



Enseñar a leer y escribir
Los proyectos didácticos en primer grado

Este libro es producto del proyecto de investigación “Prácticas de alfabetización en el contexto de la RIEB” financiado por el fondo SEB/SEP/CONACYT mediante convocatoria del 2010 con clave 161987.



Enseñar a leer y escribir
Los proyectos didácticos en primer grado

Epifanio Espinosa Tavera



Enseñar a leer y escribir
Los proyectos didácticos en primer grado
Epifanio Espinosa Tavera

Primera edición, octubre de 2015

© Derechos reservados por el autor Epifanio Espinosa Tavera
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-213-7

LB1573	Espinosa Tavera, Epifanio
E8.3	Enseñar a leer y escribir : los proyectos didácticos en primer grado / Epifanio Espinosa Tavera. - - México: UPN, 2015. 232 p. - - (Horizontes educativos) ISBN 978-607-413-213-7

1. Enseñanza de la lectoescritura. 2. Reforma Integral
de la Educación básica (México). 3. Alfabetización
(Educación). I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*Para mi Libertad,
mi adolescente hija.*

*Con gratitud para las maestras participantes en este estudio.
Su generosidad al abrirnos las puertas de sus aulas,
nos permitió constatar una vez más, cuan lejos estamos aún
de comprender cabalmente el trabajo que realizan diariamente.*

AGRADECIMIENTOS

La realización del presente estudio involucró la participación de colegas a quienes expreso mi profunda gratitud. Las maestras María Neri Salgado y Elsa Ramos Osorio, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Acapulco, quienes establecieron el vínculo con los directores y maestras que participaron en esta investigación. Su intervención fue fundamental en el diseño, la discusión de los instrumentos utilizados para las entrevistas y las observaciones de clases, al acompañar a los auxiliares de trabajo de campo en las fases iniciales del estudio y en el seminario permanente que se sostuvo con todos los participantes del proyecto. Asimismo, fueron invaluable sus contribuciones al análisis de la información recabada en cada etapa de trabajo.

En el estudio colaboraron, como becarios del proyecto, Diego Ignacio Zárate Palma y Edgar Ramírez Espinoza, jóvenes que recién se inician en la actividad académica; agradezco su entusiasmo e interés en el desarrollo de las diferentes tareas que se les asignaron.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

CAPÍTULO 1

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

Y SUPUESTOS DEL ESTUDIO	19
LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LA RIEB	19
SUPUESTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO.....	30
METODOLOGÍA.....	33

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN SISTEMÁTICA DIRECTA Y PROYECTOS

DIDÁCTICOS.....	41
ALFABETIZACIÓN SISTEMÁTICA DIRECTA	43
La invisibilidad de la propuesta de la RIEB.....	43
<i>La enseñanza de las letras</i>	46
<i>La transformación de los proyectos</i>	48
<i>El ingreso de la lectura</i>	54

ALFABETIZACIÓN COMPLEMENTARIA	58
Proyectos y convencionalidad alfabética: escisión y complementariedad	59
El tiempo y el uso de los materiales	65
El trabajo complementario de los proyectos	69
Lectura y producción de textos	71
<i>Lectura y exploración de sus usos sociales</i>	72
<i>Lectura para el desarrollo de estrategias de comprensión</i>	73
<i>Lectura como ejercitación</i>	74
<i>Lectura en el desarrollo de los proyectos</i>	76
<i>La producción de textos</i>	79

CAPÍTULO 3

ALFABETIZACIÓN REFLEXIVA CONVERGENTE.....	87
LOS PROYECTOS COMO MARCO DE TRABAJO	88
CONVENCIONALIDAD ALFABÉTICA Y PROYECTOS:	
DISOCIACIÓN Y CONVERGENCIA	94
LA ENSEÑANZA SISTEMÁTICO-REFLEXIVA DE LAS LETRAS	102
LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS	109
Leer para comprender	110
Leer para hacer	115
<i>Leer para entender lo que se va a hacer</i>	119
<i>Leer para identificar características de los textos</i>	122
<i>Leer para conocer</i>	124
LAS PRÁCTICAS Y LAS PROPUESTAS:	
REFLEXIONES Y SUGERENCIAS	132

CAPÍTULO 4

CONDICIONES MATERIALES DEL TRABAJO.....	149
EL PAPEL DE LOS DIRECTORES	150
La asignación del primer grado.....	150
“Hagan como quieran. Que los niños lean”.....	154
El CT y el intercambio de experiencias.....	159
TIEMPO PARA LA ENSEÑANZA Y BIBLIOTECAS ESCOLARES	167
Los tiempos oficiales y los reales	167
Bibliotecas escolares y bibliotecas de aula.....	174
<i>Limitaciones en el funcionamiento de las bibliotecas</i>	175
<i>Bibliotecas y promoción de la lectura</i>	180

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN CONTINUA Y APROPIACIÓN DE LA RIEB.....	185
PÉRDIDA DE ESPECIFICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL	187
PREDOMINIO DE LA “TEORÍA” Y RELEGAMIENTO DE LA PRÁCTICA	194
LOS CONDUCTORES DE LOS CURSOS.....	199
LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN; EL TIEMPO.....	204
LA ELECCIÓN DE LOS CURSOS.....	209
PARA SEGUIR PENSANDO. REFLEXIONES FINALES	217
REFERENCIAS	223

INTRODUCCIÓN

Hace más de 30 años que en México se han impulsado propuestas pedagógicas para la alfabetización en los primeros grados de la escuela primaria que, sustentadas en concepciones constructivistas y los usos sociales de la lengua, plantean cada vez objetivos más complejos y contenidos más diversos para la docencia y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

Desde el punto de vista de la enseñanza destacan dos proposiciones centrales de estas nuevas propuestas. Por un lado, que los niños se apropien del sistema de escritura a partir de la reflexión y el descubrimiento de los principios y de las convencionalidades que rigen su funcionamiento y que simultáneamente; por otro lado, se apropien de los usos y funciones sociales de la escritura mediante su participación en situaciones donde se requiera leer y escribir con una diversidad de propósitos.

Ambas proposiciones plantean transformaciones profundas, en las maneras de concebir y de realizar la alfabetización de los niños, si consideramos las prácticas tradicionalmente empleadas por los maestros en las que el objetivo inicial y casi único era el aprendizaje y la ejercitación del código alfabético mediante una enseñanza directa y explícita de las letras y su funcionamiento.

La incorporación de dichas propuestas a las prácticas cotidianas ha sido tan o más compleja y desafiante que el propio diseño de los materiales curriculares, como hemos tenido oportunidad de constatar en dos estudios a los que hemos dado seguimiento, desde el año 2000, la implementación en el aula de las últimas dos reformas curriculares, uno realizado a inicios de la reforma de 1993 y otro diez años después (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014).

Este libro es resultado de un tercer estudio realizado en el estado de Guerrero, durante el ciclo escolar 2013-2014, en el cuarto año de implementación de la más reciente propuesta para la alfabetización inicial emanada de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB); en el que nos propusimos dar cuenta de las formas en que ha sido apropiada por los docentes. El propósito no es banal, ni oficioso. La inserción de la alfabetización inicial como proceso inherente a la apropiación de las prácticas sociales de lenguaje y su concreción en el aula mediante proyectos didácticos, constituyen novedades importantes de dicha propuesta que, si bien –y esto es importante– dan continuidad a los supuestos constructivistas y los usos sociales de la lengua de propuestas anteriores, plantean a los maestros nuevos retos prácticos y de comprensión para su puesta en el aula.

El resultado de la lectura atenta y cuidadosa de las prácticas estudiadas es claro, la enseñanza inicial del lenguaje escrito se está transformando. Hay un proceso de evolución en movimiento que, contrario a la imagen homogénea de resistencia y continuidad que suele comunicarse de las actividades en los primeros grados, se expresa en objetivos y prácticas más complejos y diversificados que van más allá de la simple enseñanza de las letras. Por supuesto, los cambios no son homogéneos, ni de la misma intensidad entre los maestros, tampoco se trata de modificaciones sólo de forma que conserven intactos los sentidos de la alfabetización.

El libro documenta tres tipos de prácticas de alfabetización que van desde aquéllas más arraigadas en la tradición escolar, hasta

prácticas más diversificadas en las que la lectura y la producción de textos tienen un lugar importante en la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Su examen pone al descubierto, desde la perspectiva de las maestras que participaron en este estudio, tanto los aspectos de las nuevas propuestas que resultan opacos, por ello, difícilmente incorporados a las prácticas cotidianas de alfabetización; como aquéllos que han sido articulados, en formas singulares, a los saberes y las prácticas movilizadas por las maestras para la alfabetización de los niños.

Las prácticas documentadas distan de ser un mero reflejo o aplicación de una u otra perspectiva o propuesta. Son construcciones singulares resultados de procesos de apropiación de las nuevas propuestas en las que las maestras articulan de modos propios los objetivos más tradicionales del primer grado –que los niños aprendan a leer y a escribir–, con proposiciones más contemporáneas relativas al aprendizaje de los usos y funciones sociales de la lectura y la escritura –leer y producir textos con propósitos diversos. El análisis pone particular énfasis en los problemas o dificultades que las maestras advierten para concretar en el aula tales proposiciones, así como en las soluciones que construyen para hacerlas viables y posibles en el marco de las condiciones en que desarrollan su trabajo.

