza en la Licenciatura en Educación Primaria. Todos sus años de servicio los ha laborado en la misma institución, atendiendo a grados de primero, segundo y sexto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: *“El liderazgo del director y la autonomía que tienen los docentes”*

(Encuesta, r. 4). Y las principales dificultades que enfrenta son: *“La comunicación y responsabilidad de algunos padres de familia, que enfrentan situaciones severas”* (Encuesta-r. 5).

2°A

Docente masculino, con 36 años de edad y 4 de experiencia profesional. Formado en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Pedagogía. Todos sus años de servicio los ha laborado en educación primaria, atendiendo a grados de primero, segundo, quinto y sexto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: *“La empatía, el trabajo colaborativo y la vocación”* (Encuesta, r.4). Y las principales dificultades que enfrenta son: *“La planeación diferenciada, el proceso de evaluación heterogénea y organizar las actividades para encontrar nuevos recursos didácticos. Consideró que los programas dejan de lado aspectos importantes para el desarrollo autónomo del alumno, la investigación y el pensamiento científico”*. (Encuesta-r. 5).

2°B

Docente femenina, con 45 años de edad y 26 de experiencia laboral. Formada en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ha trabajado en telesecundaria y los últimos años en primaria, atendiendo desde primero a sexto grado. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: *“El compromiso para el trabajo y la actualización continua”* (Encuesta, r. 4). Y las dificultades que enfrenta son: *“Principalmente las tecnológicas, y la falta de compromiso de algunos padres de familia”*. (Encuesta, r. 5).

3°A

Docente femenina, con 30 años de edad y 6 de experiencia laboral. Formada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la Licenciatura en Educación Primaria. Todos sus años de servicio los ha laborado en este nivel, atendiendo a grados de primero a sexto. Considera fortalezas de la escuela: *“Que para el trabajo todos somos muy colaborativos y siempre buscamos el bien para nuestros alumnos”*

y escuela en general. Somos compartidos, compartimos ideas, aprendizajes, materiales, etc.". (Encuesta, r. 4). Y las principales dificultades que enfrenta son: "*La organización y la paciencia con los padres de familia*" (Encuesta, r. 5).

3°B

Docente femenina, con 32 años y 9 de experiencia. Formada como pedagoga y especialista en dirección de recursos humanos en la Universidad Europea. Tiene experiencia laborando en preescolar, primaria particular y desde hace 4 años en la escuela Dr. Gustavo Baz. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: "Comunicación, cooperación, renovación de ideas y flexibilidad de todos" (Encuesta, r. 4), y las principales dificultades que enfrenta son: "*En los planes hay temas que contiene información muy superficial, y se tiene que ver en muy poco tiempo*" (Encuesta, r. 5).

4°A

Docente femenina, con 33 años y 8 de experiencia laboral. Formada en la Universidad Mexicana, Plantel Satélite, en la Licenciatura en Pedagogía. Todos sus años de servicio los ha laborado en educación primaria pública y privada, atendiendo a grados de tercero a sexto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela es que: "*El colectivo está preparado, actualizado y siempre con la disposición de lograr objetivos*". (Encuesta, r. 4), y las principales dificultades que enfrenta son: "*Comunicación con algunos padres de familia, poco manejo de recursos didácticos y materiales*" (Encuesta, r. 5).

5°A

Docente femenina, con 31 años de edad y 3 de experiencia. Formada en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Educación Primaria. Todos sus años de servicio los ha laborado en la escuela Dr. Gustavo Baz Prada, atendiendo a grados de tercero, cuarto y quinto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: "*El trabajo colaborativo con el colectivo docente, así como el liderazgo del director*" (Encuesta, r. 4), y las principales dificultades que

enfrenta son: *“El poco compromiso de algunos padres de familia y el poco uso de medios digitales que motivan a los alumnos a su aprendizaje”* (Encuesta, r. 5).

5°B

Docente femenina, con 35 años de edad y 7 de experiencia laboral. Formada en la Universidad de Cuautitlán Izcalli en la Maestría en Educación. Todos sus años de servicio los ha laborado en educación primaria, atendiendo a grados de segundo, tercero, cuarto y quinto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: *“Responsabilidad, compromiso, profesionalismo”* (Encuesta, r. 4). Y las principales dificultades que enfrenta son: *“Contar con una computadora, un internet con buena recepción, el uso de las plataformas para comunicarnos, la falta de empleo, el que algunos padres viven en otro municipio, las familias han vivido la pérdida de algún ser querido, algunos niños han dejado de ver aprende en casa y se han dedicado solo a trabajar las actividades que se encomiendan en la semana”* (Encuesta, r. 4).

6°A

Docente femenina, con 43 años y 29 de experiencia. Formada con Maestría en Educación. Ha laborado en bachillerato tecnológico, telesecundaria, preescolar y finalmente los últimos cuatro años en primaria, atendiendo a grados de cuarto, quinto y sexto. Desde su percepción las principales fortalezas de la escuela son: *“La pasión y dedicación al trabajo, de nada sirve el conocimiento y preparación profesional si no existe compromiso con lo que se realiza, trabajar sólo por obtener un sueldo y beneficios no tiene sentido”* (Encuesta, r. 4). Y su postura ante las dificultades es: *“Siempre he procurado vender con buenos ojos el conocimiento, despertar el interés y pasión por aprender e investigar, trato de fortalecer los lazos de confianza y comunicación entre alumnos, para conmigo y los padres de familia, los recursos y materiales que utilizamos para realizar las actividades son variados, sin embargo procuro no sean para aplicar en una sola ocasión, barreras siempre habrá y tal vez provocan modificar la actitud, metodología, organización, pero siempre procuro llegar a un buen resultado”* (Encuesta, r. 5).

Director escolar

Docente masculino, con 67 años y 49 de experiencia laboral. Formada en la licenciatura en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Toluca. Laboró durante 11 años como docentes frente a grupo, 6 como director comisionado y 32 como director escolar en la institución escogida para este estudio en el turno matutino y en el vespertino en una primaria también de la comunidad.

Adicional a la planta docente, un día a la semana, se cuenta con la asesoría de los promotores de educación física, educación artística y promoción para la salud; quienes rotan sus visitas a los grados. Por ser una comunidad pequeña, no se cuenta con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que es la encargada de atender con especialistas a niños con Barreras de Aprendizaje y Participación; por lo que se tiene que recurrir a la responsabilidad de los padres para que los educandos, que así lo requieran, puedan ser atendidos en el DIF o en instancias particulares.

En esta institución se acostumbra que un docente atienda un ciclo escolar completo, es decir normalmente un maestro da dos años escolares consecutivos. A partir de la pandemia del 2020, en el caso de segundo a quinto grado los profesores asumieron por recomendación de la supervisión escolar, el trabajo con su grupo por tercer año consecutivo, para sexto año es el segundo y únicamente el docente de primer grado recibió a estudiantes nuevos.

3.1.4 La familia

En cuanto a las familias que integran la comunidad escolar, se mencionan algunas de las características generales relevantes con el fin de brindar una representación más específica, de acuerdo con datos de los archivos de la institución (marzo 2021), a continuación:

- Solo el 10% de los padres presentan un desarrollo académico a nivel de licenciatura, los demás cuentan con una escolaridad mínima a la educación media superior.
- Los trabajos más comunes son: chofer, empleado y comerciante.

- El 10% de los alumnos viven con padres divorciados o separados.
- El 15% de las familias son sostenidas por madres solteras.
- El 10% de los educandos son apoyados por otro familiar, debido a los horarios de trabajo de los padres de familia.
- El 11% de los hogares presentan dificultades económicas severas.
- El 15% no presenta servicio de internet por lo que la comunicación en el aislamiento preventivo por el Covid-19 ha sido escasa o inexistente.
- Hay 10 casos en donde se ha detectado violencia familiar o abusos de sustancias nocivas. Ningún caso ha sido reportado ante las autoridades competentes.

La escuela mantiene comunicación con las familias a través de reuniones bimestrales, en eventos académicos y sociales en fechas importantes, en actividades deportivas y de convivencia anuales, y es visible el intercambio de dudas y preguntas a la hora de la entrada y la salida. Durante el aislamiento preventivo generado por la pandemia de Covid-19, los docentes instauraron el sistema de clases remotas, por lo que todas las actividades escolares se llevaron a cabo por videoseSIONES. Hasta el momento no se han suscitado problemas legales entre los padres de familia y la escuela.

Los datos familiares específicos de los alumnos de interés para este estudio se relatan a continuación, con el fin de que el lector, se familiarice con los casos.

3.1.5 Los alumnos

El actor más importante y sobre el cual debe girar el acto educativo, según las teorías psicológicas educativas constructivistas, es el alumno. En él impactan los discursos de *las representaciones sociales* acerca del éxito y el fracaso, y quienes deben reestructurar el conflicto cognitivo que representa la lecto-escritura.

Este estudio se enfoca en reconocer y dar voz a sus experiencias, con el fin de recabar datos, que sirvieron para el diseño de un proyecto de intervención para atender y prevenir su deserción en grados o niveles superiores. Para ello, el reconocimiento de sus características generales y particulares es indispensable

para contextualizar y entender que cada estudiante enfrenta una problemática particular.

En la institución GBP se encontró una matrícula total de 250 alumnos, de los cuales 135 son niños y 115 niñas, de acuerdo, con los expedientes escolares del ciclo 2020-2021. De ellos, se localizaron a 30 alumnos cuyas calificaciones en el área de Español son bajas: seis o siete.

Al inicio del ciclo escolar, se aplicó a todos los educandos una prueba de SisAT, que determinó el nivel y la calidad de lectura, de producción de textos y la capacidad para realizar cálculos mentalmente. Para operarla se consideró *El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para la escuela (2015)*, y debido a la contingencia sanitaria y al aislamiento preventivo, la prueba se realizó a través de videollamadas con los alumnos.

Los datos obtenidos del procedimiento diagnóstico se clasificaron en tres niveles: Nivel 1 “Esperado” indica que el alumno domina la habilidad evaluada con eficiencia e incluso va más allá; Nivel 2 “En Desarrollo” refiere que hay un dominio intermedio, que va por buen camino, pero debe ser fortalecido; y el Nivel 3 “Requiere apoyo” se coloca en alumnos que presentan un rezago considerable. Se obtuvieron los siguientes resultados, representados en la tabla 8.

Tabla 8

ALUMNOS DETECTADOS CON REZAGO EN EL NIVEL “REQUIERE APOYO EN LECTURA Y ESCRITURA” AL INICIO DEL CICLO ESCOLAR 2020-2021										
Grado/Situación	1°A	2°A	2°B	3°A	3°B	4°A	5°A	5°B	6°A	Total
Alumnos en Rezago	*6	5	7	3	4	3	3	2	3	30
Total, de alumnos	36	28	28	27	25	32	20	20	34	250

Fuente: elaboración propia a partir de los expedientes escolares.

⁶ En primer grado no se consideran alumnos rezagados, ya que provienen de diferentes instituciones y llegan con procesos de maduración distintos.

Después de siete meses de formación remota, se aplicó nuevamente, el mismo instrumento, para valorar el avance de los educandos, obteniendo los siguientes resultados (marzo, 2021):

Tabla 9

ALUMNOS DETECTADOS CON REZAGO “NIVEL REQUIERE APOYO” EN EL SEGUNDO PERIODO DE EVALUACIÓN 2021										
Grado/ Situación	1°A	2°A	2°B	3°A	3°B	4°A	5°A	5°B	6°A	Total
Alumnos con rezago	12	5	2	5	5	3	3	2	3	40
Total, de alumnos	36	28	28	27	25	32	20	20	34	250

Fuente: elaboración propia a partir de los expedientes escolares.

Al comparar las tablas 8 y 9, observamos que el rezago en la escuela aumentó en tres grupos: 2°B, 3°A, y 3°B, además de que ya se consideraron los resultados de los alumnos que finalizaban primer grado, en donde hay 12 estudiantes que ya presentan rezago en comparación a sus compañeros.

Ahora bien, esta elevación de cifras puede estar influenciada por el tipo de educación remota que se estableció de emergencia por la pandemia Covid-19, en donde hay alumnos con dificultades para conectarse de forma virtual, por lo que han visto interrumpido su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, este es solo uno de los aspectos considerados, ya que los bajos resultados, no están relacionados de forma exclusiva a las dos variantes de este estudio: alfabetización inicial deficiente y fracaso escolar. Por lo que es necesario, considerar otros rasgos como las evaluaciones y el nivel de participación en clase, para cuyo caso, las narraciones de las entrevistas de los docentes, nos permitieron ubicar de forma específica a nuestro grupo de estudio.

Otra característica del grupo de estudio en términos de desarrollo cognitivo fue su nivel en la adquisición de la alfabetización inicial, el ciclo escolar 2020 – 2021, la evaluación diagnóstica inicial arrojó los siguientes datos:

Tabla 10

CLASIFICACIÓN DE ALUMNOS DE ACUERDO CON SU PROCESO ALFABETIZACIÓN INICIAL (OCTUBRE 2020)				
Grado/ Nivel de lecto-escritura	Presilábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
1° A ⁷	3	12	2	17
2°A	0	0	1	27
2°B	1	1	2	24
3°A	0	0	1	26
3°B	0	1	1	23
4°A	0	1	1	30
5°A	0	1	0	19
5°B	0	0	0	20
6°A	1	1	0	33
Total	5	18	8	219

Fuente: Elaboración propia a partir de los archivos de la escuela, se retomaron los niveles de adquisición del proceso de lecto-escritura determinados por el plan y programas de estudio vigente "Aprendizajes Clave para una Educación Integral 1° (SEP, 2017), que están basados en el trabajo de Emilia Ferreiro (1979).

Con los resultados observados, podemos determinar que al inicio del ciclo escolar había 30 alumnos sin consolidar la lecto-escritura, quedando el mayor porcentaje en primer grado, debido a que los alumnos provienen de diferentes preescolares y su tratamiento de la alfabetización es diferente, siendo los niños que provienen de preescolar particular, los que ya ingresaron con el proceso adquirido. Sin embargo, después de siete meses, a finales de marzo del 2021, las cifras en este rubro se modificaron de la siguiente forma:

Tabla 11

CLASIFICACIÓN DE ALUMNOS DE ACUERDO CON SU PROCESO ALFABETIZACIÓN INICIAL. MARZO				
Grado/ Nivel de lecto-escritura	Presilábico	Silábico	Silábico- alfabético	Alfabético
1° A	2	5	5	24
2°A	0	0	4	24
2°B	0	1	1	26
3°A	0	0	3	24
3°B	0	1	2	23
4°A	0	0	2	31
5°A	0	0	1	19
5°B	0	0	0	20
6°A	1	0	0	33
Total	2	7	18	225

Fuente: Elaboración propia a partir de los archivos de la escuela.

⁷ En esta tabla, se incluye primer grado, contemplando los dos años que durará la investigación y que son posibles sujetos de estudio el siguiente ciclo escolar.

Comparando ambas tablas de los niveles de lecto-escritura, vemos una disminución sobre todo en los alumnos de primer grado y finalmente podemos determinar a nuestros sujetos de estudio cuyas características son:

- Un bajo desempeño reflejado en calificaciones de la asignatura de lengua materna: español (6-7).
- Proceso de alfabetización inicial inconcluso que puede ser presilábico, silábico, silábico-alfabético o que hayan llegado al nivel alfabético después de segundo grado.
- Alumnos que cursaran de segundo a sexto grado en el ciclo escolar 2021-2022.
- Alumnos en rezago general detectados por sus docentes.
- Solo un alumno ha reprobado grado a petición de su familia, los demás son alumnos regulares, es decir, no han repetido, debido a la política de No-reprobación.
- No han sido diagnosticados (a excepción de dos) con Barreras de Aprendizaje y Comunicación.

3.1.5.1 Participantes del estudio.

La población con la que se trabajó fue de trece alumnos y siete docentes, ya que fueron quienes aceptaron las entrevistas, 4 alumnos se cambiaron de institución para el ciclo escolar 2021-2022 y los demás se reservaron el derecho a no participar en este estudio. A continuación, se describirán las características más importantes de cada caso (edad, nivel de alfabetización inicial, calificaciones de la asignatura de español en los ciclos cursados, tipo de familia y tipo de comunicación que ha tenido durante la educación remota). Para referirnos a cada participante y cuidando su privacidad, se respetarán las reglas de abreviación de la siguiente manera: nivel de alfabetización inicial, letra del primer nombre y grado que cursan durante el ciclo escolar 2021-2022, por ejemplo, el primer alumno de la tabla 12, se encuentra en el nivel Presilábico, su nombre es Daniel y cursa segundo grado (P-D2°).

Tabla 12

DATOS GENERALES DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES						
Clasificación	Sexo	Edad	Nivel de alfabetización	Nivel socioeconómico	Estado civil	Responsable en el apoyo escolar
P-D 2°	H	7	Presilábico	Bajo-inestable	Separada	Madre
P-X 2°	M	7	Presilábico	Bajo-estable	Soltera	Madre
P-E 6°	M	12	Presilábico	Bajo-estable	Casada	Madre
S-M 2°	M	7	Silábico	Precario	Separada	Madre
S-Z 3°	M	8	Silábico	Bajo-estable	Casada	Madre y hermanas
S-E 3°	H	8	Silábico	Bajo-inestable	Casada	Madre
S-A 4°	H	9	Silábico	Bajo-inestable	Divorciado	Abuelo
SA-J 2°	H	7	Silábico-alfabético	Bajo-estable	Casada	Madre
SA-M 2°	H	7	Silábico-alfabético	Bajo-inestable	Viuda	Madre
SA-Y 4°	M	9	Silábico-alfabético	Bajo-estable	Viuda	Madre
A-L 4°	H	9	Alfabético	Bajo-estable	Soltera	Madre y tía
A-M 4°	H	9	Alfabético	Bajo-estable	Viuda	Madre
A-F 6°	H	11	Alfabético	Bajo-estable	Viuda	Madre

Fuente: Elaboración propia con datos de los expedientes y entrevistas realizadas a padres de familia.

En cuanto a los docentes, los datos más importantes, referentes a su carrera magisterial se condensan en la siguiente tabla.

Tabla 13

DATOS GENERALES DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES				
Docentes	Sexo	Edad	Función	Años en servicio
DA1	M	43	Docente	29
DT2	M	45	Docente	26
DK3	M	30	Docente	6
DAr4	M	33	Docente	8
DAI5	M	31	Docente	4
DAb6	M	32	Docente	9
DE7	H	36	Docente	4
DL8	M	35	Docente	7
DV9	M	29	Docente	8
DiM10	H	67	Director	49

3.2 Metodología

La presente investigación educativa surge de la necesidad de reconocer una realidad escolar contextualizada y al ser parte de un trabajo en el campo de las ciencias sociales, específicamente de la pedagogía, tendrá un enfoque cualitativo, que permita retomar los aspectos sociales, cognitivos y emocionales de los sujetos de estudio para su posterior interpretación y comprensión.

El enfoque cualitativo “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014, p.9)

Se hará énfasis en conocer cómo viven la experiencia escolar, los alumnos y docentes en condiciones de rezago por la falta de lecto-escritura y cómo interpretan su realidad. Ellos serán la principal fuente de información empírica, sumado a otros testimonios de la comunidad escolar que experimentan el proceso (familia), pero desde diferentes roles. Se coincide con el argumento de Denzin y Lincoln, que sugiere:

La investigación cualitativa comprende dos tensiones que se desarrollan al mismo tiempo. Por un lado, está conectada a la sensibilidad interpretativa, [...] Por otro lado, carga con el legado de las concepciones más estrechas de la experiencia humana procedentes del positivismo, el neopositivismo, el humanismo y el naturalismo. (2011, p. 57)

Es decir, no por ser una investigación que contendrá conocimientos de aspectos subjetivos, pierde su rigurosidad científica, entendiendo este último concepto de una forma más amplia.

Este trabajo emplea un método deductivo y se divide en dos partes: la búsqueda de teoría que permita comprender el fracaso escolar y la alfabetización inicial, y la segunda, es realizar una propuesta de intervención pedagógica, teniendo como base la información recabada de los sujetos, por lo que será necesario analizar cada testimonio para encontrar puntos en común que puedan ser abordados dentro de la planeación del proyecto escolar. Así, se espera convertir una desventaja

generada por múltiples factores sociales, culturales, económicos e incluso políticos, en una acción colectiva de apoyo, ya que “El hombre no es dato, es un proceso” (Ferrarotti, 2007, p. 15) y como tal, debe ser atendido.

Por ello, se escogió como estrategia de investigación el estudio de caso, debido a que hablar de fracaso escolar, requiere contemplar las condiciones institucionales, familiares e individuales, por lo que una investigación delimitada a un contexto específico, permite reconocer los diferentes factores que pueden incidir. Además, se considera, que es la mejor forma de encontrar una alternativa de intervención pedagógica a este proceso multifacético. Para Durán es “una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio” (2012, p. 121).

Ahora bien, como la fuente principal de datos empíricos proviene de los sujetos que interactúan en la comunidad que será objeto de estudio y de sus representaciones de la realidad que viven, es necesario emplear un paradigma descriptivo-interpretativo que permita reconocer las características socioeconómicas, familiares, institucionales e individuales de los alumnos y docentes, contrastando los aportes empíricos, con los datos obtenidos y hacer el cruce de información entre el relato de las familias y los docentes. Esta descripción que ellos formulan, son una representación de sus creencias, posturas ético-profesionales y experiencia acumulada, es decir, representan una interpretación que realizan de ellos mismos, frente a un problema:

El significado de los objetos para una persona surge primordialmente de la forma en que tal objeto es definido por los otros con quienes interactúa; de un proceso de indicaciones mutuas surgen objetos comunes con significado similar para un grupo de personas. (Álvarez y Jurgenson, 2003 p.68)

Existen diferentes formas de concebir y abordar los aspectos humanos, dependiendo de los intereses del investigador y su posibilidad de incluirse dentro del ambiente que desea estudiar. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través

de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos. (Buendía, Colàs, y Hernández, 1998, p. 229)

Así se concluye que los datos recabados para este trabajo se sistematizaran y analizaran a partir de elementos de la hermenéutica, que reconoce la importancia en la construcción colectiva de representaciones, pero denota una diferencia entre lo que perciben diferentes sujetos, por lo que no se puede hablar de una realidad absoluta, solamente de interpretaciones de ella. Finalmente, para conocer dichos textos orales, se emplearán instrumentos como:

1) Encuesta

Para el primer acercamiento que se tuvo con los docentes, se preparó una encuesta de ocho preguntas con sus datos básicos: nombre, edad, escolaridad, experiencia laboral, experiencia con alfabetización inicial, principales fortalezas docentes, debilidades, alumnos en rezago que identificaron y causas a las que lo atribuían. La encuesta fue manejada a través de la aplicación Google Forms y los datos obtenidos sirvieron para crear perfiles docentes que luego fueron completados con los datos obtenidos en las entrevistas.

2) Entrevista a profundidad semiestructurada

Dentro de la investigación cualitativa, la narrativa adquiere gran valor desde los años 90's (Blanco, 2011), como una forma de conocer la perspectiva de los eventos sociales a partir de la voz de quien los experimenta. Esto permite un acercamiento más real, sobre todo en el campo educativo, del impacto de los planteamientos pedagógicos. Se escogió este instrumento de recolección de datos, porque va acorde al propósito de conocer lo que piensan los otros y como lo interpretan, para Álvarez y Jurgenson, es “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (2003, p.109). Así, la entrevista a profundidad se convierte en una técnica que ayuda a:

... adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (Robles, 2011, p. 40.)

De acuerdo con Robles (2011), se puede dividir en dos partes, la primera “de correspondencia” que tiene como objetivo entablar confianza, y recopilar datos generales. La segunda “de análisis”, pretende obtener información significativa a los propósitos.

En esta investigación, se construyó un guion de entrevista para los docentes (Ver Anexo 2) y uno para la familia (Ver Anexo 3). Los datos recabados se analizan en los capítulos cuatro y cinco respectivamente.

Debido a la contingencia sanitaria y al aislamiento preventivo, se acordó la comunicación remota a través de aplicaciones de videollamadas. En el caso de las entrevistas a la familia, primero se trabajó un ejercicio diagnóstico para ratificar su nivel de alfabetización (Ver Anexo 4) y después se continuó con la entrevista a sus familiares.

CAPÍTULO IV

REPRESENTACIONES DOCENTES DEL FRACASO ESCOLAR

Como se mencionó en el primer capítulo, las representaciones son el reflejo del contexto y la época en la que viven los sujetos. Ellos juzgan las situaciones a partir de los ideales impuestos por las normas sociales que parten de una postura filosófica, ética, política, cultural y económica, sin embargo, en esta obra se aborda la parte pedagógica.

Desde una postura crítica del fracaso escolar, que lo explica como un fenómeno social multifactorial, se consideró conveniente recuperar las opiniones, experiencias y propuestas de los docentes a través del análisis de entrevistas realizadas a siete de ellos, lo que permitió describir la experiencia de maestros.

El objetivo de este capítulo es conocer las representaciones que los docentes tienen sobre el fracaso escolar; para ello se organizó la información de los resultados de estas entrevistas en tres apartados; en el primero se recuperan las concepciones que los profesores tienen sobre lo que es el fracaso escolar; en el segundo, se señalan los cuatro factores que ubicaron como determinantes de acuerdo a los casos de los niños con los que ellos han trabajado; en el tercero y último, se retoman las propuestas que hacen para solucionar el problema.

4.1 Descripción del fracaso escolar

En el fracaso escolar, el papel que juegan los docentes en el proceso es complejo porque representan una figura en la que recaen las exigencias jurídicas, didácticas, las tradiciones de la comunidad escolar y la realidad social (desigualdad y pobreza). Su concepción e intervención pedagógica es el resultado del contraste entre el ideal educativo planteado normativamente y la cotidianidad que enfrentan. La construcción que tienen del fracaso escolar está influida también por las jerarquías de éxito y las experiencias que han tenido con los niños que presentan rezago.

En los relatos de los docentes participantes en esta investigación, encontramos que plantean al fracaso como la cara opuesta al éxito escolar a partir de la ausencia o bajo nivel de las características necesarias para este, al analizar

las entrevistas se ubicó que el éxito escolar depende para los maestros entrevistados, de la conducta o de la actitud que asumen los estudiantes. A continuación, se presenta parte del material empírico en el que se pueden ubicar estas dos representaciones sociales.

4.1.1 La Conducta: “Ya no se quitaba el suéter de la escuela, permanecía con el uniforme”

De acuerdo con algunos autores, se plantea que la conducta es una manifestación observable de los procesos individuales y sociales del niño, es la expresión corpórea de lo que hace el individuo (Delgado y Delgado, 2006). En ella influyen procesos externos e internos, aunque la teoría del conductismo, pone énfasis solo en los primeros (Schunk, 2012). En el ámbito educativo está representada por el movimiento, por ejemplo, en la escuela tradicionalista una “conducta indisciplinada” puede ser considerada por algunos docentes como hablar o caminar fuera del lugar asignado.

Algunos de los entrevistados, indicaron que el fracaso escolar se presenta cuando existe una conducta no adecuada en el alumno, estableciéndose como uno de los criterios para valorar la excelencia académica. Una profesora indicó al comentar sobre un educando con problemas de rezago educativo que era necesario reorientarlo a fin de modificar su conducta.

Lo fui llevando adelante, llevando al frente, hasta que lo senté al frente de mi escritorio, y le dije: “Cuando tengas alguna situación *basta con que te acerques al escritorio y me digas si necesitas que te apoye* para poder resolver el ejercicio... -[a lo que agregé posteriormente] - ...Yo ya no tenía *problemas con el niño de conducta* y de *tareas* mucho menos, el prestaba *atención* en la clase, *trabajaba muy bien* conmigo, inclusive, *su apariencia* cambió, *ya no se quitaba el suéter de la escuela, permanecía con el uniforme, ya no se cambiaba de lugar*, aunque no fuera la materia, él permanecía al frente. (ED1-p.1).

Para esta docente, el comportamiento del niño tenía que responder a lo que ella planteaba, así si el alumno permanecía quieto, era un reflejo del aprovechamiento escolar. Enuncia que un “buen estudiante” requiere: *prestar atención, trabajar y entregar tareas, tener una apariencia adecuada, no moverse de lugar* e incluso asigna relevancia a respetar el sitio para sentarse que se le asignó

previamente. Por ello, cuando esto no ocurre, interviene tratando de acercarse al estudiante físicamente, lo que, para ella, estimula el cambio en el comportamiento del alumno.

Esta postura del fracaso y éxito escolar refleja una concepción educativa tradicionalista relacionada a la teoría del conductismo, recurriendo a estímulos externos, al apoyo verbal, al reconocimiento, así como a una atención individualizada que se verá reflejada para la docente en una calificación (cada vez más alta) que ella asignará conforme la conducta se vaya modulando.

Más adelante en la entrevista esta misma profesora puntualiza que las calificaciones son uno de los principales estímulos que emplea en su práctica docente, y reconoce que la mayoría de los alumnos responden favorablemente.

Yo les digo a los niños: *“La calificación que yo te doy es tu paga, o sea tú estás trabajando por una paga, así como tu papá trabaja por dinero, tú trabajas, y esa paga si tú te esfuerzas es mejor”*. Y cuando tú le das a un niño 10, el niño jamás quiere volver a sacar 5, porque siente lo que nunca *había sentido, en reconocimiento, valoración a su trabajo y motivación de que lo logró*. (E1D-p.3)

Al mencionar que *la calificación es una paga por el esfuerzo*, establece que lo más importante para el educando debe ser el número que obtenga, compara la calificación con el dinero, situación que va conformando una representación en el niño de la obediencia que debe asumir para poder tener un buen salario a futuro, su representación se relaciona con la formación de ciudadanos dóciles para la sociedad. La motivación principal del estudiante estará determinada por las calificaciones, que representarán el reconocimiento y la valoración social.

Para estos docentes, con una representación del aprovechamiento académico del estudiante centrado en la conducta, el fracaso surge debido a que no han empleado el estímulo correcto que genere en los educandos las acciones deseadas. Cuando están frente a un niño cuyas respuestas no corresponden a la visión que tienen del aprendizaje basado en seguir instrucciones, el problema se centra en la conducta del niño. Como lo demuestra la narración de otra maestra:

Con los demás me funcionó *la estrategia de juntar fichas* para que pudieran llevar juguetes o cualquier otra situación, y a él le daba igual, si juntaba fichas bien y sino ni modo. Los demás eran como: ¡Sí... junté 10! y él era como: “*Si me da ¡qué bueno! sino ¡ni modo!*” ...Aunque no sé si dependa de que se acostumbró a que nunca le tocaba nada, “Es que a mí nunca me toca, nunca voy a alcanzar a María José, haga lo que haga”. (E5D-p.16)

Esta docente, además de las calificaciones, introduce estímulos concretos con sus alumnos (fichas y premios) que generan los comportamientos deseados en casi todos sus estudiantes. Sin embargo, describe la situación de “Manuel”, [un alumno que no responde como ella espera] - a quien la estrategia no le despierta una conducta positiva, ya que éste se muestra apático. La maestra reflexiona hasta el final, que la actividad surte el efecto contrario en el niño, quien manifiesta desánimo y conformismo al comparar su situación con la de sus compañeros.

El discurso “*Si me da ¡qué bueno!, sino ¡ni modo!*”, refleja parte del problema que tiene el uso de las estrategias conductistas en el aula, ya que los docentes aplican un mismo estímulo para todo el grupo, sin considerar las características individuales de los alumnos. La maestra nunca se pregunta ¿Por qué él no responde a estos estímulos? ¿Cuál es la diferencia con sus compañeros? No reflexiona sobre qué problema específico puede tener el alumno, y mucho menos cuestiona sus estrategias ya que para ella funcionan con la mayoría de los niños.

Finalmente, desde la perspectiva de estos profesores, el fracaso se manifiesta cuando un educando mantiene la misma conducta “negativa prolongada” hacia el aprendizaje, sin considerar lo que aprendió el niño o qué dificultades tiene, si no en el uso de sus estrategias y estímulos que implementan en el grupo. Cuando los profesores solo sitúan el fracaso escolar en la conducta, reconocen los factores que son evidentes (imagen, movimiento, respuestas del cuerpo), y olvidan lo que Ausubel indicó al señalar que el niño puede pretender aprender para darle gusto a los adultos: “...los profesores suelen olvidarse de que los alumnos pueden inclinarse marcadamente al uso de términos abstractos que den la apariencia de propiedad cuando tienen que hacerlo aunque en la comprensión de los conceptos fundamentales de hecho no exista”(Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H.,1983, p.

49). Por lo que, es indispensable indagar las razones del comportamiento más allá de la falta de respuesta a los estímulos que genera el docente.

4.1.2 Actitud: “El fracaso es más una actitud del niño”

La actitud es una organización relativamente duradera de creencias relacionadas a la representación que elabora el individuo de su entorno. Es también una manifestación de las emociones y los sentimientos que aprendió de la experiencia y finalmente un método de respuesta ante circunstancias determinadas. (Hernández, et al. 2011 p.3) Por ejemplo, una docente con una idea de educación tradicionalista, tendrá una actitud rígida ante sus alumnos debido a que es la forma en la que intenta responder a su concepción. Asimismo, los estudiantes tienen diferentes ideas de lo que es la escuela y para que sirve, dependiendo de ellas, será la forma en que reaccionen a las demandas impuestas.

Entre los profesores entrevistados, un maestro que centró el fracaso escolar en la actitud de los alumnos señaló que el problema es la disposición o motivación que el niño tiene hacia el aprendizaje y que expresa manifestando desinterés, frustración o apatía hacia las actividades escolares. Su representación está más enfocada en el aspecto-socioafectivo del educando.

El fracaso es más una actitud del niño que no consigue sobrepasar los límites que ponemos nosotros, dentro de las pruebas o dentro de los ejercicios, y nunca tiene una satisfacción o una intención de logro, él se queda por debajo del logro, siempre está pensando que no consiguió nada, que no obtuvo nada. Creo que eso es el fracaso, es una condición más psicológica... a veces hay chicos muy talentosos, que pueden obtener buenas calificaciones, pero aun así ellos sienten que fracasan (E6D-p.9)

De acuerdo, con el docente la actitud negativa puede darse cuando el alumno no tiene satisfacción con lo que hace ni persigue un logro, independientemente de su capacidad: “*hay chicos muy talentosos*”. La percepción que un estudiante tiene de sí mismo puede ser determinante en su desempeño académico: “*Creo que eso es el fracaso, es una condición más psicológica*”, el profesor considera que este tipo de situaciones pueden presentarse cuando un alumno tiene una autopercepción

negativa de sí mismo, o bien, porque no es evidente el beneficio que obtiene de realizar las actividades, por lo que no logra vincular o aplicar lo que aprende en la escuela en su vida cotidiana. Es decir, las actividades carecen de sentido para él.

En este argumento, para el maestro, el fracaso escolar se da como un proceso intrínseco del educando, es una condición psicológica que depende del niño. Si bien él puede estimularlo, él no ubica cómo desarrollar las capacidades emocionales fundamentales para el aprendizaje, sobre todo la conciencia de sí mismo, la autorregulación, motivación, la empatía y la capacidad de relacionarse (Canals, 2019).

Sin estas habilidades, el alumno no logra generar disposición, lo cual desde las teorías cognitivas del aprendizaje es indispensable, pero ¿Qué causa esta postura? Para Ausubel, la motivación se genera solo si la nueva información tiene un sentido lógico y psicológico, lo que provoca que el aprendiz quiera aprender (Martín y Solé, 2001). Es decir, que si las actividades no respetan el desarrollo cognitivo, los intereses, los aprendizajes previos y los gustos del educando, es imposible que aprenda significativamente. El mismo programa de estudios vigente en Educación Básica de la SEP lo sostiene:

Si un alumno desarrolla pronto en su educación una actitud positiva hacia el aprendizaje, valora lo que aprende, y luego desarrolla las habilidades para ser exitoso en el aprendizaje, es mucho más probable que comprenda y aprenda los conocimientos que se le ofrecen en la escuela. (2017 p. 108)

Desde esta perspectiva, el docente anteriormente señalado, comprende que el fracaso escolar no está determinado solo por la conducta del alumno si no ante todo por la actitud y representación que tiene de sí mismo. Es decir, por sus emociones y sentimientos implicados, que determinan una forma de respuesta como nos lo señala Hernández et al. (2011).

En síntesis, podemos observar que ambas representaciones del fracaso escolar reflejan dos partes de un mismo problema. En la primera representación de los maestros, el fracaso escolar es resultado de no lograr estimular una conducta positiva hacia el aprendizaje a través de las actividades que ellos mismos plantean

al estudiante. En la segunda posición, la representación sobre el fracaso escolar está determinada por una actitud negativa frente al aprendizaje.

Ahora bien, es necesario recalcar, que ni la conducta ni la actitud, son respuestas aisladas, en ellas intervienen factores individuales y sociales, por lo que se les pidió a los docentes que describieran cuáles son los que para ellos tenían mayor repercusión.

4.2 Factores que inciden en el fracaso escolar

En los testimonios de los docentes entrevistados, se mencionaron cuatro tipos de factores que repercuten en el fracaso escolar: socioeconómicos y culturales, familiares, individuales y pedagógicos. A continuación, se describen sus representaciones sobre ellos:

4.2.1 Factores socioeconómicos y culturales: “O comemos o le compro los materiales”

Muchos investigadores que hablan del fracaso escolar (Perrenoud, 1996) reconocen que el ambiente social en el que se desenvuelven los niños determina el capital cultural que manifiestan en la escuela. Las habilidades lingüísticas, costumbres, ritos y creencias las obtienen de los modelos que ven en la casa, en la comunidad y los grupos a los que pertenecen (escolar y religioso).

Sin embargo, las relaciones que establecen pueden verse limitadas por la escasez de recursos económicos y culturales. Investigaciones como la de Sergio Grimozzi abordan la desigualdad de oportunidades de éxito académico debido al contexto social en que se desenvuelven las familias, sin embargo, el autor asegura que:

Muchas veces se alude al contexto social y económico de los jóvenes para justificar el fracaso escolar, situación que- desde ya- es observable. Pero tal predicción se vuelve inútil cuando nos encontramos con cursos en los que, casi siempre, la mayoría de los alumnos responden a la misma extracción social, sin que necesariamente todos ellos fracasen. (2011, p. 39)

Ante este argumento, hablar del aspecto social como un factor para el fracaso escolar, resulta redundante, por lo que es indispensable, determinar cuáles son los

aspectos de índole económico o social que se presentan con mayor frecuencia en los casos de alumnos con esta dificultad para identificar los elementos específicos que lo determinan.

Los docentes, al ser sujetos externos de la comunidad que interactúan diariamente con los fenómenos que se producen en ella, han elaborado representaciones acerca de las situaciones socioeconómicas y culturales a las que atribuyen un deficiente desempeño escolar. De acuerdo con los entrevistados son tres los elementos que intervienen; dos son de tipo económico (precariedad económica y un horario laboral amplio e inestable) y uno cultural (formación de los padres). A continuación, se presentan los resultados de su análisis.

4.2.1.1. La precariedad económica.

La falta de una economía solvente por parte de los padres de familia repercute en la carencia de materiales que han impedido a algunos estudiantes la realización de actividades cotidianas que se desarrollan durante la jornada escolar. Esto se ha visto más durante el periodo de la pandemia por Covid-19 a la actualidad, pues al incorporarse a un modelo de educación remota a partir de las tecnologías, los alumnos con menos recursos económicos no han podido desarrollar todas sus actividades educativas. Así una maestra, señaló en la entrevista que los padres de familia le argumentaban: *“Maestra, o comemos o le compró los materiales”* (E3D-p.21).

Además, comentó sobre su experiencia docente, en donde implementaba plataformas, herramientas y aplicaciones digitales, que había alumnos que, aunque contaban con dispositivos para conectarse a las clases, debido a la falta de una tecnología más avanzada pierden comunicación o continuidad en el transcurso de la sesión, señalando que:

El tema socioeconómico sí tiene que ver, porque ahorita, *él se conecta en un celular bien sencillito* y de repente no me ve cuando comparto pantalla, *él no lo puede ver*, no sé por qué, pero no le aparece, a cada rato se está desconectando, o le aparece que ya no tiene memoria. (E3D-p.22)

En el párrafo anterior vemos claramente como lo económico ha incrementado las desigualdades sociales, ampliándose con ello la brecha entre los alumnos exitosos y los alumnos con fracaso escolar. Como podemos ver en el ciclo escolar 2020-2021, los problemas de rezago se agudizaron, debido a la educación remota. En diferentes casos, los alumnos dejaron de contactarse con sus docentes por periodos largos por carecer de dispositivos adecuados o de servicio de internet, lo que repercutió, entre otras cosas, en el nulo seguimiento de los aprendizajes, cayendo algunos **alumnos en un nuevo tipo de abandono escolar**, en donde se ausentaron de todas las actividades académicas, sin que ello, se viese reflejado necesariamente en sus calificaciones (Ver capítulo 1, reprobación), ni en la deserción escolar.