El libro no muestra prácticas ideales, ni éstas son de maestros especialmente capacitados para implementar una perspectiva de alfabetización en particular. Se examinan actividades de profesores comunes. El interés es precisamente examinar lo que los docentes están haciendo ante propuestas como las planteadas por la RIEB, que les sugieren, que les demandan transformar las prácticas de alfabetización de larga data y tradición en el medio escolar. Los problemas identificados, así como los avances percibidos en ese sentido, muestran parte de los retos y de las formas posibles con que los maestros comunes están concretando algunos cambios en la alfabetización, dadas las condiciones prevalecientes de la vida escolar.

Los maestros no trabajan en el vacío, sus prácticas son construcciones personales y sociales que resultan de su familiarización

con las nuevas propuestas y de su inserción en contextos institucionales y sociales concretos. Por ello, en esta obra, exploramos tanto los apoyos institucionales de capacitación y de actualización que se han proporcionado a los maestros para trabajar particularmente con la propuesta de alfabetización de la RIEB, como algunas de las condiciones institucionales en las que desarrollan su trabajo.

El examen de la capacitación y actualización de las maestras del estudio es contundente: los cursos instrumentados en el marco de la RIEB muy poco o casi nada han aportado para el esclarecimiento de los sentidos que orientan la alfabetización en el marco de la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje y del trabajo por proyectos.

El examen de las condiciones de trabajo explora tópicos como el papel de los directores y de los Consejos Técnicos Escolares, el tiempo realmente disponible para la enseñanza y el funcionamiento de las bibliotecas escolares y de aula. El análisis evidencia algunas de las formas en que estas condiciones influyen en modos diversos –posibilitando o limitando– en las prácticas documentadas en este libro.

Más que teorizar o prescribir orientaciones sobre la alfabetización, la intención de este libro es mostrar lo que está pasando efectivamente en las aulas y escuelas con la alfabetización de los niños. Las acciones que están emprendiendo los maestros al interactuar con nuevas y complejas visiones sobre cómo introducir a los niños en el dominio y uso del lenguaje escrito. El estudio entonces es descriptivo, orientado a caracterizar las prácticas y el lugar que en éstas tienen las nuevas propuestas, particularmente la emanada de la RIEB; así como las acciones de capacitación y actualización docente y las condiciones de trabajo que confluyeron en su construcción.

El libro se compone de cinco capítulos. En el primero exponemos los referentes teóricos y metodológicos que orientaron la realización del estudio. Asimismo, describimos las características centrales de la propuesta de la RIEB y su inserción en el conjunto de las innovaciones de la alfabetización inicial emprendidas por el sistema educativo mexicano en las tres últimas décadas.

En los capítulos 2 y 3 se documentan y examinan las prácticas de alfabetización desarrolladas por las maestras del estudio y los modos en que éstas se relacionan o se articulan con la propuesta de alfabetización de la RIEB. Las actividades se examinan según la relación que establecen las maestras entre la enseñanza de las letras y el trabajo con los proyectos didácticos. Se analizan las formas de instrucción de la convencionalidad alfabética, los sentidos dados a los proyectos y el lugar que tienen la lectura y la producción de textos. En el capítulo 2 se analizan dos tipos de prácticas denominadas alfabetización sistemática directa y complementaria; y en el capítulo 3 se documenta la alfabetización reflexiva convergente.

El capítulo 4 se dedica al análisis de algunas condiciones en que realizan su trabajo las maestras del estudio y su incidencia en las prácticas de alfabetización que desarrollan. Se examina el papel que juegan los directores en la asignación del primer grado y en la promoción del intercambio de experiencias al interior del Consejo Técnico Escolar. Asimismo, se analiza la disponibilidad de tiempo real con que cuentan las maestras para la enseñanza y se examinan las condiciones de existencia y funcionamiento de las bibliotecas escolares y de aula, uno de los recursos fundamentales en la instrumentación de la propuesta de la RIEB.

En el capítulo 5 se analizan los procesos de capacitación instrumentados oficialmente para la implementación del plan y programas de estudio de la RIEB, así como la operación de los cursos de actualización implementados en el programa de Carrera Magisterial, según fueron experimentados por las maestras del estudio. Se analizan problemas en los contenidos y en el desarrollo de los cursos, que impidieron un mejor apoyo a las maestras para la apropiación de la propuesta de la RIEB.

CAPÍTULO I

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) Y SUPUESTOS DEL ESTUDIO

LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LA RIEB

La propuesta de alfabetización de la RIEB se inscribe, en nuestro país, en el contexto de profundas transformaciones tanto en las formas de concebir la alfabetización en el campo de la investigación académica, como en las propuestas pedagógicas para propiciarla en el ámbito escolar.

Una de las proposiciones centrales de la investigación actual en torno a las prácticas de lectura y escritura es que éstas no constituyen, ni consisten en habilidades genéricas o universales –como el dominio del código alfabético– que puedan ser aplicadas en todo tipo de contexto o para cualquier propósito.

Leer y escribir se asumen como prácticas sociales situadas que implican la capacidad para movilizar saberes letrados según los usos y los propósitos particulares que las orientan (Casany, 2006; Lerner, 2001a, Zavala, 2009; Carlino, 2003); asimismo, se plantea que estos saberes y las competencias para emplearlos de manera efectiva, son apropiados mediante la participación de las personas en tales prácticas.

Con respecto al desarrollo de propuestas pedagógicas para la alfabetización de los niños en la educación primaria, en México se han desarrollado algunas con planteamientos similares, desde la reforma de 1993, con la adopción del enfoque comunicativo y funcional. La frase “a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo” sintetiza la perspectiva pedagógica que orientaba las propuestas curriculares para la enseñanza del español. Se dejaba en claro que la finalidad era que los niños aprendieran a usar en diversos contextos y con diversos propósitos los diferentes textos que circulan en la sociedad y que lo aprendieran a realizar mientras los utilizaban. Esta perspectiva implicó una profunda transformación de los contenidos curriculares que se consideraban importantes para que los niños se alfabetizaran. La gramática, centrada en la identificación de los componentes y las reglas que rigen el sistema de escritura, dejó de ser propuesta como el objeto fundamental de la enseñanza y el aprendizaje del español. En su lugar cobraron relevancia el conocimiento y uso de la diversidad de textos y las funciones sociales que cumplen.

En las propuestas de la RIEB se mantiene como una premisa fundamental que “aprender a leer se aprende leyendo y aprender a escribir se aprende escribiendo”. Sin embargo, apoyadas en la noción de competencia, se considera que el uso eficaz de la lectura y la escritura en la vida cotidiana requiere actividades escolares con el lenguaje escrito en las que se involucre a los alumnos y se les inserten en situaciones próximas a las que tienen en lugar en su vida social. Desde esta postura, aunque los textos siguen teniendo una posición central en lo que se espera que aprendan los alumnos, se propone que su producción cumpla alguna función, responda a algún propósito y no sea un ejercicio puramente escolar para aprender.

Las propuestas específicas para promover la alfabetización inicial, próximas a estos planteamientos, tienen una historia más amplia cuyos inicios se remontan a la década del ochenta. Constituye una historia marcada por la intención explícita de superar prácticas centradas en la enseñanza –con diferentes enfoques– casi

exclusiva de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura. Apoyadas fuertemente en una orientación constructivista, tales propuestas buscaban transformar principalmente las prácticas de alfabetización, de larga tradición en los primeros grados de la educación primaria, en las que se promueve la enseñanza directa y explícita de las letras y sus sonidos a partir de textos puramente escolares elaborados con esos fines.

Las primeras proposiciones de alfabetización inicial con orientación constructivista, durante los años ochenta y hasta mediados de los noventa, se desarrollaron en forma paralela a las propuestas curriculares oficiales, cuyos programas tenían otras orientaciones pedagógicas. Es decir, se promovieron entre los maestros como alternativas de trabajo por las que podrían optar voluntariamente. Fue a partir de 1995 que se incorporó al currículum oficial, por primera vez, una propuesta para la alfabetización inicial con la orientación del enfoque comunicativo y funcional con visión constructivista.

Como se ha documentado en estudios previos (Espinosa, 2014) la adopción de las propuestas referidas implicó que los maestros, en términos de la práctica, generaran nuevas comprensiones y saberes docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la convencionalidad alfabética, la lectura y la escritura. Estas nuevas propuestas resultaban inicialmente incomprensibles y hasta contradictorias para los maestros, pues planteaban rupturas importantes con respecto a la prácticas que prevalecían y que aún prevalecen en muchas escuelas. Desde la perspectiva de los maestros, las transformaciones prácticas más complejas y menos comprensibles se centraban en torno a dos proposiciones pedagógicas. Por un lado, la propuesta de trabajar simultáneamente la lectura, la escritura y la convencionalidad alfabética; y, por otro, la de promover una enseñanza indirecta y reflexiva del sistema convencional alfabético de la escritura (Espinosa, 2014).

En las nuevas propuestas se planteaba que desde el inicio de la escolarización los niños participaran en la lectura y la escritura

de textos, aún cuando no tuvieran un dominio convencional del lenguaje escrito. Mientras que para muchos maestros, en ese entonces y aún ahora, la lectura y la producción de textos son procesos que sólo tiene importancia trabajarlos después de que los niños han aprendido el funcionamiento alfabético de la escritura. Asimismo, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la convencionalidad alfabética, las propuestas planteaban un proceso centrado en la reflexión y el descubrimiento del funcionamiento del sistema de escritura a partir de actividades de lectura y escritura; en tanto que en las prácticas era fundamental, y aún se prioriza en algunos casos, la enseñanza sistemática directa de las letras apoyada en la memorización y la ejercitación.

La propuesta de la RIEB para la alfabetización inicial recuperó e incorporó los planteamientos descritos, la alfabetización simultánea y la enseñanza reflexiva de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura.

Un cambio importante es que integró estos planteamientos al trabajo con la lengua escrita en circunstancias similares a las de su vida cotidiana. Es decir, propone alfabetizar a los niños a partir de involucrarlos en situaciones en las que tienen que leer y escribir para lograr algún propósito específico.

La propuesta de la RIEB, como se advierte en el siguiente cuadro comparativo (ver tabla 1), implica nuevos cambios en la manera de considerar, tanto la lectura y la producción de textos, como el aprendizaje de la convencionalidad alfabética en los procesos de alfabetización inicial. Éstos son considerables con respecto a la propuesta de 1995, pero son radicalmente profundos si se les compara con las prácticas tradicionalmente empleadas en los primeros grados.

Tabla 1. Cuadro comparativo del abordaje de la lectura, la escritura y la convencionalidad alfabética en primer grado

	Prácticas escolares (Almada y Calderón, 2010)	Propuesta de Pronalees (SEP, 1997)	Propuesta de la RIEB (SEP, 2011)
Modalidad de trabajo	Lección	Lección	Proyectos
Lectura	Sílabas, palabras, frases sueltas y/o textos breves acordes a las letras que se van revisando. Textos más extensos cuando los niños dominan el sistema de escritura.	Escrito del libro de texto –generalmente cuento– como base para el desarrollo de las actividades de cada lección. Ocasionalmente ajenos al libro de texto, la mayor parte de las veces para identificar su estructura.	Textos provenientes de diversas fuentes, requeridos para elaborar un producto con propósitos comunicativos: bibliotecas escolares y del aula, internet, libros de casa, revistas, periódicos, reglamentos, etc.
Escritura	Palabras, frases cortas y breves textos al dictado según las letras revisadas.	Producción de escritos de diverso tipo, a partir de la trama de los textos base de la lección, con la finalidad de conocer sus características, funciones sociales y comunicativas.	Producción de textos de diverso tipo como producto final de cada proyecto para lograr un propósito comunicativo y conocer sus características, funciones sociales y las implicaciones del contexto en su producción.
Sistema de escritura	Aprendizaje progresivo y sistemático de las letras y sus combinaciones hasta llegar a textos completos.	Descubrimiento del funcionamiento y de las convencionalidades del sistema de escritura a partir de la lectura, la producción de textos y actividades específicas de análisis de la escritura.	Descubrimiento del funcionamiento y de las convencionalidades del sistema de escritura a partir de la lectura, la producción de textos con un propósito comunicativo y de actividades específicas de análisis de la escritura

En la propuesta de la RIEB, como se indica en la tabla 1, la lectura, tanto como la escritura se proponen como actividades orientadas al logro de un propósito comunicativo. Esta es una finalidad que se mantiene desde el inicio del ciclo escolar, a diferencia de las prácticas de mayor tradición en las que tales actividades se sugieren después del aprendizaje de las letras, como meros ejercicios para

practicar la codificación y la decodificación (un ejemplo de ello es la propuesta de Almada y Calderón, 2010). Asimismo, los sentidos de las actividades de lectura y escritura en la RIEB difieren de los que tenían en la propuesta del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees), de la reforma de 1993 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997). En la RIEB se pretende que los niños acudan a la lectura y la producción de textos motivados por una necesidad y un propósito establecido previamente. Aunque el Pronalees, apoyado en el enfoque comunicativo y funcional, se orientaba mediante propósitos similares, era la lectura previa de un texto a partir de la cual se llevaba a los niños a reflexionar sobre los usos de la lectura y se realizaban actividades de producción de textos para explorar fundamentalmente su estructura y reflexionar sobre sus funciones sociales.

Respecto de la enseñanza de la convencionalidad alfabética, la propuesta de la RIEB mantuvo la misma orientación reflexiva, apoyada en el enfoque constructivista psicogenético, que se introdujo con la propuesta de Pronalees. En ambas se espera que mediante la lectura y producción de textos, así como de actividades específicas para ello, se provoque en los niños la reflexión y el descubrimiento del sistema de escritura.

Como se ha señalado, ambas propuestas sostienen en este punto otra diferencia radical con respecto a las prácticas escolares históricas. En éstas se promueve una enseñanza sistemática y directa de todas y cada una de las letras del alfabeto en forma secuenciada.

En la propuesta de la RIEB, la noción de prácticas sociales de lenguaje es central en el diseño, la estructuración y en la definición de los objetos de aprendizaje para la alfabetización inicial.

La noción de prácticas sociales de lenguaje, alude a los diversos modos, usos y sentidos que adquiere el lenguaje, oral o escrito, al emplearse en contextos socioculturales particulares con propósitos específicos (Resnik, 1991; Cassany, 2006). Las prácticas de lenguaje se refieren, en este sentido, a las formas y a los sentidos con que se emplea en determinadas situaciones. Autores como Lerner

(2001a) han planteado, desde esta perspectiva, que la alfabetización constituye un proceso en el que los aprendices se apropian de los saberes que utiliza un lector, un escritor, en las diversas situaciones en las que requiere producir o interpretar textos. Resnick sugiere que la diversidad de circunstancias en que se desarrolla la lectura y la escritura implica la puesta en juego de procesos de pensamiento que varían tanto de una situación a otra, así como las propias circunstancias en que se actúa (1991).

Los saberes letrados movilizados en cada situación de lectura o de escritura están determinados por las circunstancias y los propósitos que se persiguen.

En el programa de estudios para el primer grado de la RIEB:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos; identificar problemas y solucionarlos, y a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes (SEP, 2011, p. 24).

En la lógica de estas consideraciones, el aprendizaje de los saberes letrados –aquéllos implicados en la competencia para utilizar en las formas apropiadas la lectura y la escritura en situaciones diversas–, se produce y se recrea en el propio proceso de participación de los aprendices en las actividades en las que se les emplea. Desde esta perspectiva, es fundamental que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita se desarrolle en el marco de situaciones próximas y similares a las prácticas sociales y culturales en las que se emplea la escritura con diferentes propósitos.

Es fundamental insistir en que, apoyada en esta perspectiva, en la propuesta pedagógica para la alfabetización inicial de la RIEB se considera que los niños se apropian de estos saberes letrados al

mismo tiempo que del sistema convencional alfabético de la escritura. Ello supone que los niños aprenden a leer y a escribir de manera convencional y autónoma simultáneamente a la apropiación de los saberes letrados que son requeridos para utilizar la lectura y la escritura de manera apropiada en circunstancias sociales particulares y con propósitos comunicativos específicos.

En la propuesta curricular de la RIEB, para la enseñanza y el aprendizaje de “las prácticas sociales de lenguaje”, se opta por la metodología que denominan “proyectos didácticos”, el cual es definido como “un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible” (SEP, 2011, p. 28). Mediante el desarrollo de los proyectos se espera que los alumnos se enfrenten a problemas de su interés en los que se propicie el conocimiento sobre la lengua y su funcionalidad para lograr determinados propósitos. De esta forma, se tiene la expectativa de que en la realización de los proyectos los alumnos se involucren en situaciones donde tengan la necesidad de utilizar la lectura y la escritura y, en ese proceso, se apropien de los saberes requeridos –las competencias comunicativas– para poder emplearla de manera eficaz en diversos contextos y con diferentes intenciones. De acuerdo con la propuesta, el trabajo con los proyectos estaría orientado a tres cuestiones principales:

Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.

Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.

Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales (SEP, 2011, p. 29).

La construcción de productos tienen una posición central en la propuesta de los proyectos. Como se advierte, en su elaboración

se espera que acontezcan procesos como la lectura, producción y revisión de textos. Asimismo, se desea que los productos respondan y estén orientados en su elaboración por una intencionalidad comunicativa, lo que implica que más que un ejercicio para aprender, cumplan efectivamente una función social y, en este sentido, sean elaborados por algo y para alguien. Ambas cuestiones, en la perspectiva teórica y pedagógica de la propuesta, son centrales para propiciar los saberes letrados demandados por y para el uso eficaz de la escritura en los contextos y situaciones sociales particulares en que se inscriben.

La organización y el contenido curricular de los proyectos didácticos en la propuesta de la RIEB se corresponden con una clasificación propuesta de las “prácticas sociales de lenguaje” en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social. Los proyectos previstos buscan promover el aprendizaje de usos de la lectura y escritura, saberes letrados, relativos a prácticas sociales inscritas en esos ámbitos. Cada bimestre del ciclo escolar se propone trabajar bloques de tres proyectos, uno de cada ámbito, a excepción del último en el que se contemplan sólo dos. En total se tienen previstos 14 proyectos para desarrollarse a lo largo del ciclo escolar. Para cada proyecto están definidos tanto los propósitos, los aprendizajes esperados, la situación comunicativa a trabajar, así como la secuencia y los productos.