4.2.1.2. Un horario de trabajo amplio e inestable.

La mayoría de los padres de familia se desempeñan como empleados informales o comerciantes, con un salario bajo y un horario de trabajo amplio e inestable. Los maestros, consideran que esta condición de los tutores es una de las mayores limitantes sociales para el éxito escolar de los alumnos, ya que deriva en una desatención hacia las necesidades educativas de sus hijos.

Yo observo que la mamá tiene que salir a trabajar muy temprano, sale antes de las siete de la mañana y regresa a las siete de la noche, porque el día que me ha contestado, ha sido las nueve, lógicamente a esa hora, el niño ya está dormido, ya no puede hacer gran cosa por él. (E2D-p.20)

Como lo recalca el testimonio de la educadora, los padres no conviven mucho tiempo con sus hijos, por lo que es necesario encargarlos a los abuelos, hermanos e incluso a amigos de la familia. La situación laboral de los padres determina las posibilidades reales de tiempo de atención directa con los hijos y la calidad de vínculo familiar se ve afectada, pues entre otras cosas no pueden ayudar al niño en la realización de su trabajo académico, porque cuando llegan “*el niño ya está dormido, ¡ya no pueden hacer gran cosa por él!*”

En mi experiencia docente, me he encontrado con alumnos con esta condición en donde a pesar de que los padres trabajan todo el día, suelen tener

éxito. Sin embargo, la diferencia es que existe un adulto cercano a ellos que cuida y promueve que sean responsables con las actividades escolares (generalmente son los abuelos, tíos o hermanos mayores). Mientras que los estudiantes que presentan dificultades académicas no tienen una figura estable que este al pendiente de su desempeño académico, por lo que tienen mayores posibilidades de fracaso escolar.

Los papás nunca estaban enterados de lo que sucedía en la escuela, el que iba era el abuelo paterno y era él quien, a grandes rasgos, se enteraba. (ED7-p.8) Yo con quien tenía más contacto, era con el abuelo paterno, en las reuniones del aula. Con su papá fue muy esporádicamente porque el señor siempre iba deprisa o escuchaba lo que yo le decía, pero no me daba respuesta. (E7D-p.16)

Como lo relata otra docente, si la figura de apoyo es inestable [*el abuelo paterno... era quien, a grandes rasgos, se enteraba*] y los padres no tienen tiempo de conocer de la situación académica, por ejemplo, en este caso “*el señor siempre iba deprisa o escuchaba lo que yo le decía, pero no me daba respuesta*”, el alumno no se siente acompañado en su proceso educativo, por lo que puede generar una actitud negativa hacia el aprendizaje.

4.2.1.3. La formación de los padres.

De acuerdo con los archivos institucionales, la mayoría tiene una formación académica solo hasta secundaria o bachillerato. Lo que provoca que tengan dificultades para apoyar a sus hijos académicamente. La experiencia de los padres repercute en su concepción acerca del papel e importancia de la formación escolar; y en algunos casos en donde solamente estudiaron la educación primaria muestran poco conocimiento disciplinar para el acompañamiento de sus hijos, como lo expresó una docente:

En el caso de Jesús, la mamá llegó solo a la primaria y me imagino que tenía también dificultades para aprender, la hermana no terminó la secundaria. No hay alguna situación de aprendizaje, eso ha promovido, que el niño no tenga esa posibilidad porque no hay un acompañamiento. (E2D-p.10)

La profesora durante la entrevista relata las dificultades que tiene la madre de familia para apoyar aludiendo a su falta de formación porque “*Solo llegó hasta la primaria*”, lo que para ella justifica que no apoye a su hijo en las estrategias de regularización, en la elaboración de trabajos, tareas, y sobre todo en el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje (lectura, escritura y pensamiento matemático). Por lo que al no comprender lo que el alumno debe realizar, muchas veces opta por no hacerlo.

También, se identifica una historia escolar que se repite, en donde, ningún miembro de la familia ha tenido éxito académico (*en este caso, ni la mamá, ni la hermana*), lo que puede repercutir en la actitud que tengan frente a la escuela. Otro testimonio que refleja la misma problemática es el siguiente:

Entonces los niños de rezago, ahorita en modo virtual, se les ha dificultado mucho más, en la parte de dividir, por ejemplo, *bueno he notado que hasta a los papás se les complica*, entonces yo he tenido que dar clases extra. Al principio solo nos veíamos martes y jueves, y el miércoles lo agregué precisamente para ver puras operaciones: multiplicaciones y divisiones. Ayer una mamá me decía: “*¡A ver cuando me da una clase a mí para aprender a dividir!*”. (E5D-p.1)

Más allá de la actitud, el padre de familia no tiene los conocimientos necesarios para fortalecer los procesos de formación académica de su hijo, “*bueno he notado que hasta a los papás se les complica*”, situación que repercute en la práctica docente, pues la maestra requiere mayor trabajo con cada uno de sus alumnos. También reconoce que algunos padres necesitarían un apoyo para poder aprender lo que los hijos están estudiando, así señala la demanda de algunos padres: “*¡A ver cuando me da una clase a mí para aprender a dividir!*”

El problema que enfrentan los docentes durante el proceso educativo para evitar el fracaso escolar radica en que el trabajo se duplica, pues es necesario apoyar paralelamente a los padres para poder disminuir las dificultades académicas de sus hijos, sin embargo, ni los maestros ni las familias tienen tiempo para poder hacerlo. De ahí la importancia de construir un dispositivo o proyecto educativo de tipo colaborativo entre la escuela y el hogar.

4.2.2 Factores familiares: “Hay factores que ni siquiera tienen que ver con el niño...”

Aunque en el apartado anterior, se abordaron diferentes factores relacionados con los padres, es necesario ahondar en la familia de manera específica, ya que, desde la perspectiva de los docentes, es precisamente en ésta, en donde se encuentra el mayor obstáculo para el éxito escolar.

La familia es uno de los elementos cruciales en el proceso educativo, su estructura, interacción y formas de comunicación permiten a sus miembros desarrollar representaciones colectivas acerca de la escuela y su importancia. Además, es el constructo en el que se basa la sociedad cuyo principal objetivo es la protección de los miembros más débiles, es decir los niños y ancianos.

Su impacto en el desarrollo académico de los educandos ha sido comprobado por diferentes estudios como el de Jadue (2003) quien asegura que un alumno cuya familia tiene estabilidad es más probable que tenga éxito, porque se siente acompañado en su proceso educativo, mientras que aquel, que tiene una familia conflictiva, presenta mayores probabilidades de no desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje, viendo limitado su desarrollo emocional, comunicativo, y por ende, es posible que pueda fracasar escolarmente.

Otro estudio que profundiza más en las situaciones familiares que afectan negativamente al alumno es el de Ramírez (2007):

Sus investigaciones muestran la relación entre los conflictos maritales, las pautas de crianza y el comportamiento de los niños y encuentra que los problemas comportamentales aumentan en la medida en que aumentan los conflictos matrimoniales y las prácticas de crianza inadecuadas (como control autoritario, énfasis en el logro y castigos no físicos), y disminuyen las adecuadas (como expresión de afecto, guía razonada y disfrutar con el niño). (Citado por Cuervo, 2010 p.117)

Argumento que coincide con lo percibido por los docentes, quienes aseveran que el fracaso escolar, muchas veces tiene que ver más con los conflictos generados en el hogar, que con las capacidades del niño. Ellos resaltaron tres elementos específicos: la estructura familiar, las formas de crianza inadecuadas y

la percepción que tienen los padres de la función de la escuela. A continuación, se describe a detalle cada uno.

4.2.1.4. Estructura familiar.

El primer aspecto relevante para los docentes es la estructura de las familias disfuncionales que se caracterizan por una desorganización en los roles que debe cumplir cada miembro, casi siempre se presentan en hogares de padres separados, divorciados, en donde los conflictos de pareja mal manejados suelen causar emociones negativas en los alumnos, como lo relata una maestra a continuación:

Otro factor, serían *los problemas de pareja de sus papás*, porque Luis Antonio también pasó por una etapa, en la que sus papás estaban separados, ahorita ya otra vez están juntos. Y como para él es natural expresar lo que siente, me decía: *“Hoy no quiero trabajar, mi papá llegó borracho otra vez”*. Entonces, a veces los papás, no sabemos *cómo manejar los problemas maritales* sin involucrar a los niños. (E3D-p.24)

Los conflictos entre los padres generan en el educando sentimientos de inseguridad y agobio, en el caso de Luis Antonio, la docente comenta como los días en que el niño presencia discusiones debido a que su padre llega alcoholizado, los sentimientos de inseguridad y estrés le provocan que, al siguiente día en la escuela, tenga una actitud de rechazo a las actividades escolares, expresando: *“Hoy no quiero trabajar mi papá llegó borracho otra vez”*, lo que repercute en su desempeño. Además, los conflictos de pareja mal manejados por los adultos, en donde se separan y se reconcilian, producen en el niño inestabilidad emocional e inseguridad constantemente. Situación parecida viven los niños de padres divorciados, que se enfrentan a una nueva dinámica que puede causar conflictos derivados de:

- *Dificultades de comunicación*, en donde los papás no saben cómo explicarle al niño lo que sucede y esto solo le crea confusión.
- *División en la responsabilidad de los hijos*, sobre todo cuando los padres comparten la custodia; en unos casos, se encuentran a cargo de la madre y generalmente los fines de semana se van a la casa del padre. En otros pasan temporadas con uno y otro, sin que se comuniquen entre ellos para dar

seguimiento a las actividades académicas. En muchas ocasiones, se desentienden de ellos totalmente en el periodo en que no les toca cuidarlos, como lo comenta la maestra:

Yo le mandaba mensajes al número que tengo registrado y no recibía respuesta, entonces pues yo insistía en las llamadas y sí logré como dos o tres veces poder hablar con él, pero pues la respuesta del señor era que, *él tampoco estaba con el niño y por eso tampoco podía apoyarme* mucho en este aspecto ya que... pues se encontraba con su mamá lejos. (ED7-p.13)

Casos como estos van en aumento, son frecuentes en padres separados o divorciados, y aun cuando el maestro intenta comunicarse, el llamado se hace sin obtener respuesta y mucho menos un compromiso en apoyar al hijo. Tan solo en la institución que se escogió para este trabajo, de los 13 estudiantes que participan 9 son hijos de madres solteras y de padres separados, divorciados o viudos. La respuesta de los docentes confirma los resultados de otras investigaciones, por lo que resulta de interés poder saber qué piensan los padres sobre ello, a fin de contar con más elementos que permitan construir opciones de atención a esta problemática del fracaso escolar sin que este factor obstaculice la viabilidad de las propuestas que se diseñen.

Otra problemática, relacionada a la estructura familiar se presenta con las madres solteras, en donde el conflicto principal es que ellas deben cumplir todos los roles en el hogar: ser madres, proveer el sustento económico, realizar labores domésticas y apoyar los procesos escolares de los hijos; por lo que tienen severos problemas, para cumplir con todas las demandas impuestas.

La mamá no se presentaba y solamente iba por él, su hermanito de sexto se hacía cargo. Entonces yo pedí hablar con la mamá, hasta que el niño me dijo: "Maestra es que mi mamá ahorita no puede, pero va a venir uno de mis tíos". Fue el tío el que me explicó la situación de la pérdida del papá. Y bueno traté de entender la situación. (E4D-p.9)

En el párrafo anterior podemos ver un ejemplo, de una madre que tiene que asignar la responsabilidad del acompañamiento académico a su hijo mayor, "*su hermanito de sexto*", o a familiares como *los tíos*, quienes acuden solamente a

recibir y dar información y no necesariamente apoyan en el aprendizaje del alumno que presenta rezago educativo.

Finalmente, aunque los docentes *“tratan de entender la situación”* en la mayoría de los casos similares narrados en las entrevistas, no tienen comunicación con los padres hasta la entrega de calificaciones, y esto es, generalmente, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje ya se finalizó, por lo que las acciones de intervención que proponen los docentes son exclusivamente para el ámbito educativo, ya que aseguran que no encontrarán apoyo en la familia.

4.2.1.5. Las formas de crianza inadecuadas.

Como consecuencia general, de todas las problemáticas descritas en los apartados anteriores, están las formas de crianza inadecuadas, detectadas por los docentes que las sitúan en dos extremos. Por un lado, describen a los padres ausentes, quienes, debido a sus condiciones económicas y sociales, no brindan un acompañamiento a sus hijos, por ejemplo, *“Con Vanessa, igual, su mamá es madre soltera y ella trabaja de noche, entonces pues creo que también eso afectaba, porque la niña no tenía la atención ni en el día, ni en la tarde. (ED7-Opin-p.9)*. Estos alumnos tienen una *crianza en el abandono*, en donde sus procesos se ven sujetos a los que ellos puedan desarrollar de forma autónoma, lo que es complicado en casos de niños con rezago.

Por otro lado, están los padres que practican una crianza con sobreprotección que impide desarrollar en los alumnos los hábitos y actitudes para el estudio que exigen los docentes. De acuerdo con los profesores, estos tutores buscan enmendar la falta de acompañamiento hacia sus hijos complaciéndolos de forma inadecuada cuando llegan a estar con ellos, debilitando las conductas de cumplimiento que los profesores desean fomentar. Muchos padres prefieren no lidiar con problemáticas académicas, por lo que no procuran la responsabilidad en tareas y trabajos, como lo relata la maestra a continuación, quien asegura que la madre evita conflictuarse y prefiere *“hacerle la tarea”* al niño.

También creo, que su mamá no le exige demasiado, porque el niño no tiene ningún retraso y entiende perfectamente, entonces es más como: *¡Ok no lo quieres hacer, no lo hagas, después yo te lo hago o yo te ayudo!* (ED5-p.10)

Ya sea por falta de tiempo o de habilidades para orientar a sus hijos, los padres fomentan creencias inadecuadas acerca de la escuela; al decirle al hijo *¡Ok no lo quieres hacer, no lo hagas, después yo te lo hago o yo te ayudo!* en lugar de apoyar en el conocimiento y desarrollo de habilidades, fomentan en el niño una actitud sin compromiso hacia el trabajo académico en donde a futuro buscarán como propósito fundamental la calificación aprobatoria y no el aprendizaje; sus padres sin darse cuenta, al hacerles la tarea, lo único que le dejan ver al estudiante es que lo importante es acreditar. Actitud que sí se aprende muy temprano, difícilmente se supera por parte de muchos estudiantes en la actualidad.

4.2.1.6. Las expectativas de la familia sobre la educación.

Otro de los elementos que se pudo ubicar a partir de las entrevistas fueron las expectativas de los padres sobre el papel que juega la educación y la escuela en la vida de sus hijos y de ellos mismos. En este sentido, una maestra comentó:

Hay papás que definitivamente tienen una falta de interés fuerte en el desarrollo académico de los pequeños. Hay papás que incluso su modo de vida tiene que ver con esto, porque a mí me han tocado muchos, que son comerciantes o tienen algún negocio propio, donde ellos, por su experiencia de vida, dicen que no es necesaria la escuela, entonces a los pequeños les transmiten esa idea: ¡la escuela no es tan importante, no importa que repruebes o si ya no quieres ir está bien! Entonces, es un total desinterés de los papás en apoyarlos. (E3D-p.2)

Algunos de los docentes entrevistados consideran que para los padres cuyo “*modo de vida*”, está centrado en el trabajo, con precariedad económica y una estructura familiar desorganizada, la escuela resulta un problema más. Y cuando sus hijos, no tienen un buen desempeño y no ubican una vinculación evidente entre los contenidos escolares y las necesidades reales que ellos tienen piensan “*por su experiencia de vida... que la escuela no es tan necesaria*”.

El enviar a sus hijos a la escuela, resulta más una costumbre y una comodidad por tener quien los cuide mientras salen a trabajar, que una posibilidad de una vida diferente o mejor a la que ellos tienen. Estas familias tienen bajas expectativas de lo que la educación escolarizada puede hacer por sus hijos, como lo relata otro docente:

Sus papás no encuentran un interés por la escuela, o no sé si no se dan cuenta de la importancia de la escuela en la vida adulta, *creen que el obtener calificaciones o el pasar de grado es lo importante*, pero no se dan cuenta de las características que tiene integrar una educación formal en la vida adulta. (E6D-p.8)

Parece que el papel de la escuela como instancia para mejorar la calidad de vida ha pasado a segundo plano. Los padres, se dan cuenta que es importante ir, pero no logran ubicar la importancia de una formación académica adecuada para enfrentar nuevos retos a futuro, pues se conforman con que el hijo acredite los años escolares e incluso reducen el aprendizaje a una relación proporcional entre cantidad de tareas y calificación. Como le comentó una mamá a la profesora: *“Si es necesario que Sofí repruebe, ¡Que repruebe y que curse otra vez tercero!” ya después se arrepintió, dijo: “No Miss, que pase, aunque sea con seis”*. (E5D-p.11).

Finalmente, todos los factores familiares aquí mencionados, parecieran confabular contra el alumno. Esta situación es muy compleja y se requiere ver cómo ha impactado la globalización en las expectativas sociales. Autores como Bauman (2012) se cuestionan la pertinencia de la escuela, asegurando que no corresponde a la realidad y las necesidades de una población globalizada, en donde ni siquiera aquellos que tienen éxito escolar pueden asegurar un mejor futuro. Sin embargo, hoy por hoy, la escuela es la única institución que puede brindar, a niños con escasos recursos, una experiencia cognitiva y cultural, que le permita el acceso a recursos simbólicos que los prepararán como ciudadanos para que en el futuro puedan comprender una realidad compleja, para ello y para muchas otras experiencias de vida, la alfabetización inicial es un elemento fundamental.

4.2.3 Factores individuales: “Yo pienso que su edad de maduración es dos o tres años atrás”

En el capítulo uno se habló del “germen de la individualidad” que dificulta atender el fracaso debido, a que cada alumno presenta factores contextuales como los que se han retomaron anteriormente, pero sobre todo elementos individuales, que hacen que cada estudiante viva su proceso de forma singular.

El aprendizaje al ser una actividad cognitiva que se desarrolla en el individuo requiere de procesos mentales específicos, en la teoría del aprendizaje conductual, Martínez (1988) explica que para que un niño tenga éxito en los contenidos que se le enseñan, debe contar con un repertorio de conductas de entrada o conductas recurrentes, que son los conocimientos o habilidades necesarias para la comprensión de nuevos temas (Citado por Guevara y Macotela, 2005).

En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, también se reconoce la necesidad de conocimientos previos que permitan el anclaje y la inclusión de la nueva información. Finalmente, Guevara y Macotela describen a los factores individuales como:

El rubro que comprende los aspectos biológicos característicos del niño, como problemas de visión, audición o motricidad, además de problemas de tipo psicológico en el alumno (por ejemplo: expectativas, autoimagen, autoestima, sensibilidad a consecuencias del medio social, adaptabilidad, factores emocionales, y habilidades lingüísticas pre académicas y de pensamiento). (2005 p. 60)

Los docentes entrevistados, también reconocen que hay factores propios del niño que los llevan a fracasar, entre ellos focalizan dos principalmente: el desarrollo cognitivo y la falta de habilidades básicas para el aprendizaje. A continuación, se presentan sus percepciones.

4.2.3.1 Desarrollo Cognitivo.

Los docentes narran que algunos alumnos en fracaso escolar suelen mostrar signos de problemas relacionados al desarrollo cognitivo adecuado para su edad, lo enuncian como “retraso” y lo ven reflejado en problemas de lenguaje (mala pronunciación, tartamudeo, vocabulario precario), en la “falta de maduración

cognitiva” y la baja capacidad de “retención de información”. Por ejemplo, en el caso de Sara, alumna de tercer grado que mostraba los tres elementos y cuyo nivel de aprendizaje y participación era muy bajo, la maestra narró la siguiente experiencia:

Una vez que estábamos viendo lo de los ecosistemas, y le dije: “Sara cuando tú vas a la playa ¿Qué animalitos puedes ver en la playa?” y de pronto ella dice “¡Ah, es que sale un pingüino en la mañana y entonces el pingüino sale y está ahí jugando con sus amigos!”. *Yo pensé que lo hacía como jugando*, y después le volví a hacer la misma pregunta y me volvió a contestar exactamente lo mismo. (E4D-p. 21)

Para la maestra de Sara, este tipo de manifestaciones planteaban una problemática seria, ya que no sabía cómo intervenir, desconocía que situación cognitiva tenía la alumna, ella solo identificaba que algo no era “normal” pues las respuestas de la alumna no correspondían al desarrollo de pensamiento de alguien de su edad, llegando a pensar que contestaba así porque “*estaba jugando*”.

Sin embargo, ella relata en la entrevista, que, desde el inicio del ciclo escolar, Sara mostraba dificultades para expresarse y argumentar de forma racional, por lo que determinó que la niña debía tener problemas en el desarrollo cognitivo y al no tener un diagnóstico proporcionado por un especialista, intentaba trabajar actividades sencillas, ya que para conceptos como “*ecosistema*” la estudiante no había desarrollado los conocimientos y habilidades previas. Otra maestra, con la misma problemática comentó lo siguiente:

Con Manuel ahora que lo pienso, el niño tal vez *no tenía la madurez, pero yo no puedo dar un análisis porque no soy experta*, pero a lo mejor una maestra, si podría hacerle los exámenes o las pruebas que se realizan para saber en qué situación están. Trabajar con una maestra de USAER a la par, que nos ayude en esta parte sería muy bueno. (E5D-p.18)

En el caso de Manuel, la docente indica que no había un problema de “*retraso*” notable pero no puede explicar por qué el alumno no demostraba las conductas y actitudes esperadas, por qué no aprendió a leer y a escribir, por lo que recalca la necesidad de contar con apoyo de una Unidad de Servicios de Apoyo a

la Educación Regular y sus especialistas, para un correcto tratamiento de estos alumnos en los que identifican que algo no está bien.

Anteriormente la maestra, hizo una diferencia entre lo que concibe como “retraso” y “falta de maduración” sin embargo, hay estudios como los de Portugués (2016) que contemplan el retraso madurativo como una característica que impide el adecuado aprendizaje y se ve reflejado en las características motoras, de socialización, lenguaje y cognitivas que no corresponden a su edad. Por ello, la profesora reconoce que *“no es especialista”*, por lo que necesita apoyo para comprender qué pasa con los alumnos.

Hace poco hable otra vez con su mamá y me comentó que la llevó con una psicóloga, y que le dijo que la niña tenía un retraso de cómo un año. *Yo no he visto los estudios*, se los pedí, no me los entregó, pero según, la niña tiene un retraso y por eso no puede aprender como los demás. (E5D-p.5)

Esta maestra, a quien pertenece el relato anterior, vive una situación semejante, pues asegura que, aunque los papás dicen tener un diagnóstico, a ella nunca se lo entregaron, por lo que no tiene cómo intervenir con su alumna. Esta dificultad de entender las circunstancias cognitivas es algo que también detectan en los padres; algunos se niegan a aceptar que sus hijos tienen algún problema como en el caso de Sara, en donde su papá argumentaba que la niña estaba bien, tan solo era distraída igual que él.

Desgraciadamente, ni los papás ni los maestros saben exactamente a que instancia recurrir para recibir orientación ya que la escuela por su matrícula baja no es candidata para tener una USAER, por ello, algunos se acercan a psicólogos particulares o del DIF que se encuentra en la comunidad, sin obtener resultados. Por lo que, de todos los alumnos en fracaso escolar que participan en este estudio, solo dos de ellos, cuentan con el diagnóstico de un especialista.

4.2.3.2 Habilidades básicas para el aprendizaje.

Otro elemento, que los maestros mencionaron, sobre todo los de segundo y tercer ciclo escolar (3° a 6°), es la falta de habilidades básicas para el aprendizaje, que de acuerdo con su opinión son: lectura, escritura y el pensamiento matemático.

Manifiestan, que estos alumnos que no aprendieron a leer en el plazo establecido por los programas de estudio (primero y segundo año), arrastran un rezago que se profundiza mientras los contenidos de las asignaturas son más complejos, debido a que contemplan la lecto-escritura como una herramienta fundamental para el aprendizaje y cuando un niño no la ha desarrollado de forma adecuada, todos los conocimientos se ven mermados. “*Yo lo relaciono con todas, porque la lectura es la parte que nos lleva todo*” (E4D.p.8).

Un caso con este problema es el de Emilia, alumna de sexto grado, quien no logró consolidar la alfabetización inicial y para quien la docente ajusta los temas, para que ella pueda comprender:

Si estamos en geografía viendo las actividades productivas, a ella le pregunto: “¿Sabes qué es una tienda?, ¿Qué compras?, ¿Qué cosa te gusta comer? A ver, escribe Coca Cola”. Entonces, *trabajo bajo esa dinámica de lo que para ella resulta evidente e interesante en ese momento*. Cuestiones simples. (E1D-Inter-p.20)

La alumna al no saber leer y escribir adecuadamente para estar en sexto año de primaria, debe revisar los contenidos de forma oral con la profesora a través de preguntas: “*trabajo bajo esa dinámica de lo que para ella resulta evidente e interesante en ese momento*”. La docente más adelante acepta la angustia que le produce el futuro académico de Emilia, debido a que es complejo, pues esta por graduarse de la primaria y en secundaria -*Seguramente, se va a encontrar con maestros que le digan: “¿Tú qué haces aquí? ¿Cómo llegaste, hasta aquí?”* (E1Dp.24)- por lo que, ella sugiere que la alumna no continúe con un proceso escolarizado, y busque un oficio en el que pueda desenvolverse.

Para los profesores, la falta de habilidades de lecto-escritura es un factor y una consecuencia del rezago escolar, ante el cuál se quedan sin herramientas, al intentar por los métodos que conocen enseñar al niño a leer y escribir sin obtener resultados.

Yo tenía treinta y dos alumnos, de los cuales, cuatro no lograron la lecto-escritura... me acuerdo, que *me ponía con ellos hacer una cosa o sea buscar una estrategia, buscaba otra, buscaba otra*, bueno te menciono: hacíamos dominó de letras, hacíamos lo que venía antiguamente en los libros de PRONALEES, ambiente alfabetizador, e incluso con la plastilina hacían las letras. Sin embargo, *¿Qué pasó? No lo logré.* (E2D-p.31)

La maestra, tiene también problemas para explicar por qué los alumnos no aprenden a leer y a escribir, indica que el método *PRONALEES* y las estrategias que ella empleó tuvieron resultados positivos para 28 alumnos, pero ¿Qué pasó con los otros cuatro? ¿Por qué a pesar de que buscó diferentes estrategias no logró desarrollar la habilidad?

Los profesores, relacionan los problemas cognitivos de adquisición y el desarrollo de habilidades básicas, con una falta de maduración del alumno, lo que les impide entender el sistema de escritura y ante la cual, no hay una consecuencia administrativa pues no hay reprobación y los alumnos continúan avanzando en los grados. Para cuando ya han “madurado”, el tiempo dedicado a la alfabetización inicial pasó y el que pueden ofrecerles los docentes es mínimo, debido a la atención que demanda el resto del grupo, por lo que se van rezagando, hasta convertirse en potenciales desertores del sistema escolar.

4.2.4 Factores pedagógicos: “Hacemos el trabajo constante pero no nos detenemos a ver si funciona en los chicos”

El docente es el sujeto en el que recae la principal responsabilidad de resarcir y prevenir el fracaso escolar, pero también sus prácticas pedagógicas pueden ser una de las causas. Su labor dentro del aula y la orientación que brinde a la comunidad escolar, se convierten en factores fundamentales. En la teoría del aprendizaje significativo, el maestro es el mediador entre el alumno y el aprendizaje, sus acciones de andamiaje son fundamentales. En la teoría socioconstructivista de Vygotsky recalca que es él, quien tiene la responsabilidad de acercar al educando a los símbolos y herramientas sociales, pero ¿Cómo debe hacerlo? Sobre todo ¿Cómo debe intervenir ante un caso de fracaso?

A todas las acciones a cargo del educador, les denominamos factores pedagógicos, que, para Izar, Ynzunza y López son:

Aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases. (2011, p.5)

Durante las entrevistas, los docentes reconocieron en mayor o menor medida su responsabilidad de orientar y resarcir el fracaso de sus estudiantes, y al narrar sus experiencias poco satisfactorias con alumnos en rezago, aseguraron experimentar sentimientos de frustración:

Tú, como maestro te planteas unos objetivos y buscas, buscas y buscas, y, aun así, no hay un resultado tan favorable con el niño. Como maestra te pones ciertos estándares de lo que quieres alcanzar, “Cuando salgan de segundo van a salir multiplicando, van a salir con los principios de la división” y trabajas con eso y hay quienes lo logran, cumplen el estándar que te pusiste, pero pues hay quienes no y eso obviamente te frustra “¿Qué hice mal con ellos? O ¿Qué tuve que haber hecho?” (E5D-p.24)

La maestra describe que experimenta el fracaso docente, al ver que sus alumnos no alcanzan *ciertos estándares que ella* impuso: “Cuando salgan de segundo van a salir multiplicando, van a salir con los principios de la división”, sin embargo, no reaccionan a sus estímulos y no actúan como ella lo ha establecido. De igual manera otros docentes aseguran sentirse fracasados al igual que sus estudiantes, por no encontrar la forma adecuada de guiarlos: “*Se traspasa ese sentimiento de no lograrlo*” (E6D-p.14).

Referente a las dificultades que enfrenta el profesor en su trabajo escolar, se pudieron ubicar tres aspectos del desempeño de los docentes que pueden repercutir positiva o negativamente en el desempeño académico de los estudiantes dependiendo de cómo los realicen: planeación, conocimientos pedagógicos y la asesoría a padres.

4.2.3.3 *La planeación.*

Los docentes suelen planear sus actividades semanalmente, basándose en los contenidos establecidos por los programas vigentes (2011 y 2017), lo que, para ellos, ya representa un reto pedagógico al intentar programar actividades que permitan el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, la situación se complejiza cuando deben hacer actividades diferenciadas para los estudiantes en rezago, que por lo general, son alumnos que no han logrado una alfabetización inicial completa y tienen dificultades para la comprensión de contenidos más complejos. Suelen dividir las actividades que hará la mayoría del grupo y las que deberán hacer estos alumnos con rezago escolar y débil alfabetización. En estos casos manejan dos procesos de enseñanza en paralelo, por lo que se les presentan dificultades cómo las que describe la profesora a continuación:

Opté por darle actividades que yo sabía que a ella le iban a funcionar, eran como más personalizadas, yo pedía al grupo que representara fracciones y con ella trabajaba de forma personal. Me la llevaba a mi escritorio y no era nada sencillo, porque los demás también te demandan atención, descuidas a todos por estar con uno. (E4D-p.11)

Trabajar con un modelo de enseñanza personalizado, implica que la maestra juegue el papel activo, porque ella debe explicar los contenidos, además complica la organización en atención al grupo, como la profesora lo menciona “*no era nada sencillo, porque los demás también te demandan atención, descuidas a todos por estar con uno*”, encima, el trabajo individual con el estudiante, impide la interacción con sus compañeros para poder aprender, lo que le genera una educación aislada, que puede tener otros efectos en el niño.

Aunque los profesores de esta escuela practican situaciones sociales inclusivas exitosas, como los días de “Playeras rosas” en donde implementan actividades lúdicas en el patio de la escuela, permitiendo que los alumnos de diferentes grados convivan de forma libre; dentro del aula, implementan una práctica con un enfoque tradicionalista, en donde es el maestro, el único que puede promover el aprendizaje, quien debe tener el rol activo, quien impone los estándares

y sin cuya intervención directa no se estimula el aprendizaje, considerando que es el único que puede enseñar.

Su representación de cómo planear, también, se refleja en su forma de evaluación, pues hacen ajustes para valorar a los alumnos rezagados (hacer el examen de forma oral o bajar el nivel de complejidad de los contenidos) en donde el aspecto cualitativo lo relacionan con la entrega de trabajos y tareas, lo que no necesariamente está relacionado con el aprendizaje, como lo expresó una maestra, al seguir este modelo: *“Al final de segundo me entregó casi todas las tareas y yo dije: ¡Dios mío! ¿Qué voy a hacer? ¡Va a tener que sacar 10 pero no, porque no cumple con los aprendizajes!”* (ED5-p.10).

Otro, aspecto de la planificación que se les dificulta, es dar seguimiento a las actividades y aprendizaje de los niños en rezago debido a la cantidad de alumnos que tienen. En las entrevistas, ningún docente mencionó llevar una estrategia sistemática en donde valoren el avance del educando. Aspecto que muestra una carencia o deficiencia pedagógica, ya que el seguimiento debe estar directamente relacionado con la planeación, pues este determina necesidades de cambio, rediseño en la programación pedagógica.

4.2.4.2. Conocimientos pedagógicos.

Otro elemento que reconocieron los docentes que puede incidir en el fracaso de los estudiantes, son las estrategias, materiales y formas de intervención que realizan, reconociendo que hace falta incrementar su bagaje didáctico, con el fin de diversificar el trabajo con sus estudiantes.

Conocer diferentes estrategias pedagógicas, porque si tienes estrategias vas a poder llevarlas a cabo con ellos, a lo mejor no sé, realizar un Montessori con algunos de ellos hubiera funcionado más que trabajar un método silábico o un método globalizado. Entonces, conocer distintos métodos para la enseñanza de la escritura sería bueno, conocer diferentes estrategias para trabajar el material concreto... siempre escuchaba que hablaban de regletas, fue hasta que fuimos a un curso que yo quedé fascinada. El conocer todo eso, pues a mí me permite obviamente tener un bagaje más grande de estrategias que podría utilizar con los niños. Tomar más cursos, pero prácticos. (E5D-p.22)

Los docentes tienen una visión instrumentalista de la educación, es decir el problema lo centran en el desconocimiento de estrategias, de métodos que les permitan mejorar la enseñanza, y no reflexionan en la concepción teórica que tienen de la educación. Al no plantearse ni concebir la educación desde una perspectiva más amplia, considera que son las técnicas, las estrategias o métodos de enseñanza el factor que debe ser conocido y mejorado.

Por ello, a pesar de que suelen recibir cursos por parte de la Supervisión Escolar o el Centro de Maestros de Atizapán de Zaragoza, se les dificulta la transposición didáctica⁸ de la teoría que abordan, a la realidad que enfrentan con estos alumnos.

Por lo que, esta maestra sugiere tomar *talleres prácticos* y piensa que el conocer más métodos de enseñanza y recursos didácticos podría beneficiar a los alumnos en rezago, al tener un mayor *badaje de estrategias* para ofrecerles.

Finalmente es importante recalcar que se encontraron dos grandes tendencias relacionadas con las representaciones de los docentes, sobre cómo afectan su conocimiento pedagógico en el fracaso de los alumnos:

- En la primera posición los profesores asumen que los elementos que causan el fracaso son externos a su práctica docente; y aunque reconocen la importancia de su papel en el proceso educativo, no reflexionan que su intervención puede ser también un factor determinante en el desempeño académico del alumno.
- En la segunda posición los docentes identifican que los modelos escolares tradicionalistas que imponen los contenidos del programa de estudios y mantienen al educando en un rol pasivo, no fomentan actitudes y conductas positivas para el aprendizaje. Estos profesores se asumen como una causa del problema, la dificultad se centra para ellos, en que no tienen los conocimientos teóricos y prácticos suficientes para cambiar de modelo educativo.

⁸ La transposición didáctica es “El trabajo de transformar un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991 p. 45). Es decir, el conocimiento debe sufrir una serie de adaptaciones para poder ser enseñado.

4 2 4 3. Falta de orientación para padres de familia.

Una de las mayores dificultades que señalan los docentes, es incluir a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, para apoyar el desarrollo de aprendizajes, sin embargo, en los casos de fracaso escolar, la comunicación se ve limitada por múltiples elementos mencionados anteriormente. Los docentes no siempre coinciden o pueden ponerse en contacto con los padres de familia, algunos consideran que, su labor debe limitarse solo al alumno y al espacio áulico:

En realidad, *no podemos entrometernos tanto en el asunto*, no podemos decirles a las madres: ¡Señora ya no se pelee tanto con su esposo, por favor! Ya son cosas delicadas, que *no nos incumbe*. O no es que no nos incumban, siento que hay papás que no están dispuestos a aceptar, algún consejo de este tipo de cosas. (E3D-p.26)

Para la profesora los únicos factores del fracaso escolar, que debe atender, son los que presente el alumno, los demás no le *“incumben”* o como señala más adelante “no puede hacer nada por ellos”, aunque asegura que el problema tiene sus causas en las conductas de la familia y no tanto con el estudiante, no considera oportuno intervenir.

La maestra refleja desconfianza en sus habilidades comunicativas argumentativas, que le permitan indicarle al padre de familia, las consecuencias que su comportamiento tiene en la actitud del niño y piensa que los padres van a rechazar cualquier orientación que les dé porque *“No están dispuestos a aceptar algún consejo de este tipo de cosas”*. Por lo que, no hay actividades enfocadas a orientarlos, en cuanto a la educación que deben promover en sus hijos. El trabajo de consejería o asesoría está fuera de la labor del profesor.

Por otro lado, hay docentes que asumen como parte de su labor, orientar a la familia respecto al trato que deben tener con los niños, sin embargo, consideran que hay maestros que se autolimitan por temor y reducen su comunicación con los padres de familia para informales las situaciones extraescolares están afectado el trabajo académico:

Yo creo que, *la mayoría de los docentes han desarrollado un miedo impresionante de señalarle a los papás*, que cosas pueden mejorar o que deben cambiar con relación a sus hijos. A veces sienten pánico, porque creen que, si lo hacen, de inmediato viene la contraparte y no. (E1D-p.38)

Entonces, si bien reconocen el papel que juega la familia en el desarrollo personal y académico del estudiante, admiten que es el menos atendido, debido a que: *“los docentes han desarrollado un miedo”* en tocar aspectos en los que no se siente seguros, porque identifican que no tienen la información o preparación suficiente para intervenir.

4.3 Propuestas docentes para resarcir el fracaso escolar

Después de reconocer las ideas que los docentes se han formado |en torno al fracaso escolar y sus factores, se les pidió que explicaran sus propuestas para reducirlo. De manera global, mencionaron cinco propuestas, partiendo de su experiencia áulica: educación emocional, orientación o asesoría a padres de familia, organización inclusiva dentro del aula, el cambio de la representación del docente y buscar un correcto diagnóstico psicopedagógico.

4.3.1 Educación emocional

Recordemos que, para este colectivo docente, el fracaso escolar es una falta de actitudes y conductas positivas para el aprendizaje, provocadas por diferentes factores externos e internos a la comunidad escolar. Sin embargo, para ellos, el factor principal que afecta a los educandos, son los conflictos socioeconómicos y familiares a los que están expuestos y que los hacen sentir emociones negativas hacia ellos mismos y hacia la escuela. Ante este problema, propone la educación emocional, como una forma de desarrollar resiliencia, ante situaciones que ellos que no pueden resolver, pero si pueden ayudar al alumno a sobrellevar.

Uno está tan empeñado en cubrir los contenidos, en terminar los temarios, que deja a un lado esa parte. Al trabajar te das cuenta de que los niños se sienten tristes, están agobiados, o en casa están teniendo algún problema. Y te das cuenta, que, si tu das un espacio de forma adecuada, *resulta un*

desahogo para ellos, y puede ser como esa escapatoria, para que se sientan ligeritos... (E3D-p.33)

La maestra hace hincapié en cómo las emociones influyen en los estudiantes, pues muchas veces, se sienten *agobiados o tristes*, lo que les impide un buen desempeño. Por lo que ella sugiere más adelante en la entrevista, que el colectivo docente, trabaje durante el año escolar, una sesión de una hora a la semana, para hacer que los alumnos expresen sus sentimientos lo que puede representar *un desahogo para ellos, y puede ser una escapatoria, para que se sientan ligeritos...*

En la escuela, existe un programa externo por parte de la Secretaría de Educación Pública llamado PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), cuyo propósito es fortalecer el manejo de emociones. Sin embargo, para muchos docentes esto no es suficiente y proponen que se lleve a cabo una situación autónoma, en la que ellos puedan poner actividades contextuales como la “hora de la emoción”.

Implícitamente, la profesora reconoce que el tipo de enseñanza no siempre es el adecuado, ya que se basa en contenidos sin atender las necesidades emocionales, por lo que, para ella, la educación emocional, resulta la estrategia de atención a los problemas sociales y familiares que enfrentan los alumnos, dentro del aula.

4.3.2 Orientación o asesoría a padres de familia

Hay docentes, que solo sugieren la educación emocional para resolver el fracaso escolar, mientras que otros, agregan la propuesta de intervenir con las familias a partir de un trabajo de orientación que permita asesorar enseñe cómo fomentar comportamientos y actitudes adecuadas. Es importante recalcar que este apoyo, de acuerdo con estos profesores, debe ser impartido por instituciones externas cómo lo son los programas de Escuelas para Padres, sin que ellos intervengan directamente, aludiendo a su falta de conocimientos en el rubro.

Lo de escuela para padres, también sería algo importante, porque a los papás *les enseñan cómo llevar compromisos, responsabilidades, enseñarle*

responsabilidades a su niño y pues obviamente afecta totalmente en el ámbito escolar. (E5D-p.5)

Para los maestros su responsabilidad principal está con el educando, sin embargo, para llevar un mejor acompañamiento es necesario que a los papás “*les enseñen como llevar compromisos, responsabilidades*” para que ellos a su vez, los fortalezcan con sus hijos. Es decir, proponen mejorar la forma de crianza y las expectativas que tiene la familia de la escuela, a partir de reeducar a los padres.

4.3.3 Organización colaborativa en la escuela

La atención exclusiva para los casos de rezago presenta dificultades severas de organización de tiempos, actividades y espacio. Por lo que un docente, se atreve a proponer una organización inclusiva, en donde no se les dé un tratamiento aislado, por el contrario, sugiere que se forme un grupo con todos los alumnos rezagados en lecto-escritura de la escuela, con el fin de fomentar el apoyo mutuo entre compañeros, la cooperación de los docentes y una enseñanza acorde a las necesidades de esta población. Para él, está es una manera estratégica de resarcir la alfabetización inicial deficiente a partir de la socialización entre los alumnos.

Como colectivo, yo creo que podemos ser más estratégicos, creo que como colectivo podemos cooperar, y participar con los demás, pero no somos estratégicos. Creo que no falta la visión estratégica, donde los chicos que a lo mejor tienen rezago escolar, tiene problemas de aprendizaje pueden integrarse con otros chicos y ayudarles en conjunto, no necesariamente mantenernos aislados en el grupo, pudiéramos interactuar entre grupos para intentar disminuir este rezago entre ellos. (E6D-Prop-p.12)

Lo que el profesor propone, aunque no lo conceptualizas así, es que se forme una comunidad de aprendizaje específica para atender la lecto-escritura deficiente. Lo que podría beneficiar el trabajo colectivo de los alumnos y profesores, además de cambiar los paradigmas de una enseñanza tradicionalista.

4.3.4 Cambio de la representación del docente

Un docente, retoma el modelo de enseñanza, que se mantiene en la escuela, criticando que deben modificarlo por uno que no se centre en el profesor, sino que *funcione entorno al niño y a sus necesidades sociales reales*:

Creo que debe de funcionar entorno del niño y no a un estándar establecido. Para no tener estos rezagos, yo creo que sería importante educar a los chicos de acuerdo, a lo que necesitan en la vida, tenemos chicos que no tienen agua, tenemos chicos que tienen familias disfuncionales, tenemos que buscar un mejor camino para aprender a hacer y no aprender sin sentido. (E6D-p.11)

Reflexiona en la importancia de cambiar el paradigma educativo tradicionalista, por uno, en donde se haya una evidente relación entre los contenidos y la realidad del educando, comentando la importancia de *enseñar a hacer y no solo aprender sin sentido*. Y aunque no explica cómo realizarlo, su reflexión es importante, porque reconoce la importancia de cambiar la representación que el profesor tiene del proceso educativo en torno a tres puntos:

- El currículum cerrado únicamente a los contenidos de los planes y programas, aludiendo a que *“deben de funcionar entorno del niño y no a un estándar establecido”*
- Promover una enseñanza y aprendizaje significativo, situado y que retome el principio básico del constructivismo, que es retomar el contexto real del educando, para el profesor se debe *“educar a los chicos de acuerdo, a lo que necesitan en la vida”*.
- Modificar la concepción de aprendizaje a través de la reflexión, en donde el profesor analizar sus intervenciones pedagógicas.

4.3.5 Buscar un correcto diagnóstico psicopedagógico

Para llevar a cabo estas propuestas, los profesores hacen hincapié en que el primer paso, debe ser conocer a los estudiantes realmente, lo que implica: saber su situación familiar, contar con un correcto diagnóstico por parte de una especialista y observar cuáles son sus intereses, para después poder intervenir correctamente.

Una vez teniendo el perfil completo del educando, buscar las estrategias más pertinentes. Para ello, sugiere buscar apoyo en instituciones especializadas para identificar problemas en el desarrollo cognitivo del alumno. Lo que implica un trabajo y responsabilidad colectiva entre los docentes, los padres, la dirección escolar y la inclusión de organizaciones externas.

Para cerrar este capítulo, podemos decir que cuando comparamos las representaciones construidas por los docentes en torno al fracaso escolar, encontramos coincidencias con diferentes autores, sin embargo, los maestros de esta escuela señalan aquellas que para ellos son significativas y desde su perspectiva, pueden tener un impacto en los resultados académicos de los estudiantes.

Tabla 14

FACTORES QUE INCIDEN EN EL FRACASO DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN DE GUEVARA Y MACOTELA (2005)			
Factores	Individuales	Familiares	Escolares
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos biológicos como: problemas de visión, audición o motricidad. • Problemas psicológicos como: expectativas, autoimagen, autoestima, sensibilidad a consecuencias del medio social, adaptabilidad, habilidades lingüísticas, paraacadémicas y de pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico • Formas de comunicación • Estimulación • Cooperación • Competencia e interacción social de la familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones del profesor-alumno • Interacciones del niño con sus compañeros • Condiciones físicas del ambiente escolar • Sistema de evaluación • Métodos y contenidos de enseñanza

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de Guevara y Macotela (2005).

Tabla 15

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR					
Pregunta	CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES				
¿Qué es el fracaso escolar?	Es una conducta contraria a lo que se espera del estudiante			Es una actitud negativa hacia el aprendizaje	
¿A qué factores lo atribuye?	Factores socioeconómicos y culturales <ul style="list-style-type: none"> El nivel socioeconómico Horarios e inestabilidad laboral de los padres Formación académica de los padres. 	Factores familiares <ul style="list-style-type: none"> Estructura familiar, divorcios, separaciones y madres solteras Formas de crianza Expectativas que tienen las familias sobre la escuela 	Factores individuales <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo cognitivo no correspondiente con la edad del niño La falta de dominio en habilidades básicas para el aprendizaje 	Factores pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> Planeación homogénea Falta de conocimiento pedagógico Orientación familiar 	
¿Qué propone para resarcirlo o disminuirlo?	Educación emocional	Orientación o asesoría a padres de familia	Correcto diagnóstico psicopedagógico	Organización colaborativa dentro de la escuela.	El cambio de la representación del docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización de respuestas de las entrevistas aplicadas a los docentes.

CAPÍTULO V

LA FAMILIA: OTRA MIRADA SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

En el capítulo anterior se presentó la perspectiva que los docentes tienen sobre el fracaso escolar de sus alumnos. En este capítulo el objetivo principal es analizar la información proporcionada en las entrevistas realizadas a los padres de familia (cuyos hijos presentan rezago escolar causado por una alfabetización inicial deficiente) complementándola con la que se encuentra en los expedientes de los archivos escolares.

Para ello, la información obtenida a partir del trabajo de campo se organizó en cuatro apartados que corresponden a los niveles de la teoría psicogenética de la alfabetización inicial: presilábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos y alfabéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979). En todos los casos, incluidos niños clasificados en el nivel alfabético, puede considerarse que se trata de alumnos con un fuerte potencial de fracaso escolar en sus diversas manifestaciones (rezago, reprobación o deserción).

Para presentar cada nivel de alfabetización, se concretaron dos apartados generales; el primero de ellos describe la situación de los alumnos, agrupando los datos en cinco aspectos los cuales contemplan 1) una descripción general del alumno; 2) la dinámica familiar; 3) los diagnósticos establecidos a lo largo de su trayectoria escolar; 4) su desempeño académico; 5) los apoyos psicopedagógicos y docentes recibidos por parte de la escuela. En el segundo apartado, se analizaron los elementos comunes y diferentes que presentaban los casos que conforman cada nivel de alfabetización. En los cuatro grupos de niños, se procedió de la misma forma.

5.1 Presilábicos: “Está en ceros”

Como se menciona en el capítulo II “Alfabetización Inicial⁹” la primera etapa “presilábica” se caracteriza por los trazos globales en los que un rayón, una letra o un conjunto de ellas, pueden significar una palabra o una idea completa. Esto se debe a que el alumno aún no ha asimilado que el idioma escrito se divide en sonidos que corresponden a diferentes grafías. Los niños que se encuentran en el nivel presilábico pueden repetir palabras, reconocer algunas sílabas; por ejemplo: ma, pa o sa; señalar donde dice “oso” pero cuando se enfrentan a una hoja vacía y al reto de escribir solos, no pueden identificar correctamente cuántas y cuáles letras deben de poner.

No hay una edad establecida para superar esta fase de conceptualización, sin embargo, en el programa de la SEP (2017) se recomienda comenzar a trabajarlo en preescolar, aclarando que de ninguna forma se pretende que los estudiantes egresen leyendo y escribiendo de este nivel educativo, ya que eso corresponde a los primeros dos grados de primaria, pero resalta la importancia, de acercar al niño a lenguaje escrito para que puedan adquirir en un futuro la alfabetización inicial:

La aproximación a la lectura y la escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial; este nivel implica dos vertientes de aprendizaje: por una parte, en relación con el uso y las funciones de los textos (recados, felicitaciones, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas de periódicos) ... La otra vertiente de aprendizaje es el sistema de escritura. En su proceso de aprendizaje, 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. (Secretaría de Educación Pública, 2017 p. 190)

Los tres educandos que se presentaran en este apartado han cursado educación preescolar y de educación primaria, al momento de la entrevista se encuentran en segundo, tercero y primero grado de secundaria respectivamente; ninguno de ellos logró avanzar hacia el nivel silábico; por lo que su rezago es grande, pues, a partir de tercer grado de primaria, se da por hecho que los alumnos

⁹ Ver capítulo 1, pág. 32

ya pueden leer y escribir, y se trabajan otras habilidades como la fluidez y la gramática, lo que les genera una brecha entre su nivel de alfabetización y el incremento de demandas académicas nuevas y más complejas, poniéndolos no solo frente a un problema académico, sino también de tipo emocional.

5. 1.1. Presentación de casos presilábicos

En el nivel de alfabetización presilábica se ubicaron tres casos: Daniel que cursa el segundo grado, Ximena es alumna de tercer grado y Emilia que es egresada de la primaria en el ciclo 2020 – 2021. A continuación, se narra cada caso y en la segunda parte de este subtítulo se hace un análisis de los factores comunes.

5.1.1.1 Daniel 2° A.

Descripción del alumno

Daniel es un niño de siete años, quien desde la mitad del tercero de preescolar y todo primer año de primaria, debido a la pandemia, a la escasez de recursos tecnológicos y la falta de acompañamiento familiar y escolar no se pudo incorporar a la modalidad virtual. Es decir, aunque el niño actualmente cursa el segundo grado no ha contado con ningún apoyo académico. Esta misma situación ha generado que no conozca a sus compañeros, presentando actualmente problemas de socialización.

La madre señala que le gusta la idea de que asista nuevamente a la escuela, sin embargo, tiene dificultades para comunicarse con las personas, solo con ella y sus hermanos habla; asimismo, comenta que él es tímido. La maestra señaló que durante las clases permanece en total silencio, ni siquiera puede pedir permiso para ir al baño.¹⁰

¹⁰ Por las características que presenta el niño podríamos pensar en un posible “mutismo selectivo” que es “*la inhibición del habla en una, varias o muchas situaciones sociales, incluyendo la escuela, a pesar de tener capacidad para hablar y comprender el lenguaje. Algunos pueden comunicarse mediante gestos, con afirmaciones o negaciones con movimientos de cabeza o, en algunos casos, utilizando monosílabos o expresiones cortas. Lo más frecuente es que el niño no hable en la escuela,*

Dinámica familiar

Daniel nació en el 2014, tiene dos hermanos mayores (una hermana de 9 años y un hermano de 8 años); desde que el matrimonio se conformó tuvo una situación económica compleja, porque los padres tenían empleos informales; cuando estos se separaron, se complicó más la situación, ya que la madre tuvo que tomar todas las responsabilidades.

La señora tiene estudios de preparatoria y actualmente trabaja en una tienda de abarrotes con un horario extenso. Todos los días, sale a las doce y regresa a las seis y media de la tarde, por lo que Daniel queda a cargo de su hermana de nueve años. Desde el ciclo pasado, la madre tuvo que elegir entre apoyarlos en la escuela o salir a laborar para darles de comer, situación que explica en parte el abandono del apoyo académico del niño en el periodo de la pandemia.

Daniel pasa sus tardes jugando con su hermana, a su papá lo ve de vez en cuando, pero casi no hablan. Según reporta la madre, el niño se siente intimidado ante la presencia paterna y el padre no hace nada para acercarse a su hijo. Aunque ella reconoce que el alumno tiene un problema que le impide hablar con las demás personas, no cuenta con el apoyo del padre, ya que éste considera que es normal la actitud del niño.

Diagnósticos

Cuando ingresó a primer grado se le aplicó un ejercicio diagnóstico para saber en qué nivel de lectoescritura estaba y su resultado fue presilábico, pudo diferenciar entre letras y números, y reconoció las vocales, lo que hace pensar que estos elementos los adquirió en el preescolar. Su maestra de segundo grado le realizó el examen de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) que mide el nivel de lectura, escritura y cálculo mental, e indicó en el expediente que “Requiere apoyo” debido a que no logró pronunciar palabras y solamente pudo escribir su

aunque sí en casa, y que se niegue a hablar con adultos desconocidos, incluidos los maestros. (Martín Gómez, M. 2014). Sin embargo, se requeriría una valoración de un especialista para contar con un diagnóstico adecuado.

nombre. Antes de hacer la entrevista a la madre, se hizo una “Diagnóstico del nivel de alfabetización” (Anexo 4) para valorar el nivel de alfabetización corroborándose que permanece en nivel presilábico.

Desempeño académico

El primer acercamiento de Daniel a la escuela fue en una Centro de Desarrollo Infantil, institución de gobierno, al cual asistió a partir de los dos años junto a sus hermanos; cabe señalar que solo duró un mes y medio, ya que sus padres notaron golpes en su hermano mayor y descubrieron que eran maltratados física y psicológicamente, a él lo callaban y dormían poniéndole varias cobijas encima.

Después de esa experiencia, a los cinco años lo inscribieron a segundo grado, en un preescolar público, en donde comenzó a presentar las primeras dificultades ya que no hablaba, por lo que sus maestras lo derivaron a la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en ella, le indicaron a su madre que no tenía problemas cognitivos sin llegar a canalizarlo a otra institución para que valoraran el motivo por el cual le costaba expresarse y que tipo de apoyos requería. Al no contar con el apoyo de especialistas, las maestras no pudieron hacer nada y según la madre, era excluido de las actividades.

Su madre intuía que algo no estaba bien y decidió cambiarlo para el tercer año, a un preescolar del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en donde, un psicólogo le dio seguimiento y temiendo que tuviera autismo, le realizó diferentes pruebas que lo descartaron. Fue en esta institución en donde Daniel recibió su primer apoyo pedagógico, su maestra le insistía hasta convencerlo de participar, tanto que incluso logró estar en la escolta y en obras de teatro. Pero todo terminó cuando inició el aislamiento preventivo por la pandemia de Covid-19, el DIF cerró sus instalaciones y la madre perdió comunicación con los maestros.

Cuando llegó a primaria, la situación familiar se agravó por la pandemia y su mamá no pudo conectarlo a las clases virtuales por cuestiones económicas y de tiempo, ya que la hija mayor de 9 años tomaba sus clases en el mismo horario (y no contaban más de un dispositivo) por lo que Daniel no realizó prácticamente ninguna actividad de aprendizaje escolar, solo en el último mes, la docente de primer año le

hizo videollamadas por WhatsApp individuales una vez por semana, en donde el niño apenas hablaba, no logrando avanzar en su lectoescritura.

Ante la imposibilidad de reprobarlo por disposiciones institucionales y la no solicitud de la madre ni la sugerencia de los maestros de repetir el año, lo acreditaron para segundo grado, con el compromiso de la madre de “ahora sí echarle ganas”, repasar con él y no dejarlo.

En el grupo de segundo donde se encuentra este alumno, la maestra se cambió de escuela una semana después de iniciar el año escolar, por lo que llegó una nueva que se fue a las tres semanas (porque le ofrecieron una plaza más cercana a su domicilio) y hasta el momento de la entrevista no contaba con clases presenciales de manera regular.

5.1.1.2 Ximena 3° A

Descripción del alumno

Jimena tiene 8 años, es nueva en la escuela, ingresó al grupo de tercer grado, decidieron cambiarla, pues su abuela por problemas de salud ya no podía llevarla a su antigua institución que quedaba lejos. Desde el preescolar fue diagnosticada por la psicóloga del USAER con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad¹¹(TDAH), a lo que la madre y los maestros atribuyen que tengan problemas para recordar lo que se le enseña, específicamente las letras y los números. Hasta ahora solo reconoce las vocales a, i, o y u, tiende a confundir la e con la a.

Dinámica familiar

La familia de Ximena se conforma por su madre y su abuela materna, aunque lleva el apellido de su padre, él nunca se hizo responsable de ella y actualmente no tiene

¹¹ El TDAH es una afección cerebral usual en los niños... en particular las niñas, son principalmente distraídas (tienen problemas para prestar atención) ... con frecuencia olvidan o pierden cosas, no pueden organizarse ni completar deberes o quehaceres. Los estudios sugieren que algunos aspectos del desarrollo cerebral pueden demorarse 2 o 3 años en niños con TDAH, en especial en las partes del cerebro relacionadas con el pensamiento, la planificación y la concentración. (National Institutes of Health, 2014)

contacto con él. Por ello, su madre se hace cargo de los gastos del hogar, trabajando en una papelería con un horario extenso, seis días a la semana sale de casa a las ocho de la mañana y regresa doce horas después, por lo que Ximena está a cargo de su abuelita. Por las noches cuando su madre vuelve, hace tarea con la niña y le pone planas para repasar.

Su madre es consciente de la problemática de su hija y menciona que no solo tiene dificultades para la lectoescritura y las matemáticas, también en el habla, ya que según ella “a veces habla como bebé” se expresa y tiene intereses que no corresponden a una niña de su edad. A pesar de esto, también recuerda, que los maestros le comentaban que la alumna socializaba bien con sus compañeros.

La señora. reconoció que la ha dejado sola, que a veces el trabajo la absorbe y que, durante la pandemia, solo hacían las tareas que le mandaban por correo, ella cree que debido al poco tiempo que repasaba con ella, la alumna va muy atrasada. Relaciona la historia académica de Ximena con la suya, pues comenta que a ella también le costó mucho trabajo aprender, y que fue hasta cuarto que con ayuda de una maestra lo logró.

Fuera de este problema, la señora no manifestó ningún otro obstáculo familiar que impidiera el aprendizaje de su hija.

Diagnósticos

Ximena fue una niña prematura (sietemesina) cuyas dificultades se identificaron desde el preescolar, su madre comenta que la maestra habló con ella para canalizarla a USAER, una vez ahí, la psicóloga le diagnóstico TDAH. Por lo que, el plan de trabajo para ella fue que ciertos días recibiera atención personalizada con la psicóloga. Con ella, repasaba con recortes las letras y los números

De su diagnóstico de lectoescritura realizado cuando ingresó a primer grado, no hay registró por el cambio de escuela, y para segundo grado, tampoco se le aplicó ninguna prueba ya que durante el periodo de pandemia solo trabajaba actividades con copias.

Cuando ingresó a tercer grado, la maestra le aplicó el instrumento “Herramientas Básicas para el Aprendizaje” (SEP, 2015), obteniendo en las tres áreas: lectura, escritura y cálculo mental, el nivel denominado: “Requiere apoyo”¹²

Desempeño académico

Ximena cursó dos años de preescolar en una institución pública, trabajando con la psicóloga y la maestra de grupo. Su madre refiere que le enseñaban letras pero que se le olvidaban al día siguiente.

Por recomendación del preescolar, para la primaria buscaron una escuela que también contará con USAER, ahí trabajó de la misma forma, algunos días recibía atención especializada de la psicóloga y otros, en el grupo con su maestro, quien le comentó a la madre, que él veía bien a la niña, que interactúa bien con sus compañeros, que solo le faltaba apoyo de casa.

A mitad de primer grado, con la pandemia de Covid-19, se instauró el sistema de clases en línea, al que Ximena nunca se incorporó, pues a pesar de tener computadora e internet en casa, su abuela, no sabía usarla y no la conectaba. Su mamá cuando regresaba del trabajo se comunicaba por correo con el profesor y éste le enviaba las actividades.

Al finalizar segundo año escolar terminó con el mismo nivel presilábico en la lectoescritura, su madre pensó en pedir la reprobación de la alumna, sin embargo, fue a hablar con una maestra que da regularización y ésta le comentó que lo mejor era que la niña continuara, que sí sabía, solo había que apoyarla y que, si se quedaba otra vez en segundo, solo se iba a revolver. Por lo que, la madre optó por que pasara con la calificación mínima. Actualmente en tercero, tiene problemas severos para terminar los trabajos, ya que solo copia lo del pizarrón y lo hace muy lento.

¹² ANEXO 5. En el instrumento “Herramientas Básicas para el Aprendizaje” (SEP, 2015) en lectura se evalúa la fluidez, precisión y atención a palabras complejas, el tono de voz, la seguridad y disposición ante la lectura, y la comprensión lectora. Para los alumnos del primer ciclo se especifica que los estudiantes que solo reconocen algunas palabras o letras están en el nivel “Requiere apoyo”

Apoyos psicopedagógicos y docentes

Cuando Ximena fue diagnosticada con TDAH, trabajó dos años y medio con apoyo de una psicóloga del USAER (dos de preescolar y medio de primaria). Algunos días de la semana escolar asistía al USAER (dos) y otros días (3) realizaba las que la maestra regular le ponía a todo el grupo, siguiendo la indicación de que si terminaba antes podía elaborar una de las actividades específicas que le había enviado la psicóloga.

La madre refiere que la relación y el apoyo que recibió por parte de las escuelas, mientras estaban en modalidad presencial era bueno, pero ella siente que lo que afectó, fue que no pudo estar con su hija para conectarla a las clases en línea y por lo tanto su aprendizaje se quedó pausado. Actualmente asiste dos días a la semana a la escuela y los sábados toma regularización con la maestra, quien empezó desde las vocales, la pone a ver videos y a repasar las sílabas.

5.1.1.3 Emilia egresada

Descripción de la alumna

Emilia egresó de sexto año y actualmente está en la secundaria sin saber leer y escribir, su problemática se remonta a su nacimiento ya que tiene una cardiopatía¹³ que le ha causado hipoxia¹⁴, ha sido operada a corazón abierto tres veces y le han hecho un vendaje pulmonar. Los estragos de su enfermedad se notan en su aspecto físico siendo muy baja de estatura y peso, con un tono azul amoratado en su piel, su voz es muy baja y áspera, y tiene problemas cognitivos causados por la falta de oxigenación, que se manifiestan en la dificultad para recordar cosas.

¹³ Una enfermedad cardíaca congénita o cardiopatía congénita (CPC) es un problema cardíaco presente al nacer. Se produce por una formación anómala del corazón durante el desarrollo fetal. (Stanford Children's Health)

¹⁴ Los defectos cardíacos con los que los niños nacen pueden cambiar la forma como la sangre circula a través del corazón y los pulmones. Estos defectos pueden ocasionar que haya menos flujo de sangre a los pulmones. (MedlinePlus)

Dinámica familiar

Ella es miembro de una familia, cuya madre es ama de casa y cuida de ella y de su hermana mayor de 13 años, mientras que su padre trabaja como policía municipal. De acuerdo con la madre, la familia tiene una buena relación, en ocasiones Emilia pelea con su hermana, pero solucionan los conflictos fácilmente.

Desde pequeña, acude al médico frecuentemente y es internada para hacerle procedimientos relacionados a la oxigenación de su sangre, por lo que se queda hospitalizada algunos días. Al volver su familia la apoya, en específico su madre y su hermana.

Los padres de la alumna tratan de no sobreprotegerla, ya que la doctora recomendó que se le permitiera reconocer sus límites, por lo que, según su madre, procuran que lleve una vida “normal”, lo que le ha permitido desarrollar una personalidad fuerte, su madre comentó en la entrevista que lo único que le desespera a su hija de su condición es tomar muchas pastillas.

La madre de Emilia también tiene problemas de salud, diabetes e hipertensión y su hermana mayor, muestra un comportamiento introvertido en la escuela, le cuesta mucho socializar y hablar.

Diagnósticos

Cuando Emilia ingresó a segundo de preescolar, la madre le explicó su condición a la maestra, quien al principio le impedía hacer actividades físicas por el temor de que se sintiera mal, por ello, la señora pidió que la trataran de forma normal, que la doctora le tenía permitido realizar cualquier actividad. A pesar de que su preescolar contaba con USAER no fue canalizada, y la madre desconoce las razones.

Cuando Emilia ingresó a primero de primaria, se le aplicó un examen diagnóstico de lectura y escritura que mostró un nivel presilábico; desde segundo a sexto se le aplicó tres veces por año (agosto, marzo y junio) el instrumento de “Habilidades básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015), en donde siempre obtuvo el nivel “Requiere apoyo” en lectura, escritura y cálculo mental. Los exámenes de la alumna siempre fueron adaptados o contestados con ayuda, la maestra le leía y ella indicaba de forma oral la respuesta.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

En el preescolar los apoyos docentes estuvieron enfocados a que socializara. En primero y segundo de primaria, la maestra intentó enseñarle a leer por métodos silábicos o eclécticos, como no funcionó, se trabajaron actividades adaptadas que tenían que ver con copias, con ejercicios memorísticos o de motricidad.

Como Emilia no participaba en muchas actividades porque no podía resolverlas, por problemas cognitivos y porque faltaba mucho; tampoco trabaja en equipo ya que no cumplía con tareas encomendadas que acordaban entre compañeros, por lo que la docente consideró que requería una atención personalizada. Sin embargo, la maestra del primer ciclo señaló que, al ser un grupo tan numeroso, solo podía dedicarle algunos minutos para repasar con material concreto las letras.

A partir de tercero se le leían cuentos y su participación era oral, se le pedía que explicara, dibujara o copiara. En quinto y sexto, la maestra optó por usar “El Libro Mágico” (Espinosa Elenes de Alvarez, 2017) que maneja un método ecléctico de enseñanza de la lectoescritura.

Aunque sus maestras sabían su problemática de salud, nunca sugirieron a la familia buscar un especialista que hiciera un diagnóstico de la situación cognitiva de la estudiante. Tampoco le recomendaron la reprobación; por su parte el padre en una ocasión aseguró a una de las docentes, que solo buscaban que su hija socializara.

Antes de terminar la primaria la maestra de sexto año propuso a la familia, que la niña no continuara estudiando la secundaria, ya que representaría un desgaste para ella y para la madre, por lo que les sugirió buscarle un oficio en que le permitiera desempeñarse de forma autónoma.

Sus padres decidieron inscribirla a la secundaria, con la esperanza de que los profesores le puedan adaptar algunas actividades y ella logre algunos avances. Y comentaron que valorarían hasta que nivel puede acreditar o si es mejor optar por dejar la escuela a partir de su capacidad para progresar y la tolerancia de los docentes.

5.1.2 Análisis y comentarios de los casos expuestos.

Hasta ahora, cada caso se ha considerado de forma aislada, resaltando las individualidades que presenta cada alumno. Sin embargo, hay elementos comunes que se presentan en todos los casos y cuyo análisis es fundamental para la elaboración de una propuesta de apoyo frente a un posible fracaso escolar. En los alumnos presilábicos expuestos anteriormente, encontramos cuatro factores (uno de cada ámbito) lo que hace pensar, que existe una relación entre el nivel bajo de alfabetización inicial y las condiciones desfavorables en todos los ambientes en los que el niño se desenvuelve (social, familiar y escolar):

- a) La alfabetización inicial interrumpida por el periodo de pandemia de Covid-19
- b) Conexión intermitente a las clases virtuales
- c) Problema de salud física o emocional
- d) Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)

A continuación, se explica cada uno de estos factores que nos permiten comprender las causas de fondo que han llevado a estos estudiantes a no superar el nivel presilábico.

a) La alfabetización inicial interrumpida por el periodo de pandemia de Covid-19

La pandemia del Covid-19 provocó que todas las escuelas cerraran desde marzo del 2020 y que abrieran en una modalidad híbrida hasta agosto del 2021, de acuerdo con García Aretio:

“... los cierres de los espacios educativos y de aprendizaje han afectado al 94% de la población estudiantil mundial. Problema más acentuado aún en los países con escasos recursos. Las brechas de acceso se han incrementado con motivo de la pandemia, al reducir posibilidades a masas de estudiantes de poblaciones vulnerables o ya vulneradas. Esta crisis puede llevar a las poblaciones más pobres a una pérdida de aprendizaje irrecuperable, empujar al abandono de muchos estudiantes o a la dificultad para reiniciar las tareas escolares futuras debido, muy previsiblemente, a dificultades económicas generadas por la crisis. En concreto, las proyecciones de la ONU apuntan a que casi 24 millones de estudiantes de todos los niveles educativos podrían abandonar los estudios debido a dificultades económicas producidas por la pandemia. (2021, p.11)

La escuela en donde se elaboró este estudio implementó un sistema de educación remota¹⁵ durante un año y medio. Lo que cambió la dinámica familiar, haciendo que ahora, los responsables directos de la formación de los estudiantes fuera los padres de familia, quienes seguían instrucciones de los docentes a través de guías de estudios o de clases en línea.

Por otro lado, los profesores, dejaron de tener el control en la aplicación de las actividades que planeaban y en el caso de la alfabetización inicial, que es un proceso que en sus dos formas de enseñanza (directa o contextualizada, revisar capítulo 2) requiere una sistematización y seguimiento pertinente, se detuvo el aprendizaje; sumado a que estos alumnos ya presentaban dificultades en el trabajo presencial.

Esta nueva forma de interacción entre los educandos y la escuela provocó un estancamiento en su aprendizaje e incluso un retroceso, como fue el caso de Daniel y Ximena quienes dejaron de recibir el apoyo de especialistas de USAER, perdiendo la comunicación después del cierre de las escuelas.

Ninguno de los tres alumnos realizó actividades de lectoescritura de forma regular, por lo que es comprensible que no haya ningún avance y continúen en el nivel presilábico.

b) Conexión intermitente a las clases virtuales

Este segundo factor, está ligado a las consecuencias de la pandemia de Covid-19, que resaltó las diferencias económicas y familias de los estudiantes, aunque todos pasaron por el confinamiento y dejaron de asistir de forma presencial a la escuela, los alumnos que no contaron con el apoyo familiar para conectarse a las clases virtuales, se vieron mayormente desfavorecidos, debido a la falta de recursos tecnológicos (ya que solo se contaba con un dispositivo para todos los hijos), al desconocimiento de cómo manejar los equipos o por el horario laboral de sus padres que estaban ausentes gran parte del día.

¹⁵ La educación remota consiste en traspasar la misma dinámica del trabajo presencial, pero a una aplicación con comunicación sincrónica como Zoom o Meet, sin hacer adecuaciones. (García Aretio, 2011)

En el caso de Daniel su madre tuvo que priorizar su trabajo y acepta que no apoyó a su hijo para que tomará sus clases. La abuela de Ximena no sabía usar la computadora y su madre llegaba muy noche de trabajar, por lo que trabajaban con guías de autoestudio. Y a Emilia no la contactaban de forma regular, debido a malestares provocados por su condición médica.

c) Problema de salud física o emocional

En los tres casos narrados, el factor individual es determinante para que estos estudiantes tengan un nivel presilábico a diferencia de sus compañeros que describiremos más adelante.

Daniel y Ximena desde preescolar mostraron conductas que corresponden al mutismo selectivo (aun no confirmado) y TDHA (confirmado por el USAER) respetivamente, en el caso de Emilia, hay una condición médica severa que afecta su oxigenación y en consecuencia su capacidad cognitiva.

Sus condiciones médicas causan dificultades de atención, socialización y expresión oral; elementos que se consideran indispensables para el aprendizaje de la lecto-escritura (ver Tabla 5, en el capítulo 2).

Sumado al descuido de los docentes, que, aunque reconocieron las dificultades de los estudiantes, no los atendieron o canalizaron con especialistas. Para estos casos es fundamental la intervención de especialistas que determinen cuál es la situación cognitiva de cada estudiante y la propuesta de intervención que deberá tener cada maestro o padre de familia, si es que se desea que aprendan a leer y escribir.

d) Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)

Otro factor que resaltó en los testimonios de las madres fue la falta de apoyo de parte del personal docente de la escuela primaria. En los tres casos descritos hay una ausencia de atención sistemática para estos niños, si bien las maestras reconocen el rezago escolar, no aplican estrategias de enseñanza específicas para estos estudiantes, no dan seguimiento de forma puntual, no establecen acciones

conjuntas con la familia y no tienen la iniciativa para propiciar el apoyo de especialistas (USAER) que les asesoren sobre cómo intervenir en estas situaciones. Es decir, su práctica con estudiantes con fracaso escolar es superficial, solo en los tiempos libres y con material impreso (copias) sin propósito específico o libros de lectoescritura como fue el caso de Emilia que trabajó con el Libro mágico, sin una planeación específica.

Es importante notar, que las tres madres de familia no cuestionan la falta de apoyos del docente a sus hijos o a ellas mismas; califican de “buena” la atención y señalan “que no tienen la culpa de la situación académica de sus hijos”, esto puede deberse a que ellas se consideran las principales responsables del rezago de éstos.

La escuela estudiada no cuenta con USAER¹⁶, y por su población total de 250 alumnos y la falta de un diagnóstico que detecte cuántos niños tienen Barreras de Aprendizaje y Participación, no es candidata para este servicio; en la localidad se encuentra un DIF que cuenta con apoyo psicológico. Sin embargo, los tres alumnos mencionados no fueron canalizados a esta institución ni recibieron algún otro apoyo.

5.2 Silábicos: “Está igual que cuando inicié primero”

En el nivel silábico de alfabetización inicial, los estudiantes dejaron atrás los rayones, reconocen que hay diferentes letras, y que para escribir una palabra o una idea se requieren varias de ellas (al menos tres); dependiendo de su avance hay un repertorio fijo, es decir, pueden usar las mismas grafías (abeja=aaa) o comenzar a manejar un repertorio más amplio, en donde relacionan distintos sonidos con diferentes letras, aunque no puedan escribir toda la palabra pues solo retoman aquellas letras que ya conocen (abeja=aea). En este sentido, la característica principal de los alumnos silábicos es que pueden fragmentar el lenguaje, haciendo que una sílaba corresponda a un símbolo, es común que escriban con las vocales

¹⁶En la zona escolar a la pertenece la escuela de este estudio, hay una USAER, que se dedica a atender solo a una escuela en particular, debido a que la población de niños con dificultades es extensa, por lo tanto, las otras instituciones que también pertenecen a la zona, no pueden recibir apoyo a menos que comprueben con estadísticas que tienen un porcentaje mayor de alumnos con Barreras para el Aprendizaje, superior a la escuela que atienden actualmente.

que escuchan sin utilizar necesariamente las consonantes que componen las palabras.

Este es un nivel se presentan contradicciones o vacíos en la escritura; por lo que se les debe pedir que comparen sus producciones con textos estructurados previamente. La enseñanza de la alfabetización reflexiva y contextualizada sugiere que los alumnos escriban como puedan y lean sus palabras, a fin de que ubiquen que letras sobran o faltan en su trabajo (Molinari, C.,2008).

De acuerdo con el programa de preescolar (SEP, 2017) los alumnos de primero de primaria podrían entrar con este nivel de lectoescritura, sin embargo, pueden afectar este proceso diversos factores, entre ellos problemas cognitivos, metodología de enseñanza, dinámica familiar, desempeño académico del alumno, factores económicos y sociales diversos, entre otros.

En la escuela donde se realizó este estudio, de los treinta y seis alumnos de primer grado, cinco se ubicaron en este nivel después de aplicada la prueba de lecto- escritura, lo que es un signo de rezago escolar si se compara su desempeño con el de sus compañeros.

5.2.1. Descripción de los casos silábicos

De los sujetos que participaron en esta investigación, por información proporcionada por los docentes y los datos de los expedientes escolares se entrevistaron a los padres de cuatro alumnos, que cursan segundo, tercero y cuarto grado. Su nivel de alfabetización se corroboró al iniciar las entrevistas con los padres (en los meses de agosto del ciclo escolar 2021 – 2022) aplicando a cada niño la “Examen para el diagnóstico del nivel de alfabetización” (Anexo 4), comprobando que permanecen en esta etapa silábica a pesar del grado escolar que se encontraban cursando.

5.2.1.1 Mel 2° A

Descripción de la alumna

Mel tiene 7 años de edad, está inscrita en el segundo grado de primaria, pero actualmente no acude a la escuela, ya que su madre optó por que permaneciera en

casa para prevenir el contagio del Covid-19, por lo que solo toma clases virtuales de una hora y media aproximadamente los viernes.

No lee, ni escribe, aunque puede reconocer sílabas. Tiene bajas calificaciones porque durante el primer año, no se conectaba a las videoseSIONES, por falta de internet y dispositivo electrónico, pero muestra un dominio regular en otras asignaturas como matemáticas.

Dinámica familiar

Mel pertenece a una familia conformada por su madre, una hermana mayor de diez y un hermano menor de cinco años. Sus padres se separaron hace tres años, lo que llevó a la madre a pedir el apoyo del abuelo materno para contar con un espacio donde alojarse. Se acomodaron en un cuarto de un terrero en donde viven la bisabuela, el abuelo, la tía y sus primos, con quienes ni la madre, ni sus hijos convivían de forma frecuente, ya que tenían conflictos familiares debido a que ella no colabora económicamente con los gastos.

La madre obtenía ingresos haciendo el aseo en casas, cortando el cabello o preparando comida para otras personas, lo que le permitía poder pagar en ocasiones solo una comida al día a sus hijos, quienes a veces tenían que ser invitados a desayunar o cenar con su bisabuela.

Otro problema que reportó la madre y que agrava la situación de esta familia, es la violencia que ejercía contra sus hijos; les pegaba constantemente y los dejaba solos, encerrados en el cuarto, para poder ir a trabajar, lo que causó que sus familiares y algunos maestros la calificaran de “mala madre”. Ella manifestó sentirse sola, deprimida y reconoce que la violencia que ella ejercía se debe a varias experiencias que la han afectado: cuando era niña su madre la maltrataba, al casarse empezó a tener problemas con su esposo, después de su primera hija tuvo un aborto previo al nacimiento de Mel que afectó la atención que ponía a sus hijos y esposo. Aunado a ello, la situación económica la rebasaba, al punto de haber mencionado a una maestra que tenía ideas suicidas.

La madre considera que discriminan a Mel tanto en casa de su abuelo como en la escuela, debido a su condición económica y a la falta de higiene que tenían

sus hijos, ya que no contaban con un baño que tuviera ducha, por lo que no se bañaban con regularidad, lo que llegó a ocasionar que sus compañeros de clase no quisieran relacionarse con ella “haciéndola de lado”.

Mel tiene buena relación con su hermana mayor (que es la encargada de cuidarla cuando su madre se va a trabajar) y por las tardes regularmente juega con su hermano menor. Su madre afirma que sus hijos durante periodos largos no llegaron a ver a su padre; lo que lo que hizo que la madre le prohibiera a su pareja comunicarse, porque les prometía visitarlos o darles dinero, pero no cumplía; esta situación afectó a Mel emocionalmente llevándola a preguntarse seguido: ¿Por qué se fue su padre? y Por qué no les llamaba?

Fue hasta las vacaciones de agosto (2021), que un día se presentó en la vivienda el señor, para prometerle a su esposa que le daría dinero solo si volvía a vivir con él. La madre desesperada por no tener trabajo en ese momento (debido la pandemia), accedió a las condiciones del padre. A partir de ese momento decidió regresar con él, cambiándose al municipio de Nicolás Romero. El trabajo del padre le da una estabilidad económica a la familia, sin embargo, la madre aseguró que esa relación será temporal, mientras logra juntar dinero para poder rentar un lugar.

Diagnósticos

Mel ingresó un mes después a la escuela primaria, ya que había sido asignada a otra institución y su madre buscó que la cambiaran para que asistiera junto con su hermana, tampoco se pudo conectar de regularmente a clases durante la pandemia, por lo que no le hicieron un diagnóstico de lectoescritura cuando ingresó.

Fue hasta principios de segundo año, cuando de forma virtual realizó la prueba de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) en donde se le asignó el nivel denominado “Requiere Apoyo”. No pudo escribir palabras completas ni leer durante la aplicación del instrumento. Antes de la entrevista con su madre, se hizo un diagnóstico utilizándose el “Examen para diagnosticar del nivel de alfabetización inicial”. Para ello, se le dictaron algunas palabras y se le presentaron tarjetas para que las leyera, en las que logró únicamente leer sílabas aisladas.