La propuesta de alfabetización inicial contempla, además de los proyectos, otro componente curricular que se denomina “actividades permanentes”. Éstas se consideran “complementos” del trabajo en los proyectos; en este sentido, tienen “la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura” (SEP, 2011, p. 30). A diferencia de los proyectos, en general no están incorporadas en los libros de los alumnos, sino que se espera que sean diseñadas por los maestros a lo largo del ciclo escolar. No obstante, se propone que dichas actividades contribuyan a los siguientes propósitos:

- Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos.
- Revisar y analizar diversos tipos de textos.
- Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje.
- Incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora).
- Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse.
- Producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines (SEP, 2011, p. 30).

Particularmente para el primer grado, se propone que los docentes diseñen actividades permanentes donde puedan “modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y lectura de sus alumnos”. De manera específica se indica a los maestros que propicien “la adquisición de la lengua escrita a través de la lectura y la escritura de textos completos, no de letras y palabras aisladas”.

Las actividades permanentes que se plantean dejan entrever que para este grado se establecen espacios donde se privilegie la reflexión y el descubrimiento del principio alfabético convencional que rige el sistema de escritura. En este sentido, el tipo de actividades permanentes sugeridas son:

- Lectura de palabras.
- Lectura y escritura de nombres propios.
- Lectura de las actividades de la rutina diaria.
- Lectura de los nombres de otros.
- Juegos de mesa para anticipar lo que está escrito.
- Formar palabras con letras.
- Sobres de palabras.
- Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras.
- Lectura y escritura de palabras y frases (SEP, 2011, p. 31).

Una característica distintiva de esta propuesta de alfabetización es que busca distanciarse del uso casi único en las clases del libro de texto escolar y promover, en cambio, el uso de materiales impresos y electrónicos diversos. Para trabajar las prácticas sociales en el marco de los proyectos didácticos, el programa propone hacer uso

de los materiales contenidos en las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula, así como del internet, opción que se considera en el programa como la más apropiada para “incorporar a los alumnos a la cultura escrita”. No obstante, el currículum contempla para trabajar el español en primer grado dos libros para el alumno, uno de lecturas y otro de actividades. Sin embargo, quizá por la orientación de diversificar el uso de textos en el aula, nunca se explica en el programa de estudios, ni en los propios libros de texto, cómo se relacionan o cómo se integran ambos libros en la realización tanto de los proyectos como de las actividades permanentes.

El libro de texto para guiar el desarrollo de los proyectos consiste básicamente en un conjunto de instrucciones sobre lo que deben ir haciendo los alumnos para llegar a obtener el lenguaje previsto en cada uno. Por ejemplo, para el proyecto número uno ubicado en el primer bloque –correspondiente al primer bimestre–, en el que se tiene como objetivo la organización de la biblioteca del aula, se dan las siguientes indicaciones iniciales:

Revisa los libros de la biblioteca del salón y elige uno que te gustaría leer. Explica por qué lo escogiste y cuál crees que sea su contenido [...]. En grupo, hagan una lista en el pizarrón de las canciones que conocen. Una vez que hayan anotado todos los nombres de las canciones, seleccionen las que les gustaría integrar en un cancionero (SEP, 2013, p. 17)

El plan de estudios, los programas que lo conforman, las guías para los maestros, así como los libros de texto para los alumnos constituyen herramientas fundamentales para orientar y apoyar a los docentes en el desarrollo de la enseñanza de acuerdo con las concepciones teóricas y pedagógicas que los sustentan, y para lograr que los niños adquieran los aprendizajes que desde tales concepciones se consideran importantes. No obstante, la posibilidad de que éstas constituyan una herramienta útil en esa dirección demanda que los profesores puedan tener claridad respecto a los propósitos que las orientan –qué se quiere lograr con éstos–, los sentidos en

que las proposiciones que les hacen pueden contribuir a la alfabetización de los niños –comprensiones respecto a qué pueden aprender los alumnos– y las formas en que pueden ser implementadas tales proposiciones –saber práctico requerido para un uso eficaz.

Como señala Pea (2001) las herramientas, en este caso los documentos curriculares, no son transparentes per se respecto a sus propósitos, sus significaciones y las formas de emplearlas para lograr tales propósitos. La claridad sobre estos aspectos, sin embargo, es fundamental en todo proceso de cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Espinosa, 2014). Ello es clave sobre todo en reformas curriculares que, como la propuesta de la RIEB para la alfabetización inicial, pretenden introducir transformaciones profundas en las prácticas cotidianas de los maestros (Putnam y Borko, 2000).

A este respecto, como se verá en los capítulos 2 y 3, una de las mayores dificultades para la implementación de la propuesta de la RIEB para la alfabetización inicial y su incorporación en las prácticas cotidianas de los maestros se encuentra precisamente en la opacidad para los maestros de sus propósitos, de sus contribuciones a la alfabetización de los niños y de las formas en que se pueden concretar en la cotidianeidad del aula sus proposiciones.

SUPUESTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

Las prácticas de alfabetización son concebidas en este libro como producciones personales y sociales, por lo tanto, como expresiones que distan de ser un mero reflejo de la tradición o de alguna propuesta pedagógica en particular. En un sentido Bajtiniano (Bajtin, 1989), las prácticas que efectúan las maestras son una construcción dialógica en las que están presentes voces provenientes de diversos ámbitos: de la experiencia, propuestas pedagógicas pasadas y actuales (como la de la RIEB), los cursos de capacitación, las exigencias institucionales, los colegas, los padres y los niños (Espinosa, 2014; Mercado, 2002). Son voces que plantean explícita o implícitamente

acentos y valoraciones heterogéneos y diversos sobre lo que importa lograr en la alfabetización de los niños y sobre cómo se puede conseguir su aprendizaje. En este entrecruzamiento de voces, las prácticas, en tanto productos dialógicos, expresan acuerdos, distanciamientos, reformulaciones o articulaciones de sentidos que se manifiestan en los recursos heterogéneos y los usos particulares que de ellos hacen los maestros. En este sentido, asumimos la propuesta de la RIEB como una de las voces, no la única, ni la determinante, que los maestros consideran en la construcción de su práctica.

En términos de Wenger (2001), concebimos las prácticas como resultado de un proceso de negociación de significados que los maestros emprenden en torno a los objetivos y la manera de llevar a cabo la alfabetización de los niños. Las voces, en este sentido, actúan como referentes que los maestros consideran al determinar qué hacer en la alfabetización inicial de los alumnos, qué recursos emplear, con qué propósitos y de qué formas –como sucede en las conversaciones cotidianas sobre un tema donde cada participante interpreta y asume una posición sobre el mismo al ponderar y valorar las otras opiniones ahí vertidas. La familiarización de los maestros con las distintas voces, proposiciones o demandas en torno a la alfabetización, interviene de manera importante en los distanciamientos tanto como en los acuerdos –a veces mayores, a veces menores– con cada una de éstas, así como en el peso que le otorgan a cada una en las decisiones y acciones que emprenden para llevar a cabo la alfabetización.

Los diseños curriculares conllevan siempre algún nivel –mayor o menor; más o menos explícito– de prescripción sobre qué aprendizajes promover y cómo hacerlo según una cierta visión formativa. En este sentido, constituyen herramientas mediante las cuales se pretende apoyar a los maestros para el logro de los aprendizajes contemplados. Sin embargo, como acontece con toda herramienta (Pea, 2001), las propuestas curriculares no son plenamente transparentes respecto de los sentidos y las formas de usos con que contribuyen al logro de los aprendizajes. Sobre todo cuando las

herramientas, como es el caso de la propuesta curricular de la RIEB, suponen nuevas significaciones, otros propósitos y formas de emprender la práctica –en este caso la de la alfabetización inicial de los niños– con respecto a las que han prevalecido por años en el trabajo del primer grado en la escuela primaria. Los diseños curriculares, en este sentido, pueden ser tan opacos en cuanto a sus aportes y sus usos que, aunque estén disponibles, difícilmente pueden los maestros incorporarlos en beneficio de las prácticas que realizan. La claridad/opacidad al respecto forma parte importante de los procesos con que los maestros hacen suyas las nuevas propuestas y de los modos singulares con que las incorporan a sus prácticas. Esto significa que las comprensiones que construyen los docentes sobre las nuevas propuestas, forman parte de las voces a partir de las cuales negocian los propósitos que dan a sus prácticas de alfabetización, así como los recursos que consideran más apropiados para lograr sus metas.

Desde la perspectiva de Lave y Wenger (2003), la transparencia de una práctica o de las herramientas para efectuarla no es cuestión del todo o nada, un resultado que se tiene de una vez y para siempre; sino un proceso ligado a la acción, a la participación en la práctica y en el uso de sus herramientas. Ello significa que los maestros elaboran y reelaboran sus apreciaciones sobre las nuevas propuestas, como la de la RIEB, en la acción, en el momento que ponderan y valoran sus proposiciones didácticas, cuando emplean los recursos específicos que ahí se proponen y evalúan lo acontecido en su realización.