Su maestra y su madre señalaron que no han detectado conductas o síntomas que pueda hacer pensar que tiene una problemática física o cognitiva que le impida leer y escribir. En el área de desarrollo personal y social, la madre asegura que su hija tiene una personalidad muy fuerte y madura, pero le cuesta trabajo expresar sus emociones.

Desempeño académico

La trayectoria escolar de Mel inició cuando fue inscrita al segundo grado de preescolar en una escuela pública, sin embargo, su madre estaba embarazada de su hermano menor y muy delicada de salud, sumado a todos los problemas familiares, por lo que su hija tuvo que faltar cerca de siete meses a clases. La madre avisó a las maestras de su situación, las cuales le comentaron: “No se preocupe”, sin ofrécele ningún tipo de apoyo para que la niña no se atrasara escolarmente.

Para tercer grado, la alumna empezó a asistir a la escuela de forma regular hasta que Mel le contó a su madre, que la maestra la maltrataba verbalmente, por lo que se rehusaba a asistir, llevando a la señora a hablar con la directora, la cual le indicó que le enviarían actividades para realizar en casa. Coincidiendo esta situación con el inicio del aislamiento preventivo generado por el Covid-19. Por lo que la falta de contacto con la docente se vio acentuada a partir de ese momento.

En su casa no había internet y solo contaban con un celular (que la madre se llevaba al trabajo) por lo que, ninguno de los tres hijos tomó clases virtuales de forma regular. La escuela le hacía a Mel dos videollamadas por WhatsApp a la semana, de una hora aproximadamente y se le enviaban ejercicios de lectoescritura. Sin embargo, hubo meses en los que no pudo recibir ningún apoyo porque su madre no podía pagar un plan de recarga de internet. Puede afirmarse que su formación académica se redujo a unas cuantas horas durante el primer año de alfabetización inicial, ya que la mayor parte del tiempo no podían conectarse.

Apoyos psicopedagógicos

Hasta el momento la alumna no ha presentado signos de algún problema cognitivo que le impida aprender, su madre menciona que es muy buena para matemáticas, pero “le da flojera leer”. Respeto a los problemas emocionales derivados de la

situación familiar, tampoco ha recibido ayuda psicológica. Cabe mencionar que antes de la pandemia la madre asistió a terapia para controlar su ira y evitar la violencia física con sus hijos.

La escuela no ha hecho un seguimiento de su aprendizaje; si bien la maestra de primero le hacía videollamadas, estuvo ausente casi todo el preescolar y primero de primaria.

5.2.1.2 Zoy 3° A

Descripción de la alumna

Zoy tiene 8 años y aunque es alumna del tercer grado se encuentra en un nivel silábico de lectoescritura. Tiene dificultades para participar en las actividades escolares que impliquen hablar porque se pone muy nerviosa, tampoco socializa mucho con sus compañeros de clases pues según su madre, es muy tímida. Cuando le ponen actividades de lectoescritura llora, tiembla y se muerde las uñas hasta lastimarse.

Dinámica familiar

En casa de Zoy viven sus padres, sus dos hermanas mayores de 28 y 20 años y sus dos sobrinas de 12 y 3 años, hijas de su hermana mayor. La vivienda se ubica en un lote en donde también viven su abuela y tres tíos.

Cuando Zoy era pequeña, se cayó y clavó una grapa en la cara, desde entonces su mamá comenta que la ha sobreprotegido por temor a que le pase algo y explica que tal vez eso ha causado las conductas nerviosas de la alumna. Tiene una relación buena con su familia, sin embargo, cuando asistía al preescolar su padre desarrolló una enfermedad en vías urinarias que le impide caminar, desde entonces está desempleado y postrado en cama la mayor parte del tiempo, según su madre, esto a Zoy le afecta mucho, ya que le angustia verlo en dicho estado.

Desde este suceso la familia se mantiene con el sueldo de la hija mayor y los ingresos que la madre obtiene de un puesto de hamburguesas que pone afuera de su vivienda los fines de semana.

Según la madre, no tienen problemas económicos, ni familiares severos y todos los días, están con Zoy casi todo el tiempo.

Diagnósticos

Ante los problemas de nerviosismo que presentó la alumna desde preescolar, su madre pidió que la trataran en el USAER, sin embargo, la directora, dijo que no podían apoyarla con esa situación específica, ya que no presentaba problemas para el aprendizaje de forma visible y que seguramente su conducta se debía a la preocupación por la salud de su padre.

Su madre reconoce que no es normal su comportamiento, ni su nivel de lectoescritura, no sabe a qué se deba, y no la ha llevado con un especialista.

Zoy ha realizado en segundo y a principios de tercero grado, el examen de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) en donde obtuvo el nivel más bajo. Al iniciar la entrevista cuando se le aplicó la “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” no pudo escribir correctamente ninguna palabra, ya que les faltaban o sobraban letras, hay algunas grafías (b, d, f, g) que no reconoce o confunde y no pudo leer palabras de más de dos sílabas.

Desempeño académico

Zoy entró a primer grado en un preescolar público, en donde no presentó ninguna dificultad académica, sin embargo, en segundo grado, cuando cambiaron de docente comenzó a tener conductas ansiosas, lloraba e incluso se orinaba del estrés que le causaba entrar y aunque su madre le cuestionaba su comportamiento, nunca supo la razón. En ese momento su padre aun no presentaba problemas de salud.

Por ello, su madre decidió cambiarla al preescolar que quedaba más cerca de su vivienda, pero comentó que esta decisión fue inadecuada, pues en segundo solo les ponían “jueguitos” y en tercero otra vez comenzaron las conductas nerviosas, cuando iniciaron con la alfabetización inicial. Zoy no hacía los trabajos relacionados de manera específica con la lectoescritura, la docente le argumentó a la madre que tal vez, se debía a los problemas de salud que presentaba el padre de

la niña, con lo ella nunca estuvo de acuerdo, pues Zoy seguía conviviendo de forma adecuada con él.

En primer grado de primaria, recuerda que la alumna tenía muy buena relación con el docente, pero le costaba mucho trabajar socializar con sus compañeros, no le hablaba más que a dos amigas. Su madre comenzó a observar que su hija no avanzaba y cuando se acercaba a preguntarle al profesor, este le indicaba que era normal, que cada niño tenía su propio ritmo.

A mitad de primero, las clases se suspendieron por la pandemia de Covid-19, por lo que se establecieron las clases remotas, lo que según la madre no favoreció a la alumna, pues se tardaba mucho en copiar, no termina los trabajos y no quería participar, aunque sabía las respuestas.

Al momento de la entrevista, asiste dos días a clases presenciales, y continúa mostrando conductas nerviosas al participar.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

En el preescolar, le negaron la atención de un especialista a la alumna, pues de acuerdo con la maestra, la problemática era emocional y no podían darle atención psicológica. En primaria, la madre manifestó desconfianza hacia la atención que recibió su hija, pues argumenta que el docente jamás le indicó que hubiera una situación anormal con la niña, aunque para ella era evidente el rezago. Por lo que nunca hubo actividades adaptadas para ella, sumado a que el proceso de alfabetización de primer grado se vio interrumpido por la suspensión de clases presenciales.

Durante las clases remotas, el profesor ante la preocupación de la madre abrió un horario específico para atender a Zoy, y la señora reconoce que la niña “avanzó mucho”, sin embargo, el apoyo duró solo un mes, pues los tiempos del docente no le permitieron continuar, pidiéndole que la incorpora a la clase grupal, en donde siente que volvió a retrasarse a diferencia de sus compañeros.

Actualmente, la maestra de tercero le hace dictados y le toma lectura, pero la alumna no ha logrado avanzar al siguiente nivel de lectoescritura.

5.2.1.4 Edgar 3° B

Descripción del alumno

Edgar es un alumno que está inscrito en el tercer grado de primaria, presenta dificultades severas para leer, hay grafías que no reconoce o confunde, su escritura es incomprensible ya que le faltan o sobran muchas letras. Tiene un rezago importante en todas las asignaturas porque durante el ciclo escolar 2020-2021, no se conectó a las clases virtuales por problemas económicos, ni realizó ningún tipo de actividad académica.

Dinámica familiar

Edgar vive con ambos padres y una hermana de 11 años que va en sexto grado en la misma escuela que él. El padre asegura que el conflicto más grande que han tenido fue durante el aislamiento preventivo de la pandemia durante el ciclo escolar 2020-2021, ya que él se quedó sin trabajo y al ser el único sustento familiar, pasaron severas carencias económicas. Mientras ellos buscaban empleo, sus hijos se quedaban con su abuela, quien solo los cuidaba y no hacía ningún tipo de ejercicio escolar con ellos. Su padre, comenta él y la madre son los principales responsables de su rezago de Edgar por no apoyarlo en la escuela.

La maestra del alumno comentó que había detectado problemas de crianza en la familia ya que consentían mucho a Edgar, que él solía hacer “berrinches” al entrar a la escuela y solo los dejaba de hacer, si la madre le compraba lo que quería. También dijo que no fomentaban la responsabilidad, que le hacían las tareas, porque siempre entregaba todo, pero cuando ella lo cuestionaba no sabía nada, incluso recordó, que él no comía si no salía su hermana a darle durante el receso.

Actualmente el padre ya recuperó su empleo, por lo que tomaron la decisión de que la madre se quede como ama de casa, para apoyar a sus hijos.

Diagnósticos

En los expedientes escolares, solo están registrados los datos del instrumento “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP,2015), que se aplicó a principios

de tercero, en donde su resultado es “Requiere apoyo”, ya que no puede leer y escribir.

En el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” que se le aplicó por videollamada al inicio de la entrevista, el alumno no pudo escribir ninguna palabra de forma autónoma, cuando se le olvidaba alguna letra, su padre interfería comentándole “Acuérdate es la tu nombre” “Es la de crucecita” (refiriéndose a la t). Se le hizo énfasis al padre que le permitiera a Edgar hacer solo la actividad para conocer su nivel de alfabetización real, pero hizo caso omiso.

Desempeño académico

Edgar cursó primer año de preescolar en una institución en el municipio de Zumpango, sin embargo, ahí comenzó a presentar problemas, ya que no quería entrar a la escuela, lloraba y suplicaba; muchas veces le pidieron a su padre que mejor se lo llevara a casa.

Después, se mudaron y lo inscribieron a segundo grado en el preescolar público que quedaba justo enfrente de su vivienda, por lo que, Edgar ya entraba a la escuela sin ningún problema, pues le comentó a su padre que antes tenía miedo de que no lo fueran a recoger, pero ahora, podía ver su casa desde su salón.

Durante primer grado de primaria, el padre comentó que tenía un buen desempeño, aunque en ocasiones la maestra los mandaba a traer para que estuvieran en el salón cuidado que Edgar trabajara, ya que era muy distraído. Por otro lado, la maestra dijo que tenía una actitud apática en todas las actividades.

Su padre recuerda que cuando se ponían a leer o escribir con Edgar, este se desesperaba, lloraba e incluso se ponía a rezar con un rosario en las manos, ya que decía que no podía hacerlo porque no sabía. Esta conducta duró todo el primer grado, fue en segundo cuando ellos cortaron comunicación con la escuela, dejando de responderle a la maestra. De acuerdo con el padre, ahora en tercer grado, el niño ha cambiado, extraña la escuela y se muestra entusiasmado por aprender a leer y escribir.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

La actitud de Edgar en preescolar descrita por su padre, no fue motivo para que las docentes le brindaran un apoyo extra o lo canalizaran a USAER, era vista como un “berrinche”, por lo que nunca le ofrecieron orientación.

En primero, la maestra pedía a los padres que se quedaran en el salón durante las clases para que observaran y le ayudaran a trabajar, pues ella consideraba que lo “sobreprotegían” y por ello, no estaba acostumbrado a hacer nada solo. Pero ni los padres, ni la maestra notaron algún problema cognitivo que le impidiera al niño aprender, por lo que no hubo un apoyo psicopedagógico.

En segundo, el padre reconoce que la maestra les ofrecía llamarle a su hijo en la noche, preguntaba por él, le enviaba tarea, pero ellos no atendían las orientaciones ya que estaban más preocupados por buscar el sustento económico.

A principios de tercer grado, el alumno comenzó a ir a la escuela de forma presencial, los lunes y miércoles, de acuerdo con su padre, repasa al menos una hora y media con su madre la lectura, pero sigue manteniendo un rezago escolar.

5.2.1.5 Aldo repetidor de 4°

Descripción del alumno

Aldo es un alumno de 10 años que fue reprobado a petición de su abuelo durante el ciclo escolar 2020-2021, por lo está repitiendo cuarto grado. Tiene problemas para leer, su escritura es incomprensible, en la lectura no reconoce algunas letras o las confunde, no puede leer palabras de más de dos sílabas. Su voz es débil, tiene problemas para pronunciar sílabas trabadas con l y r.

Dinámica familiar

Los padres de Aldo se divorciaron cuando él tenía dos años, después vivió hasta los tres años y medio con su mamá. Su abuelo comentó que el niño sufría violencia física y psicológica, su mamá lo golpeaba, lo dejaba encerrado, no lo alimentaba ni aseaba. Su padre ante la situación pidió a elementos de la policía que fueran al domicilio de la madre y comprobaran las condiciones en las que se encontraba el estudiante, y así poder obtener su custodia.

Desde entonces vive con su padre, quien labora como chofer de Uber de doce a ocho de la tarde. Por lo que, deja a Aldo con su abuelo paterno y su esposa, quienes atienden una barbería. Su abuelo aseguró que lo cuida, le da de comer, lo pone a hacer su tarea e intenta enseñarle a leer y a escribir.

Desde que lo separaron de su madre, ella lo visitaba dos veces por mes, aunque desde que inició la pandemia, su abuelo asegura que solo ha acudido en dos ocasiones.

Con su padre tiene buena relación, pero según su abuelo, este lo sobreprotege demasiado para intentar compensar la ausencia de la figura materna, en ocasiones, se han presentado conflictos debido a que su abuelo le exige a Aldo que repase la lectura y el padre pide que no lo presionen.

Aldo no habla de su madre, según su abuelo, no llora, ni expresa ningún sentimiento, pero ha notado que se pone nervioso y su lenguaje se vuelve incomprendible cuando una mujer le levanta la voz, sea su abuela o la maestra. Él lo atribuye a la forma en que su madre lo trataba.

Diagnósticos

Desde el preescolar su abuelo es quien se ha hecho responsable de las actividades académicas de Aldo, el comentó que nunca le dijeron que tuviera problemas, hasta tercer grado de primaria, por lo que no fue canalizado a USAER para tratar su lenguaje o darle apoyo psicológico.

Cuando estaba en segundo grado, debido a sus problemas de pronunciación, lo llevaban dos veces por semana al DIF con una psicóloga, pero nunca le dieron un diagnóstico de su situación emocional, ya que asistió solo un mes.

A Aldo le han aplicado dos veces por grado la prueba de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) y siempre ha obtenido el resultado más bajo en lectura y escritura, mientras que cálculo mental ha tenido un nivel intermedio. Antes de esta entrevista se le aplicó el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” en donde confundió letras y no pudo escribir correctamente ninguna palabra.

Desempeño académico

Los problemas de Aldo, de acuerdo con sus maestras, se notan en su forma de relacionarse con sus compañeros, debido a que no podía pronunciar palabras con r y l, casi no participa en clase, le costaba trabajo relacionarse con sus pares, por lo que siempre estaba solo. Cuando trabajan colaborativamente nadie lo escogía y la docente tenía que mediar para integrarlo a un equipo.

Sus calificaciones en Español, siempre fueron mínimas, y debido a que no puede leer ni escribir, su abuelo le pidió a la docente de cuarto grado que no lo promoviera, ya que según él, no podía pasar y seguir retrasándose más.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

Su abuelo asegura que las docentes siempre apoyaron emocionalmente a Aldo, estaban al pendiente de él y le hablaban de forma adecuada. La docente de tercero y cuarto comentó que al ver la situación académica del alumno intentó comunicarse con su mamá, pero no obtuvo respuesta, acudió con el director para que él se comunicara con su padre y saber qué estaba pasando, pero el señor solo dijo que tenía problemas con su exesposa y que el niño no estaba con él. Por lo que siempre a quien le informaba la situación era al abuelo.

Cuando Aldo tenía nueve años, su abuelo lo llevó con una psicóloga que les cobraba \$70 por sesión, pero duró un mes, ya que su padre considero que solo le ponían “jueguitos” y que no estaba avanzado, además de que no podía pagar el costo de las consultas.

Debido a los problemas sociales y de alfabetización que Aldo presentaba, la maestra de tercero y cuarto adecuaba actividades para que le pudiera participar de forma oral, pero no fueron de forma sistemática, ya que lidiaba con la presión de atender al resto del grupo, lo que hizo que el apoyo brindado fuera insuficiente para que Aldo adquiriera la alfabetización inicial.

Su abuelo asegura que él sabe cómo enseñar a leer y escribir, pues lo hizo con sus seis hijos, pero trata de no presionar a Aldo para no tener problemas con

su padre, además de que es consciente de las situaciones familiares que le han afectado severamente su forma de expresión oral y escrita.

5.2.2 Análisis y comentarios

Los alumnos silábicos muestran características que los unen, una que resalta, es que, a diferencia de los presilábicos, su problemática mayor se centra solo en el área de lenguaje y comunicación, en otras asignaturas como matemáticas tienen un desempeño de regular a bueno, de acuerdo con sus expedientes.

Cuando se analizaron los factores que los padres identificaron como posibles causantes del rezago escolar, se encontraron coincidencias en cuatro de ellos:

- a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19
- b) Falta de canalización a especialistas
- c) Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)
- d) Formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos

Además, en cada una de las historias familiares, hay un evento crítico. Mel y Aldo sufrieron violencia por parte de su madre, ambos tuvieron en sus primeros años una estructura familiar inestable que les ha provocado problemas para interactuar con sus compañeros. Mientras que la historia de Edgar y Zoy está atravesada por una problemática de pérdida de trabajo y de salud del padre, lo que los llevó a un situación financiera y emocional vulnerable. A continuación, se profundiza en cada factor común:

a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19

Los cuatro alumnos estaban cursando el periodo de alfabetización asignado por el programa de estudios (2017) que comprende desde tercero de preescolar hasta segundo de primaria, cuando las escuelas cerraron por el aislamiento preventivo de la pandemia de Covid-19, por lo que resulta normal que tengan dificultades, sumado

a que Aldo, Zoy y Edgar ya presentaban conductas ansiosas a la hora de leer y escribir, por lo que iban atrasados en su proceso.

Mel, debido a su situación familiar, su formación académica fue a través de llamadas por WhatsApp, por lo que en realidad nunca inició de manera formal su aprendizaje de la lectoescritura.

Estos alumnos cuyas dificultades ya eran severas, se vieron afectados por el sistema de clases remotas, al que no pudieron conectarse por falta de recursos tecnológicos (Aldo, Mel), porque la prioridad durante la pandemia para las familias fue el sustento económico (Edgar o bien, porque los alumnos no encontraron en la educación a distancia que ofrecía el docente, un apoyo a sus necesidades específicas (Zoy).

b) Falta de canalización a especialistas

La situación familiar adversa que vivían Aldo y Mel ameritaba que fueran tratados por un especialista que les ayudará a desarrollar habilidades resilientes; las conductas que tenían Edgar y Zoy, debieron ser una alarma para sus padres y docentes para identificar que algo no estaba bien e indagarán acerca de las causas de sus conductas y actitudes. Sin embargo, ni la escuela ni la familia buscaron apoyo para estos estudiantes, por causas económicas como en el caso de Aldo que no pudo pagar su terapia de lenguaje, la prioridad de las familias de Mel y Edgar era proveer el sustento; y de falta de orientación docente: el maestro de Zoy no consideró que la niña tuviera una problemática de aprendizaje.

La falta de formación pedagógica de los profesores, para orientar a los padres, es una de las causas principales de que estos alumnos hayan avanzado en los diferentes grados con un rezago que se profundiza mientras los niveles de exigencia de incrementan.

c) Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)

Lo anterior se relaciona con la práctica escolar que tuvieron los maestros con estos cuatro alumnos, pues al no identificar específicamente cuáles eran sus dificultades

de aprendizaje, ni las causas que las provocaban, han atendido a los niños “con los ojos cerrados”, sin un criterio pedagógico, sin un seguimiento puntual, pero sobretodo sin considerar su nivel de alfabetización.

En los cuatro casos, los profesores no establecieron una comunicación efectiva con la familia para realizar acciones coordinadas para propiciar el aprendizaje de los alumnos. Optaron por una atención individualizada en los tiempos libres que tenia de los otros estudiantes y en realizar adecuaciones a las evaluaciones (que contestaran de forma oral, en vez de escrita).

Además, al finalizar el ciclo, a pesar de que reconocen que no son aptos para aprobar el grado, debido a las leyes de no reprobación (ver capítulo 1) los aprueban sin considerar que sería lo más adecuado para cada caso.

d) Formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos

Finalmente, en el caso de los alumnos silábicos, se muestra como los docentes carecen de una formación profesional que les permita identificar el proceso de alfabetización de los estudiantes. Tienen problemas para determinar la diferencia, entre un estilo de aprendizaje más pausado y barreras para el aprendizaje. La madre de Zoy narró como el profesor le aseguró que su hija “iba bien”, pero la alumna no logró adquirir el proceso de lectoescritura, y no hubo un avance sustancial de nivel de lectoescritura en tres años.

En los otros tres casos, las narraciones demuestran que los maestros reconocían las conductas y actitudes inadecuadas, pero no indagaron las causas, ni buscaron apoyo de especialistas. No reconocen los factores que pueden ser determinantes para el progreso de los estudiantes.

5.3 Silábico-Alfabéticos: “Ya sabía leer, pero se le olvidó”

Los estudiantes que se encuentran en este nivel ya reconocen que el lenguaje oral se representa de forma fragmentada en la escritura. Son capaces de escribir sílabas completas, aunque siguen teniendo errores, a los que los docentes se refieren como “Comerse letras”, porque aún llega a existir la confusión o ausencia de consonantes

sobre todo en palabras cuyas partes se componen de tres letras (consonante-vocal-consonante, por ejemplo: bar-co).

Los educandos que se encuentran en este nivel requieren de una enseñanza reflexiva de la escritura como lo propone el programa de estudios (2017) con actividades que les permitan comparar su trabajo con la escritura convencional, para que noten los errores; esto es factible, si la intervención pedagógica es oportuna y pertinente, de lo contrario, estos alumnos pueden quedarse en este nivel, sin concluir su alfabetización inicial.

5.3.1 Presentación de los casos silábico-alfabéticos

En este apartado se presenta la situación por la que atraviesan los tres educandos que se ubicaron en la investigación en esta etapa de alfabetización inicial. Los alumnos se encontraron en segundo (dos) y cuarto grado (uno) en el momento de hacer las entrevistas a los padres y revisar los expedientes. A continuación, se contextualiza cada caso.

5.3.1.1 José 2° B

Descripción del alumno

José tiene 7 años de edad, va en segundo grado y le ha expresado a su madre y a su maestra que no le gusta leer ni escribir porque no sabe. Es muy hábil para el cálculo mental, pero le cuesta trabajo poner atención, permanecer sentado en clase y en ocasiones se niega a hacer las actividades.

Reconoce muchas sílabas y palabras al leerlas, pero su escritura es incomprensible, pues no pone algunas consonantes (ll, w, x, y, z). En ocasiones su lectura es por el nombre de la letra, por ejemplo, "CASA", lo pronuncia haciendo énfasis en el nombre de la letra sin poder articular el sonido que se produce al unir las consonantes y las vocales (Ejemplo: "Ce, A, Ese, A").

Dinámica familiar

José vive con ambos padres y cuatro hermanos, Israel de 15, Ema de 12, Issac de 10 y el más pequeño de 1 año. Su padre actualmente trabaja como mecánico todo el día, por lo que solo llega en la tarde a comer y en ocasiones dice la madre que duerme en su trabajo. Su madre es ama de casa y para generar ingresos propios, pone afuera de su domicilio un puesto de dulces. La familia tiene su casa propia en un terrero que comparten con las viviendas de sus tías maternas.

Su madre comenta que José tiene una relación de confianza con ella, pero tiene miedo de pedirle dinero a su papá porque teme que lo regañe. Con sus dos hermanos mayores se lleva bien, sin embargo, a veces con su hermano de 10 años suele discutir y pelearse a pesar de llevarle 3 años más; el problema de Issac es la falta de control de su ira.

La familia de José no tiene severas carencias económicas gracias al empleo formal del padre, aunque eso causa de acuerdo con la madre, que sea ella quien se haga cargo de los hijos en su totalidad, por lo que, en ocasiones no pueda brindar a los cinco, la atención que considera como adecuada. También durante el periodo de aislamiento por la pandemia de Covid-19, su madre tenía empleos temporales, por lo que los sus hijos se quedaban solos y no siempre se conectaban a sus clases a pesar de tener dos computadoras.

Diagnósticos

Cuando tenía un año José se cayó de la litera donde dormía, por lo que lo llevaron al doctor, el cual les solicitó que comprara un casco especial para evitar futuras lesiones, pero no lo pudieron hacer debido al elevado costó.

A los cuatro años, José cursaba segundo de preescolar, su madre señaló, que en una ocasión jugando en la resbaladilla, un compañero lo empujó y se golpeó la cabeza, la docente no se percató y cuando llegó a casa su casa, se durmió y al despertar comenzó a vomitar, por lo que la madre lo llevó al médico, sin que éste le solicitara algún estudio o le indicara una posible consecuencia a futuro. La señora comenta que, desde entonces, hay momentos en que José pareciera que pierde la noción del lugar en donde está, pero no lo ha llevado nuevamente a servicio médico.

A pesar de ello, la señora considera que no tuvo problemas de aprendizaje en el preescolar, pero sí de conducta. Señaló que las educadoras eran muy descuidadas y lo dejaban que estuviera afuera en el área de juegos todo el tiempo.

Cuando ingresó a primero de primaria, se le hizo un examen diagnóstico en donde reconoció las letras por su nombre, pero no pudo leer ni escribir palabras. Al inicio de segundo grado se le aplicó la prueba “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) logrando únicamente escribir su nombre.

Antes de la entrevista con su madre, se le aplicó el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial”, en donde logró redactar únicamente palabras bisílabas (ejemplo: casa, pato, etc.). En la lectura de las tarjetas que se le presentaron, leyó algunas palabras cortas, mientras que no pudo leer largas, como a principios de primer grado, recurrió a la estrategia de deletrear cada una de las letras de la palabra.

Desempeño académico

José asistió un año a un preescolar público en donde asegura que las docentes no le ponían atención y lo dejaban hacer lo que quisiera. La madre decidió cambiarlo a un preescolar privado para tercer año, en donde la maestra tuvo serias dificultades para que José trabajara, ya que no quería permanecer sentado y se negaba a realizar las actividades. La docente titular consideró que era necesario mandarlo a regularización, este servicio lo ofrecía la institución para los niños con dificultades. Lo que exigía que se quedara más tiempo del horario establecido. La maestra que se hacía cargo de este apoyo, comenzó a trabajar con él, a través del método de lectoescritura denominado “Los 21 días” (descrito en el capítulo 2). Sin embargo, solo acudió un par de semanas, pues la escuela se cerró por la pandemia de Covid-19 y las actividades fueron a través de guías de autoestudio.

Cuando ingresó a primer grado, su madre notaba que en las clases remotas se le dificultaban, sobre todo poner atención, en algunas ocasiones pudo sentarse junto a él con el fin de impulsarlo a trabajar. Sin embargo, el tiempo destinado a su hijo fue muy poco porque durante este período, su madre asumió un trabajo temporal y les pidió a sus hijos mayores que lo conectarán a las clases (lo que

hacían a veces); al estar sin supervisión, José se desconectaba y no repasa o realizaba los ejercicios o tareas asignadas por la maestra.

Ante la insistencia de la maestra, se reincorporó a las clases en línea los últimos meses de forma constante, logrando un buen aprendizaje en matemáticas, y en lectoescritura avanzó del primer nivel “presilábico” al tercer nivel “silábico alfabético”.

La madre ubica el problema de aprendizaje de la lectoescritura, en el método ecléctico que usaba la maestra.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

La madre narró que, en el preescolar privado al que se incorporó, la docente que ofrecía regularización, le explicó que con “el método de los 21 días” aprendería a leer rápidamente, sin embargo, con la suspensión del servicio, el apoyo fue nulo.

En primaria, la docente intentó apoyar a José en un horario por la tarde, en donde solo lo atendía a él y a otra alumna. Le dejaba ejercicios específicos y parecía que el niño avanzaba, sin embargo, después del periodo vacacional. La madre (quien desconoce los niveles de alfabetización) al ver que su hijo tiene problemas de lectoescritura piensa que no ha aprendido nada.

Respecto a la conducta del niño nunca ha recibido asesoría, enfrentando la situación como ella puede. Al ingresar a clases presenciales, la docente señala que los problemas de desatención son fuertes ya que, si no sienta al niño a su lado, no hace nada.

5.3.1.2 Moisés 2° A

Descripción del alumno

Moisés es un alumno de siete años que cursa el segundo grado de primaria. Desde que tenía tres años su madre notó que presentaba dificultades para pronunciar todas las palabras, al grado que su madre no comprende prácticamente nada de lo que dice si su comunicación verbal no es acompañada con señas debido a que le faltan los cuatro dientes incisivos de la parte superior de la mandíbula.

De acuerdo con su maestra de primer grado, tiene una gran habilidad para el cálculo mental y las ciencias naturales. Sin embargo, en lectoescritura, presenta un rezago que lo ubica como silábico-alfabético, puede escribir pequeñas palabras de dos sílabas correctamente, pero en las palabras trisílabas y en oraciones cortas le faltan o sobran letras, por lo que su escritura es incomprensible.

Dinámica familiar

Cuando Moisés tenía un año, su padre murió en un accidente de tránsito; desde entonces vive con su madre, sus abuelos maternos y su hermano de 9 años¹⁷. En una casa separada pero ubicada en el mismo terrero, vive su bisabuela materna, con quien toda la familia tiene conflictos. Según narra la madre ésta tiene problemas mentales y los ha denunciado en dos ocasiones por violencia, argumentando que la golpean y no la dejan salir. Ninguno de los dos procedimientos jurídicos ha continuado ya que las autoridades han comprobado que no es así. Debido a este conflicto familiar, Moisés no convive con su bisabuela.

Su madre trabaja de lunes a sábado de ocho a cuatro de la tarde, por lo que sus abuelos cuidan de él y de su hermano; específicamente su abuela se encarga de apoyar sus actividades escolares (repasar con él y recogerlo de la escuela). En ocasiones su hermana de 12 años, lo visita y lo consiente mucho según lo informa la madre.

Su madre indicó que en ocasiones tiene problemas de dinero, que se reflejan en el pago de servicios como internet, lo que le dificultó que se conectara diariamente a las clases virtuales; esto le angustia al alumno, aunque ella trata de que no se dé cuenta, que no les alcanza el dinero para resolver las necesidades económicas cotidianas.

Diagnósticos

Respecto al problema de lenguaje que presenta, un médico general le indicó a la madre que era importante que lo llevara al dentista, ya que su situación podría ser

¹⁷ La madre de Moisés se casó dos veces; de su primer matrimonio nació una hija que tiene actualmente 12 años la cual vive con su padre.

dislalia¹⁸ causada por problemas con su dentadura. Cuando asistieron al dentista, les explicó que está era la causa de que no pudiera pronunciar correctamente los fonemas que requieren que la lengua se posicione detrás de estos dientes y le dio la alternativa a la madre de pagar veinte mil pesos por una placa, presupuesto que excedía sus posibilidades.

Después asistieron con un segundo dentista, que le indicó a la señora, que no tenía caso realizarle ningún procedimiento, que debía esperar a que le salieran los dientes permanentes, cosa que hasta la fecha no ha ocurrido.

En cuando a la lectoescritura, cuando ingresó a primer año, se le hizo un diagnóstico, en donde obtuvo el nivel presilábico. A principios de segundo año escolar se le aplicó el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” obteniendo el nivel silábico-alfabético. Lo que indica que tuvo un avance significativo en su proceso de alfabetización inicial, pero aún está inconcluso, recomendándose que se dé un apoyo pedagógico pertinente para que no se rezague más en su desempeño académico.

Desempeño académico

Moisés fue inscrito a segundo grado en un preescolar privado en donde anteriormente había asistido su hermano mayor; cuando ingresó ya no había más lugar para más alumnos, por lo que lo ubicaron en primer año mientras había un espacio para segundo grado. Lo mantuvieron un trimestre en ese grupo sin informarle a la madre, hasta que ella se dio cuenta. Cuando lo reasignaron a segundo, no estaba incluido en la clase grupal, era atendido por una auxiliar de educadora que le ponía a realizar trabajos con copias.

Su madre narró, que casi no le dejaban tareas y que a ella no le informaban de su desempeño. Preocupada, le solicitó a la directora, que fuera atendido por la psicóloga de la escuela, ya que sentía que su hijo era excluido, sin embargo, nunca lo hicieron.

¹⁸ Trastorno del lenguaje que se manifiesta con una dificultad de articular las palabras y que es debido a malformaciones o defectos en los órganos que intervienen en el habla.

En tercer grado de preescolar, no cambió la dinámica de trabajo académico, por lo que Moisés interactuaba muy poco con sus compañeros. Después se enfermó muy fuerte de las vías respiratorias y faltó dos semanas, justo cuando inició el aislamiento por la pandemia de Covid-19. Se reincorporó a clases virtuales, de acuerdo con su madre, su maestra jamás se interesó en saber porque había faltado tanto.

Durante la modalidad virtual, cuando Moisés quería participar no lo dejaban y le decían que no le entendían. Para la madre, esto ocasionó que no hablara y practicara su lenguaje.

En primer grado de educación primaria, la pandemia del Covid-19, repercutió en su aprendizaje de la lectoescritura ya que contaban en su casa solo con un dispositivo y a su abuela se le dificultaba el manejo de la computadora. Otra de las causas que incidieron para que tomara clases de manera intermitente era que su horario se cruzaba con el de su hermano. A pesar de esto, la madre señaló que le gustaba participar en las clases virtuales de matemáticas, pero cuando se le preguntaban sobre temas relacionados a la lectoescritura respondía: “No sé”.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

Su madre comentó que en preescolar no recibió el apoyo adecuado y las actividades que le planteaba la maestra no contribuyeron a mejorar su lenguaje. Mencionó que su hijo era discriminado por sus maestras o compañeros, aislándose, por lo que sus problemas del lenguaje se agravaron.

En primaria, reconoce que hubo un avance significativo, pues la docente, le permitía participar y si no le entendía le pedía que repitiera más despacio las palabras para que ella supiera lo que quería decir. Se puede pensar, en el caso de Moisés que gracias a estos apoyos de tipo psicopedagógico que le brindó la maestra de primer grado el niño mejoró un poco su dicción y avanzó dos niveles en lectoescritura. Sin embargo, debido a la conexión esporádica a las clases y a la inseguridad del estudiante, no pudo concluir el primer año escolar con el mismo nivel de apropiación de sus compañeros de clase.

5.3.1.3 Yesenia 4° B

Descripción de la alumna

Yesenia es alumna de cuarto grado que presenta un nivel silábico-alfabético en lectoescritura, durante su “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” que se realizó antes de iniciar la entrevista con su madre, se notó que hay letras (d, j, ch, k, q, x, y, z) que se tarda en reconocer; le cuesta trabajo leer palabras trisílabas y enunciados largos. Cuando escribió las palabras bisílabas las formó de manera pertinente (ejemplo: sa-po, so-pa, etc.), en palabras de más de dos sílabas y sobre todo en donde no hay una consonante y luego una vocal (ejemplo: e-lo-te, a-mi-go, etc.) se confunde por lo que ella tiende a agregar o quitar letras (ejemplo, te-lo-te, sa-mi-go).

Cuando se entrevistó a la docente que la atendía en tercer grado comentó que la niña tuvo un buen rendimiento hasta segundo de primaria, pero durante la pandemia del Covid-19, en noviembre del 2020 murió su padre, por lo que ella y su madre estaban en duelo y no se conectaba a las sesiones virtuales, lo que generó un rezago.

Como puede observarse el problema de rezago en la lectoescritura de la niña viene desde el primer año de educación primaria en donde la mayoría de los niños pasan del nivel presilábico al alfabético y en el segundo año afianza sus conocimientos y pueden empezar a apropiarse de la lengua en niveles mayores (ortografía, semántica y caligrafía generalmente). La pandemia provocó problemas en el desarrollo académico de los niños en general, sin embargo, en aquellos que no habían alcanzado los objetivos de cada año escolar, se vio más reflejado.

Dinámica familiar

Su madre dijo que antes de la muerte de su esposo eran una familia unida, la niña convivía adecuadamente con los dos y no tenían problemas económicos o de otra índole que pudieran afectar su desempeño. Relató que, en casa, con ellos jugaba, saltaba y “le gustaba la vida”. En la escuela, le costaba hacer amigos, ya que sus compañeros no se querían juntar con ella, pero nunca le dijo la razón de ello.

Cuando su padre murió, la madre y la hija de acuerdo con sus palabras “Se fueron para abajo”, Yesenia casi no hablaba, lloraba todo el tiempo, le angustiaba que los demás se burlaran de ella por no tener papá, dejó de interesarse por la escuela y no quería tener contacto con sus tíos maternos.

Aunque tienen el apoyo de los hermanos de la madre, quienes las visitan constantemente, pasan la mayor parte del tiempo solas; la madre obtiene recursos de un puesto que pone los fines de semana y realiza labores domésticas en casa de sus hermanos. Sus horarios de trabajo le permiten estar gran parte de su tiempo con su hija.

La maestra narró que la madre pasó por una etapa de depresión cuando perdió a su esposo, y en ocasiones le enviaba mensajes diciendo que no tenía ganas ni de levantarse y por eso no conectaría a su hija a las videoseSIONES, ni entregaría la tarea.

Los argumentos de la madre y de la maestra no coinciden; ya que para la docente el problema es que la niña no se conectaba a las sesiones de clase y para la madre el problema radicaba en que la maestra no trabajaba.

Diagnósticos

Del examen diagnóstico de lectoescritura de primer grado no hay registro sobre para conocer su nivel de alfabetización y en sus resultados de la prueba denominada “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) que se aplicó al final del primer año escolar se registró “Nivel en Desarrollo” que planteaba que la niña sabía leer y escribir palabras simples; sin embargo al inicio del segundo año escolar, se indica que el nivel de alfabetización corresponde a la categoría “Requiere apoyo”, lo que implica que Yesenia no logró consolidar la alfabetización de acuerdo con la prueba aplicada. En tercer grado escolar no se hizo la evaluación debido a las clases remotas y la poca asistencia de la niña a las mismas.

Respecto a su estado emocional, la psicóloga le comentó a su madre que sufre de depresión a partir de la pérdida de su padre.

Desempeño académico

Yesenia cursó los tres grados de preescolar, pero su madre indica que no fue hasta tres meses antes de egresar, que comenzaron con actividades de lectoescritura. A mitad de primer grado de primaria, la docente habló con la madre, ya que notaba que Yesenia no avanzaba, aunque asegura que no le explicó el porqué, solo le indicó que le daría sesiones de apoyo.

A principios de segundo año escolar, según la madre relata, Yesenia sabía leer y escribir, no perfectamente, pero estaba avanzando. La madre no estaba conforme con el trabajo de la docente de ese ciclo escolar y señaló que no les dejaba actividades de lectoescritura y se enfocaba más en matemáticas.

Cuando inicio segundo año escolar, la pandemia de Covid-19, se instauró el sistema de clases remotas de una hora diaria a partir del mes de marzo del ciclo escolar 2019 - 2020. La madre asegura que Yesenia no entendía los temas que revisaban y ella debía explicárselos, además de que el tiempo asignado a las clases era muy reducido, su hija se quedaba con muchas dudas y la docente no daba oportunidad para aclararlas. Considera que la niña no aprendió “mucho”, cuando le preguntaba por lo que le habían enseñado, casi nunca sabía responder.

En tercer año, le tocó al grupo al que pertenecía Yesenia la misma maestra, continuándose las clases en línea todo el ciclo escolar 2020-2021 con la misma dinámica académica. En el cuarto año de primaria, durante ciclo escolar del 2021 – 2022, se reanudaron las clases presenciales, permitiendo una atención directa a los niños. Para la madre, la maestra de este grado escolar es mejor docente, ya que le tiene más paciencia a su hija y le explica más.

Apoyos psicopedagógicos y docentes

La madre afirmó que tenía muchas dudas respecto al desempeño de su hija y aunque veía que sus calificaciones eran buenas (nueve y diez), ella sentía que no aprendía. Nunca fue convocada para tener orientación de las docentes (primero, segundo y tercer año) para que apoyaran a su hija. Reconoce que, por un periodo de dos meses, en primer grado, la maestra le dio regularización a Yesenia y a otros niños. Los citaba media hora antes del horario de entrada para trabajar

lectoescritura y consideró que le sirvió mucho. Por causas personales, la maestra no pudo seguir destinándoles un tiempo antes de su horario de labores, por lo que se suspendió.

En cuanto a la situación emocional por la que atraviesa la alumna, en el momento de la entrevista, la madre comentó que desde agosto comenzó a llevarla a terapia psicológica (dos veces por semana). La psicóloga le indicó que sufría de depresión y eso incidía en los problemas de lectoescritura.

5.3.2 Análisis y comentarios

El nivel silábico-alfabético puede causar confusión en los docentes y los padres de familia, debido a la falta de letras en la escritura, puede pensarse que el alumno si sabe escribir, pero tiene actitudes o conductas inadecuadas hacia el aprendizaje como: falta de atención, apatía, desinterés o que pone poco esfuerzo; cuando en realidad se trata de un problema cognitivo relacionado a la composición del lenguaje escrito que no se ha terminado de consolidar. Si bien estos alumnos “ya casi escriben y leen”, hay que continuar fortaleciendo su proceso respetando su nivel de conceptualización, de lo contrario este rezago continuara. Entre los factores identificados por los padres de familia, encontramos cuatro comunes:

- a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19
- b) Falta de acompañamiento en las actividades escolares
- c) Conexión intermitente a las clases virtuales
- d) Factores pedagógicos: falta de canalización a especialistas, atención docente superficial y la formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos

Los factores pedagógicos resaltan como determinantes, ya que los docentes, no ayudaron a superar las barreras individuales que les impedían a los niños culminar su alfabetización inicial. José no tiene habilidades necesarias para el aprendizaje como la atención; Moisés tiene un problema de lenguaje que inhibe su interacción comunicativa y Yesenia enfrentó un problema socioemocional severo.

a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19

Nuevamente comprobamos la repercusión de la suspensión de labores debido a la pandemia de Covid-19 y el rezago que muestran los estudiantes. En estos tres casos, los alumnos vieron interrumpido su proceso de alfabetización inicial, José y Moisés apenas debían estar comenzándolo en tercero de preescolar y Yesenia debía estar finalizándolo en segundo grado. En los dos primeros alumnos se encontró que, si hubo un avance durante las clases remotas pasando de un nivel presilábico a uno silábico alfabético, mientras que en Yesenia hubo un estancamiento, sumado a que ella ya presentaba dificultades (aunque no tan severas según la docente) antes del cierre de las escuelas.

b) Falta de acompañamiento en las actividades escolares

Otra de las situaciones que se agudizó en la pandemia, fue el apoyo que brindaba la familia (estos alumnos solo son apoyados por las madres), con la responsabilidad de supervisar las indicaciones que daban los docentes, muchas madres, debido a su trabajo no podía acompañar a sus hijos en la toma de clases virtuales, como fue el caso de José, cuya madre trabajaba y el alumno a quien le costaba mucho trabajo seguir indicaciones, requería que estuviera sentada junto a él, para que trabajara. Para Yesenia y su madre fue una situación derivada de su estado de ánimo después de la muerte del padre de familia, en donde las actividades escolares pasaban a segundo término y de acuerdo con la maestra, mostró poca constancia en las actividades escolares. Finalmente, en Moisés, resalta el factor económico, pues la familia solo contaba con un dispositivo y en ocasiones no podía pagar el internet, por lo que, aunque su abuela estuviera para apoyarlo, se perdían de las sesiones virtuales y no realizaba los trabajos y tareas.

c) Conexión intermitente a las clases virtuales

Los programas de estudios (2017) en el área de lenguaje y comunicación tienen una seriación en los contenidos que se abordan en los proyectos didácticos, además de actividades recurrentes y puntuales (ver capítulo 2), lo que permite que el alumno

construya cada día su conocimiento y desarrolle habilidades y actitudes. Este mismo modelo, se implementó en la educación remota, en donde el eje central fue el programa televisivo “Aprende en Casa”¹⁹ que basaba sus secuencias didácticas en los aprendizajes esperados del programa de estudios (SEP, 2017) por lo que las clases virtuales implementadas por los docentes de la escuela siguieron la misma lógica seriada.

De forma que un alumno que asistía a todas las sesiones programadas tenía mayor posibilidad de concretar el aprendizaje esperado, pero aquellos que se presentaban algunos días si y otros no, como fue el caso de los tres estudiantes mencionados, perdían la lógica estructural del contenido.

Lo mismo ocurre con la lectoescritura, un alumno que no práctica y no se relaciona con textos, no puede reflexionar la escritura y por tanto comprender la lógica detrás del sistema alfabético, es probable que se rezague. Los tres alumnos durante el año y medio que duró el aislamiento preventivo se encontraban cursando los grados en los que se aborda específicamente la alfabetización inicial, por lo que ninguno tuvo un proceso continuo. En los testimonios de las madres, ellas ven como las clases en línea y su asistencia intermitente fue un factor determinante para que no logaran la alfabetización inicial completa.

d) Factores pedagógicos

En este apartado se englobaron tres de los cuatro factores mencionados por los padres de familia, ya que se habla de las funciones del docente. *La formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos*, se vio en todos los casos y fue expresada de manera contundente por la madre de Yesenia, quien asegura, que el docente le comentó a ella que “todo estaba bien”, a pesar de que ella notaba una problemática en el aprendizaje de su hija. Esta incapacidad por parte de los profesores para poder identificar cuando se trata de un

¹⁹ Fue una medida emergente para atender la educación básica en México sin exponer a los estudiantes a los riesgos de la pandemia. Tuvo dos temporadas, la primera fue de marzo del 2020 a agosto del 2020, la segunda temporada fue de agosto del 2020 a agosto del 2021. En su segunda temporada, las clases eran grabadas y diseñadas por docentes a partir del programa Aprendizajes Clave 2017. Esta programación debía ser el eje rector de las actividades que dejaran los docentes.

proceso madurativo o de una barrera para el aprendizaje, puede deberse al desconocimiento de las teorías psicolingüísticas, como la de Emilia Ferreiro (que trabaja el plan de estudios actual), por lo que no pueden determinar que el alumno está en un nivel silábico-alfabético.

Otro factor pedagógico es *la falta de canalización a especialistas, los docentes*, no identificar una problemática o si lo hacen, no actúan para orientar a la familia, en ningún caso, se les ofreció a las familias información acerca de expertos que pudiera diagnosticar la situación conductual (José), comunicativa (Moisés) y emocional (Yesenia). La falta de un protocolo y directorio que indique a los padres de familia a donde pueden asistir para tratar a sus hijos provoca que los maestros que sí identifican la problemática, no realicen ningún acompañamiento.

Finalmente, al no saber de qué tipo de problema se trata, e incluso desconocer la situación familiar, *los docentes realizan una práctica superficial* con los estudiantes, ignorando su condición, o bien sin reconocer la importancia de atender el rezago desde la escuela.

5.3 Alfabéticos: “Va más lento que sus compañeros, pero si va avanzando”

El último nivel en la teoría psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979) es el alfabético, que se caracteriza porque el alumno ya ha comprendido que en el lenguaje escrito a cada sonido le corresponde una grafía diferente, por ello en su escritura ya no faltan ni sobran letras. Esto no quiere decir que la alfabetización haya concluido, ya que es un proceso de aprendizaje constante que se trabaja a lo largo de la vida.

A partir de tercer grado, el alumno se enfrenta a otros contenidos más complejos como: la comprensión y composición de textos de distintos géneros, para ello estudia la sintaxis (conectores, nexos, antónimos, sinónimos, adjetivos, adverbios, tiempos verbales, etc.); la morfología (uso de mayúsculas y acentos); fonología (pronunciación adecuada durante la lectura, relación grafema-fonema); semántica (familias léxicas, estructura de las palabras, prefijos, sufijos, etc.); y la pragmática (lectura y redacción con un propósito específico). Es decir, un alumno alfabético seguirá presentando “errores” que solo pueden ser superados con la

práctica constante de la lectura y escritura. Es importante recalcar, que, en los libros de texto gratuitos, a partir de tercer grado, desaparecer las actividades específicas de escritura, lo que evidencia, que un alumno que no haya culminado de forma adecuada su alfabetización tendrá menos oportunidad de adquirirla en estos grados superiores.

5.4.1 Presentación de casos alfabéticos

Los tres estudiantes que conforman este grupo, se caracterizan por ser capaces de escribir palabras y oraciones cortas, pero a diferencia de sus demás compañeros de los grupos en los que están inscritos, tienen dificultades para leer de forma fluida y segmentan de manera inadecuada las palabras en una oración, por lo que su desempeño en el campo formativo: lenguaje y comunicación, afecta su participación en clase, sus calificaciones y otras habilidades que se desprenden de la lectoescritura, que son necesarias para otros áreas del conocimiento como el de exploración y comprensión del mundo natural y social (Ciencias Naturales, Historia y Geografía).

A pesar de ser alfabéticos pueden ser alumnos con un alto potencial de fracaso escolar en primaria o en los siguientes niveles de educación básica. Estos estudiantes cursan cuarto (2) y sexto (1) grado al momento de realizar la investigación. A continuación se describe cada caso.

5.4.1.1 Manuel 4° B

Descripción general del alumno

Manuel, de acuerdo con su madre, aprendió a leer hasta mediados de tercer año. En el momento en el que se hace el trabajo de campo de esta investigación, el iniciaba cuarto grado y le costaba mucho trabajo leer y escribir. Su lectura se limitaba a reconocer palabras, confundiendo letras como la b y la d. Sus maestras reportaron que su desempeño ha sido bajo desde primer grado, especialmente en español, lo que su madre atribuye a que se distrae mucho.

Dinámica familiar

La madre de Manuel narró que siempre han vivido en una casa propia, junto con sus hijos y el que era su esposo hasta antes de mayo del 2021, quien falleció por Covid-19. Planteó que no tenían conflictos severos de convivencia ni económicos (el padre, la madre y el hijo de 18 años, trabajaban). Solamente en ocasiones, el padre regañaba a Manuel porque no hacía las cosas que le pedían o era muy travieso.

Su madre laboraba de seis de la mañana a una de la tarde, todos los días, despachando en una tienda de Abarrotes, y Manuel era atendido por su padre o su hermano cuando ella no estaba. Desde la muerte de su padre, su hermano mayor se hacía cargo del alumno en las mañanas, y como a la una y media se iba a trabajar, el niño se quedaba solo casi dos horas, en lo que llegaba su madre a casa.

Durante el periodo de educación remota, Manuel casi no se conectaba a las clases, porque el celular se lo llevaba su madre al trabajo, y solo hasta que ella volvía se ponía a estudiar y a hacer la tarea.

La madre mencionó que le costaba mucho trabajo que Manuel hiciera las actividades que le dejaba la maestra ya que es muy distraído, se la pasaba jugando y cuando le exigían se enojaba y no hacía nada. También cuenta que se cansa rápido al leer y escribir, aunque es muy bueno en juegos lógicos y espaciales como los rompecabezas.

La profesora de segundo y tercero grado dijo que Manuel era apático en todas las asignaturas, casi nunca terminaba ningún trabajo, era distraído y jugaba de manera violenta con sus compañeros (golpes, empujones), agregó que podía pasar mucho tiempo sentado, sin hablar ni hacer nada y nunca respondió a los estímulos y recompensas que ella promovió en el grupo. Además, aunque no lo podía verificar, sentía que él no hacía las tareas, que era su madre quien las realizaba, ya que cuando le preguntaba no sabía nada. Por su parte la madre aseguró que trataba de no presionar a Manuel, que dejaba que el aprendiera a su ritmo, pero que le insistía para que consolidará la lectoescritura.

Diagnósticos

De acuerdo con lo reportado por su maestra, Manuel no presentó síntomas visibles de alguna problemática cognitiva, razonaba de forma adecuada, simplemente para ella, era apático e indisciplinado. En sus exámenes de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) realizados en segundo y tercer grado, obtuvo el nivel más bajo en lectura, escritura y cálculo mental. Sus calificaciones fueron altas, porque la docente le daba mayor peso en la evaluación a la entrega de las tareas, que al examen o la participación y ejercicios realizados en clase.

Antes de hablar con su madre se le aplicó el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial” en donde leyó todas las palabras pronunciándolas en sílabas (sapo= sa-po); en el dictado, escribió de forma correcta e incluso redactó oraciones de cuatro palabras de manera adecuada. Tuvo problemas en el uso de mayúsculas, faltas de ortografía y una segmentación inadecuada (ejemplo: lasopa sabe ri ca). Su lectoescritura es alfabética, pero tiene problemas de fluidez, redacción y comprensión.

Desempeño académico

El alumno asistió dos años a un preescolar público en donde le ponían actividades relacionadas con juegos y manualidades. Su madre no recuerda que hayan trabajado de forma específica la lectoescritura. Desde entonces, tenía problemas de conducta, porque les pegaba a sus compañeros y no trabajaba.

La docente que estuvo a cargo en su grupo de primero a tercer grado de primaria, indicó que desde siempre tuvo una conducta indisciplinada y una actitud apática. No le llamaban la atención las actividades académicas, le gustaba correr y saltar, y aunque podía mantenerse sentado en el aula, había otros compañeros con problemas de disciplina que lo buscaban para jugar.

En el aula prácticamente no realizaba ningún trabajo, aun en las ocasiones que la maestra se sentaba con él, lo animaba con palabras o premios, pero no conseguía que trabajara. A mediados de primero intentó enseñarle a leer con el método de los 21 días, el silábico y el eclético, pero tampoco funcionó.

Su madre comentó que repasaban juntos las guías y lecturas que le dejaba la profesora; cuando la pandemia inicio a mediados de segundo grado, se le complicó conectarlo de forma recurrente a las clases virtuales y trabajaban con guías de autoestudio. De acuerdo con la señora, gracias a que repasaban, logró a mediados de tercero comenzar a leer y escribir.

Actualmente asiste a clases presenciales dos veces por semana, aunque casi no participa por las deficiencias que muestra cuando lee y escribe.

Apoyos psicopedagógicos

Debido a que ni la madre ni la maestra consideraron que Manuel tuviera una “Barrera para el Aprendizaje y la Participación”, no ha sido canalizado a ningún especialista. Ambas coinciden en que su principal dificultad es que es apático y distraído.

Durante primer año, antes de la pandemia (2018-2019) la docente lo citaba media hora antes del inicio de clases, para trabajar con él la lectoescritura con el método silábico. Su madre dijo en la entrevista que comenzaba a avanzar, pero la docente suspendió el apoyo por motivos personales. En segundo año 2019-2020, la docente le enviaba lecturas y actividades específicas y nuevamente parecía que comenzaba a avanzar, pero cuando se suspendieron las clases presenciales por la pandemia de Covid-19 (marzo 2020), su comunicación y seguimiento fue intermitente por lo que no logró consolidar la lectoescritura.

En tercero año, la maestra continuó enviándole actividades impresas que resolvía con su madre por las tardes, y de acuerdo con ella, fue como comenzó a leer y escribir. Respecto su estado emocional, su madre expresó que en ocasiones está triste por la pérdida de su padre, pero no manifiesta cómo se siente, lo que ha llevado a que la madre, no considere que su hijo cuente con un apoyo psicológico.

5.4.1.2 Leonel 4° A

Descripción general del alumno

Leonel es alumno de cuarto grado quien muestra dificultades de fluidez en la lectura debido a que tartamudea, y en la escritura (no segmenta correctamente las palabras en una oración); aunque es alfabético y reconoce como se construyen las palabras,

no las separa de forma adecuada. También tiene problemas con la ortografía de palabras que tienen sonidos similares pero que se pueden representar con diferentes grafías, por ejemplo: c-s-z- o b-v.

Debido a estas complicaciones, el estudiante suele retrasarse en la elaboración de trabajos y tareas, le cuesta mucho participar en clase y a diferencia de sus compañeros tiene un rezago importante a pesar de saber leer y escribir.

Dinámica familiar

Leonel vive con su madre y su abuela, aunque convive de forma recurrente con sus primos mayores (12 y 15 años) y su tía. Sus padres nunca vivieron juntos, sin embargo, el padre apoya económicamente a la madre y mantiene una buena relación con su hijo, estando al pendiente de él, aunque la maestra contó que varias veces el niño le expresó que le gustaría tener una convivencia con su papá como la tienen sus compañeros.

Durante la pandemia, una de las tías con las que más convivía el alumno falleció (enero del 2021) debido a Covid-19, por lo que en ocasiones se siente triste y llora, la madre (maestra de preescolar) indica que es un duelo que no ha superado.

La familia del estudiante no presenta problemas económicos, su madre y padre trabajan y es hijo único. Cuando asistía de forma presencial a la escuela, su madre lo llevaba y su tía lo recogía.

Diagnósticos

Durante su embarazo la madre de Leonel desarrolló el Síndrome de Hellp (variante de la preclamsia) lo que le afectó la presión arterial y provocó que el niño fuera sietemesino. De acuerdo con el logopediatra, esto causó un daño cerebral en Leonel, aunque su madre no sabe especificar cuál fue.

A los cuatro años, Leonel comenzó a convulsionar, fue llevado al hospital; debido a que sus convulsiones eran continuas, lo indujeron al coma durante seis días. Al despertar, los médicos realizaron diferentes estudios, sin poder encontrar la causa y sin dar a conocer a la madre el diagnóstico, enviándole únicamente medicamentos para prevenir los ataques. La madre fue notando conforme crecía el niño que tenía un retroceso en su habla y en la seguridad en sí mismo.

Al educando se le han aplicado las pruebas de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015) dos veces por año; siempre ha obtenido en lectura y escritura el nivel más bajo, en cambio, en cálculo mental ha obtenido el nivel intermedio o avanzado.

También, durante esta entrevista, se le aplicó al alumno el “Examen para diagnosticar el nivel de alfabetización inicial”, en la cual, escribió todas las palabras y las oraciones: sin que le faltaran o sobraran letras, con errores en el uso de mayúsculas y ortográficos. En la lectura, leyó un párrafo completo tartamudeando mucho y sin comprender todo lo que leía.

Desempeño académico

Leonel asistió a una escuela pública de educación preescolar durante dos años (su mamá laboraba en ella), lo que le permitió observar que su hijo era muy selectivo para relacionarse con sus compañeros, le molestaba que otros niños tuvieran hábitos diferentes a los de él (hablar mucho, jugar en el salón, etc.) y prefería no juntarse con ellos.

En tercer grado de preescolar lo asignaron a un grupo atendido por una maestra que según su mamá era muy exigente, rígida y distante con los niños, por lo que sus padres decidieron cambiarlo a otra escuela pública, para que estuviera con una maestra más empática con los alumnos. Según la señora, fue una decisión adecuada, ya que comenzó a socializar más y la docente lo introdujo a las actividades de alfabetización inicial.

De primero a tercer grado de primaria, curso con la misma docente; la madre comenta, que en el primer grado notó un gran avance en su habla (ejemplo: corrigió su pronunciación de palabras con r). De acuerdo con ella, y con la profesora, Leonel avanzó en su aprendizaje sin lograr consolidar la lectoescritura.

En segundo grado, de acuerdo con la maestra, debido a sus problemas de habla, casi no participaba en clase, pero interactuaba de forma adecuada con sus compañeros. Se destacó en matemáticas y alcanzó el nivel alfabético con un retraso considerable a diferencia de sus compañeros.

Fue a mitad de segundo grado, cuando el aislamiento preventivo por la pandemia de Covid-19 comenzó, lo que hizo que se implementara el sistema de clases remotas. En un principio la maestra solo enviaba guías de autoestudio, después en tercero comenzó a dar clases virtuales diariamente de una hora. Según la madre, este sistema de enseñanza, no le permitió al alumno continuar aprendiendo adecuadamente lo que se trabajaba en clase. No participaba, se desesperaba mucho cuando los otros estudiantes interrumpían, no alcanzaba a copiar lo que escribía la maestra en la pizarra digital porque para él era muy poco tiempo el que se le daba para hacerlo y casi no práctico la lectoescritura.

Actualmente, el alumno asiste dos veces por semana de forma presencial (febrero 2022). La madre reconoce que no ha superado los problemas de alfabetización que presentaba en tercer grado)²⁰.

Apoyos psicopedagógicos

Los problemas que tuvo la madre antes del parto y la situación por la que pasó Leonel a partir de su nacimiento se han reflejado de manera evidente en el desarrollo de su lenguaje. De acuerdo con la madre, a los cuatro años, después de su hospitalización por las convulsiones, lo llevó con un logopediatra, quien le indicó que seguramente había sufrido un daño cerebral durante su nacimiento y por ello, le ha costado trabajo coordinar lo que piensa con lo que habla y escribe, aunque la madre recalca que solo tartamudea cuando lee o está muy emocionado por algo.

Para tratar sus problemas del habla a los seis años lo llevaron a terapia al DIF; tomó sesiones con otros niños que tenían trastornos diferentes al suyo y conductas que lo asustaban (gritaban, lloraban), por lo que Leonel se negó a seguir asistiendo y su madre al ver que no avanzaba, lo retiró de esta institución.

A finales de primer año, cuando la maestra notó las dificultades con la lectura y escritura, decidió darle una atención personalizada, lo citaba media hora antes de iniciar clases y le enseñaba con el método silábico. Este apoyo solo duró un mes, ya que la maestra lo suspendió por causas personales.

²⁰ En el momento que se hace la entrevista, se tienen seis meses de transcurrido el cuarto grado de educación primaria.

Su madre enfatizó que, a la escuela, le hace falta apoyar a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, como educadora considera que se requieren actividades específicas para estos niños, así como demostrar una actitud más empática con ellos. Cabe mencionar que, en el momento de la entrevista, el alumno no estaba recibiendo ningún seguimiento médico ni apoyo psicopedagógico específico para su problema.

5.4.1.3 Fabián 6°A

Descripción general del alumno

Fabián es alumno del sexto grado, que presentan dificultades de fluidez y comprensión lectora, su redacción es precaria con faltas de ortografía y sin el uso correcto de la mayúscula. Esto afecta su rendimiento en todas las asignaturas, por lo que sus calificaciones siempre son 6 o 7 ante la imposibilidad de reprobalo.

Dinámica familiar

La familia de Fabián se conforma por su madre y dos hermanos, el mayor de 14 años y el menor de 6 años. Su padre murió en un accidente de tráfico cuando el alumno tenía 7 años. Antes de ese suceso, su padre trabajaba en construcciones y su madre se dedicaba de tiempo completo al cuidado de sus hijos. Su economía era baja pero estable.

Sin embargo, después del fallecimiento, su madre comenzó a trabajar de tiempo completo realizando aseo, por lo que Fabián se quedó al cuidado de su hermano mayor, juntos iban y regresaban de la escuela, y era él quien le llevaba los recados de las maestras a su madre acerca del desempeño del niño, ya que ella rara vez asistía a la escuela.

Su madre comentó que, debido a su trabajo, sus hijos están mucho tiempo solos, pero aseguró que ella trata de estar pendiente de ellos. Mientras que la maestra dijo que rara vez hace tareas y lleva los materiales que le pide. También opinó que el factor económico y que la madre sea la única responsable de la familia, ha provocado que el alumno tenga problemas de aprendizaje, de socialización e incluso de cuidado y aseo personal.

Diagnósticos

Fabián fue diagnosticado en el preescolar con Déficit de Atención por el USAER, su madre narró que, en aquella época, su hijo trabajaba algunas actividades de atención con la docente de apoyo, además de que ella recibió asesoría en donde le explicaron porque a su hijo le constaba trabajar concentrarse. Al entrar a la primaria, el niño dejó de tener seguimiento. Su mamá observó que iba bien en la escuela, por lo tanto, no volvió a tener acercamiento con un especialista y nunca proporcionó a las docentes los diagnósticos de su hijo. Esto debido a que, según la opinión de la maestra, la madre tiene temor que lo discriminen, por lo que es muy cerrada a proporcionar información sobre sus hijos.

Respecto a su nivel de lectoescritura, se le realizó el “Examen para diagnósticas el nivel de alfabetización inicial”, en donde logró leer un párrafo con poca fluidez y escribir oraciones cortas, con faltas de ortografía en palabras con letras que comparten sonidos (ge-je), además de que no uso mayúsculas y acentos.

En los expedientes consta que en los exámenes de “Herramientas básicas para el aprendizaje” (SEP, 2015), en el primer grado obtuvo el nivel intermedio en lectura y escritura, pero a partir de segundo, su desempeño bajo a “Requiere apoyo”.

Desempeño académico

Fabián cursó dos años en un preescolar público de donde egresó sin saber leer y escribir. Fue hasta primero de primaria, que comenzó con actividades de alfabetización inicial, pero no logró consolidarla. De acuerdo, con su profesora de segundo, tenía problemas para pronunciar palabras con r, lo cual dificultaba su escritura. Y cuando inició tercer año, estaba en un nivel silábico-alfabético.

La maestra que desde entonces lo atendió, aseguró que su madre estaba pendiente de sus necesidades, pero se notó un cambio en el apoyo familiar cuando ocurrió lo de su padre. Esto repercutió en su desenvolvimiento en el aula, se volvió hermético y tenía pocos amigos.

La pandemia de Covid-19 inició a mediados de cuarto año, Fabian ya había alcanzado el nivel silábico, ya que la docente le dejaba lecturas diarias. Pero al

iniciar el aislamiento preventivo y la educación remota, se perdió la comunicación con él. No se conectaba a clases, no enviaba trabajos y su madre no respondía los mensajes argumentando que no tenía internet en su casa y en el trabajo no podía ocupar el celular. Por su parte, la madre atribuyó el rezago de su hijo a que ella no puede ponerle suficiente atención. Fabián aprobó cuarto y quinto grado, aunque su comunicación con la escuela fue escasa, debido a los acuerdos de evaluación, que pedían que no se reprobara a ningún alumno.

Al momento de la entrevista, asiste dos veces a la escuela, pero según su maestra, su desempeño no ha mejorado, no realiza tareas, ni termina los trabajos en clase, lee y escribe muy lento, no tiene apoyo de su familia, y es muy introvertido.

5.4.2 Análisis y comentarios

Es importante reconocer que un estudiante que no adquiere el proceso de lectoescritura al mismo ritmo que sus compañeros (primero y segundo año) se enfrenta a problemas severos; el Programa Aprendizajes Clave (2017) exige que el educando al comenzar tercer grado tenga un nivel de lectoescritura alfabético, además de que la carga horaria no contempla un espacio para actividades puntuales de escritura. Ver anexo 1.

En los casos presentados en este apartado, los alumnos llegaron al nivel alfabético en segundo o tercer grado con serias dificultades y ahora que están en cuarto año escolar tienen un rendimiento escolar bajo. Pero hay tres factores comunes que comparten:

- a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19
- b) Atención docente insuficiente (solo en los tiempos libres)
- c) Formación docente débil para identificar el problema de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Reconocer y apoyar a los alumnos que se encuentran ya en el nivel alfabético, es aún más complicado, debido a que estos niños saben leer y escribir, pero resulta complejo entender por qué se encuentran rezagados. A continuación,

se indican los aspectos que se ubicaron como más relevantes sobre los factores que incidieron en el rezago en los niños alfabéticos tardíos que participaron en esta investigación.

a) Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19

Un factor importante, que resaltaron las madres, fue que los educandos completaron su alfabetización inicial durante el periodo de pandemia, la madre de Manuel narra, que trabajó con guías que le enviaba la docente, mientras que la madre de Leonel argumentó que se conectó de forma irregular a las clases en línea y Fabian suspendió su formación.

Su proceso de aprendizaje, a diferencia de sus compañeros (que ya sabían leer y escribir cuando inicio la pandemia de Covid-19), fue aislado, desarrollándose mediante ejercicios escritos en los que predominó el trabajo de memorización. Esto podría explicar la debilidad de su lectura y escritura, ya que no cumplía el enfoque comunicativo que propone el plan de estudios.

b) Atención docente insuficiente (solo en los tiempos libres)

Los alumnos tenían conductas que dificultaban el proceso de aprendizaje, Manuel era indisciplinado y apático, de acuerdo con su maestra no trabajaba; Leonel tenía problemas en su lenguaje (tartamudez) que le causaban ansiedad a la hora de leer y al escribir presentaba dificultades que se relacionaban con su capacidad de habla. Y Fabian muestra una actitud introvertida, además de que no tiene apoyo familiar, por lo que todas las acciones remediales se centraron en la labor docente.

La maestra de Manuel narró como implementaba estrategias conductistas (premios) para interesarlo, pero no le funcionaron. La madre de Leonel asegura que la docente conocía el historial de su hijo, pero no le ofreció apoyo alguno. En el caso de Fabian, la escuela y la familia no tienen prácticamente comunicación.

En todos los casos, las profesoras no identificaron los factores socioeconómicos, familiares e individuales que provocaban el rezago en estos alumnos, por lo que no pudieron orientar de forma pertinente a las madres y a los

estudiante, y optaron por una atención individualiza (Manuel) o por no atender el problema (Leonel y Fabian), no favoreciéndose el proceso alfabetizador.

c) Formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos

La situación de estos alumnos es compleja; cabe decir que no son los casos más “alarmantes” del grupo, después de todo, pueden leer y escribir. Se percibe que las docentes consideraron que con “práctica” podían los niños superar solos sus problemas. Tampoco son los alumnos más “sobresalientes”, sus habilidades lectoras no les permitieron cumplir con las exigencias del grado en el que estaban inscritos. En ese sentido, se puede considerar que los alumnos con una alfabetización tardía son potenciales estudiantes que pueden continuar rezagándose, reprobando e incluso abandonar sus estudios en niveles superiores de escolarización.

Para las profesoras no es fácil identificar si requieren una intervención docente específica, por ello, en las entrevistas dudan al calificarlos con rezago, es especial la maestra de Leonel que comentó que “hay niños peores”. En el caso de Manuel, la maestra no encuentra explicación a su comportamiento. Y con Fabian, la profesora no ha sabido intervenir para disminuir los efectos de la desigualdad familiar y económica que experimenta el alumno. Lo que hace pensar que las maestras carecen de una formación suficiente para poder comprender el problema que tienen sus estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

Al finalizar el recorrido por las narraciones de los docentes y las familias acerca del fracaso escolar causado por una alfabetización inicial deficiente. Se ha comprobado porque es una problemática compleja llena de matices. En el Anexo 6 encontrará la información de este capítulo sistematizada. En el próximo capítulo se construirá una propuesta de intervención, tomando como base, lo que se analizó anteriormente.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA “COMUNIDAD DE PRÁCTICA GBP: UN CAMINO HACIA EL ÉXITO”

Este capítulo responde al segundo propósito de este trabajo, que es realizar una propuesta de intervención pedagógica²¹ que se implementará con los docentes de la institución educativa seleccionada. Para ello, se hizo un proyecto con un diseño flexible que se presentará al colectivo docente a fin de que puedan apropiarse de éste como alternativa para disminuir el fracaso escolar de los niños de la escuela primaria.

En los apartados anteriores, se estableció el diagnóstico que ha servido como base para ubicar los principales signos que conforman la problemática a la que apunta atender esta propuesta. Este capítulo se estructuró en once apartados. En los primeros, se presenta la problemática y justificación, que dieron pauta para la construcción de la estrategia de intervención y la selección del fundamento teórico metodológico; los siguientes puntos son la caracterización de los destinatarios, los objetivos y metas, los programas que permitan concretar su operación, seguimiento y evaluación, así como los materiales que se diseñaron.

6.1 Presentación del Proyecto de Intervención

El proyecto de intervención pedagógica denominado “*Comunidad de práctica GBP: construyendo el camino del éxito*” es el resultado de la investigación sobre “*Fracaso escolar y Alfabetización Inicial*” que tiene por objetivo apoyar a los docentes a establecer una comunidad de práctica en donde puedan reflexionar sobre su intervención educativa, para promover acciones profesionales y didácticas que contribuyan a disminuir el fracaso escolar producto de una alfabetización inicial deficiente en sus alumnos de educación primaria.

Se planteó con un enfoque teórico-metodológico basado en la investigación-acción, por lo que mi compromiso será introducirlos y sugerirles algunas acciones

²¹La intervención psicopedagógica según Henao, Ramírez, y Ramírez es “la planificación de procesos educativos, entendiendo planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación” (2006, p.215).

para modificar su práctica, pero ellos serán los responsables de operar el proyecto que se conforma por cuatro programas (Sentir o experimentar el problema, Poner en práctica la solución imaginaria, Evaluar los resultados de las acciones emprendidas y Modificar la práctica a la luz de los resultados).

Los programas están pensados para ser aplicados durante el curso escolar 2022-2023; en el primero, se presentará el diagnóstico para coencitizar a los docentes de la problemática, y se espera aplicarlo en los meses de agosto y septiembre, mientras que el resto de acciones serán acordadas de acuerdo a las necesidades profesionales de los maestros. Finalmente, se consideró la infraestructura escolar, y los materiales audiovisuales con los que ya cuenta la institución, para que no represente un costo que impida su aplicación.

6.2 Problema de Intervención

En el desarrollo de esta investigación sobre el “Fracaso escolar y alfabetización inicial” se determinó que los factores que causan el rezago escolar de alumnos de primaria con un proceso de lectoescritura inconcluso pueden ser socioeconómicos, familiares, individuales y pedagógicos. De cada uno de ellos, se interpretaron los signos específicos del problema, identificados a partir del análisis de las entrevistas presentado en capítulos anteriores, para delimitar las acciones y atender las situaciones por las que atraviesan los docentes, padres de familia y estudiantes. A continuación, se presenta un cuadro que sintetizan los signos que apuntan la problemática de la escuela.

Tabla 16

SIGNOS DE LA PROBLEMÁTICA DETECTADA EN EL DIAGNÓSTICO SOBRE FRACASO ESCOLAR Y ALFABETIZACIÓN INICIAL			
Factores	Problemática detectada	Necesidades	Oportunidad de intervención
Socioeconómico	Nivel socioeconómico bajo; no cubre las necesidades básicas del estudiante de forma adecuada (alimentación, descanso y hogar, apoyos tecnológicos, internet. etc.)	Necesidad socioeconómica que rebasa los marcos del apoyo escolar.	Iniciar un proceso de concientización docente sobre las condiciones que enfrentan los alumnos para aprender la lecto escritura.
Familiar	Ausencia de un apoyo en la realización de actividades académicas por parte de la familia (tareas, repaso de contenidos) Deficiente comunicación con los docentes para desarrollar acciones de apoyo a los estudiantes.	Orientación a padres de familia sobre como apoyar la alfabetización inicial desde casa	Taller para padres sobre fomento de habilidades lingüísticas indispensables para la alfabetización inicial
Individual	Los alumnos no están diagnosticados por especialistas, ni tienen un seguimiento de una institución especializada. Falta de un protocolo para identificar y canalizar a los alumnos con rezago educativo	Necesidad de canalizar a los alumnos con BAP a un servicio de USAER o a especialistas del sector de salud para la realización de un diagnóstico psicopedagógico que sirva de base a los profesores para impulsar los procesos de lectoescritura y otras habilidades básicas de aprendizaje.	Elaboración de un directorio de instituciones públicas para canalizar a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Realizar las gestiones necesarias para que los estudiantes de la escuela reciban el apoyo de USAER.
Pedagógico	Deficiente metodología de enseñanza para la lectoescritura. Débil estrategia de apoyo docente para enfrentar el fracaso escolar. Inexistente espacio y escaso tiempo específico destinado para atender a los alumnos con rezago en la lectoescritura. Carencia de un seguimiento del aprendizaje de la lecto- escritura de los alumnos. No reconocimiento de actitudes y conductas de los alumnos con problemas emocionales que afectan el desempeño académico de los estudiantes.	Construcción a partir de un trabajo colaborativo de un proceso de alfabetización inicial que tome en cuenta los métodos contextualizados para la enseñanza de la lectoescritura, reconociendo las necesidades (socioemocionales y cognitivas) de los estudiantes durante su proceso de alfabetización inicial.	Diseño de una propuesta de intervención dirigida a apoyar la formación de los docentes que permita favorecer el proceso de alfabetización inicial a través de una estrategia colaborativa entre los profesores.

Nota: Tabla elaborada a partir del diagnóstico explicado en los capítulos IV y V de este trabajo.

Como se demuestra en el cuadro anterior, poder incidir en cada uno de estos factores requiere acciones de diversa naturaleza que involucran:

- Una política de Estado que incida en la situación socioeconómica de las familias.
- Una política educativa que amplie la acción para atender a niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).
- La intervención del cuerpo directivo y administrativo de las zonas escolares a fin de generar acciones orientadoras, diseño de materiales y talleres de formación y actualización de docentes que respondan a las necesidades singulares de las diversas instituciones educativas.
- El diseño de programas de intervención que contribuyan a resolver los problemas pedagógicos identificados por parte del equipo docente.

En lo que concierne a las acciones que el personal docente puede desarrollar en su centro educativo, resalta la importancia de diseñar un proyecto de trabajo colaborativo y reflexivo entre los maestros y directivo de la escuela primaria de la que habla este trabajo, con el fin de construir una estrategia de intervención pedagógica que permita atender el fracaso escolar, causado por una débil, escasa o nula alfabetización en educación primaria.

6.3. Enfoque Teórico – Metodológico del Proyecto de Intervención

A partir del diagnóstico realizado (ver tabla 16) se identificó que una de las situaciones que debe trabajar la propuesta pedagógica se relaciona con la carencia de elementos teórico-metodológicos de los profesores para atender el problema del fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente en el contexto de la pandemia del Covid-19. Seis de los nueve docentes tienen estudios en Pedagogía en universidades particulares y los otros tres profesores egresaron de Escuelas Normales Oficiales. Aunque sus licenciaturas tienen enfoques distintos, ninguno profundizó en metodologías didácticas relacionadas con la adquisición de la lectoescritura y la atención a las necesidades educativas especiales. Por lo que, todas sus acciones pedagógicas son construidas a partir de la experiencia docente;

y de su formación continua que se basa en los cursos gratuitos de no más de 40 horas que imparte el Estado de México, a través del Centro de Maestros de Atizapán de Zaragoza²², los cuales no son obligatorios y se dan una vez al año a aquellos profesores que desean cursarlos. En el caso de la escuela en la que se hizo la investigación los docentes no se han inscrito.

Algunos investigadores consideran que los maestros han reducido su intervención educativa a un proceso de racionalización y tecnificación de la enseñanza, en la que sus conocimientos y saberes "...se redujeron a la transmisión de esquemas universales, fáciles de reproducir e implementar, en detrimento de sus capacidades intelectuales y de su autonomía profesional "(Verzub, 2005, p. 5).

Actualmente, su profesionalización se relaciona a un esquema meritocrático (sin formación continua sistematizada y gratuita) que se enfoca en recompensar a los que obtienen la mejor puntuación en evaluaciones estandarizadas, las cuales no tienen una relación directa con su práctica áulica y la forma en que enseñan habilidades básicas como la lectura y escritura.

La formación técnica de los profesores y la promoción automática de los estudiantes han contribuido a la crisis de la lectoescritura, provocando que se descuide su enseñanza sistemática y que los alumnos que no aprenden a leer y escribir en los primeros años de educación primaria se vuelven "prescindibles²³", aumentando sus posibilidades de desertar de la escuela en grados superiores (Borzzone, 2022).

²²El Centro de Atención para Maestros de Atizapán de Zaragoza es la instancia dedicada a la formación continua que es el proceso sistemático de capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo, que permita garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; a través de cursos, talleres y/o diplomados, propiciando experiencias diversas en las que pongan en práctica sus capacidades, habilidades y valores para poder interactuar con los estudiantes y sus contextos en ambientes armónicos, y de aprecio por el arte y la cultura. Por lo anterior la Subdirección de Formación Continua y los 26 Centros de Maestros Estatales, de acuerdo con las necesidades docentes detectadas de manera Regional, se ocupan del diseño, gestión, desarrollo y evaluación de la oferta formativa pertinente, dirigida a docentes de Educación Básica del Subsistema Educativo Estatal. (Subsistema de Formación Continua)

²³ La autora Ana Borzzone (2022) considera que un alumno que no sabe leer y escribir y es promovido de forma automática se vuelve prescindible para una sociedad de la información porque no cuenta con las herramientas mínimas básicas para participar dentro de ella.

A partir de los elementos que nos ha brindado el diagnóstico realizado y su interpretación podemos considerar que la propuesta de intervención que se plantea requiere atender dos aspectos fundamentales:

- a) La alfabetización deficiente de los alumnos en rezago.
- b) La forma en que los docentes intervienen en casos de rezago.

Para ello, se necesita que los maestros desarrollen autonomía y comprendan su realidad, por medio de la reflexión y acción que les permitan resolver como colectivo las situaciones de fracaso escolar. Por lo que, se consideró conveniente fundamentar el proyecto de intervención en la metodología de la investigación–acción, retomando algunas propuestas de la perspectiva de la reflexión de la práctica, así como del trabajo colaborativo que permita desarrollar una comunidad de práctica. A continuación, se define el enfoque teórico-metodológico de la investigación–acción en que se enmarca este proyecto:

Podemos definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado.(Elliott, 1993, p.88)

La investigación–acción es una metodología que permite a los docentes producir conocimientos a partir de sus experiencias, según Elliott (1993) su prioridad es la mejora de la práctica antes que atender a teorías impuestas por expertos que no se encuentran inmersos en las problemáticas reales de los contextos escolares. Una de las principales bondades de este enfoque, es que surge de la necesidad y experiencia del docente, lo que evita que este la sienta como un elemento ajeno o impositivo, además de revalorizar la teoría sustantiva (formada a través de experiencias empíricas) que el profesor ha forjado con los años de servicio.