Desde la perspectiva brevemente bosquejada, nos propusimos documentar las prácticas de alfabetización en su relación con la propuesta curricular de la RIEB, como formas constructivas de apropiación de ésta. Constructivas en tanto suponen producción de sentidos expresados en los usos singulares que los maestros hacen de la propuestas (Chartier, 1995) y en las razones que ellos tienen para emplearlos en esas formas. Como sostiene Chartier, toda apropiación de productos culturales es inventiva por la pluralidad

de sentidos y de usos del que son objeto; por lo tanto, se espera –y de hecho así se refleja en la descripción de las prácticas en los dos capítulos siguientes– que las apropiaciones que hacen los maestros de las nuevas propuestas puedan diferir y hasta oponerse a sus sentidos originales (Chartier, 1995; Smolka, 2000).

El interés desde esta posición está puesto no en la evaluación de las prácticas, ni de su correspondencia con lo esperable o deseable desde la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB, sino en la documentación de las formas específicas en que las maestras participantes del estudio hicieron propia dicha propuesta. La descripción así lograda de las prácticas, como se verá en los capítulos 2 y 3, permite apreciar cómo los usos de la RIEB y las razones que las maestras tienen para así hacerlo, evidencian vacíos o aspectos poco considerados en la misma. Tales situaciones sólo son visibles cuando se consideran las prácticas cotidianas que efectivamente tienen lugar en las aulas –además de las condiciones en que éstas se llevan a cabo– y no sólo los argumentos teóricos y pedagógicos desde los cuales algunas proposiciones se asumen como deseables y siempre posibles. En un sentido diferente, la documentación de las prácticas desde la perspectiva descrita, también permite identificar aspectos medulares de la propuesta para la alfabetización de la RIEB que, aunque factibles de articularse a las prácticas, resultan opacos para los maestros en cuanto a su significación para la alfabetización de los niños y las formas posibles de concretarlos en las aulas.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque interpretativo (Erickson, 1989), dado el interés central por describir procesos cotidianos que tienen lugar en las aulas propiciados por la implementación de la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB. En esta opción teórico metodológica las preocupaciones investigativas se centran en

la comprensión de los procesos que orientan y dan significado a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social. En este sentido, nuestro propósito de dar cuenta de las prácticas construidas por los maestros, desde este enfoque, implica conocer y comprender las distintas situaciones que median en sus acciones y decisiones respecto a la incorporación en su trabajo de las estrategias y recursos para la enseñanza, provistos por la propuesta. Asimismo, es indispensable conocer la forma y lógicas de estos procesos desde la perspectiva de los propios profesores considerando las condiciones materiales singulares y específicas en las que desarrollan su trabajo cotidianamente.

Como sugiere Erickson, una perspectiva interpretativa, resulta apropiada cuando, como es el caso de este estudio, interesa comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general [...] y lo que está sucediendo en un lugar en particular; más que en un número de lugares [así como cuando se quieren conocer] las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson, 1989, pp. 199 y 200). En este sentido, el enfoque interpretativo fue pertinente para los objetivos de nuestro estudio en tanto que se buscó más comprender la significación que tienen los procesos de incorporación de la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB desde el punto de vista de los profesores, que evaluar o hacer mediciones de su práctica que tuvieran como parámetro la propuesta misma.

El estudio se realizó durante el ciclo escolar 2013-1014, en una de las ciudades del estado de Guerrero, uno de los estados del sur del país con mayor rezago educativo, en donde la actividad económica de mayor importancia es el turismo.

Tabla 2. Características de las escuelas del estudio

Escuela	Turno	Total de alumnos	Núm. de docentes	Características de la población estudiantil
M. Hidalgo	M	510	30	Son hijos de personas que en su mayoría son profesionistas, muchos empleados en instituciones de gobierno, aunque también asisten niños procedentes de colonias populares. Varios de los niños que ingresan a primer grado ya tienen un dominio incipiente del código alfabético.
E. Zapata	M	400	26	Muchos de los niños proceden de colonias populares, también hay una buena proporción de hijos de profesionistas empleados en instituciones de gobierno, por lo que los niños que ingresan a primero tienen diferentes niveles de dominio del código alfabético.
F. Villa	M	141	14	Son estudiantes que provienen de una colonia popular. Sus padres generalmente son comerciantes ambulantes o empleadas domésticas. Los estudiantes que ingresan al primer grado generalmente son presilábicos.
B. Juárez	V	100	16	Son hijos de personas que generalmente trabajan de comerciantes en una central de abastos; algunos de los padres son locatarios otros son empleados. Los estudiantes de primer grado generalmente llegan con un nivel pre-silábico.
F. I. Madero	V	261	22	Son niños que provienen de la periferia de una zona residencial, paradójicamente de colonias populares. Sus padres generalmente son comerciantes ambulantes o empleadas domésticas. Los niños que ingresan al primer grado comúnmente no son alfabéticos.
Revolución	V	292	26	Son hijos de personas con diferentes niveles sociales y educativos: empleados en empresas, comerciantes, empleados en oficinas de gobierno. Generalmente los niños que ingresan a primer grado no tienen dominio del código alfabético.

Dado que en el análisis cualitativo se requiere del estudio en profundidad de casos particulares, en esta investigación se involucró la participación de seis maestras de primer grado. Ellas laboran en seis diferentes escuelas que se localizan en contextos sociales e institucionales variados. Las escuelas E. Zapata y M. Hidalgo funcionan en grandes unidades habitacionales para trabajadores del Estado; la escuela F. I. Madero se encuentra en la periferia de una colonia considerada de clase media acomodada; la cuarta escuela, Revolución, se ubica en una de las avenidas principales de la ciudad, muy importante por la actividad turística. La quinta escuela, F. Villa, se ubica en una colonia urbano popular en la que suelen habitar familias indígenas provenientes de otras regiones del estado de Guerrero. La sexta escuela, la B. Juárez, se localiza a un costado de la central de abastos más importante de la ciudad, por ello buena parte de sus alumnos son hijos de comerciantes establecidos y temporales que ahí expenden sus productos.

Como se aprecia en la tabla 2, tres de las escuelas funcionan en turno matutino –E. Zapata, M. Hidalgo y F. Villa– y tres en el turno vespertino –F. I. Madero, Revolución y B. Juárez–. En la mayoría de las escuelas, la población escolar se compone predominantemente de alumnos provenientes de familias de clase trabajadora; sólo en las escuelas E. Zapata y M. Hidalgo, asisten hijos de profesionistas en una proporción considerable.

Las seis maestras participantes tienen diferentes trayectorias profesionales y varían en la experiencia de trabajo con el primer grado (ver tabla 3), tres tienen 20 años o más de servicio y las otras tres tienen menos de diez. La maestra con menor antigüedad tiene cuatro años y la de mayor antigüedad 26. Dos de las maestras, las de mayor antigüedad, sólo tienen estudios de normal básica, el resto de las maestras egresaron de la normal con grado de licenciatura; una de ellas ha realizado estudios de maestría y su posgrado lo cursó en una institución formadora de docentes.

Tabla 3. Características de las maestras del estudio

Maestra	Años de servicio	Formación	Años que ha trabajado con 1°	Veces que ha trabajado con propuesta RIEB	Capacitación	Núm. alumnos
Patsy. Esc. E. Zapata.	26	Normal básica	Por lo general trabaja 1° y 2°	1	Sí	16
Giovana. Esc. F. Villa.	23	Normal básica	7	0	Sí	21
Julia. Esc. B. Juárez.	20	Licenciatura en Educación Primaria	2	0	Sí	16
Jani Esc. F. I Madero.	7	Licenciatura y Maestría en Educación Primaria	4	1	Sí	18
Hilda. Esc. Revolución.	7	Licenciatura en Educación Primaria	0	0	No	16
Areli Esc. M. Hidalgo	4	Licenciatura en Educación Primaria	1	1	No	29

Cinco de las maestras tenían al menos un año de experiencia con el primer grado antes del estudio, sólo Hilda trabajaba por primera vez con dicho grado. Las dos maestras con mayor antigüedad son quienes tenían más experiencia con primero, y tres maestras ya habían trabajado con la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB. Cuatro maestras cursaron el diplomado que se implementó para la capacitación en el uso de los nuevos programas de la RIEB.

El trabajo de campo se efectuó a lo largo de todo el ciclo escolar 2013-2014, en México el ciclo escolar comprende 200 días de trabajo efectivo en el aula; inicia en la segunda semana del mes de agosto y culmina en la primera mitad del mes de julio del siguiente año. Se realizaron tres estancias con duración de una semana en las escuelas de las maestras seleccionadas. Éstas se llevaron a cabo en los meses de octubre, febrero y abril –al inicio, a mediados y al final– del ciclo escolar.

De esta forma se buscó tener acceso a la labor que las maestras efectúan con la lectura, escritura y convencionalidad alfabética en tres momentos diferentes del ciclo escolar; lo cual permitió identificar las continuidades y variaciones en las formas y sentidos pedagógicos de las acciones que ellas emprendían en la alfabetización inicial de los niños.