6.3.1 Proceso de la Investigación-acción

La investigación–acción contribuye a la transformación de la práctica educativa y a desarrollar en los docentes la capacidad de recuperar e interpretar información, para realizar el proceso reflexivo de sus acciones. Lo que propicia una participación crítica en la construcción de conocimientos que surgen de necesidades específicas. De acuerdo con Latorre existen tres tipos de investigación–acción:

- a) Técnica: se distingue porque su finalidad principal es mejorar las técnicas y estrategias del profesorado con ayuda de un sujeto externo.
- b) Práctica: se diferencia porque son los maestros quienes asumen toda la responsabilidad y su propósito fundamental es transformar las conciencias de los participantes.
- c) Crítica emancipatoria: tiene fines de transformación social, en donde el docente involucra elementos individuales y contextuales (2003, p. 31).

En este proyecto se eligió para su fundamentación metodológica la investigación–acción desde el enfoque crítico emancipatorio, debido a que el diagnóstico arrojó que el fracaso escolar y la alfabetización inicial deficiente son afectados por situaciones socio-económicas, familiares, individuales y pedagógicas, lo que exige la atención de una comunidad de profesionales de la educación (internos y/o externos a la institución escolar) que planteen acciones que van más allá del espacio escolar.

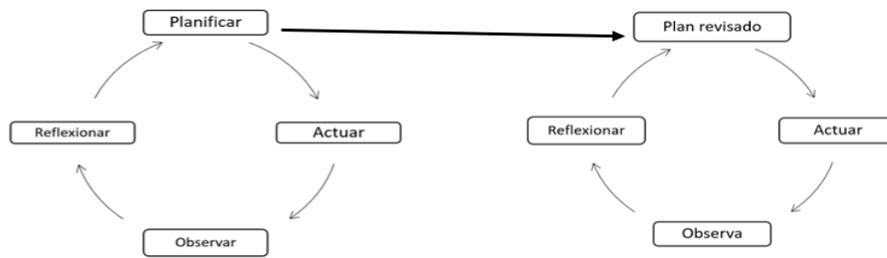
En cuanto al proceso, Alatorre explica que un ciclo de la investigación-acción se compone de cuatro fases, las cuales incluye la planificación, acción, observación y reflexión:

- 1. Planificación**, es la revisión y diagnóstico del problema o idea general de la investigación. Para ello hay que cuestionarse ¿Qué está pasando y por qué?
- 2. Acción**, se refiere a la implementación de actividades determinadas.
- 3. Observación**, conlleva una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiadas.

4. Reflexión, retoma la evaluación y la acción total del proceso (2003, p.40).

En este punto Alatorre (2003) explica que la reflexión de los procedimientos implementados, pueden derivar en la identificación de nuevos problemas, lo que da inicio a un nuevo ciclo de investigación, en el que se modificará el plan revisado para enriquecerlo con nuevos elementos mientras el proyecto este operando.

Esquema 3



Fuente: esquema presentado en Alatorre (2003, p.31).

Por su parte Elliott (1993) plantea el proceso de la investigación-acción en cinco fases:

- **Identificación y aclaración de la idea general** a partir de un enunciado que presenta la situación o cuestión en la que se desea incidir para cambiar o mejorar.
- **Reconocimiento y revisión**, se divide en dos momentos; en el primero se describen los hechos de la situación para tratar de clarificar su naturaleza. El segundo, implica explicar la situación en la que se va a intervenir respondiendo a las siguientes preguntas, ¿Cómo surgió? y ¿Cuáles son los factores que la provocan? Elliott (1993) plantea que durante esta fase, pasamos de la descripción de los hechos al análisis crítico del contexto, lo que permite plantear una hipótesis que explique la relación entre las causas que se detectaron y la mejora que se busca.
- **Estructuración del plan general**, se presenta el enunciado construido al inicio, los factores que se identificaron, las negociaciones previas a la acción, los

recursos que se necesitarán y el marco ético para tratar la información que se obtenga.

- **El desarrollo**, se implementarán los acuerdos tomados, a la par se realiza un seguimiento del proyecto y se supervisará el proceso y sus efectos.
- **Implementación**, se retoman las acciones acordadas por el equipo en la etapa de desarrollo y se atenderán las incidencias que puedan surgir, mientras se realiza el seguimiento y la recolección de evidencias que puedan servir para la reflexión posterior. Al final, se debe elaborar un informe analítico para discutirlo en reuniones en equipo y hacer el replanteamiento del proyecto que de paso a un nuevo ciclo de investigación-acción.

Para este proyecto de intervención pedagógica se retoman elementos de los dos modelos antes presentados coordinados con la lógica de Whitehead (1989) (citado por Alatorre, 2003) quien sugiere evitar que esta actividad se concentre en acciones investigativas y se aleje del desarrollo profesional, por lo que, los cinco pasos que él expone, serán los que organicen las acciones que se proponen.

- **Sentir o experimentar el problema:** en esta primera fase, se presentarán los propósitos del proyecto, la problemática que atenderá y la justificación de su relevancia. Para ello, se recurrirá al diagnóstico elaborado en esta investigación respecto al fracaso y la alfabetización inicial. Con ello se pretende que el colectivo de profesores se concientice acerca de la situación de los alumnos y comprendan su papel pedagógico fundamental.
- **Imaginar la solución del problema:** una vez identificado el problema, los profesores deberán buscar alternativas, elaborarán posibles hipótesis o presupuestos iniciales relacionadas con las acciones, que contribuyan a disminuir y atender el fracaso escolar en la institución; deberán reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas y cuestionar sus roles; tratando de propiciar que

se adquieran conocimientos y actitudes que fortalezcan su autonomía para resolver los problemas identificados.

- **Poner en práctica la solución imaginaria:** es necesario tomar acuerdos, organizar, gestionar tiempos y recursos para poner en práctica sus hipótesis o presupuestos iniciales. Además de ello se requiere diseñar un plan de acción para hacer el seguimiento y comprobación los efectos que sus acciones tienen sobre la alfabetización inicial deficiente.
- **Evaluar los resultados de las acciones emprendidas:** al concluir las acciones acordadas, los maestros deben cuestionarse acerca de los logros y límites con los que se enfrentaron, también, revisar las evidencias obtenidas y valorar la pertinencia de modificar sus hipótesis o presupuestos iniciales.
- **Modificar la práctica a partir de los resultados:** el colectivo de maestros deberá decidir qué apoyos necesita, qué acciones podrían fortalecer o mejorar los resultados obtenidos.

A partir de esta fundamentación teórico-metodológica apoyada en la investigación acción, se considerará fundamental que la intervención educativa que se realice con los docentes de la escuela, se sustente en algunas ideas pedagógicas dirigidas a mejorar la práctica educativa y especialmente la organización y desarrollo del trabajo docente: construcción de comunidades de práctica, reflexión práctica y trabajo colaborativo. A continuación se presentan algunas de las características básicas sobre ello.

Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica, es la primera idea en la que se sostiene el proyecto y sirve como una manera de asegurar una dinámica comprometida entre sus integrantes; se sustentan en la teoría social del aprendizaje, que permite a los participantes construir identidades y significados participando activamente dentro de un colectivo que tiene en común un lenguaje y un conjunto de experiencias.

Un grupo que se autogobierna y cuyo miembros comparten intereses comunes, retos, pasiones; los miembros de la comunidad interactúan y aprenden de cada uno de ellos ...y cómo mejorar las prácticas” Wenger (2014)

Su implementación requiere generar: compromiso, imaginación y alineación. De acuerdo con Wenger para generar compromiso es necesario desarrollar relaciones interpersonales que permitan a los participantes compartir experiencias y modificar las identidades de cada uno a partir de la colaboración con los otros. El trabajo de la imaginación requiere de un esfuerzo por “generar escenarios, explorar otras maneras de hacer lo que estamos haciendo” (2001, p. 228), es decir, los profesores, deben proponer acciones nuevas que contribuyan a contrarrestar las problemáticas. Finalmente, la alineación consiste en negociar perspectivas para definir y ampliar las visiones, los conocimientos y la práctica, mediante el diálogo y la reflexión conjunta, el colectivo debe compartir percepciones e ideas para crear una, que los represente como comunidad.

En este trabajo, se toma a la comunidad de aprendizaje como un espacio, tiempo y marco ético que permita a los docentes exponer sus prácticas, reflexionar en conjunto, proponer soluciones, implementarlas y evaluarlas. Se espera, que negocien los significados de fracaso escolar y la alfabetización inicial, y que propongan actividades para ayudar a los alumnos a superar el rezago por falta de lectoescritura, para ello:

- Deberán asumir diferentes roles, en ocasiones su conocimiento empírico no será suficiente y tendrán que fortalecer su formación pedagógica investigando y recurriendo a otros trabajos (textos, materiales, ensayos, etc.)
- Desarrollarán su capacidad de escuchar y hacerse escuchar.
- Examinarán su práctica con una mirada crítica.
- Comprenderán que la acción individual y colectiva no son opuestas, son complementarias, y habrá acciones que podrán incrementar su valor con la participación de todos.
- Se comprometerán a realizar las acciones acordadas en colectivo.

- Se responsabilizarán de encontrar soluciones a los problemas de la comunidad escolar.

Wenger (2001) puntualiza que la comunidad de práctica no es por sí misma una solución, ni representa un aprendizaje, se trata de una forma interacción entre profesionales para encontrar soluciones, pero ¿Qué guiará dicha interacción?

La perspectiva de la reflexión de la práctica

La reflexión de la práctica es la segunda idea pedagógica en la que se apoya este proyecto; ésta es una herramienta metodológica que le permite a los docentes, repensar sus acciones con el fin de analizarlas, valorarlas y de ser necesario modificarlas. También supone “una postura, una forma de identidad o un habitus” (Perrenoud, 2001, p. 30), es decir, se puede convertir en un proceso profesionalizante para la mejora de la intervención educativa. La práctica reflexiva como es llamada por Domingo y Gómez “es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (2014, p.51).

Uno de sus objetivos es propiciar el aprendizaje crítico a través del análisis de experiencias. Si bien, todos los docentes pueden reflexionar sobre su quehacer profesional de forma individual, hacerlo en colectivo compromete a las personas a entablar un diálogo reflexivo que es una forma de comparar visiones y construir conocimientos. Además, ésta debe ser aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional (Domingo y Gómez, 2014, p.51).

Su implementación es un proceso que según Atkins y Murphy (1993) desarrolla habilidades como:

- *La autoconciencia o conciencia de sí mismo*, en donde se el profesor reconoce cómo afecta y es afectado por una situación.
- *La descripción* que ayuda a expresar el reconocimiento de los hechos relevantes que se analizarán.

- *El análisis crítico* para identificar el conocimiento relevante que fundamente las acciones elegidas para afrontar la situación.
- *La síntesis* que se produce cuando se genera un nuevo conocimiento.
- *La evaluación* que se conforma del uso de criterios y de estándares para validar el proceso y las acciones emprendidas (Citado por Domingo y Gómez, 2014, p.61).

Domingo y Gómez (2014, p.113) proponen el *modelo R⁵* que parte de la práctica y regresa a ella después de un proceso de aprendizaje compartido que se compone de cinco fases que se describen a continuación:

- *Fase de Reflexión 1.* Se selecciona una situación concreta que se quiera analizar. En el caso de este trabajo, será el rezago que los alumnos presentan y su relación con las prácticas de enseñanza de la lectoescritura.
- *Fase de Reflexión 2.* En ella, se reconstruye la experiencia a posteriori, se recuerda y se escribe con el fin de identificar los detonantes que llevaron a elegirla como punto de análisis.
- *Fase de Reflexión 3.* Es el momento de reflexión individual en donde se identifica el *conocimiento en la acción* (badaje cultural, cognitivo, teórico, experiencial, emocional, etc.); *el momento de la reflexión en la acción* (se identifica el momento en la práctica que incidió en el docente, qué hizo, cómo intervino); y *la reflexión sobre la “reflexión en la acción”* a posteriori en donde se decide cómo mejorar la práctica.
- *Fase de Reflexión 4.* Implica la reflexión compartida o grupal, en donde se establece un diálogo entre docentes con el fin de obtener diferentes puntos de vista del suceso.

- *Fase de Reflexión 5.* Finalmente, en ésta, se planifica la nueva intervención proponiendo acciones de mejora.

Las etapas de este modelo, ayudaron a organizar los programas y las acciones que se realizarán en el proyecto de intervención.

El trabajo colaborativo

En los dos pilares pedagógicos anteriores, se habló del trabajo colaborativo no sólo como una forma de organización de los sujetos, si no como la manera de concebir el aprendizaje que puede significarse con el otro. Brockbank y McGill mencionan que “la idea del aprendizaje como un proceso social y colaborativo no se acomoda con facilidad en nuestro sistema educativo occidental. Tradicionalmente competitivo con su existencia en el desapego y la distancia ... (1999, p. 168).

Sin embargo, sus beneficios son evidentes puesto que ayuda a: aumentar la probabilidad de encontrar soluciones frente a desafíos en el aula debido a la seguridad que promueve el colectivo de docentes; generar cohesión y sinergia creando una red de apoyo laboral y potenciando el liderazgo de los maestros; incrementar el capital social y generar altas expectativas en la comunidad educativa con una cultura del mejoramiento continuo; y optimizar el uso del tiempo y de los recursos compartiendo la cantidad de trabajo y presión (Ministerio de Educación, 2019).

En el ámbito educativo, es una metodología que implica que se estudien, compartan experiencias y se analicen prácticas pedagógicas, en donde cada individuo aprende más debido a la interacción. En el caso de la investigación-acción, es un condicionante fundamental. En consecuencia, en el proyecto de intervención, los docentes siempre reflexionarán, decidirán y valoran las acciones en colectivo, en otras ocasiones trabajarán por parejas o equipos, siempre respetando la participación y reflexión colegiada.

6.4 Objetivos y Metas

A continuación se presentan los principales objetivos y metas que se han planteado en este proyecto para atender el problema del fracaso escolar debido a una deficiente alfabetización inicial del niño de educación primaria en que se realizó el diagnóstico.

Objetivo general

- ✓ Establecer una comunidad de práctica en donde los docentes puedan reflexionar sobre su intervención educativa para promover acciones profesionales y didácticas que contribuyan a disminuir el fracaso escolar producto de una alfabetización inicial deficiente en sus alumnos de educación primaria.

Objetivos específicos

- ✓ Los docentes participantes reflexionan sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente, detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.
- ✓ Los docentes participantes evaluarán el impacto de las acciones realizadas a través de las estrategias de seguimiento y evaluación acordadas.
- ✓ Los docentes participantes reflexionaran sobre los resultados obtenidos de las acciones implementadas para decidir en colectivo las modificaciones que disminuyan el fracaso escolar debido a una alfabetización deficiente.

Metas:

- ✓ Dar a conocer los resultados del trabajo de diagnóstico elaborado en la investigación “Fracaso escolar y alfabetización inicial” al colectivo docente
- ✓ Insertar a los docentes en la dinámica de las comunidades de práctica, la reflexión de la práctica y el trabajo colaborativo
- ✓ Diseñar un taller para padres para apoyar a los estudiantes en su proceso de alfabetización inicial
- ✓ Impartir un taller para padres que soliciten apoyos adicionales en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos.
- ✓ Diseñar un taller de alfabetización para docentes.
- ✓ Impartir un taller de alfabetización inicial en donde los docentes participaran colaborativamente.
- ✓ Construir colegiadamente un documento que socialice entre los docentes de la escuela y la zona escolar, los resultados de la aplicación del proyecto denominado “Fracaso escolar y alfabetización inicial”
- ✓ Disminuir un 20% el rezago educativo con respecto al ciclo escolar anterior de los niños que presentan un nivel de alfabetización inicial más bajo al esperado en el grado escolar que cursan
- ✓ Diseñar un protocolo para la canalización de niños ante instituciones públicas que puedan atender a niños con BAP
- ✓ En el primer año escolar de la implementación del proyecto, canalizar al 100% los niños que presenten problemas cognitivos, emocionales y del lenguaje que puedan llegar a afectar su desempeño académico y personal.

6.5 Destinatarios

El proyecto de intervención está dirigido a los docentes y directivo de la institución en la que se realizó este estudio. Las acciones planteadas están enfocadas en el reconocimiento de sus saberes y en el papel fundamental que representan en la unión entre la sociedad y la escuela. Por eso, es necesario distinguir cuál es su posicionamiento profesional y personal actual en torno a las posibles acciones que se trabajarán.

En la siguiente tabla, se encuentran datos básicos de los maestros, su formación profesional, su edad, años de servicio y experiencia enseñando a leer y escribir.

Tabla 17

LOS DOCENTES						
Datos Básicos						
Docentes	Sexo	Edad	Formación	Función	Años en servicio	Años de experiencia en alfabetización inicial
DA1	M	43	Lic. Pedagogía	Docente	29	0
DT2	M	45	Lic. Pedagogía	Docente	26	5
DK3	M	30	Lic. Educación Primaria	Docente	6	3
DAr4	M	33	Lic. Pedagogía	Docente	8	5
DAI5	M	31	Lic. Pedagogía	Docente	4	0
DAb6	M	32	Lic. Pedagogía	Docente	9	0
DE7	H	36	Lic. Pedagogía	Docente	4	1
DL8	M	35	Maestría en Pedagogía	Docente	7	0
DV9	M	29	Lic. Educación Primaria	Docente	8	3
DiM10	H	67	Normal elemental	Director	49	1

Fuente: Datos sacados de expedientes del archivo de la escuela 2020 -2021.

Los docentes con los que se trabajará son en su mayoría jóvenes con menos de 10 años de experiencia laboral (siete), su formación inicial fue en escuelas privadas (una de La Salle, una de la Universidad Mexicana y una de la Universidad Europea), escuelas normales (una de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, una de la Normal de Atizapán de Zaragoza y uno Normal de Toluca) y en La Universidad Pedagógica Nacional de Atizapán de Zaragoza (uno). Solo dos de ellos cuentan con estudios de maestría en educación (ambas de la Universidad de Cuautitlán Izcalli).

Además de las actividades que realizan en la escuela, cinco son casados con hijos; los otros cinco son solteros y sin hijos. Aunado a ello, dos tienen una segunda plaza en el turno de la tarde, en el mismo nivel educativo. Lo que hace ver que los tiempos para destinar tienen que ser una de las actividades en la que se encuentren mayores coincidencias o posibilidades para la implementación de la propuesta.

Otro dato para resaltar es que cuatro de los profesores, no tienen experiencia en alfabetización inicial, debido a que nunca han dado clases en primero y segundo año de primaria; han impartido clases en los grados superiores (3°, 4°, 5° y 6°), lo que implica que cuando reciben a estudiantes sin la lectoescritura consolidada, no cuentan con herramientas psicopedagógicas para apoyarlos a culminarla.

Cabe recordar que, durante las entrevistas realizadas, todos los profesores opinaron que trabajan en un ambiente laboral favorecido por su director, a quien ven como un buen líder. También opinaron que entre compañeros suelen apoyarse, aunque solo de forma superficial y poco sistemática. Lo anterior resulta un aliciente para que el fundamento en el trabajo colaborativo de la propuesta de intervención facilite su operación.

6.6 Responsables

Acorde a la metodología de investigación propuesta, los docentes y el directivo serán los corresponsables de la implementación del proyecto de intervención. Con el fin de asegurar un adecuado desarrollo de las actividades y cumpliendo con el principio de trabajo colaborativo, será necesario elegir en el inicio de cada acción a un maestro, que desee coordinar y guiar las sesiones (coordinador), de igual forma, seleccionar a la persona que fungirá como encargado de observar y recuperar los acuerdos o principales aspectos abordados en la sesión (informante). Elementos que cobrarán una gran importancia en el proceso de seguimiento y evaluación del proyecto en general.

Las dos primeras acciones del proyecto, serán promovidas por la profra. Ana Verónica Santiago Vázquez, inicialmente se propone que coordine las sesiones en

donde se aborda la presentación del propuesta de intervención y su negociación, así como el taller de alfabetización inicial para docentes.

Estas dos primeras acciones permitirán al grupo de profesores que participen contar con un marco referencial común, y con ello, ir conformando la comunidad de práctica apoyada en una permanente reflexión de ésta, así como en un trabajo colaborativo que garantice el desarrollo del proyecto de acuerdo con la perspectiva de la investigación-acción. En cuanto a las siguientes acciones que se plantearán (de la tercera a la séptima) el colectivo docente, seguirá contando con un coordinador elegido al inicio de la acción correspondiente y un profesor que informe el trabajo de la sesión.

6.7 Estrategia General

La estrategia general de intervención se basa en los momentos que Whitehead (1989) plantea en la investigación-acción, sin embargo, se consideró unir las dos primeras fases, a fin de que queden cuatro etapas y que a cada una, le corresponda un programa desarrollar. En la siguiente tabla, se muestra como se organizaron las estrategias de forma general.

Tabla 18

ETAPAS DE LA ESTRATEGIA GENERAL DE INTERVENCIÓN				
No.	Etapas	Proceso de Investigación Acción	Sesiones, horas y participantes	Total de horas
Primera etapa	Sentir y experimentar el problema e imaginar la solución del problema	Acción 1 Integración del grupo de trabajo ✓ Presentar ante el personal docente y directivo el diagnóstico y la propuesta. ✓ Negociar la propuesta de intervención ✓ Hacer las adecuaciones a la propuesta para su implementación	3 sesiones de 2 hrs. (Todos)	6 hrs.
		Acción 2 Reaprendiendo a leer y escribir ✓ Revisar los conceptos de fracaso escolar y alfabetización inicial ✓ Desarrollar un taller de alfabetización inicial para docentes que proporcione un marco referencial común	10 de 2 hrs. (Todos)	20 hrs.
Segunda etapa	Puesta en práctica de las soluciones imaginarias elegidas	Acción 3 Protocolo de atención a niños con BAP ✓ Diseño de un procedimiento de canalización y atención de USAER	5 de 2 hrs. (Equipo)	10 hrs.
		Acción 4 Lectoescritura para padres ✓ Diseño y organización del taller para padres sobre habilidades lingüísticas, estableciendo los aspectos a ser trabajados, sus objetivos, actividades y responsabilidades.	5 de 2 hrs. (Equipo)	10 hrs.
		Acción 5 Lectoescritura para todos ✓ Organizar un grupo de apoyo a alumnos con rezago en lectoescritura	5 de 2 hrs. (Equipo)	10 hrs.
Tercera etapa	Seguimiento y Evaluación de los resultados de las acciones emprendidas	Acción 6 Seguimiento y evaluación ✓ Establecer los criterios, procedimientos e instrumentos para realizar un proceso de seguimiento y evaluación del proyecto ✓ Hacer el seguimiento y evaluación del proyecto.	A lo largo del proyecto (Interesados)	Al finalizar cada sesión 6 hrs
Cuarta etapa	Modificar la práctica a la luz de los resultados	Acción 7 Restructuración del proyecto ✓ Establecer las prioridades a ser consideradas en una nueva versión del proyecto.	3 de 2 hrs. (Interesados)	6 hrs.

Fuente: Elaboración propia.

6.8 Programas o acciones

El proyecto en su conjunto se estructuró en siete acciones (ver tabla 18), de ellas, se describen, únicamente la acción 1 y acción 2 en este apartado, debido a que van dirigidas a todo el personal y tienen la finalidad de introducir la forma de trabajo y el marco referencial colectivo del proyecto. El diseño de las otras cinco acciones será responsabilidad de los equipos o personal que se incorpore a cada una de ellas.

Acción 1. Integración del grupo de trabajo (todo el personal docente):

- ☑ Presentar a la comunidad docente el proyecto de intervención
- ☑ Explicar la metodología de la investigación-acción, las comunidades de aprendizaje y elementos de la perspectiva de la reflexión de la práctica propuesta como herramienta metodológica del proyecto.
- ☑ Llegar a acuerdos de posibles responsabilidades que adquiriría cada profesor al participar en el proyecto de intervención, tiempos y espacios. (6 hrs.)

Acción 2. Taller de alfabetización inicial para docentes (todo el personal docente):

- ☑ Dar a conocer el programa de alfabetización inicial y práctica docente propuesto en el proyecto a fin de ser adecuado a las necesidades e intereses de los participantes.
- ☑ Realizar el taller sobre alfabetización a docentes en el que se trabaje colegiadamente con todos los profesores desde una perspectiva de la reflexión de la práctica docente.
- ☑ Evaluar resultados y ubicar necesidades de formación. (12hrs)

A continuación se presenta el programa que corresponde en el que se desarrollan las dos acciones descritas anteriormente.

6.8.1 Programa: “Comunidad de práctica GBP: reaprender a leer y escribir”**Sesiones: 10****Horas por sesión: 2****Total: 20****Presentación**

Actualmente, los docentes viven una dinámica escolar que privilegia la ejecución sin reflexión; la proletarización de su quehacer docente ha repercutido en su dominio técnico (estrategias y métodos de enseñanza), pero sobre todo en la conciencia del impacto de sus acciones educativas. Se les ha prometido una revalorización de su papel en la sociedad, que siempre termina por no llegar, porque esta no puede nacer de nadie que no sean ellos mismos, ya que el éxito solo puede ser consecuencia de un trabajo en donde se mezcle el conocimiento, la creatividad y la acción.

Es por ello, que este primer programa, se pensó para atender la problemática del fracaso escolar causado por una alfabetización inicial deficiente, brindando un marco referencial común acerca de la lectoescritura que les permita a los docentes participar en la comunidad de práctica. Por ello, se revisarán a profundidad los temas del fracaso escolar y la alfabetización inicial, para crear una conciencia de ambos.

El fracaso escolar, es una problemática que se ha agudizado con la pandemia y se considera determinista en la vida de muchos estudiantes, ahora más que nunca los profesores deben aprender a identificar los factores que lo provocan y a intervenir de manera responsable y ética.

También, el estudio de la alfabetización inicial y sus metodologías de enseñanza han estado presentes a lo largo de la historia de la escolarización, desde el método silábico usado por Juan Amós Comenio en el siglo XVII, hasta la teoría psicolingüística que se ha mantenido presente en los programas de estudios por más de treinta años en nuestro país.

Después de tantos aportes, la pregunta continua ¿Cómo se le debe enseñar al niño a leer y a escribir? Aunque no se pretende repetir prácticas obsoletas y descontextualizadas (planas) en este trabajo se reconoce, que es necesario que el

docente sea consciente de la metodología que emplea en la alfabetización, es decir, que practique una enseñanza sistemática.

Será tarea del maestro conocer, probar y decidir con una conciencia informada, de qué forma logrará que los alumnos aprendan a leer y escribir. Para ello, se promueve el taller de alfabetización inicial, que lo capacitará para enfrentar el reto de alfabetizar a los alumnos rezagos y adquirirá herramientas para enseñar a los alumnos que apenas inician con su proceso

Objetivo

El objetivo principal es lograr que:

- ✓ Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente, detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.

Cumpliendo con las siguientes metas:

- ✓ Diseñar un taller de alfabetización para docentes.
- ✓ Impartir un taller de alfabetización inicial en donde los docentes participen colaborativamente.

Metodología de intervención

El desarrollo de este programa será a través de un taller que tendrá una duración de veinte horas, repartidas en diez sesiones. Se escogió esta metodología porque:

El taller da preferencia al trabajo realizado por parte de los participantes, sin detrimento del aspecto teórico del tema central. Incorpora en su desarrollo el aspecto teórico del tema por parte de un especialista, pero da prioridad a la interacción, desarrollo de habilidades, participación y elaboración de productos por parte de los asistentes. (PROGRAMA INTERNO DE ACTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, 2018-2022, p.2).

El taller seguirá los principios de la investigación-acción, siendo flexible a cambios que los docentes deseen realizar, en los temas o actividades. También, se trabajará de manera colaborativa y los maestros participantes pueden proponer o proponerse para ser coordinadores en alguna acción.

Las sesiones se dividirán en tres momentos: durante el primero, se expondrán los contenidos teóricos; después se realizará una actividad de aprendizaje (debate, cuestionario, discusión en torno a una lectura, elaboración de una propuesta, etc.) que promueva el compartir experiencias; finalmente, se cerrará con la reflexión del cómo incorporar el contenido visto a la práctica de la enseñanza de la lectoescritura en el aula. De esta forma, se abordará los contenidos, que se describen a continuación.

Contenidos

✔ Contenido 1. Los factores del fracaso escolar y la alfabetización inicial deficiente

Este contenido inicia la construcción del marco referencial para los docentes, para ello, se abordarán los factores que causan el fracaso escolar, identificados en el diagnóstico escolar. Se hará énfasis en el factor pedagógico, partiendo de la reflexión de las acciones que han realizado los docentes para apoyar a los estudiantes.

✔ Contenido 2. El conflicto cognitivo de la lectoescritura

Retomando el texto de Ferreiro y Teberosky (1979) *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”* se profundizará en el proceso de lectoescritura como conflicto cognitivo, se revisarán las características de las etapas que proponen las autoras y lo que implica que no se consolidó en segundo grado el nivel alfabético.

✔ Contenido 3. Habilidades lingüísticas necesarias para la lectoescritura

En esta sesión revisaremos el texto de *“Enseñar la lengua”* (Cassany, Luna y Sanz, 1994), para estudiar las habilidades lingüísticas necesarias para aprender a leer y escribir, después se compartirán experiencia de cómo se fomentan en el aula y se buscarán formas para volverlas hábitos. En la primera sesión se abordarán las

habilidades activas: hablar y escribir, en la segunda sesión se revisarán las pasivas: leer y escuchar.

✔ **Contenido 4. Teoría psicogenética y teoría de la conciencia fonológica**

En estas sesiones, se compararán las dos teorías que sustentan las metodologías de enseñanza; en la primera se estudiará a Ferreiro (1979) con su teoría psicogenética y en la teoría de la Conciencia fonológica. Se analizarán los métodos que se derivan de cada una y los docentes reflexionarán a que teoría se apega a su práctica escolar y sí es mejor modificarla.

✔ **Contenido 5. Métodos de enseñanza de la lectoescritura**

Este contenido abordará los métodos que se basan en la teoría de la conciencia fonológica como: el silábico, fonético, el de los 21 días, global, eclético. En la segunda sesión, se trabajará el método contextualizado que corresponde a la teoría psicogenética. Los docentes conocerán la estrategia de cada uno y discutirán acerca de su pertinencia, sobre todo para alfabetizar a alumnos con rezago.

✔ **Contenido 6. El método de enseñanza en el programa de estudios**

En esta sesión, se revisará la metodología que propone el programa de estudios, se analizará la estructura de los libros de textos y se discutirá que acciones pueden realizarse para asegurar la consolidación de la lectoescritura de los alumnos en rezago.

✔ **Contenidos 7. Prácticas adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura**

La última sesión será evaluativa, en ella los docentes debatirán en torno a las prácticas, materiales y creencias sobre la lectoescritura que llevaban a cabo en su aula, para saber si se deben modificarse, quitarse o continuar con ellas, a partir de los conocimientos y experiencias compartidos en el taller.

Evaluación

Las sesiones estarán a cargo de un coordinador quien guiará el trabajo, sin embargo, los docentes deberán participar en la construcción de conocimiento,

comentar y sugerir cambios sobre el taller y las prácticas de la alfabetización inicial. También tomarán notas personales que les permitan una reflexión de los contenidos revisados.

En cada sesión, un participante fungirá como Informador y será el encargado de registrar las observaciones que realice durante las sesiones, con el fin de determinar si se está cumpliendo con los propósitos en las jornadas de trabajo, o si es necesario hacer modificaciones. Para ello valorará:

- La claridad de los contenidos expuestos por el coordinador.
- La forma en la que participaron los docentes.

En la programación, hay dos actividades en las que los docentes deberán poner en juego los conocimientos teóricos adquiridos. La primera está en la sesión ocho, en donde se realizará un ejercicio evaluativo en parejas, en donde los participantes deberán identificar por sus características los métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Finalmente, en la sesión diez, se llevará a cabo un debate acerca de prácticas de lectoescritura, materiales o actividades concretas, que los docentes consideran adecuadas y deberán argumentar por qué ante los demás docentes quienes expresarán su opinión.

Bibliografía o material de apoyo

Los materiales serán puestos a disposición del colectivo docente de forma digital en su totalidad. Y en las sesiones se abordarán de manera selectiva, es decir, el coordinador hará una breve reseña del contenido del texto y solo se leerán fragmentos específicos para su análisis.

 Borzone, A. (17 de febrero de 2022). Ana Borzone: “Las escuelas permiten a los chicos llegar a la secundaria sin saber leer ni escribir”. (C. Peiró, Entrevistador) Obtenido de <https://www.infobae.com/educacion/2022/01/30/ana-borzone-la-escuela-esta-generando-ninos-prescindibles-y-la-causa-tiene-nombre-y-apellido/>

 Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ.

 Domingo, Á., y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: narcea.

 Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

 Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

 Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.

 Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Paris: GRAÓ

6.9 Programación Pedagógica

En este apartado se presenta la programación de actividades, organizada en diez sesiones, se especifica la secuencia didáctica, los materiales, tiempos y estrategias que guiarán cada sesión.

Programa		“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”		
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.			
Sesión 1/10				
Propósito: Que los docentes reconozcan los factores que provocan el fracaso escolar causado por una alfabetización inicial deficiente identificados en el diagnóstico escolar.				
Responsable: Profra. Ana Verónica Santiago Vázquez				
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada		Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo	
1. Presentación		Exploración de conocimientos con preguntas generadoras	30 minutos	
<ul style="list-style-type: none">  Exponer el concepto de fracaso escolar y sus manifestaciones.  Explicar las cifras obtenidas de los archivos, acerca de los casos de rezago por alfabetización inicial, identificados en el diagnóstico.  Pedir a cada docente que responda las siguientes preguntas pensando en un caso particular que conozcan: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo identifican a un alumno en fracaso? ¿Qué factores pueden provocar que el alumno fracase?  Compartir las respuestas en plenaria, para que los profesores que también conocen al estudiante puedan participar. 				
2. Actividad(es)		Análisis de un caso (Anexo 8, material 1)	40 minutos	
<ul style="list-style-type: none">  Exponer las cuatro categorías de factores que se encontraron en el diagnóstico.  Pedir a los docentes que pasen al frente y escriban en el pizarrón ejemplos de factores socioeconómicos, familiares, individuales y pedagógicos que ellos consideran que provocan el fracaso escolar y la alfabetización inicial deficiente.  Contrastar los que ellos escribieron, con los que se identificaron en el diagnóstico.  Organizar a los docentes en equipos (de preferencia que coincidan en haber dado clases al mismo grupo en diferente grado) y entregar una hoja con el nombre de uno de los alumnos identificados en rezago.  Los docentes compartirán la información que recuerden del alumno y contestarán las preguntas del Material 1 en torno a: <ul style="list-style-type: none"> a. La problemática de aprendizaje del alumno b. Los factores del rezago c. Las acciones docentes que realizaron 				

<p>d. Los obstáculos que provocaron que el alumno no superara el rezago</p> <p> Al finalizar, se entregará a cada docente la historia que se reconstruyó con ayuda de la familia del alumno, la leerán y contrastarán la información, respondiendo ¿Qué aspectos no conocían? ¿Qué aspectos no mencionó el familiar que el docente identificó?</p> <p>3. Reflexión</p> <p> Finalmente se hará una lectura selectiva en colectivo del texto de Ana Borzone (2022) en cuanto al fracaso escolar y la alfabetización, y se responderá la pregunta ¿Por qué se debe intervenir con los alumnos que presentan fracaso escolar causado por una alfabetización inicial deficiente?</p> <p> Los profesores comparten sus reflexiones.</p> <p>4. Cierre (toma de acuerdos)</p> <p> Se escucha al Informador con su valoración de la sesión.</p> <p> Se acuerda el tiempo y espacio de la siguiente sesión.</p> <p> Pedir a los docentes que traigan una actividad de lectoescritura que hayan trabajado con sus alumnos en rezago.</p>	<p>Registro de aprendizaje reflexivo. RAR (Anexo 8, material 2)</p>	<p>40 minutos</p> <p>10 minutos</p>
Evaluación y seguimiento		
<p>Al iniciar la sesión se nombrará a un Infórmate, quien será el encargado de observar la sesión, él no participará en las actividades, pero estará atento a las acciones de los participantes y tomará notas respecto a los siguientes rubros:</p> <p> ¿La información del coordinador fue clara?</p> <p> ¿Los docentes mostraron una participación crítica y propositiva?</p> <p> ¿La organización de las actividades y los materiales fueron útiles?</p>		
Recursos y materiales		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pizarrón y plumones 2. Cuaderno de notas personales 3. Ficha con descripción de un caso de un alumno en rezago 4. Presentación digital de los factores que provocan el fracaso escolar 5. Presentación digital con el texto de Ana Borzone (2022) 		

Programa		“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”	
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 2/10			
Propósito: Los docentes reconocen a la lectoescritura como un conflicto cognitivo más que como un método de enseñanza			
Responsable: Por decidir			
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido  Cuestionar al colectivo qué es la alfabetización inicial y cuál es su importancia para el aprendizaje.  Explicar el concepto de alfabetización inicial y cuestionar ¿Qué pasa si un alumno no la consolida en primero o segundo grado? Escuchar las opiniones de los docentes.		Preguntas indagatorias	30 Minutos
2. Actividad(es) de aprendizaje  Cuestionar ¿Qué es un conflicto cognitivo? ¿Por qué la lectoescritura es un conflicto cognitivo? Explicar los postulados de la teoría psicogenética en relación con el aprendizaje.  Reunir a los docentes en equipos de tres y pedir que identifiquen que situaciones de lectoescritura de las que trabajaron, representan un conflicto cognitivo para sus estudiantes y cuáles son solo ejercicios de repaso y por qué.  Las parejas comparten las situaciones que identificaron ante el colectivo y explican sus razones de clasificación.  Presentar los niveles de alfabetización inicial que proponen Ferreiro y Teberosky y sus características.  Los equipos se vuelven a reunir y ahora trabajaran en la identificación del nivel de lectoescritura de un alumno, para ello, se les entregaran cuatro tarjetas con ejemplos de los diferentes niveles de alfabetización y cuatro en donde se describan las características. Deberán analizarlas y ubicar cual corresponde con cual. Al finalizar, determinarán en qué nivel se encuentra el alumno.		Identificación del nivel de lectoescritura en un alumno (Anexo 8, material 3)	50 minutos
3. Reflexión  Al finalizar los ejercicios, se cuestiona a los participantes ¿Por qué es importante que identifiquen el nivel de alfabetización de sus alumnos? Los docentes comparten sus reflexiones individuales y las anotan en su cuaderno.		Registro de aprendizaje reflexivo. RAR (Anexo 8, material 2)	20 minutos
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporcionada sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿En qué aspecto debe fortalecerse? 			
Recursos y materiales			
1. Presentación digital con los niveles de alfabetización inicial de Emilia Ferreiro y Teberosky 2. Cuaderno de notas personales			

Programa	“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”		
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 3/10			
Propósito: Los docentes reconocen las habilidades lingüísticas pasivas (escuchar y leer) necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura y proponen formas de fomentarlas en el aula.			
Responsable: Profra. Ana Verónica Santiago Vázquez			
Tiempo estimado: dos horas	Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022	
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Introducción al contenido  Recordar la postura de la teoría psicogenética al argumentar que la alfabetización inicial es un conflicto cognitivo.  Cuestionar ¿Qué habilidades consideran que son necesarias para que los niños puedan aprender a leer y escribir? Se anotan en el pizarrón las que mencionen.  Revisar el texto de <i>Enseñar la lengua</i> (Cassany, Luna y Sanz, 1994), haciendo una lectura selectiva y poniendo énfasis en el cuadro de habilidades lingüísticas. Comparamos las que ellos comentaron, con las que propone el autor. Explicar que en esta sesión nos centraremos en las habilidades pasivas (escuchar y leer).		Exposición	30 Minutos
2. Toma de acuerdos  Repartir una tabla con las habilidades lingüísticas enlistadas. Pedir a los docentes que las lean y marquen con color verde aquellas que fomentan frecuentemente, con amarillo las que lo hacen ocasionalmente y con rojo las que no habían considerado.  Algunos docentes comparten su actividad comentando cómo las trabajan en el aula.  Se anotan en el pizarrón todas aquellas que no se marcaron en rojo.  Organizar a los docentes en triadas. Cada equipo, escogerá algunas habilidades no fomentadas y trabajará sobre una estrategia para llevarlas al aula.  Al finalizar, se comparten las estrategias trabajadas por los equipos.		Lista de cotejo (Anexo 8, material 4)	40 minutos
3. Reflexión <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a cada docente que escoja el caso de uno de sus alumnos en rezago que tiene en su grupo para que responda a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Qué habilidades lingüísticas manifiesta el alumno? b. ¿Cuáles no? c. ¿Cómo afecta que no las haya desarrollado en su proceso de lectoescritura? d. ¿Qué estrategias puedo aplicar en el aula para ayudarlo a desarrollarlas? 		Registro de aprendizaje reflexivo. RAR (Anexo 8, material 2)	30 minutos
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporcionada sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿En qué aspecto debe fortalecerse? 			

Recursos y materiales

1. Presentación digital de las habilidades lingüísticas.
2. Lista de cotejo con las habilidades lingüísticas
3. Cuaderno de notas personales
4. Marcadores rojo, verde y amarillo.

Programa		“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”	
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 4/10			
Propósito: Los docentes reconocen las habilidades lingüísticas activas (hablar y escribir) necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura y proponen formas de fomentarlas en el aula.			
Responsable: Profra. Ana Verónica Santiago Vázquez			
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Introducción al contenido  Recordar las acciones acordadas para fomentar las habilidades lingüísticas pasivas.  Explicar que haremos énfasis en las habilidades activas (escribir y hablar) Cuestionar ¿Por qué consideran que el autor las clasifica de esa manera? ¿Por qué son activas?  Presentar cuáles son y su importancia en el desarrollo de la lectoescritura de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994).		Exposición	30 Minutos
2. Toma de acuerdos  Reunir a los docentes en triadas, a cada equipo se le entrega la descripción de un alumno y una lista de habilidades lingüísticas activas. Los docentes marcarán con verde aquellas que el alumno ha desarrollado y cuáles no.  Al finalizar, contestarán las siguientes preguntas reflexivas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo afecta al alumno el no haber desarrollado estas habilidades? • ¿Qué acciones se podrían realizar para fomentarlas?  Cada equipo piensa en acciones para fomentar estas habilidades. Al finalizar, se comparten las estrategias trabajadas por los equipos.		Lista de cotejo (Anexo 8, material 4)	40 minutos
3. Reflexión  Discutir en grupo en torno a la pregunta: ¿Qué acciones podemos hacer para fomentar las habilidades? ¿Cómo podemos comunicar esta información a los padres?  Las respuestas de los participantes se anotan para un posterior análisis de viabilidad.		Registro de aprendizaje reflexivo. RAR	30 minutos
4. Toma de acuerdos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a los profesores que apliquen una estrategia, hagan observaciones y registros de la forma de interactuar del alumno. Hacer énfasis que debe ser aplicada grupalmente. ▪ Solicitar que traigan una copia de una actividad de lectoescritura que hayan aplicado. 			
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporcionada sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿En qué aspecto debe fortalecerse? 			
Recursos y materiales			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación digital de las habilidades lingüísticas. 2. Lista de cotejo con las habilidades lingüísticas 3. Ficha de descripción de un caso de un alumno en rezago 4. Cuaderno de notas personales, marcadores rojo, verde y amarillo. 			

Programa		“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”	
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 5/10			
Propósito: Los docentes conocen la teoría de la conciencia fonológica, identifican sus características y reflexionar si su práctica está relacionada a ella.			
Responsable: Por decidir			
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido <input type="checkbox"/> Comentar que observaron los profesores, durante la aplicación de la estrategia para favorecer las habilidades lingüísticas y cuestionar si se deben continuar fomentando. <input type="checkbox"/> Exponer los principios de la teoría de la conciencia fonológica. <input type="checkbox"/> Cuestionar que habilidades lingüísticas se favorecen con esta teoría.		Análisis de una actividad (Anexo 8, material 5)	30 Minutos
2. Actividad(es) de aprendizaje <input type="checkbox"/> Pedir a los docentes que tenga a la mano la actividad de lectoescritura que trajeron de ejemplo. <input type="checkbox"/> De manera individual, responderán el Material 5 que sirve para indagar ¿Qué propósito tenía la actividad? ¿Qué contenido se aborda con ella? ¿Qué elementos de la teoría de conciencia fonológica identifican en ella? <input type="checkbox"/> Después, se reunirán con una pareja y compartirán su actividad y las repuestas a las preguntas para corroborar con la percepción de su compañero. <input type="checkbox"/> Compartir las actividades con el colectivo y presentar las respuestas a las preguntas.			40 minutos
3. Reflexión <input type="checkbox"/> Cuestionar a los docentes si pudieron identificar con claridad en que teoría se sustenta su actividad y por qué es importante conocer el fundamento de las acciones que emprendamos.			30 minutos
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporcionada sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿En qué aspecto debe fortalecerse? 			
Recursos y materiales			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación digital de la teoría de la conciencia fonológica. 2. Cada docente debe traer una actividad de lectoescritura aplicada 3. Cuaderno de anotaciones personales. 			

Programa		“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”	
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 6/10			
Propósito: Los docentes conocen la teoría psicogenética de la lectoescritura, identifican sus características y reflexionan si su práctica se apega a ella.			
Responsable: Por decidir			
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido  Exponer los principios de la teoría psicogenética y recordar los cuatro niveles de alfabetización inicial que menciona.  Brindar ejemplos de actividades de reflexión del lenguaje escrito.		Propuesta de actividad de lectoescritura (Anexo 8, material 6)	30 Minutos
2. Actividad(es) de aprendizaje  Pedir que tengan el dictado realizado a los alumnos. Y con un marcador separen las palabras en sílabas de ser posible.  Solicitar que traten de ubicar en qué nivel se encuentra el alumno.  Después, buscarán a un compañero que haya detectado el mismo nivel en su alumno y se reunirán en parejas (silábico con silábico, presilábico con presilábico, etc.)  Juntos volverán a revisar los dictados y determinarán si lograron identificar el nivel de forma correcta.  De acuerdo con el nivel, el equipo deberá plantear una actividad de lectura o escritura contextualizada.  Los equipos presentan sus actividades al colectivo.			40 minutos
3. Reflexión  Trazar una línea en medio del salón y pedir que se coloquen de lado derecho (teoría psicogenética) o de lado izquierdo (teoría de la conciencia fonológica) de acuerdo con su postura, al escuchar algunos enunciados como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿En qué teoría se sustenta el programa de estudios? ▪ ¿Cuál es la que yo aplicó en el aula? ▪ ¿Cuál puede ayudar a los alumnos en rezago a culminar su alfabetización?  Ante la última pregunta pedir a cada docente que justifique su posición.		El juego de la línea (Anexo 8, material 7)	30 minutos
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporcionada sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿En qué aspecto debe fortalecerse? 			
Recursos y materiales			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación digital con la teoría de Ferreiro y Teberosky y la teoría de la conciencia fonológica. 2. Cada docente debe traer una actividad de lectoescritura aplicada 3. Gises o cinta para marca la línea divisoria en el aula 4. Cuaderno de anotaciones personales. 			

Programa	“Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”		
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 7/10			
Propósito: Los docentes conocen los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura, derivados de la teoría de la conciencia fonológica y reflexionan sobre cuál es el más adecuado para alfabetizar a niños con rezago.			
Responsable: Por elegir			
Tiempo estimado: dos horas	Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022	
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido <ul style="list-style-type: none"> ☞ Recordar las características de las teorías psicogenética y de la conciencia fonológica. ☞ Explica que de cada uno surgen métodos de enseñanza específicos y mencionar los más sobresalientes, preguntar si han trabajado alguno y cómo lo han hecho. ☞ Describir el principio de cada método y los pasos para trabajarlos. ☞ Cuestionar ¿Qué pasa si el docente no tiene claro que método está empleando? 		“Defender un argumento” (Anexo 8, material 7)	30 Minutos
2. Actividad(es) de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ☞ Repartir a cada docente, una ficha con la descripción específica de un método, sus beneficios y problemáticas, y algunas actividades que lo ejemplifican. ☞ Pedir a cada docente que analice el contenido de la ficha y tome el papel de “defensor del método” resaltando los aspectos positivos de él que pueden servir para aplicar con los alumnos. 			40 minutos
3. Reflexión <ul style="list-style-type: none"> ☞ Al finalizar en colectivo, cada docente “defenderá” su método explicando los puntos positivos que encontró, y sus compañeros opinarán si están de acuerdo con él. 			30 minutos
Evaluación y seguimiento			
Los docentes realizan un ejercicio evaluativo a través de la plataforma Nearpod, en donde identifiquen los diferentes métodos de enseñanza revisados y sus características. Al finalizar el ejercicio, se comparten los resultados y de ser necesario, se acuerda una sesión extraordinaria para profundizar en alguno de ellos.			
Recursos y materiales			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación digital con los métodos de enseñanza de la lectoescritura 2. Fichas con la descripción de los métodos de enseñanza de la lectoescritura 3. Cuaderno de notas personales 			

Programa “Comunidad de práctica GBP: reaprende a leer y escribir”			
Objetivo General	Los docentes participantes reflexionen sobre su práctica escolar para proponer e implementar acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente detectado en el diagnóstico de la escuela primaria.		
Sesión 8/10			
Propósito: Los docentes conocen la propuesta de alfabetización basada en la teoría psicogenética, sus características y reflexionan acerca de sus beneficios para enseñar a leer y escribir a niños con rezago.			
Responsable: Por elegir			
Tiempo estimado: dos horas	Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022	
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido <ul style="list-style-type: none"> ☞ Recordar los métodos revisados la sesión anterior. ☞ Explicar a profundidad la metodología de la teoría psicogenética y porque está no propone un método como los vistos. 		Registro de aprendizaje reflexivo. RAR	30 Minutos
2. Actividad(es) de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> 📖 Cuestionar si han implementado alguna actividad de reflexión de la lectoescritura, de ser así, pedir que la compartan con el colectivo. 📖 Reunir a los docentes en triadas y darles un contenido a trabajar, pedir que elaboren estrategias para provocan la reflexión de la lectoescritura. 📖 Al finalizar, cada equipo expone sus estrategias y el colectivo valora si corresponden al enfoque psicogenético. 			40 minutos
3. Reflexión <ul style="list-style-type: none"> ☞ Cuestionar al colectivo ¿Qué método es el más indicado para alfabetizar? Si pudieran plantear su propio método ¿Qué elementos retomaría de cada uno de los revisados? ☞ Cada docente expresa su opinión y sí deciden retomar actividades de diferentes métodos, se anotan en el pizarrón y al finalizar se someten a revisión del colectivo docente. 			30 minutos
Evaluación y seguimiento			
Los docentes realizan un ejercicio evaluativo a través de la plataforma Nearpod, en donde identifiquen los diferentes métodos de enseñanza revisados y sus características. Al finalizar el ejercicio, se comparten los resultados y de ser necesario, se acuerda una sesión extraordinaria para profundizar en alguno de ellos.			
Recursos y materiales			
1. Presentación digital sobre la metodología de la teoría psicogenética de Ferreiro y Teberosky			

Programa		“Taller de alfabetización inicial para docentes”	
Objetivo General	Los docentes participantes propondrán e implementarán acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente.		
Sesión 9/10			
Propósito: Los docentes reconocen la metodología de enseñanza que propone el programa de estudios Aprendizajes Clave (2017) y reflexionan su pertinencia			
Responsable: Profra. Ana Verónica Santiago Vázquez			
Tiempo estimado: dos horas	Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022	
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación del contenido <input type="checkbox"/> Recordamos brevemente el método que se acordó es el más adecuado para alfabetizar a niños con rezago. <input type="checkbox"/> Explicar a los docentes la metodología que sigue el programa Aprendizajes Clave (2017) y el orden de las actividades que se localizan en el libro para el maestro y el libro para el alumno. <input type="checkbox"/> Pedir a los docentes que vayan comprobando la información, teniendo los libros de primero, segundo y tercero a la mano.			30 Minutos
2. Actividad(es) <input type="checkbox"/> Reunir a los docentes en parejas, según el grado que impartan. <input type="checkbox"/> Cada pareja, hará una planeación de una semana de actividades siguiendo la metodología del programa de estudios, para niños en rezago. Se podrán guiar con el formato sugerido (Material 8). <input type="checkbox"/> Cada pareja expone su planeación, que será valorada por el colectivo, recibirán retroalimentación en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La pertinencia de las actividades ▪ La claridad del método de enseñanza ▪ La relevancia de las actividades 		Planificación muestra (Anexo 8, material 8)	40 minutos
3. Reflexión <input type="checkbox"/> Cuestionar a los docentes ¿Es suficiente seguir la metodología del libro de texto o es necesario dedicar un espacio para fortalecer las habilidades lingüísticas de manera específica? ¿El libro de texto debe guiar la enseñanza? <input type="checkbox"/> Se compartirán las respuestas ante el colectivo.		Registro de aprendizaje reflexivo. RAR	30 minutos
Evaluación y seguimiento			
El informador realiza observaciones en torno a los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información proporciona sobre las habilidades lingüísticas fue clara? - ¿Los docentes participaron críticamente? - ¿Qué aspecto debe fortalecerse? 			
Recursos y materiales			
1. Presentación digital con la metodología de enseñanza de la lectoescritura propuesta en el programa de Aprendizajes Clave (2017) 2. Formato de planeación (Material 8) 3. Cuaderno de notas personales			

Programa		“Taller de alfabetización inicial para docentes”	
Objetivo General	Los docentes participantes propondrán e implementarán acciones acordadas en colectivo que ayuden a disminuir el problema de fracaso escolar debido a una alfabetización inicial deficiente.		
Sesión 10/10			
Propósito: Los docentes reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la lectoescritura a partir del marco teórico que han construido en durante el taller.			
Responsable: Por elegir			
Tiempo estimado: dos horas		Lugar: Escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada	Fecha: agosto 2022
Secuencia de actividades		Estrategia o técnica	Tiempo
1. Presentación de contenido <input type="checkbox"/> Recordar de forma breve los contenidos revisados en las sesiones anteriores.		Debate	30 Minutos
2. Actividad(es) <input type="checkbox"/> Explicar que es necesario tomar una postura informada y trata de construir una que represente a la comunidad de aprendizaje, para ello se realizarán un debate. <input type="checkbox"/> Los tópicos para argumentar serán: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo repercute el fomento de las habilidades lingüísticas en la lectoescritura? ▪ ¿Qué teoría es más adecuada para enseñar a leer y escribir a niños con rezago? ▪ ¿Qué método se puede emplear con alumnos en rezago? ▪ ¿Qué otros recursos serán necesarios? <input type="checkbox"/> El informador tomará nota de los acuerdos que surjan en el debate.			40 minutos
3. Reflexión <input type="checkbox"/> Cuestionar a los docentes ¿Qué otras acciones son necesarias para ayudar a los alumnos en rezago?			30 minutos
4. Toma de acuerdos y responsabilidades <input type="checkbox"/> Comentar las siguientes acciones del proyecto de intervención y decidir en colectivo cómo se organizará el siguiente programa.			30 minutos
Evaluación y seguimiento			
Los docentes realizarán una autoevaluación de los aprendizajes obtenidos a través de una rúbrica y evaluarán el contenido el curso con una lista de cotejo. Ver Materiales 10 y 11.			
Recursos y materiales			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuaderno de notas personales 2. Rúbricas y listas de cotejo (Materiales 10 y 11) 			

6.10 Seguimiento y Evaluación

Dentro del enfoque metodológico de la investigación-acción, el seguimiento y la evaluación son las últimas fases del proceso y tienen como objetivo principal, dar cuenta de los cambios producidos por las actividades implementadas, y con base en los resultados, poder promover modificaciones o nuevas acciones que inicien un nuevo ciclo de investigación-acción.

Para fines de este proyecto, el seguimiento es entendido desde la postura de Aguilar Idáñez y Ander-Egg quienes lo describen como “...un proceso analítico que, mediante un conjunto de actividades, permite, registrar, recopilar, medir, procesar y analizar una serie de informaciones que revelan la marcha o desarrollo de una actividad programada” (1994, p. 6). Es por ello, que el seguimiento se ve reflejado de manera específica en cada una de las sesiones programadas, en donde se propone que los docentes asuman el rol de Informante y recopilen información.

En cuanto a la evaluación, Aguilar y Ander-Egg mencionan que se trata de:

Una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y propiciar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevantes, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación y ejecución), de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o se realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos... que sirvan de base o guía para la toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. (1994, p. 18).

Lo anterior, está descrito en las dos últimas acciones del proyecto, que tienen como objetivo sistematizar la información obtenida al largo de las actividades realizadas, para identificar los beneficios obtenidos y las carencias. A continuación, se describen las acciones correspondientes:

Acción 6. “Seguimiento y Evaluación de los resultados de las acciones emprendidas”

Para esta fase del proyecto de intervención, los docentes necesitarán realizar acciones evaluativas durante todas las sesiones, que serán parte del seguimiento que servirá como evidencia para la elaboración de un informe que en donde se evalúe el proceso. Para ello, se realizarán las siguientes acciones:

- ☑ Presentar y clasificar las evidencias obtenidas de las acciones realizadas.
- ☑ Reflexionar sobre los beneficios obtenidos y las carencias detectadas y contrastarlos con las metas del proyecto de intervención.
- ☑ Elaborar un informe para socializar los resultados de las acciones emprendidas con la comunidad escolar.

Acción 7. *Modificar la práctica a la luz de los resultados” (interesados)*

En la cuarta etapa se desarrollará a través de la participación de todos aquellos integrantes que deseen conocer los resultados de las acciones realizadas a fin de enriquecer o hacer las modificaciones del proyecto a futuro.

Socialización de resultados:

- ☑ Organizar la forma en que socializarán los resultados con los interesados en conocer los resultados de la propuesta de intervención.

Reformulación de las acciones:

- ☑ Reflexionar en torno a posibles cambios a las acciones que ayuden a mejorar los resultados obtenidos.
- ☑ Rediseñará el proyecto para un período a futuro que permita superar los problemas detectados y atender las necesidades ubicadas.
- ☑ Valorar la posibilidad de realizar el proyecto en la zona escolar en que se trabajó.

Si bien, durante estas dos acciones las actividades se centrarán en el seguimiento y la evaluación, es necesario que durante la implementación del proyecto también se lleven a cabo. Para clarificar el proceso a continuación se

describen el tipo, criterios e instrumentos de evaluación que se emplearán en todas las actividades:

- a) El **tipo de evaluación**, que predominará es la autoevaluación, debido a que es el colectivo docente el responsable de rediseñar, implementar y también valorar la propuesta de intervención. Esta, tiene ventajas importantes como: favorecer la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan, lograr una mejor organización y jerarquización de la información del proyecto, incrementar la comunicación efectiva entre los actores involucrados, fortalecer la racionalidad de las decisiones, promover la capacitación interna y fortalecimiento del desarrollo profesional y facilitar una mayor participación y apropiación de los resultados de evaluación (Neirotti y Poggi, 2004, p.21).
- b) **Los criterios** en torno a los que girará la evaluación son:
- El ambiente de la comunidad de práctica que se refiere a la pertinencia del diseño, las actividades, los materiales, la organización del tiempo y la revisión de los contenidos durante los talleres.
 - La participación de los docentes que dé cuenta de las actitudes demostradas durante las actividades realizadas.
 - La mejora en la alfabetización de los alumnos es uno de los propósitos principales que persiguen las acciones del proyecto, por lo que en las acciones 6 y 7, tendrá que considerarse para el planteamiento de modificaciones o nuevas acciones.
- c) En cuanto a los **instrumentos**, se promoverá el uso de rúbricas (Ver Material 10 y 11) que orientarán a los docentes. Así mismo, en cada sesión, la bitácora que realizará el Informado, permitirá dar cuenta del proceso que se vivan los profesores.

6.11 Recursos y materiales

Para seleccionar los recursos y materiales que se emplearán en el proyecto de intervención, se tomó en cuenta la infraestructura de la escuela pública en donde se llevará a cabo. De tal manera, que no implicará un gasto económico o una inversión en recursos que pueda afectar su viabilidad.

Los recursos que se estarán empleado pueden dividirse en:

- a. Tecnológicos:** incluyen el proyector electrónico, una computadora portátil, los dispositivos personales de los docentes (celular, computadora o tableta) y el almacenamiento en la nube de material bibliográfico para consulta. Todos ellos, ya están dispuestos en la institución, por lo que no representan un gasto.

- b. Humanos:** representan a todos los docentes y directivo que participen en el proyecto.

- c. Materiales:** Estos abarcan objetos cotidianos de estudio como son fichas, hojas, cuaderno de notas, marcadores, pizarrón. Además de material impreso presentado en el siguiente apartado, del cual se hará cargo el coordinador del programa. Para más información consultar el Anexo 8 en donde se describen de acuerdo con la programación.

CONSIDERACIONES FINALES

La pandemia de Covid-19 evidenció las carencias teóricas, metodológicas y éticas de la enseñanza escolar. Resaltó las diferencias contextuales en las que viven los alumnos y las dificultades que enfrentan los docentes para crear espacios de aprendizaje más allá del aula. Mostró que los certificados escolares no son prueba de que los estudiantes tengan las habilidades mínimas para el aprendizaje (lectura, escritura y cálculo mental), y la poca importancia que tiene la opinión de los maestros para el Estado. El fracaso escolar causado por una alfabetización inicial deficiente se ha convertido en una problemática severa, al momento de finalizar esta investigación, la Secretaría de Educación Pública determinó nuevamente la promoción automática sin considerar las condiciones académicas de los estudiantes, lo que beneficia a las estadísticas de cobertura, pero que, en la realidad, promueve el rezago silencioso.

Uno de los objetivos de esta investigación era elaborar un diagnóstico de una escuela primaria para identificar cuáles eran los factores que provocaban el fracaso escolar manifestado como rezago. Después del acercamiento que se tuvo con los profesores, las familias y los datos de archivo, se evidenció que las situaciones socioeconómicas, familiares, individuales y pedagógicas que enfrentan los alumnos pueden provocar que no consoliden la lectoescritura.

También, se hizo una vinculación entre los niveles de alfabetización y el tipo de problemáticas que viven los estudiantes. En el nivel presilábico, se encontró que el factor determinante de los alumnos participantes, era que padecían alguna situación de salud física o emocional severa que no fue tratada, lo que impedía que avanzaran en su lectoescritura; en los alumnos silábicos se identificaron problemáticas en sus círculos de protección (familia, sociedad y escuela), lo que los hacía vulnerables al rezago por desatención de los padres, profesores y especialistas; finalmente, en los niveles silábico-alfabético y alfabético predominó la atención pedagógica débil que impedía que los estudiantes terminaran de consolidar su alfabetización inicial. De este modo, se puede deducir, que hay una relación entre la gravedad y la cantidad de factores del fracaso escolar con el nivel

de lectoescritura que alcanzan los educandos. Para más información se puede consultar el Anexo 6 que describe cada nivel.

Por otro lado, cuando se indagó sobre la alfabetización escolar y la forma en que los profesores combatían su rezago, resaltaron una serie de carencias mencionadas tanto por padres como por los mismos docentes: la primera fue la falta de formación inicial y continua para la enseñanza de la lectoescritura, ya que los maestros tienen poco dominio de la teoría pedagógica, y continúan imperando las mismas prácticas que fomentan la conciencia fonológica pero no la reflexión de la escritura, tampoco tienen claridad de los distintos métodos de enseñanza, lo que los lleva a una práctica áulica poco reflexiva.

Ensimismados en las labores administrativas, en la atención a los alumnos regulares y en la cobertura del programa, a los profesores les sobra poco tiempo para planear, atender y dar seguimiento a los estudiantes en rezago (fenómeno de la proletarización docente abordado por Contreras, 1993). Tampoco cuentan con apoyo de instituciones especializadas, por lo que deben atender su fracaso y el de sus estudiantes con las pocas herramientas que la experiencia les ha brindado, algunos de ellos, esperan prescripciones didácticas que les digan exactamente que deben hacer, lo que hace notar una carencia de autonomía profesional que les impide buscar alternativas nuevas, efectivas y contextualizadas a las problemáticas.

Sin embargo, ante la complejidad del fracaso escolar, el docente surge como una figura de autoridad profesional y ética, que puede mediar las situaciones escolares y de aprendizaje para disminuirlo. Por supuesto, esto conlleva un esfuerzo inmenso para el cual no están preparados. Debido a que la formación continua que se les ofrece no es suficiente, y no son fomentadas habilidades de investigación, por lo que no analizan, sistematizan o reflexionan sobre su quehacer docente.

Por lo que, la alternativa que se propone aquí, a través de la propuesta de intervención, es crear una comunidad de práctica que les permita a los maestros una autoformación centrada en sus necesidades.

La comunidad de práctica resulta una alternativa de formación autónoma, que puede beneficiar al personal docente, a invertir de manera más sistemática y eficaz sus esfuerzos. Así mismo la reflexión de la práctica permite una mejora

constante de la intervención educativa. Finalmente, el trabajo en equipo brinda seguridad ante las decisiones que son tomadas por el colectivo.

Es por ello, que la propuesta de intervención que se propuso fue con un enfoque metodológico de la investigación-acción, partiendo de la hipótesis, de que el docente, con una adecuada guía, puede llegar a ser un profesional capaz de tomar decisiones informadas, sí mira su práctica como un objeto de estudio, sí comparte y compara formas de enseñanza, sí propone, valora y modifica a partir de los resultados obtenidos.

A partir del diagnóstico escolar elaborado y de la propuesta de intervención sugerida, se concluye en esta investigación, que los factores del rezago escolar se pueden clasificar en cuatro categorías (socioeconómicos, familiares, individuales y pedagógicos) de ellos, en el último, es en que puede intervenir la pedagogía de manera directa, ya que la formación inicial y continua deficiente, pueden ser determinantes para superar el fracaso escolar.

Los maestros tienen diferentes acciones que emprender, la primera es reconocer su realidad, mirando al alumno que el sistema ha tratado de invisibilizar, indagar sobre las causas que afectan su rendimiento, ya sea con una entrevista, como se hizo aquí, u otro método, pero no se puede trabajar en proyectos remediales o preventivos sin caracterizar los casos de fracaso.

Otra acción relevante es mirar la formación inicial de los futuros profesores, para promover la autonomía a partir del desarrollo de herramientas metodológicas para la reflexión de la práctica. Romper con el esquema de los docentes como simples operadores del programa de estudios.

Esto conllevaría un esfuerzo y cambio de conciencia del propio sistema educativo, sin embargo, la investigación-acción, puede ser una herramienta valiosa para comenzar a generar en pequeñas comunidades de profesores una red de apoyo y sustento pedagógico.

Finalmente, lo descrito en este trabajo, hace referencia a un solo contexto escolar, sin embargo, las ideas presentadas respecto a la clasificación de los

factores de riesgo para el rezago por una alfabetización inicial deficiente, así como, la sugerencia de comunidades de práctica, pueden ser medios de análisis e intervención que se ajusten a las circunstancias de otros contextos escolares.

MÁS ALLÁ DE ESTA TESIS

En un trabajo de investigación, es imposible abarcar en su totalidad toda la información o las líneas de indagación, sin embargo, el tema que aquí se abordó solo es una forma de conceptualización, entendiendo que hay otras caras de la problemática que no se abordaron, y que quedaron pendiente en el tintero.

Una vez ofrecida una clasificación de los factores del fracaso escolar, surgen nuevas preguntas acerca de ¿Si es posible prevenirlos o identificarlos antes del periodo de alfabetización en educación primaria? ¿Cuál es la situación de enseñanza de la lectoescritura que se vive en preescolar? ¿Por qué algunos alumnos egresan de este nivel leyendo y escribiendo, mientras que otros comienzan a presentar signos de rezago? En la mayoría de los casos tratados, los alumnos solo cursaron dos años de educación preescolar, por lo que una nueva línea de investigación podría situarse en el desarrollo de habilidades lingüísticas en este nivel.

Las habilidades lingüísticas y su desarrollo en el aula son un tema en sí mismo, interesante, y aunque en este trabajo nos centramos solo en la lectoescritura, podría haber otra investigación acerca de cómo se fomentan en el aula y su impacto no solo en la adquisición de la alfabetización inicial, también, en el desarrollo de otras áreas académicas.

Finalmente, como era de esperarse, la pregunta que surgió al ver los resultados obtenidos del trabajo en este contexto específico, es saber cómo es más allá de los muros de esta escuela, como se manifiesta el rezago en las instituciones de la zona escolar o en los colegios particulares de la comunidad ¿Son los mismos factores? Pero sobre todo ¿Puede la comunidad de práctica ser una alternativa que se difunda de forma más sistemática?

Si bien este trabajo llegó a su fin, los temas del fracaso escolar y la alfabetización inicial, más que nunca, deben ser explorados desde diferentes

ángulos, pues se han agudizado después de la pandemia de Covid-19, no queda más, que seguir indagando para encontrar formas óptimas de disminuirlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas.
- Aguilar, M., y Ander-Egg, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Argentina: LUMEN.
- Aguirre M., y Rodríguez, M. (2008). El método onomatopéyico: Un diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 29-5
- Ander-Egg, E., & Aguilar Idáñez, M. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales* (18 ed.). Buenos Aires: Lumer-Humanitas.
- Barrera, J. M. (1 de enero de 2017). Las colonias más peligrosas de Tlalnepantla. *EI UNIVERSAL*.
<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/edomex/2017/01/1/las-colonias-mas-peligrosas-de-tlalnepantla>
- Blanco, M. (2011). INVESTIGACIÓN NARRATIVA: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 135-156.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1995). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema educativo*. México D.F.: Distribución Fontamara.
- Borzzone, A. (17 de febrero de 2022). Ana Borzzone: "Las escuelas permiten a los chicos llegar a la secundaria sin saber leer ni escribir". (C. Peiró, Entrevistador) <https://www.infobae.com/educacion/2022/01/30/ana-borzzone-la-escuela-esta-generando-ninos-prescindibles-y-la-causa-tiene-nombre-y-apellido/>
- Brockbank, A., y McGill, I. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Campos, B. (2018). Factores pedagógicos que inciden en la reprobación, en voz de los estudiantes normalistas. *Interconectando saberes*, 3(6), 127-147.
<https://is.uv.mx/index.php/IS/issue/view/259>

- Canals, C. (2019). Cinco aprendizajes de Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional. *UNIR La Universidad en Internet*. <https://www.unir.net/empresa/revista/cinco-aprendizajes-de-daniel-goleman-sobre-la-inteligencia-emocional/>
- Carlino, P., y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y práctica de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En Bazerman, Góonzales Pinzón, Rusell, Rogers, Bernardo Peña, Narváez, Tapia-Ladino. *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (págs. 47-70). Bogotá: Pontificia Universidad JAVERIANA.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. De saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- Delgado, J., y Delgado, Y. (2006). Conducta o comportamiento. Más allá de las disquisiciones terminológicas. *Revista psicocientífica.com*, 20(8). <https://www.psicologiaceutifica.com/conducta-comportamiento/>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación educativa: Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Buenos Aires: Gedisa.
- DGDGE. (2018). *El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- Dirección General de Acreditación (2019). *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. México: SEP.
- Domingo, Á., y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: narcea.
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Escamilla Flores, R. G., Chacara Montes, A., & Ramos Olivas, M. d. (2019). *Relación entre la participación familiar y el proceso de alfabetización inicial en niños de Primer Grado*. Acapulco Guerrero: COMIE.
- Espinosa Elenes de Alvarez, C. (2017). *Mi libro mágico*. Once 70.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2003). *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrarotti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. Obtenido de scielo: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989). *LOS HIJOS DEL ANALFABETISMO propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *ALFABETIZACIÓN Teoría y práctica*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gadotti, M. (1998). *Historia de la ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Garduño V. (2019). La importancia del apoyo familiar en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-importancia-del-apoyo-familiar-en-el-aprendizaje-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes/>.
- Gil Antón, M. (26 de marzo de 2019). México Social- La reforma educativa (26/03/2019). (C. Once, Entrevistador). <https://www.youtube.com/watch?v=iDpW2we3MkA>
- Grimozzi, S. (2011). *Fracaso escolar ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Argentina: Bonum.
- Guevara, Y., y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. Ciudad de México: PAZ MÉXICO.

- Gutiérrez, H., Mariscal, M., Almanzor, P., Ayala, M., Gama, V., y Lara, G. (2011). *2010. Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiX59ne9Or4AhUFDkQIHc_EBd0QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fieeg.gob.mx%2Fns%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F06%2FDiez-problemas-de-la-poblaci%25C3%25B3n-de-Jalisco-una-pe
- Henao, G., Ramírez, L., Y Ramírez, P. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Grupo de Investigación en Estudios Clínicos y Sociales en Psicología*, 6(2), 215-226. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjGpYLFsNb1AhX8IEQIHYGGCQgQFnoECAMQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.postgradoune.edu.pe%2Fpdf%2Fdocumento-s-academicos%2Fpsicologia-educacional-y-tutorial%2F16.pdf&usg=AOvVaw3>
- Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (Sexta ed.). México, DF.: Mc Grand Hill Education.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos* XXXVII(1), 71-83. <http://revistas.uach.cl/html/estped/v37n1/body/art04.htm>
- INNE. (2019). *LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Informe 2019*. México: INNE. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjowpHU9r4AhVsm2oFHZnGAVQQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.inee.edu.mx%2Fwpontent%2Fuploads%2F2019%2F04%2FP1I245.pdf&usg=AOvVaw1C8RPMZL5N9BNCKX-1UM8Y>
- Izar, J., Ynzunza, C., y López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*(12). <http://www.uv.mx/cpue/>

- Jadue J. (2003). TRANSFORMACIONES FAMILIARES EN CHILE: RIESGO CRECIENTE PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL, PSICOSOCIAL Y LA EDUCACION DE LOS HIJOS. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(29), 115-126. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S07187052003000100008&script=sci_arttext&lng=es
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE. enero/marzo*, 40, 255-287.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Maldonado, I. (2017). La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y su huella en los docentes de primaria. *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, 4(1).
- Martín, E., y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll C., Palacios J., y Marchesi Á., *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 89-116). España: Alizana Editorial.
- Martín, A. (2014). El Mutismo. *FAMIPED*, 3(7), 1-3. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjztJLu_YP5AhUJIEQIHTEBAbcQFnoEAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.familiaysalud.es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F01.mutismo.pdf&usq=AOvVaw0q3o69tU_CV4pD-Wzi_VpX
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Melgar, M. (1998). Las reformas del artículo tercero constitucional. En *Ochenta años de vida constitucional en México* (págs. 457-475). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Mendoza, E., y Zúñiga, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 79-91. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjqi_7yuM_4AhV0DkQIHZ58COcQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Farchivos.juridicas.unam.mx%2Fwww%2Fbjv%2Flibros%2F1%2F127%2F19.pdf&usq=AOvVaw01_BVMN6funLHVmZJlp_H0
- MedlinePlus. (s.f.). *Caridopatía cianótica*. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001104.htm>

- Ministerio de Educación. (2019). Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- Molinari, C. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Muñoz, L. (2013). *PROYECTO DE UNIDAD NACIONAL*. <https://sites.google.com/site/proyectodeunidadnacional/home>
- National Institutes of Health. (Septiembre de 2014). *MedlinePlus*. <https://salud.nih.gov/articulo/enfocarse-en-el-tdah/>
- Neirotti, N., y Poggi, M. (2004). *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.
- Ochoa, J. (7 de marzo de 2017). *Vasconcelos: gran promotor de la lectura*. www.infotecarios.com: https://www.infotecarios.com/jose-vasconcelos-gran-promotor-la-lectura/#.X_K3chajk2w
- Ossenbach, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos. En J. García Garrido, J. Valle López, & G. Ossenbach Sauter, *Genésis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (págs. 13-60). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades contruidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Paris: GRAÓ.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Lima.
- Portugués, D. (2016). *ADAPTACIONES CURRICULARES PARA NIÑOS CON RETRASO MADURATIVO: ADAPTACIÓN A LA TAREA*. España: Universidad de la Laguna.
- PROGRAMA INTERNO DE ACTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA. (2018-2022). *MANUAL PARA EL DISEÑO DE CURSOS, TALLERES, DIPLOMADOS Y OTRAS ACTIVIDADES*. México: UNAM. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjg0uTCxYv5AhXLIEQIHez9Cc8QFnoEACAcQAQ&url=http%3A%2F%2Fuiap.dgenp.unam.mx%2Fapoyo_pedagogico%2Flogi n%2FManual%2520linea.pdf&usq=AOvVaw2oR15DuJpF6L2KB6VEo5Fq

- Reyes, D. (2018). *Rezago escolar en el aprendizaje de la lectoescritura* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. México.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjZx4WfwfL4AhX3K0QIHcWQBOAQFnoECAIQAQ&url=http%3A%2F%2F200.23.113.51%2Fpdf%2F33949.pdf&usq=AOvVaw1fOxYpus7Zr7QhsiKDouwp>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 39-49
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=ria&uact=8&ved=2ahUKEwjNq8HMqPr4AhWSk2oFHVQcAFQQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.mx%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0185-16592011000300004&usq=AOvVaw0pogKis7DoXfmHUNm4hjRf
- Stanford Children's Health. (s.f.). *Factores que contribuyen a las cardiopatías congénita*.
<https://www.stanfordchildrens.org/es/topic/default?id=factorscontributingtongenitalheartdisease-90-P04891>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Estrategia de equidad e inclusión en educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizajes, conducta o comunicación*. Ciudad de México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Educación Primaria 1° Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación*. México .
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación Preescolar. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación*. México: SEP.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: PEARSON.
- Subdirección de Formación Continua. (s.f.). <https://subfc.edomex.gob.mx/form-continua>
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. (UAM, Ed.) *Sociología*, 103-121.
- Vezub, L. (2005). *Ejercer la docencia: ¿vocación, profesión, oficio?* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Villafuente, P. (9 de Diciembre de 2019). Resultados de PISA 2018: Latinoamérica por debajo del promedio. *Observatorio de Inovaciòn Educativa*.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

Wenger, E. (2014). Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (en Español). (G. D. Tecnología, Ed.) 1er Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC, Colombia.
<https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>

ANEXOS

ANEXO 1 CONTENIDOS CURRÍCULARES DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA

Contenidos de español que se revisan en la asignatura de Español					
	Grado	Lectura	Escritura	Proyectos didácticos/Secuencias didácticas	
Preescolar	3°	Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.	-Escribe su nombre e identifica el de algunos compañeros. -Constuye colectivamente rimas sencillas. -Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.	*La educadora diseña sus propias secuencias con base en los aprendizajes esperados.	
	Primaria	1°	Lectura de: -títulos -texto cortos guiada por el docente -palabras y frases cortas	-Escritura de inicios y finales iguales de palabras largas y cortas, nombres, identificando sílabas. -Uso del orden alfabético	1. Elabora en grupo un reglamento 2. Investiga para una exposición 3. Completa calaveritas literarias 4. Elabora una infografía 5. Redacta una noticia 6. Realiza descripciones 7. Realiza una lectura dramatizada de una obra
		2°	-Lectura de textos cortos de diferentes géneros -Lectura guiada, en silencio, individual y colectiva Identificación de ideas dentro del texto	-Consolidación del principio alfabético -Ortografía y segmentación: uso de comas y puntos. -Uso de signos de exclamación e interrogación -Uso de metáforas -Alternancia entre mayúsculas y minúsculas -Morfología de las palabras -Escritura de palabras y oraciones cortas. -Escritura de textos sencillos: rimas, canciones, obras de teatro, narraciones.	1. Compara de información para la elaboración de un cartel 2. Consulta cuentos y elaboran una recomendación de lectura 3. Investiga y prepara una exposición sobre animales 4. Escribe un cuento 5. Participa en la representación de una obra de teatro 6. Comparte canciones 7. Reinventa coplas
3°	-Lectura para la comprensión global del texto -Lee para obtener información específica -Inferir datos dentro de la lectura -Realizar lectura crítica o valorativa	-Escribe respetando la estructura de los textos -Escribe con nexos o conectores -Usa adjetivos, pronombres y sinónimos para evitar repeticiones -Separa en párrafos -Usa signos de exclamación e interrogación -Usa punto, punto y coma, y punto y aparte.	1. Lee una novela completa 2. Diseña un plan de lectura personal 3. Lee y comenta textos argumentativos 4. Escribe obras teatrales 5. Participa en un debate 6. Investiga sobre la diversidad lingüística 7. Escribe crónicas 8. Discute un artículo de opinión 9. Comenta poemas 10. Escribe un texto argumentativo 11. Investiga normas nacionales o internacionales 12. Juega con analogías, exageraciones y sinsentidos. 13. Elabora resúmenes		

4°	<p>-Lee diferentes tipos de textos</p> <p>-Reflexiona de las causas y efectos en la lectura</p> <p>-Localiza información específica en textos</p> <p>-Interpreta el mensaje explícito e implícito del texto</p>	<p>-Reconoce siglas, símbolos y abreviaturas</p> <p>-Uso de oraciones tópicas</p> <p>-Emplea sinónimos</p> <p>-Revisa ortografía de palabras de la misma familia léxica</p> <p>-Uso de adjetivos, adverbios y frases adverbiales</p> <p>-Conoce los tiempos verbales: presente, pasado, perfecto simple, imperativo e infinitivo</p> <p>-Acentúa en pasado simple en primera y tercera persona</p> <p>-Usa de punto, coma, dos puntos, paréntesis, comillas y guiones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expone un tema 2. Elabora un texto monográfico 3. Realiza una entrevista 4. Escribe notas enciclopédicas 5. Escribe trabalenguas 6. Escribe narraciones 7. Lee poemas 8. Escribe un relato 9. Conoce datos bibliográficos de un autor 10. Elabora descripciones de trayectos 11. Escribe un instructivo 12. Analiza información de productos que consume 13. Explora y llena formularios 14. Escribe notas periodísticas
5°	<p>-Lee diferentes textos</p> <p>-Identifica palabras clave para localizar información y hacer predicciones sobre el contenido de un texto.</p> <p>-Distinción entre datos, argumentos y opiniones.</p>	<p>-Usa signos de puntuación para organizar las unidades textuales: puntos para separar oraciones, y comas para separar unidades gramaticales equivalentes, para insertar acotaciones o explicaciones y proposiciones causales lógicas.</p> <p>-Usa adjetivos, adverbios, frases adjetivas y figuras retóricas breves (analogías, metáforas, comparaciones, rimas, hipérbole y juegos de palabras)</p> <p>-Redacta un texto en párrafos temáticos delimitados a través de puntuación, espacios en blanco y uso de mayúsculas.</p> <p>-Reconoce prefijos y sufijos usados en la construcción de las palabras.</p> <p>-Escribe con oraciones complejas y nexos de subordinación.</p> <p>-Emplea conectivos causales, temporales y lógicos.</p> <p>-Sabe formas de citar, referir y parafrasear información.</p> <p>-Existe en sus textos correspondencia entre la puntuación y la intención que se le da en la lectura dramatizada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reescribe relatos históricos 2. Contrasta información para escribir un texto expositivo 3. Organiza información en textos expositivos 4. Escribe artículos de divulgación 5. Analiza fabulas y refranes 6. Elabora un compendio de leyendas 7. Lee poemas 8. Escribe una obra de teatro 9. Elabora retratos escritos 10. Publica anuncios publicitarios 11. Difunde acontecimientos a través de boletín informativo 12. Expresa su opinión fundamentada en un debate 13. Reporta una encuesta 13. Elabora un tríptico
	<p>-Lee y analiza, selecciona y sintetiza información de diversas fuentes.</p> <p>-Distingue entre información relevante e irrelevante para</p>	<p>-Usa acentos gráficos para distinguir palabras que introducen preguntas y uso de acentos diacríticos.</p> <p>-Emplea pronombres en primera y tercera personas.</p> <p>-Usa patrones ortográficos regulares para los tiempos pasados (acentuación en la tercera persona del singular en el pasado simple,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora guías de autoestudio 2. Escribe un reportaje 3. Escribe un relato histórico 4. Produce un texto que contraste información 5. Escribe biografías y autobiografías 6. Escribe cuentos de misterio 7. Adapta un cuento a obra de teatro

	6°	resolver dudas específicas.	<p>terminaciones en copretérito, flexiones del verbo haber).</p> <p>-Escribe con nexos para dar coherencia a los textos, oraciones compuestas y palabras, frases adjetivas y adverbios.</p> <p>-Reconoce los tiempos pasados (pretérito y copretérito, tiempos pasados compuestos)</p> <p>-Produce de textos escritos considerando al destinatario.</p> <p>-Redactar una opinión fundamentada en argumentos.</p>	<p>8. Conoce canciones de pueblos de México</p> <p>9. Escribe poemas</p> <p>10. Elabora un programa de radio</p> <p>11. Escribe un manual</p> <p>12. Escribe cartas de opinión</p> <p>13. Escribe cartas personales</p> <p>14. Elabora un álbum de recuerdos</p>
Secundaria	1°	Lee textos informativos y literarios, reconoce sus funciones y modos de organización.	<p>-Produce diferentes tipos de textos, respetando la estructura.</p> <p>-Usa adverbios y locuciones adverbiales</p> <p>-Reconoce los diptongos, triptongos</p> <p>-Emplea el discurso directo e indirecto</p> <p>-Sabe escribir referencias bibliográficas</p>	<p>1. Comparte una reseña</p> <p>2. Elabora fichas para estudiar</p> <p>3. Elige un tema y hace una investigación Presenta una exposición</p> <p>4. Escribe una monografía</p> <p>5. Comparte refranes, dichos y pregones</p> <p>6. Transforma un texto narrativo en obra de teatro</p> <p>7. Lee narraciones de subgéneros narrativos</p> <p>8. Escribe cuentos</p> <p>9. Compara poemas</p> <p>10. Escribe cartas formales</p> <p>11. Elaboración de reglamento</p> <p>12. Compara notas informáticas</p> <p>13. Realiza una entrevista</p> <p>14. Investiga la diversidad lingüística y cultural</p>

Notas: Elaboración propia a partir de los libros de texto gratuitos de cada grado escolar: del programa Aprendizajes Clave (2017) y el libro para el maestro (de tercero de preescolar; primero, segundo y tercero de primaria; y primero de secundaria); y el programa (2011) para cuarto, quinto y sexto (que continúan trabajando con los libros de la Reforma Integral de Educación Básica, y que no cuenta con libros para el maestro).