En cada una de las estancias en las escuelas se registraron observaciones del contexto social y de las condiciones materiales de cada una de las escuelas y de las aulas. Asimismo, se observaron las clases de las maestras, particularmente del área de español. En el desarrollo de las lecciones se puso particular atención a diversos aspectos relativos a la alfabetización inicial: las actividades promovidas por las maestras, principalmente en relación con la lectura, escritura y convencionalidad alfabética; los materiales que utilizaban y las formas en que los empleaban; el uso que hacían del programa y de los libros de texto de los alumnos; las formas de evaluación que utilizaban y las maneras en que organizaban a los alumnos. A partir de las observaciones se sostuvieron conversaciones con las maestras en relación con lo acontecido durante las clases.

También, se realizaron entrevistas semiestructuradas con las maestras y con los directores de las escuelas. Previa a cada una de las visitas se prepararon guiones de entrevista de manera que se pudiera contar con las visiones de los diferentes maestros participantes sobre aspectos clave del estudio.

Además, se fotografiaron materiales producidos por las maestras –planeaciones, evaluaciones, tareas preparadas, material didáctico, entre otros–, así como una muestra de cuadernos y libros de texto de los alumnos –aquéllos que los maestros identificaban con mayor y menor avances en el aprendizaje del lenguaje escrito–, y de los trabajos efectuados por los niños que no quedaban registrados en los cuadernos –instructivos, anuncios o carteles– elaborados en pliegos de papel. Con base en esto se entrevistó a las profesoras con el propósito de conocer sus apreciaciones, interpretaciones y valoraciones sobre dichos materiales.

Las clases y las entrevistas fueron video y audiograbadas, posteriormente se transcribieron en registros ampliados para su análisis. Los registros ampliados son transcripciones de las grabaciones enriquecidas con las notas tomadas en el diario de observación, las cuales ayudan a dar una mayor contextualización a las descripciones. Éstos constituyeron la base para el análisis y la elaboración de interpretaciones.

Para cada una de las tres estancias previstas en las escuelas se hizo un análisis parcial que consideró el avance del ciclo escolar y sirvió de base para precisar líneas de indagación en las que se profundizó en las siguientes etapas.

Dado que la investigación fue desarrollada por un equipo de investigadores, se efectuó un seminario a lo largo del estudio en el que se discutieron el plan y programa de estudios del primer grado, los libros de texto de los alumnos, literatura temática sobre la alfabetización inicial y la perspectiva sociocultural sobre la apropiación. Asimismo, en las sesiones se discutieron los guiones para las entrevistas y la observación de las clases previo a cada una de las etapas de trabajo. Ello permitió que todos los participantes tuvieran una

visión compartida que orientó las búsquedas y el análisis de cada uno de los casos que fueron considerados en la investigación. Al término de cada estancia se realizaron reuniones para la discusión y el análisis de la información recopilada.

El archivo de trabajo de campo contiene un total de 104 registros, 80 de observación de clases, 18 entrevistas a maestras y seis a directores (ver tabla 4).

Tabla 4. Archivo de trabajo de campo

Maestras	Areli	Patsi	Giovana	Jani	Julia	Hilda	Total
Clases observadas	15	15	13	14	13	10	80
Entrevistas a maestras	3	3	3	3	3	3	18
Entrevistas a directores	1	1	1	1	1	1	6

CAPÍTULO 2

ALFABETIZACIÓN SISTEMÁTICA DIRECTA Y PROYECTOS DIDÁCTICOS

Las prácticas construidas por las maestras del estudio para la alfabetización en el primer grado muestran diversas formas de articulación de los proyectos didácticos –la propuesta pedagógica de la RIEB para la alfabetización– con planteamientos pasados, desde la enseñanza sistemática directa de las letras, de mayor tradición escolar, hasta propuestas como la del Pronalees centradas en la enseñanza reflexiva de la convencionalidad alfabética. En estas construcciones, la propuesta de la RIEB se incorpora, siempre fragmentariamente, articulándose a las formas y los sentidos en que las maestras consideran que los niños pueden apropiarse del sistema alfabético convencional de la escritura, objetivo central que ellas se plantean sobre la alfabetización en el primer grado.

Todas las maestras del estudio utilizaron los libros de la RIEB. No obstante, los usos que hicieron de ellos y en particular del trabajo por proyectos son heterogéneos, tanto en los sentidos con que los incorporaron, como en las formas y la intensidad con que fueron empleados. Se pudieron distinguir tres grandes orientaciones en las prácticas que realizan las maestras alfabetización: sistemática directa, complementaria y reflexiva convergente. Estas

denominaciones son construcciones categoriales propias de este estudio basadas en lo observado en las prácticas cotidianas de las docentes. No son categorías cerradas, hay algunos traslapes entre éstas; no obstante, su valía radica en la posibilidad que ofrecen para comprender analíticamente el tipo de relaciones que las maestras establecían entre la enseñanza de las letras y el trabajo con los proyectos didácticos.

El término “sistemática” alude en este estudio a una característica definitoria y común de las orientaciones de alfabetización emprendidas por las maestras: la enseñanza deliberada de las letras y su funcionamiento. Las tres orientaciones comparten el interés primordial de las maestras por lograr que sus alumnos aprendan a leer y escribir en primer grado, quienes manifestaron que esta era su principal expectativa u objetivo, así como también de los directores y demás maestros de sus escuelas. Asimismo, todas ellas coinciden en señalar que para lograrlo necesariamente se requiere efectuar un trabajo específico para el aprendizaje de las letras y su funcionamiento; es decir, una enseñanza orientada expresamente a que los niños identifiquen las letras y cómo se combinan para formar sílabas y/o palabras. No obstante, una diferencia importante en las orientaciones identificadas radica en el tipo de enseñanza específica que promueven para que los niños lleguen a dominar y comprender el funcionamiento alfabético convencional del sistema de escritura. Al respecto se distinguen dos formas diferenciales de enseñanza: la directa y la reflexiva. En la primera el acento está puesto en la enseñanza explícita y progresiva de las letras, sus sonidos y combinaciones; ésta es la forma de enseñanza predominante en la alfabetización sistemática directa y en la complementaria. Mientras que en la enseñanza reflexiva se pondera la reflexión y el descubrimiento de esos y otros aspectos del funcionamiento del sistema de escritura, ésta fue la forma de instrucción preponderante entre las maestras que practicaban una alfabetización reflexiva convergente.

Otra de las características que diferencian a las orientaciones de alfabetización son los modos y los sentidos en que las maestras

incorporan a los procesos de alfabetización de los niños los libros de texto y, en particular, la propuesta metodológica de proyectos didácticos. Las distinciones entre las tres orientaciones devienen de las apreciaciones de las maestras respecto a la utilidad que pueden tener los libros y los proyectos didácticos propuestos por la RIEB para que los niños aprendan la convencionalidad alfabética, pero también para que asimilen otros aspectos relativos a la capacidad de los estudiantes para hacer uso del lenguaje escrito, los saberes de la cultura escrita.

En este capítulo se examinan las prácticas desarrolladas por las maestras correspondientes a los dos primera orientaciones: alfabetización sistemática directa y complementaria.

ALFABETIZACIÓN SISTEMÁTICA DIRECTA

En esta orientación se inscriben las prácticas de alfabetización centradas casi exclusivamente en el aprendizaje de la convencionalidad alfabética y la enseñanza se enfoca en el trabajo sistemático progresivo de cada una de las letras. Los proyectos prácticamente no tienen presencia en esta orientación; no obstante, el libro de texto es incorporado parcialmente, sobre todo en aquellas actividades que resultan tener alguna utilidad para la alfabetización sistemática directa. Entre las seis maestras participantes en el estudio, esta orientación fue minoritaria, sólo una de las maestras del estudio, Julia, desarrolló esta forma de trabajo.

La invisibilidad de la propuesta de la RIEB

Los usos parciales de la propuesta de la RIEB, sus libros y los proyectos sugeridos, así como los sentidos con que se incorporan en esta orientación, encuentran su explicación en la invisibilidad, para los maestros, de sus contribuciones y sus aportaciones al proceso de

alfabetización. Dada esa invisibilidad, las proposiciones didácticas de la RIEB no sólo carecen de sentido para los profesores de primer grado, sino que resultan inapropiadas para lograr uno de los principales objetivos que ellos se plantean, el dominio de la convencionalidad alfabética.

Para Julia, como para otras maestras del estudio, el objetivo principal en el primer grado es que los niños logren leer y escribir. Según las condiciones en que los niños llegan al primer grado, de 16 en total casi la mitad de su grupo (siete) sin preescolar, y su apreciación sobre cómo es que los alumnos aprenden a leer Julia se mostró crítica a lo largo del año sobre la pertinencia de los libros y de los proyectos para la alfabetización de los infantes.

El libro de español está muy elevado para los alumnos, no están adecuados para ellos. Yo no los utilizo, porque el niño ya tiene que saber leer y escribir y estos niños que están aquí, la mayoría no saben nada; la educadora en preescolar dice que no es su obligación enseñarles a leer y escribir, entonces quien les va a enseñar a leer es la maestra de primaria. En primer año, el libro marca, de acuerdo a la reforma, que ellos le cambien el final a un cuento por escrito, pero si no saben ni escribir ni su nombre cómo le pueden hacer (EJ1, 2, 3).

Como se advierte para Julia los libros demandan que los niños tengan que “leer y escribir”, en ese sentido es que para ella resultan contradictorios puesto que “cómo le pueden hacer” si aún “no saben nada”.