A partir de tercer grado, las actividades recurrentes denominadas en el libro de texto gratuito “Para escribir bien” desaparecen, y la escritura solo se aborda dentro de los proyectos y secuencias didácticas.

ANEXO 2 FORMATO DE ENTREVISTA A DOCENTES

Sujetos: Todos los docentes de la institución

Propósito general: Conocer la percepción general que los docentes tienen del fracaso, cómo lo han identificado en sus prácticas escolares, a qué factores lo atribuyen y qué acciones recomiendan desde su experiencia para combatirlo.

A. Datos generales:

Nombre:

Formación:

Años de experiencia:

Años de experiencia en la institución:

B. Percepción general del fracaso escolar: rezago escolar y bajo aprovechamiento los docentes generales

Propósito específico: Identificar que concepción tienen del fracaso, a partir de que postura de estudio y la importancia que le dan como profesores.

1. ¿Cuáles son los principales problemas y dificultades académicas?
2. Durante su experiencia laboral en la institución ¿Cuántos alumnos conoce que estén en situación de fracaso escolar?
3. ¿Qué rasgos en común tenían estos alumnos?
4. ¿Cómo participan estos alumnos en las actividades escolares?

C. Cómo identifican el fracaso en los estudiantes

Propósito específico: Relacionar con casos específicos de los sujetos de la investigación. Cómo identifica el fracaso escolar, que acciones tomaron y cuáles fueron las principales dificultades.

5. De este caso en específico ¿Cómo percibió que el alumno estaba rezagado?
6. ¿Qué actividades le constaban más trabajo?

D. Factores a los que atribuyen el fracaso

Propósito específico: de los casos específicos que narren, reconocer los principales factores sociales, económicos, familiares, institucionales, didácticos, de socialización y cognitivos a los que atribuyen el fracaso escolar.

7. ¿Qué factores considera que determinan el fracaso de los estudiantes?
8. ¿Qué factor ejercía una mayor influencia en el alumno para no tener éxito?

E. Acciones que recomiendan para abatirlo

Propósito específico: Conocer las acciones que proponen los docentes

9. ¿Qué acciones debería implementar la escuela para abatir el rezago?
10. ¿Qué acciones deberían implementar los docentes para abatir el rezago?

F. Ampliación de las respuestas

ANEXO 3 ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Sujeto: Padre o madre de familia del alumno en rezago con lecto escritura.

Propósito: Conocer los factores que los padres de familia consideran influyeron en la no adquisición de la lecto-escritura en sus hijos.

Datos del alumno	Datos del padre de familia
Nombre Edad Grado Escolar Situación académica del alumno	Nombre Edad Motivos de selección del participante

I. ASPECTOS FAMILIARES

1. Podría describirme en términos generales como es su familia
 - ✓ Actividades que realiza
 - ✓ Ocupación
 - ✓ Principales problemas que enfrenta
 - ✓ Dificultades familiares o de algún miembro de ella
2. Describa los miembros de que habitan el hogar, su edad y ocupación.
3. Describa la convivencia diaria de los miembros de la familia (horarios, trabajo, quien se queda a cargo del alumno)
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los miembros de la familia en el hogar y que afectan a su hijo?
5. ¿Qué actividades realiza con su hijo?
 - Indagar las actividades relacionadas con la cultura
6. ¿Qué actividades para practicar la lectura y escritura realizan?
 - ✓ Descripción
 - ✓ Acciones que realiza
 - ✓ Propuestas para mejorarla

II. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS Y CULTURALES

7. ¿Existe algún elemento o circunstancia que influyera en el aprendizaje de la lecto escritura de su hijo?
 - ✓ Trabajo
 - ✓ Tiempo
 - ✓ Problemas económicos,
 - ✓ Pandemia

8. Describa cómo incidió esta situación en el desempeño académico de su hijo
9. ¿La carencia de algún material o recurso afectó el desempeño de su hijo? Describa cómo

III. HISTORIA ACADEMICA DEL ALUMNO

10. Cómo podría describir el desarrollo académico de su hijo desde que se incorporó a una institución educativa
 - ✓ Instituciones
 - ✓ Dificultades presentadas
 - ✓ Quién las ubicó
 - ✓ Apoyos recibidos
11. ¿Cómo o cuándo percibió las dificultades que estaba enfrentando su hijo?
12. ¿A qué atribuye usted los problemas presentados por su hijo?
 - ✓ Problema de salud
 - ✓ Desinterés
 - ✓ Disciplina
 - ✓ Falta de apoyos
 - ✓ Problemas familiares
 - ✓ Problema académico o de aprendizaje
13. ¿Qué podría hacerse para que su hijo mejore su situación académica?
14. ¿Qué dificultades enfrenta para hacerlo?
15. ¿Qué podría hacer la familia para apoyarlo?

IV. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

16. ¿Qué acciones escolares influyeron en el desempeño académico de su hijo?
17. ¿De qué manera lo hicieron?
18. ¿Qué papel jugaron sus maestros?
19. ¿Qué podría realizar el docente o la escuela para mejorar la situación académica de su hijo?

V. OTROS

20. ¿Desea hacer algún comentario o sugerencia más sobre lo que hemos hablado hasta este momento?

ANEXO 4 EXAMEN PARA DIAGNÓSTICAR EL NIVEL DE ALFABETIZACIÓN INICIAL (2020)

Prueba de lectoescritura para determinar el nivel de alfabetización inicial. Esta prueba fue sugerida por el ponente en el curso-taller denominado “Metodología para el proceso de lectura y escritura basada en las prácticas sociales del lenguaje” impartido por el Centro de Maestros de Atizapán de Zaragoza en el 2020

Consta de un dictado de palabras con diferentes grados de complejidad. La primera palabra es bisílaba con correspondencia consonante-vocal, la segunda es trisílaba con correspondencia consonante-vocal, la tercera palabra es tetrasílaba con correspondencia consonante vocal. En la cuarta palabra la primera sílaba tiene una correspondencia vocal-consonante-vocal. En la quinta palabra se incluye una sílaba trabada. La última parte del dictado corresponde a una oración simple.

Para el ejercicio de lectura en voz alta se sigue la misma dinámica anteriormente descrita.

Dictar las siguientes palabras

1. Sopa
2. Casita
3. Mariposa
4. Elote
5. Primo
6. La sopa sabe rica

Lectura de las siguientes palabras

1. Sapo
2. Carrito
3. Caballito
4. Amigo
5. Tres
6. El oso es bonito.

ANEXO 5 PRUEBA DE HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE (SEP, 2015)

Prueba de lectura

Los alumnos deben leer en voz alta para el evaluador el texto, mientras la marca en su copia, todos los errores que tienen los estudiantes. Al finalizar se le realizan las preguntas. Al finalizar, el evaluador contesta la rúbrica. Si el estudiante obtiene entre 15 y 18 puntos está en el nivel “Esperado”, si obtiene de 9 a 14 está en el nivel “En desarrollo”, si obtiene menos de 8 a 6 está en el nivel “Requiere apoyo”.

Toma de lectura. Primer grado

¡Muévetel

Piensa en todas las formas en las que se mueve tu cuerpo. Puedes correr, saltar y brincar sobre una pierna. Puedes hacer también movimientos pequeños, como parpadear o sacar la lengua.

Tu cuerpo se está moviendo siempre, incluso cuando estás dormido. Tu corazón late y tus pulmones inhalan y exhalan aire para mantenerte vivo.

Cuando corres, todo tu cuerpo se mueve, desde tus cejas hasta los dedos de tus pies.

Eres capaz de moverte gracias a cómo trabajan juntos tus músculos, tus huesos, tu cerebro y tus nervios.

Anita Ganeri, *¡Muévetel!*, México, SEP-Everest, 2005 (Libros del Rincón), p. 5.

Guía para el supervisor

Al término de la lectura pida al alumno que escuche con atención cada una de las preguntas que le dirá para responderlas de acuerdo al texto que leyó; en su caso lea también las opciones de respuesta al mismo tiempo que se las muestra.

1. ¿De qué trata la lectura?

2. ¿Qué partes de tu cuerpo se mueven cuando estás dormido?

- a) Tus manos y tus pies.
- b) Tu cuello y tu cabeza.
- c) Tu corazón y pulmones.

3. ¿Cuándo se mueve todo tu cuerpo?

- a) Cuando ríes.
- b) Cuando corres.
- c) Cuando estás acostado.

Total de palabras de la lectura: 89

Rúbrica para la toma de lectura						
A		B		C		
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lee palabras completas. - Lee frases completas. - Lee con ritmo - Respeta los signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. - Lee agrupando dos o tres palabras. - Presenta indecisiones o repeticiones al leer. - Respeta sólo algunos signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. - Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. - Lee sílaba por sílaba o palabra a palabra. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. - No incorpora, sustituye ni omite palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (modifica, sustituye u omite). 		<ul style="list-style-type: none"> - Tiene más de 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). - Invierte sílabas o palabras. 	
III	Atención ante palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención en palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse 		<ul style="list-style-type: none"> - Se detiene en algunas palabras complejas. - Corrige algunas de ellas en las que se equivoca 		<ul style="list-style-type: none"> - Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continua leyendo 	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Da la entonación y volumen apropiado al leer. - Da la dicción adecuada en cada palabra. 		<ul style="list-style-type: none"> - Da entonación y volumen apropiado sólo en algunas partes de la lectura. - Presenta algunos errores de dicción. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lee de manera monótona o inaudible. - Presenta mala dicción de las palabras. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta disposición y seguridad al leer. - Disfruta la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra rasgos de tensión pero no interfiere con su lectura. - El texto no le es fácil pero puede manejarlo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño. - O se observa apatía o desinterés. 	
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las ideas o detalles relevantes (en 1º y 2º considerar sólo esto). - Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema. - El recuerdo está organizado siguiendo el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identifica sólo alguna idea o detalles del texto (en 1º y 2º considerar únicamente esto). - Recuperación incompleta de detalles. Puede adivinar a partir del contexto. - Enuncia el contenido desorganizadamente. 		<ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna idea ni detalles. - Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. - Expresa un contenido ajeno a lo leído. 	

Prueba de escritura

El evaluador debe entregar una copia del ejercicio que se muestra abajo al alumno, y dejar que la lea y escriba de forma autónoma. Al finalizar, el evaluador contesta la rúbrica.

Producción de textos escritos. Primer grado

Escribe la fecha de hoy: _____

Escribe tu nombre completo: _____

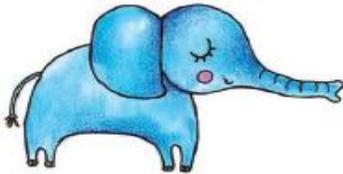
1. ¿Cómo se llama tu mejor amigo o amiga?

2. Escribe el nombre de cada objeto o animal.











3. Escribe una regla que propongas para el reglamento de tu salón de clases.

Rúbrica para la producción de textos						
A		B		C		
I	Es legible.	3	Es medianamente legible	2	No se puede leer.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/ /No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación de palabras (ejemplo: <i>a probar por aprobar; me gusta</i>). - El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras 		<ul style="list-style-type: none"> -1º y 2º: Escritura pre alfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. - No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo de las letras impide la lectura del texto. 	
II	Cumple con su propósito comunicativo.	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo.	2	No cumple con su propósito comunicativo.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Se comprenden las ideas expuestas en el texto. - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma en carta, etcétera). 		<ul style="list-style-type: none"> - No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. - No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido. 	
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones.	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones.	2	No relaciona palabras ni oraciones.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones. 	
IV	Diversidad del vocabulario.	3	Uso limitado del vocabulario.	2	Vocabulario escaso o no pertinente.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - El vocabulario es rico y variado. - Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa. 		<ul style="list-style-type: none"> - Uso limitado o repetitivo de palabras. - Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar. 		<ul style="list-style-type: none"> - Producción reducida de texto. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa. 	
V	Uso de los signos de puntuación.	3	Uso de algunos signos de puntuación.	2	No utiliza los signos de puntuación.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: punto final y coma. - 3º a 6º: usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración y de orden) 		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación. 		<ul style="list-style-type: none"> - No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto. 	
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas.	3	Uso de algunas reglas ortográficas.	2	No respeta las reglas ortográficas.	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Uso de mayúsculas. - Uso de diferentes letras para representar un mismo sonido. - En la acentuación de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras para representar un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. - No utiliza acentos ni en palabras comunes. 	

ANEXO 6 TABLAS DE FACTORES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

En las siguientes tablas, encontrará los factores que mencionados por los padres de familia. Fueron agrupados de acuerdo con el nivel de alfabetización inicial de los alumnos y los factores determinantes en cada nivel fueron resaltados en **negritas**.

FACTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS PRESILÁBICOS MENCIONADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA				
	Factores específicos	Alumno D 2°	Alumna X 3°	Alumna E 6°
Factores socioeconómicos	Escases de recursos económicos (pobreza)	X		
	Empleo informal de los padres con horario extenso	X	X	
	Falta de internet	X		
	Un dispositivo móvil para toda la familia	X		
	Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19	X	X	X
Factores familiares	Padre sin responsabilidad en la crianza del hijo	X	X	
	La madre único apoyo familiar	X	X	
	Falta de acompañamiento en las actividades escolares	X	X	
	Conexión intermitente a las clases virtuales	X	X	X
Factores individuales	Problemas para socializar con los compañeros de clase	X		
	Problemas de salud física o emocional	Mutismo selectivo	TDHA	Cardiopatía Hipoxia
Factores pedagógicos	Sin diagnóstico del nivel de alfabetización en primer año	X	X	
	Falta de canalización a especialistas	X		X
	Falta de acompañamiento de especialistas (USAER)	X		X
	Atención docente superficial (Solo en los tiempos libres)	X	X	X

FACTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS SILÁBICOS MENCIONADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA					
	Factores específicos	Alumna M2°	Alumno Z 3°	Alumno E 3°	Alumno A 4°
Factores socioeconómicos	Escases de recursos económicos (pobreza)	X			X
	Perdida temporal del trabajo del padre			X	
	Empleo informal de los padres con horario extenso	X			
	Falta de internet	X			
	Un dispositivo móvil para toda la familia	X			
	Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19	X	X	X	X
Factores familiares	Problemas maritales	X			X
	Enfermedad del padre		x		
	La madre es el único apoyo familiar	X			
	Violencia física y emocional contra el alumno ejercida por la madre	X			X
	Falta de acompañamiento en las actividades escolares	X		X	X
	Conexión intermitente a las clases virtuales	X		X	X
	Desconfianza de las madres hacia el trabajo docente		X		
Factores individuales	Problemas para socializar con los compañeros de clase	X	X		X
	Actitudes ansiosas ante la lectoescritura		X	X	X
	Problemas de lenguaje				X
Factores pedagógicos	Sin diagnóstico del nivel de alfabetización en primer grado	X			X
	Falta de canalización a especialistas	X	X	X	X
	Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)	X	X	X	X
	Actitud excluyente del docente hacia el alumno	X		X	
	Formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos	X	X	X	X

FACTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS SILÁBICO-ALFABÉTICOS MENCIONADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA				
	Factores específicos	Alumno J 2°	Alumno M 2°	Alumna Y 4°
Factores socioeconómicos	Escases de recursos económicos (pobreza)		X	
	Empleo informal de los padres con horario extenso		X	
	Falta de internet		X	
	Un dispositivo móvil para toda la familia		X	
	Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19	X	X	X
Factores familiares	Fallecimiento de un familiar cercano: padre			X
	La madre es el único apoyo familiar	X		X
	Falta de acompañamiento en las actividades escolares	X	X	X
	Conexión intermitente a las clases virtuales	X	X	X
	Desconfianza de las madres hacia el trabajo docente			X
Factores individuales	Problemas para socializar con los compañeros de clase		X	X
	Dificultad para poner atención y seguir indicaciones	X	X	
	Lesiones en la cabeza sin diagnóstico de un profesional	X		
	Actitudes ansiosas ante la lectoescritura			X
	Problemas de lenguaje		X	
	Problemas de salud física o emocional: depresión			X
Factores pedagógicos	Falta de canalización a especialistas	X	X	X
	Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)	X	X	X
	Actitud excluyente del docente hacia el alumno		X	X
	Formación docente débil para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos	X	X	X

FACTORES DEL FRACASO ESCOLAR EN NIÑOS ALFABÉTICOS MENCIONADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA				
Factores específicos		Alumno M 4°	Alumno L 4°	Alumno F 6°
Factores socioeconómicos	Un dispositivo móvil para toda la familia	X		X
	Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19	X	X	X
Factores familiares	Fallecimiento de un familiar cercano: padre	X		X
	La madre es el único apoyo familiar	X		X
	Conexión intermitente a las clases virtuales	X		X
	Desconfianza de las madres hacia el trabajo docente		X	
Factores individuales	Problemas para socializar con los compañeros de clase	X	X	
	Dificultad para poner atención y seguir indicaciones	X		
	Apatía hacia las actividades escolares	X		
	Actitudes ansiosas ante la lectoescritura		X	
	Problemas de lenguaje		X	
Factores pedagógicos	Falta de canalización a especialistas	X		X
	Atención docente superficial (solo en los tiempos libres)	X	X	X
	Actitud excluyente del docente hacia el alumno		X	

ANEXO 7

CUADRO COMPARATIVO DE RESPUESTAS PLANTEADAS POR DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA SOBRE FACTORES PRESENTEN EN EL FRACASO ESCOLAR		
Factores	Docentes	Padres de familia
Socioeconómicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El nivel socioeconómico ✓ Horarios e inestabilidad laboral de los padres ✓ Formación académica de los padres 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escases de recursos económicos (pobreza) ✓ Perdida temporal del trabajo del padre ✓ Falta de internet ✓ Falta de más de un dispositivo móvil ✓ Horario laboral extenso de los padres ✓ Alfabetización inicial interrumpida por la pandemia de Covid-19*
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura familiar, divorcios, separaciones y madres solteras ✓ Formas de crianza ✓ Expectativas que tienen las familias sobre la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Padre ausente ✓ Falta de acompañamiento en las actividades escolares* ✓ Fallecimiento de un familiar cerca: padre ✓ Problemas maritales en los padres ✓ La madre es el único apoyo familiar ✓ Violencia física y emocional contra el alumno ✓ Conexión intermitente a las clases virtuales* ✓ Desconfianza hacia el trabajo docente
Individuales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo cognitivo no correspondiente con la edad del niño ✓ La falta de dominio en habilidades básicas para el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas de lenguaje ✓ Afección física o emocional* ✓ Dificultad para poner atención y seguir indicaciones ✓ Apatía hacia las actividades escolares ✓ Actitudes ansiosas ante la lectoescritura ✓ Lesiones en la cabeza sin diagnóstico claro ✓ Problemas para socializar con los compañeros de clase*
Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de canalización a especialistas ✓ Atención docente superficial 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de acompañamiento de especialistas (USAER)* ✓ Falta de canalización a especialistas* ✓ Sin diagnóstico del nivel de alfabetización inicial ✓ Actitud excluyente del docente ✓ Falta de criterio pedagógico para identificar problemáticas de aprendizaje en los alumnos ✓ Atención docente superficial

**ANEXO 8 MATERIAL DE TALLER DE “COMUNIDAD DE PRÁCTICA GBP:
REAPRENDER A LEER Y ESCRIBIR”**

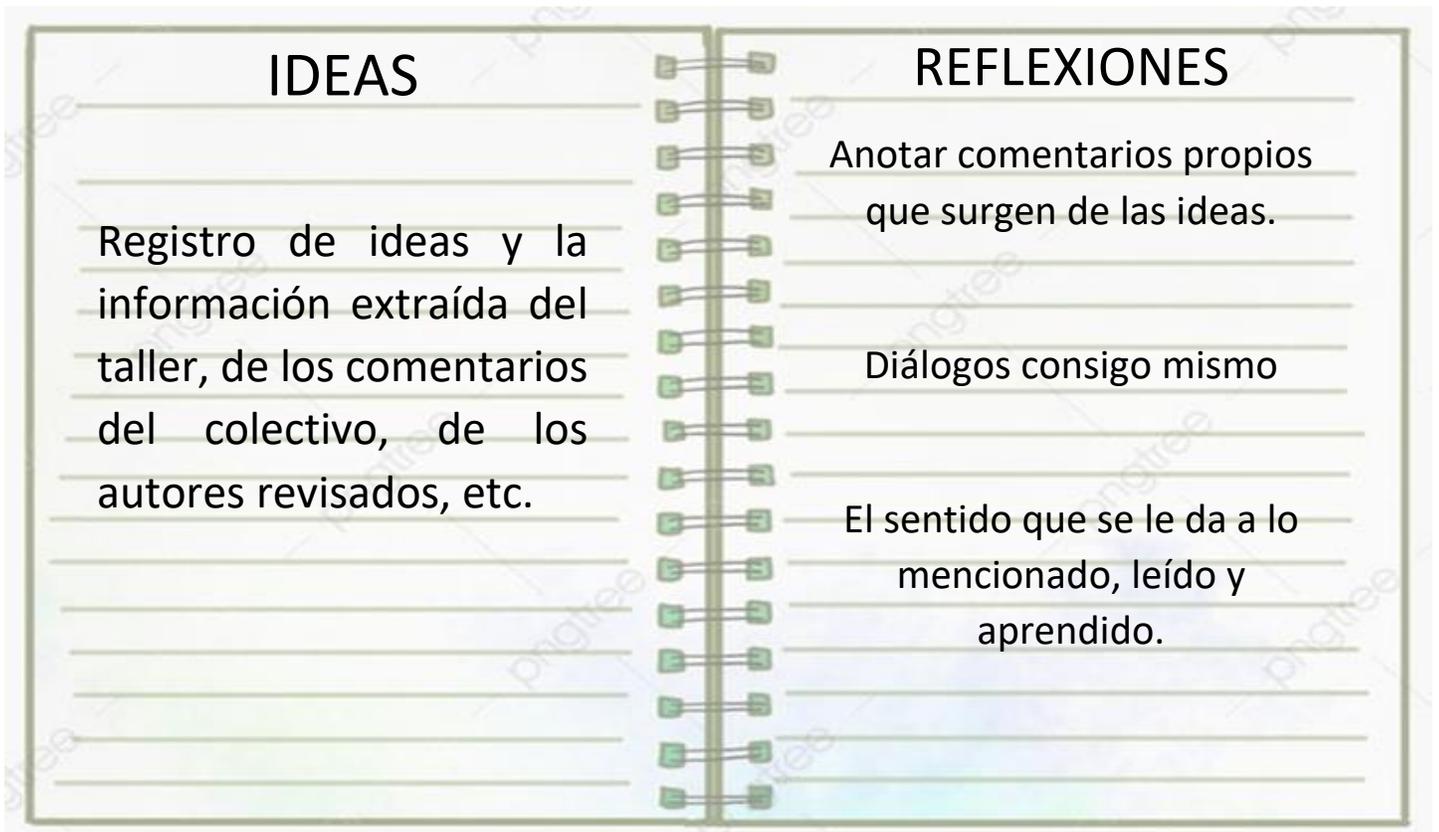
Material 1 “Análisis de un caso”

Datos generales
Nombre del alumno: Grado en que se atendió:
Descripción de la problemática
1. ¿Qué dificultades presentaba el alumno? 2. ¿Qué acciones o comportamientos del alumno llamaron su atención? 3. Describa a profundidad el aspecto que denotaba un rezago (físico, emocional, cognitivo) 4. En cuanto a lectoescritura ¿Cómo se manifestaba el rezago?
Factores que provocaban el rezago
5. ¿Qué aspectos de su entorno afectaban su desempeño académico? 6. ¿Qué dinámicas familiares obstaculizaban su aprendizaje? 7. ¿Qué aspectos individuales (físicos, emocionales o cognitivos) impedían su aprendizaje? 8. ¿Qué aspectos pedagógicos no favorecieron su aprendizaje?
Acciones docentes implementadas
9. ¿Cómo identificó el rezago? 10. ¿Cómo lo comunicó a la familia? 11. ¿Qué acciones de intervención realizó? 12. ¿Qué acciones de seguimiento y evaluación llevó a cabo?
Obstáculos
13. Describa el principal obstáculo que impidieron que el alumno no logrará consolidar la alfabetización inicial:

Material 2 “Registro de aprendizaje reflexivo”

Estrategia planteada por Domingo y Gómez (2014, p. 121) como un cuaderno personal que propicia el aprendizaje reflexivo. De acuerdo con los autores se caracteriza por:

- Seleccionar y focalizar la reflexión.
- Potenciar un aprendizaje integrador.
- Contextualizar el conocimiento a la realidad personal y profesional.
- Propiciar la transferencia del conocimiento a la práctica.
- Inducir el aprendizaje situado.

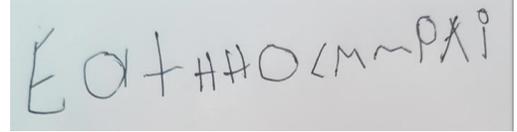


Material 3 “identificación del nivel de alfabetización inicial”

PRESILÁBICOS

Características

1. Pueden escribir con trazos, rayones o letras comunes.
2. Un solo rayón o letras representa una palabra o idea completa.
3. No hay relación sonora-gráfica.
4. Solo tiene sentido para el autor.

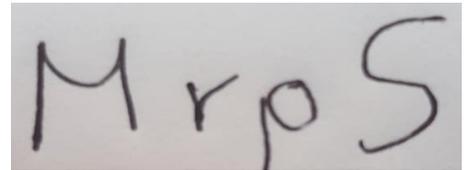


Frase: Vamos a jugar

SILÁBICOS

Características

1. Emplean solo letras.
2. Escriben al menos tres letras para representar una palabra.
3. Las letras pueden corresponder a las vocales o a las consonantes.
4. Puede haber un repertorio fijo o variado.
5. Puede tener o no valor sonoro convencional

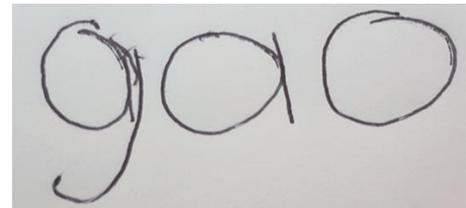


Palabras: mariposa

SILÁBICOS-ALFABÉTICOS

Características

1. Se come letras.
2. Hay repertorio variado.
3. Hay al menos tres grafías.
4. Intenta seguir el patrón consonante-vocal

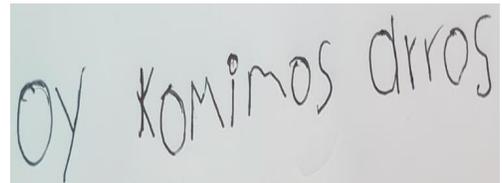


Palabra: gato

ALFABÉTICOS

Características

1. La escritura es legible y leíble
2. Hay correspondencia sonoro-gráfica
3. No faltan ni sobran letras.
4. Puede haber errores de ortografía.



Frase: hoy comimos arroz

Material 4 “Lista de cotejo de microhabilidades lingüísticas”

MICROHABILIDADES DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS			
Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Seleccionar • Interpretar • Inferir y anticipar • Retener y adecuar • Coherencia • Cohesión • Gramática • Presentación • Estilística • Cultura oral • Diálogos y conversación 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el discurso • Conducir el discurso • Conducir la interacción • Negociar el significado • Producir el texto • Corregir • Control de voz • Uso de códigos no verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y distinguir las grafías • Orden • Reconocimiento • Contextualización • Identificar las partes de un texto • Fluidez • Dicción 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Caligrafía • Planeación, redacción y revisión • Cultura impresa • Composición

Material 5 “Análisis de una actividad de lectoescritura”

Nombre de la actividad:
Propósito:
Descripción:
¿Qué habilidades lingüísticas fomenta?
¿Qué contenido se aborda?
¿El texto es algo que los alumnos encontrarían fuera de la escuela?
¿Qué asignaturas aborda la actividad?
¿En qué método de enseñanza de basa?

Material 6 “Propuesta de una actividad de lectoescritura contextualizada”

Nombre de la actividad	
Propósito	
Texto real que se empleará	
¿Qué aspectos pueden servir para reflexionar sobre el lenguaje escrito?	
¿Qué reto se propondrá a los alumnos?	
¿Cómo se organizarán al trabajar?	
Descripción general de la actividad	

Material 7 “El juego de la línea”

Dinámica inspirada en el filme “Escritores de la libertad” (2007).

Instrucciones.

1. Se coloca una línea que divida el espacio en dos.
2. El coordinador realiza preguntas y dependiendo de la respuesta de los participantes, se colocan a un lado y otro de la línea.
3. Esta dinámica permite el movimiento de los sujetos y fomenta la empatía.

Material 8 “Métodos de enseñanza de la lectoescritura”

MÉTODO VACACHADAFÁ

Características:

- Predominante memorístico y se basa en la repetición.
- Es descontextualizado
- Es rápido y sencillo de enseñar

Metodología:

- Revisar las vocales
- Con plantillas, revisar todas las combinaciones de la a con las consonantes (ba,ca,da,fa, etc.).
- Repetir el mismo proceso con todas las vocales.

Ejemplos de actividades:

- Plantillas con sílabas con una misma vocal.

MÉTODO GLOBAL

Se le atribuye a Decroly en 1904.

Características:

- Memorístico
- Proviene del contexto del alumno
- Trabaja la conciencia fonológica.

Metodología

- Se inicia revisando palabras comunes en el habla del alumno.
- Se crea un ambiente alfabetizador con los nombres de los objetos para tener una referencia.
- Se ejercita la copia y diferencia entre palabras
- Se introduce el sistema alfabético
- Se revisan las sílabas.

Ejemplos de actividades:

- Llaverío de palabras
- Dictado de palabras
- Tendedero de palabras

MÉTODO ECLÉCTICO

Características:

- Combina lo mejor de los métodos sintéticos y analíticos.

Metodología:

- Se revisan las sílabas dentro de una idea general (pe, de papá)

Ejemplos de actividades:

- Silabario
- Lectura de palabras y oraciones completas
- Ambiente alfabetizador

MÉTODO SILÁBICO

Empleado desde la antigüedad. Se basa en el desarrollo de la conciencia fonológica, fomenta la memorización y repetición. Se justifica considerando la sílaba como unidad, ya que al hablar, no se pronuncian sonidos aislados.

Metodología:

- Revisar vocales
- Revisar consonantes y sus combinaciones con las 5 vocales (ma, me, mi, mo y mu)
- Revisar las sílabas inversas (am, em, im, om, um)

Ejemplos de actividades:

- Formar palabras con el silabario.
- Ordenar sílabas para formar palabras.
- Repetir varias veces la misma sílaba.

MÉTODO FONÉTICO

Características:

- Se le atribuye a Comenio en 1658.
- Desarrolla la conciencia fonológica
- Se basa en la habilidad de escuchar
- Predomina la memorización y repetición.

Metodología:

- Revisar las vocales primero porque suenan igual a como se llaman.
- Revisar las consonantes, haciendo énfasis en su sonido y relacionándolo a un objeto que empieza con la letra.
- Después, comenzar las uniones para formar sílabas, luego palabras y finalmente frases.

Ejemplos de actividades:

- Revisión de materiales visuales de letras con dibujos.
- Basta de palabras

MÉTODO CONTEXTUALIZADO

Basado en la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979)

Características:

- No dedica un espacio exclusivo para actividades de lectoescritura.
- Usa materiales reales
- Busca la reflexión ante los conflictos cognitivos que genera en los alumnos el lenguaje escrito.

Metodología:

- Mientras se revisan textos reales, la docente aprovecha las dudas de los alumnos para realizar preguntas reflexión ¿Dónde dirá? ¿Por qué aquí dice?

Ejemplos de actividades:

- Lectura guiada
- Listas temáticas de palabras
- Proyectos didácticos

Material 9 “Planificación muestra”

Propósito:		
Contenido:		
Situación didáctica:		
Secuencia didáctica		
Inicio	Estrategia o técnica	Tiempo
Desarrollo		
Cierre		
Evaluación y seguimiento		
Material		

Material 10 “Rúbrica de la autoevaluación del desempeño en el taller”

Indicadores/Niveles de desempeño	Nivel I	Nivel II	Nivel III
1. Participación durante las sesiones	Durante las sesiones <ul style="list-style-type: none"> • Expreso mi opinión cuando me lo piden. • Escucho a otros, pero no lo relaciono con mis ideas • Por diferentes razones, no hago las actividades que me indican. 	Durante las sesiones <ul style="list-style-type: none"> • Expreso mi opinión en las ocasiones en las que me siento seguro. • Escucho a otros, pero prefiero no entrar en debate. • Sigo las indicaciones y realizo las actividades que me pide. 	Durante las sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Expreso mi opinión y comparto mi experiencia. • Escucho y valoro la de otros, aunque sea diferente a la mía, para analizar su punto de vista • Propongo y colaboro en las acciones.
2. Trabajo colaborativo	Cuando trabajo en equipo <ul style="list-style-type: none"> • Me cuesta trabajo escuchar y hablar con los demás. • Expreso mi opinión • No tocamos temas en donde no hay coincidencia de opiniones 	Cuando trabajo en equipo <ul style="list-style-type: none"> • Escucho a todos • Analizamos en conjunto para llegar a acuerdo • Si hay opiniones diferentes, tomamos lo que diga la mayoría. 	Cuando trabajo en equipo <ul style="list-style-type: none"> • Escucho a todos • Analizamos en conjunto para llegar a acuerdo • Debatimos si hay desacuerdos
3. Reflexión de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho los comentarios y contenidos que revisamos. • Siento que los contenidos no se relacionan con las problemáticas de mi aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • De los contenidos y comentarios que me parecen más relevante, tomo notas de lo más importante. • Con los contenidos que conozco puedo hacer una relación con mi práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • De los contenidos y comentarios siempre hago un análisis de lo más relevante. • Hago una relación de los contenidos con mi práctica
4. Impacto en la práctica áulica	<ul style="list-style-type: none"> • He adquirido algunos conceptos de alfabetización inicial • No logre implementar las acciones indicadas en el taller 	<ul style="list-style-type: none"> • He adquirido algunos conceptos de alfabetización inicial • He implementado las acciones que se indicaron en el taller 	<ul style="list-style-type: none"> • He ampliado mi dominio pedagógico de la alfabetización inicial • He implementado algunas acciones que surgieron del análisis de los contenidos • Implementaré acciones pedagógicas para reducir el fracaso escolar

Material 11 “Rúbrica de evaluación del taller”

Indicadores/Niveles de desempeño	Nivel I	Nivel II	Nivel III
1. Selección de contenidos	Los contenidos fueron <ul style="list-style-type: none"> • Adecuados pero insuficiente • Interesantes pero alejados de las necesidades de la escuela 	Los contenidos fueron <ul style="list-style-type: none"> • Adecuados • Interesantes 	Los contenidos fueron <ul style="list-style-type: none"> • Pertinentes • Interesantes • Relevantes • Suficientes • Adecuados a las necesidades
2. Pertinencia de materiales	Los materiales fueron <ul style="list-style-type: none"> • Adecuados, pero no novedosos 	Los materiales fueron <ul style="list-style-type: none"> • Adecuados • Comprensibles 	Los materiales fueron <ul style="list-style-type: none"> • Adecuados • Novedosos • Comprensibles • Promovieron la reflexión
3. Organización de las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo fue insuficiente • Las actividades no fueron las adecuadas para los contenidos • La participación fue escasa 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo fue poco • Las actividades fueron apresuradas • Se promovió la participación de todos 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo fue el adecuado • Las actividades se concluyeron de forma satisfactoria • Se promovió el trabajo colaborativo y la reflexión
4. Participación del colectivo	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente fue tenso • La participación fue escasa o poco relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente promovió conductas profesionales • La mayoría participó 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente fue de confianza • Todos participaron y propusieron • Se logró llegar a acuerdo a partir del dialogo.