No, no, no, yo apenas les voy a enseñar a leer y a escribir, a conocer las letras. Yo no comparto la idea de los libros de primer año de la secretaría, a través de proyectos. A lo mejor quienes hicieron el libro nunca han estado frente a grupo, no saben las necesidades de los niños. Primer año es la base fundamental donde los niños aprenden a leer y escribir. La compañera que ha tenido primer año tampoco utiliza los libros de la secretaría por lo mismo. Si no saben leer ni escribir, primero tienes que enseñarles

las letras, es la base principal. Cuando los alumnos ya sepan leer y escribir, ahora sí se puede avanzar con los proyectos, mientras no (EJ1, 2, 3).

Los cuestionamientos de Julia evidencian uno de los retos más importantes que han enfrentado las propuestas con orientación reflexiva para su incorporación en la práctica de muchos maestros (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014). Tal reto consiste en poder hacer visibles para los maestros qué es lo que los niños se apropian de la lectura y la escritura y cómo, al realizar, por ejemplo, actividades o ejercicios de lectura y escritura, como se propone en la RIEB, cuando ellos aún no pueden escribir y leer de manera autónoma.

En primer lugar, como se aprecia en el comentario de Julia sobre la escritura de un final diferente para un cuento, no hay claridad sobre los sentidos que tienen las actividades en las que se propone que los niños “lean” y “escriban”. En la RIEB el acento está puesto en el aprendizaje de la producción y organización de las ideas, así como en el descubrimiento de cómo en un tipo de texto en particular esas ideas adoptan formas específicas para decirse por escrito. Para Julia, en cambio, la competencia para escribir está puesta fundamentalmente en la capacidad de graficar, de poner con letras, lo que se quiere decir.

En segundo lugar, el comentario de Julia advierte cómo, desde las propuestas que enfatizan la enseñanza reflexiva del sistema convencional de escritura como la de la RIEB, tampoco queda claro cómo es que al leer y al escribir, los niños “aprenden las letras”. Ante la ausencia de claridad al respecto, es el saber sobre la alfabetización acumulado por generaciones de docentes el que prevalece para definir la enseñanza y el aprendizaje de las letras como objetivo central del primer grado “si no saben leer ni escribir, primero tienes que enseñarles las letras, es la base principal”. Asimismo, es lo que sirve de base para descartar el uso de la propuesta y sustituirla por materiales educativos comerciales o actividades propias en las que se aportan “estrategias para que conozcan las letras, las vocales, el

abecedario, o cómo formar su nombre”. Decía Julia “el libro *Arcoiris de letras* te enseña las vocales, abecedario, formar oraciones, palabras cortas. En el libro de la secretaria no dice nada de eso, por eso prefiero el material de apoyo” (EJ3).

La invisibilidad de los sentidos y formas de trabajar con determinada propuesta no cancela el uso de sus materiales. Julia llevó a cabo algunas de las actividades previstas en el libro de texto; aunque, como se verá enseguida, sus sentidos y formas de desarrollarlas se articularon preponderantemente a los propósitos de una enseñanza sistemática y directa de las letras.

La enseñanza de las letras

En los argumentos que en general sustentan las prácticas desarrolladas en la orientación sistemática directa para la alfabetización inicial, como se apreció en las explicaciones de la maestra Julia, prevalecen las convicciones de tradiciones que han sostenido durante años las prácticas de alfabetización en el primer grado, entre éstas la secuencialidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Pellicer y Vernon, 2014). Esto es, que los niños deben reconocer primero el funcionamiento del sistema de escritura y sólo después pueden asimilar procesos más complejos como la lectura, la comprensión y la producción de textos. En esta perspectiva, aprendizajes como los usos de la lectura y la escritura para propósitos determinados, en los sentidos que lo propone la RIEB, están reservados para el segundo grado o para cuando los niños ya dominan el sistema de escritura, como decía la maestra Julia, “cuando los alumnos ya sepan leer y escribir, ahora sí se puede avanzar con los proyectos, mientras no” (EJ3).

Asimismo, otra de las convicciones que sustentan la práctica con orientación sistemática y directa, como la que desarrolló Julia, es que las letras se aprenden de manera progresiva en el orden que determinen los maestros o la propuesta que contemplen los libros comerciales en que se apoyan.

Julia desarrolló su trabajo teniendo como base un libro comercial que complementaba con fotocopias de ejercicios seleccionados de otros libros confeccionados por ella. En éstos realizaban actividades de copiado de letras, sílabas y palabras, que después eran leídas. Esta práctica se acompañaba de otras como la elaboración de planas de letras, sílabas y palabras; completar palabras con la letra en estudio, identificar y recortar palabras con la letra en cuestión o dictado de palabras con esa letra para después leerlas. Cuando los niños mostraron un cierto dominio de la convencionalidad alfabética Julia comenzó a trabajar la copia, el dictado y la lectura de enunciados. Ella sostuvo esta estrategia de trabajo a lo largo del ciclo escolar; es decir, estuvo enfocada en el aprendizaje y ejercitación de la convencionalidad alfabética. En ello empleaba también casi todo el tiempo que destinaba a la clase de español, el cual es mayor que el que le da a matemáticas o a las otras asignaturas.

Julia efectúa diariamente un trabajo individual con los alumnos para la “toma de lectura” de las lecciones del libro *Arcoiris de letras*, las cuales por lo común quedan de tarea para la casa. Las lecciones se estructuran generalmente con cuatro componentes:

1. El trazo de la letra en estudio en *script* y cursiva.
2. Escritura de las sílabas con esa letra.
3. Imágenes con nombres que se escriben con la letra en estudio.
4. Ejercicios de lectura o de completar palabras para reforzar el aprendizaje de las letras vistas.

Además de ser leídas por los niños, el libro contempla hojas semi-transparentes para que los niños repasen los trazos. Los niños realizan diferentes lecciones según van siendo capaces de recordar las letras en estudio y de “leer” las sílabas y las palabras contempladas.

La dinámica casi diaria de trabajo consiste en que los niños dejan su libro *Arco iris de letras* en el escritorio y Julia los va llamando de uno por uno para “tomarles la lectura”, mientras el resto del grupo realiza actividades que ella les pone, como se advierte en el siguiente fragmento de una clase.

Este día Julia reparte imágenes de Vicente Guerrero, el escudo del estado de Guerrero y un mapa del estado que los niños deberán colorear, recortar y pegar en su cuaderno. Un día antes fue aniversario de la erección de Guerrero. Entre interrupciones continuas de los demás niños que van a entregarle o a consultarle sobre la actividad, Julia está tomando la lectura de Alexis sobre la letra “l”. Ella remarca con su lápiz primero cada una de las sílabas con “l”. Posteriormente remarca las sílabas en las palabras del ejercicio, en este caso son: lima, loma, muela, ala, mula, malo, miel, ola, lomo, mala, alma. Alexis menciona correctamente todas las sílabas y cuando llega a tener algún error –por ejemplo olmo en lugar de alma–, Julia le da pistas como preguntar “qué letras son”, para ayudarlo a recordar –le dice: “la a y la ele”. El procedimiento lo repite con la lectura en letra cursiva, y luego otra vez todo de nuevo en el ejercicio de copiado que hizo Alexis en las hojas semitransparentes. Entre las interrupciones por la entrega de los dibujos o los llamados de atención que hace a otros alumnos, Julia ocupó aproximadamente siete minutos en “tomar la lectura” a Alexis; sin embargo, cuando trabaja con otros alumnos que tienen dificultades en recordar el tiempo llega a ser mayor.

La transformación de los proyectos

Pese al cuestionamiento de Julia sobre la pertinencia de los libros, en particular de los proyectos y su negativa a trabajarlos, los empleó de manera selectiva, como ella decía “adecuándolos” a las posibilidades de aprendizaje que en su apreciación tenían los niños. Las incorporaciones que hizo Julia de la RIEB a su práctica se adecuaron principalmente a las necesidades de la enseñanza sistemática directa de las letras que adoptó. De esta forma, los proyectos y el libro de texto fueron retomados en tres sentidos como: temas de aprendizaje, contexto para trabajar la enseñanza sistemática de las letras y generadores del espacio requerido para el trabajo individual con los niños.

Los proyectos previstos en la propuesta de la RIEB, en la práctica de Julia, proporcionaban, directa o indirectamente, temas para aprender sobre ellos. Como se pudo apreciar en distintos

momentos en que realizó actividades del libro o similares. Así, el proyecto 1 previsto en la propuesta de alfabetización de la RIEB para familiarizarse con las prácticas de consulta y de organización de los materiales en las bibliotecas, y con los usos de la información que contienen las portadas de los textos, en el proyecto 2, fueron retomados por Julia como temas a conocer, más que como oportunidades para aprender a interactuar con las bibliotecas y los libros.

Con relación a la biblioteca, por ejemplo se trabaja en la iluminación de la imagen de un librero, se recortan las portadas de cuentos contenidas en el material del libro de texto y se pegan en el dibujo de un librero. Julia les decía “que se vean como los vemos en los librereros”. En realidad se trata de una actividad del libro de texto donde la idea es familiarizarse con el acomodo en orden alfabético de los libros de la biblioteca. Asimismo, se pudo observar en otras clases cómo el proyecto de elaboración de fichas informativas fue para Julia una oportunidad para hablar acerca de los animales que hay en el zoológico. En el libro de texto los animales del zoológico es uno de los temas propuestos, entre otros que se mencionan, para elaborar fichas informativas. Pero en las clases de Julia, no se elaboraron éstas, sólo se cuestionó a los niños sobre qué animales había en el zoológico, cuestión que ellos abordaron desde el conocimiento personal que tenían.

En el marco de los temas derivados por Julia de los libros de texto y los proyectos, ella emprendía actividades con el propósito de reforzar la enseñanza de las letras. Así, en los casos descritos anteriormente, les pedía completar palabras relacionadas con las imágenes. Por ejemplo, la imagen del librero arriba tenía escrito librero, pero faltaban las vocales. En el tema de los animales del zoológico, les proporciona un ejercicio en fotocopia en el que les pide completar los nombre de los animales y unir con una línea a cada animal con su nombre. En otras actividades, las relacionadas con el proyecto de las portadas de los libros, pide a los niños que copien o reescriban títulos de los libros que se encuentran en las imágenes,

que cuenten las letras que tienen los títulos o que completen con las vocales faltantes los títulos.

Finalmente, se pudo apreciar cómo todas estas actividades se desarrollaban en paralelo a la “toma de lectura” de las lecciones de cada letra que Julia efectuaba individualmente a los niños. Es decir, también tenían el propósito de mantenerlos ocupados para que ella pudiera trabajar con cada uno de ellos en la “toma de lectura”. De hecho, en estas actividades, incluidas las que se relacionaban con los libros de texto, el trabajo colectivo era poco frecuente y se limitaban a la lectura de las indicaciones, el trabajo con algún ejemplo –realizado por la maestra, ocasionalmente con la participación de los niños– y, en algunas ocasiones, a la resolución de la actividad en el pizarrón.

El uso dado a las actividades que retoma de los libros de texto justamente pone de manifiesto la invisibilidad de sentidos pedagógicos que, desde la enseñanza reflexiva o de las prácticas letradas, pueden tener ese tipo de actividades en la alfabetización de los niños –actividades que los sitúan como usuarios de la escritura para el logro de propósitos específicos.

Por una parte, es evidente la invisibilidad de la manera en que la lectura y escritura de textos puede apoyar a los niños en el aprendizaje de las letras. Por ejemplo, en los ejercicios con los títulos de las portadas de los cuentos, Julia limitó las actividades a la copia y el conteo de letras de los títulos de los cuentos y cuando creyó conveniente que se leyera lo que decían las portadas era ella quién lo hacía. Desde la enseñanza reflexiva se espera que sean los niños quienes hagan esfuerzos por interpretar o escribir y que confronten sus ideas con otros textos o niños, de manera que ellos vayan descubriendo el funcionamiento de las letras al tiempo que incorporan información sobre éstas (Pellicer y Vernon, 2004). Es decir, no se espera que los niños puedan o sepan escribir y leer convencionalmente, que lo hagan “correctamente”, sino que pongan en juego sus saberes sobre el sistema de escritura, que lo pongan a prueba y reelaboren eso que saben, hasta que logren dominar los principios que rigen al funcionamiento del sistema de escritura.

Aunque Julia no promovía reflexiones o intercambios de opiniones de los niños acerca de la escritura o la lectura de las palabras, el que ella se centrara en la “toma de lectura”, propiciaba que éstos interactuaran entre ellos y consultaran otros textos para resolver las actividades, a pesar de que continuamente les decía que cada quien debía hacer su trabajo solo, para que pudieran aprender. Se les observó, por ejemplo, ayudándose a escribir los nombres de cada uno, una exigencia de Julia en todos los trabajos. Algunos sugerían a otros consultar trabajos anteriores o sus cuadernos –algo que Julia les decía–, lo que les llevaban a confrontar su escritura con la realizada en otros momentos para que corrigieran. Por ejemplo decía un niño a una niña que escribía su nombre “después de la *i* va la otra que parece como palo, mira [mostrando el cuaderno donde está escrito Camila]”.

Los intercambios entre los niños en esos momentos propician reflexiones importantes para comprender el funcionamiento del sistema de escritura. En la actividad en la que debían recortar y pegar los nombres de los dibujos de animales se apreció, por ejemplo, que algunos niños intercambiaban opiniones sobre cómo se escribe o qué es lo que decía en las tarjetas: “cebra es con la *c* de casa”, “Camila, cocodrilo empieza como tu nombre”, “aquí dice co...to...rro” [había la imagen de un perico], “mira es así, cu...le...bra, la *ce* de casa y la *u*”.

Por otra parte, permanecen en la invisibilidad otros aprendizajes sobre la escritura que los alumnos pueden lograr al mismo tiempo que aprenden las letras, lo cual se aprecia en el trabajo de Julia sobre las portadas de cuentos. Desde el enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, con ese tipo de actividades se pretende apoyar a los alumnos en la apropiación de los saberes necesarios para emplear competentemente la lectura y la escritura en diversas situaciones. Con la identificación de los datos de la portada se espera por ejemplo, entre otras cosas, que aprendan a valerse de esa información para hacer anticipaciones sobre sus posibles contenidos y la clase de información que podrían encontrar en ese texto. Es posible que,

en las prácticas como la de la maestra Julia, por considerar que deben aprender primero las letras para poder leer, los maestros crean intrascendente trabajar con los niños esos aspectos, limitando el trabajo a lo que en su apreciación tiene sentido para los infantes en diferentes momentos. Los títulos de la portada de cuentos, por ejemplo, Julia los trabajó en el mes de octubre –aproximadamente dos meses después de iniciado el ciclo escolar–, cuando apenas estaba trabajando las letras “l” y “m”, quizá por ello orientó el trabajo a “contar las letras” y “copiar las letras que vienen arriba –o sea los títulos de las portadas”. En esta perspectiva, no parece estar claro el sentido que puede tener el hecho de que los niños identifiquen títulos de cuentos, autores, entre otros, cuando apenas están aprendiendo las letras.

La percepción de que los niños aún no conocen todas las letras, aunado a la invisibilidad de sentidos de las actividades contenidas en los proyectos, puede prevalecer a lo largo del año, o al menos en gran parte del mismo, de modo que la lectura y producción de textos por parte de los niños se considere inaccesible o inapropiada, como sucedió en el trabajo de la maestra Julia. Así aconteció hasta inicios del mes de abril en el que se le observó por última ocasión.¹ En febrero por ejemplo, retoma el tema del proyecto sobre la elaboración de anuncios, en su caso pide a los alumnos que en una hoja peguen ilustraciones de productos que quisieran vender y pasen frente del grupo a describirlo. El anuncio no se elabora como tal. En el mes de abril, sobre el proyecto fichas informativas, como ya se comentó, Julia centra el trabajo en que, desde su conocimiento previo, los niños aporten información sobre los animales que hay en un zoológico, la escritura se limita a escribir o leer nombres de esos animales.

¹ Otros estudios han identificado que los maestros que desarrollan predominantemente una alfabetización sistemática directa, realizan actividades más complejas como la producción de textos libres o de cuentos, durante los últimos meses del año escolar porque consideran que los niños ya están en condiciones de hacerlo.

Es posible que en los dos últimos meses de clases –junio y julio–, Julia haya promovido actividades en las que los alumnos tuvieran la oportunidad de trabajar en la producción de textos. En el mes de abril, por ejemplo, planteó a los niños uno de los ejercicios más próximos a la producción de textos que fue la de escribir palabras faltantes en un relato breve. Otra actividad consistió en pedirles que con la ayuda de sus padres hicieran un cuento. Esta es una tendencia común entre maestros que desarrollan una alfabetización sistemática directa. Cuando ellos consideran que los niños ya dominan la convencionalidad alfabética se sienten más animados a trabajar la producción de textos libres, algunas experiencias de ese tipo son reportadas en el estudio de Mercado (2002). La frecuencia y la intensidad de estas actividades de producción de textos, como muestra el caso de Julia, depende de la valoración de los maestros de qué tanto los niños dominan la convencionalidad alfabética; ella, por ejemplo, continuaba “tomando la lectura” de su libro de apoyo.

Las prácticas de alfabetización de Julia evidencian que las actividades por sí mismas, las explicaciones acerca de cómo aprenden los niños el sistema de escritura y las recomendaciones previstas en la guía del profesor –por ejemplo que el maestro lea a los niños o los niños le dicten (SEP, 2011)–, son insuficientes para –además de arrojar claridad sobre sus sentidos pedagógicos– proveerlos del conocimiento práctico necesario para trabajar con situaciones de lectura y de escritura, de manera que los niños puedan efectivamente avanzar en su apropiación de las convencionalidades del lenguaje escrito y, además, de los saberes letrados implicados en los usos de la escritura en prácticas particulares. Como se ha apreciado en estudios previos, la enseñanza reflexiva de la convencionalidad alfabética –promovida a partir de la escritura y la lectura de los propios niños– entraña que los maestros sepan identificar, en los intentos de escritura y lectura de los alumnos, sus progresos y necesidades en la comprensión del principio alfabético y del dominio de su convencionalidad;

así como la puesta en juego de saberes apropiados para animar a los niños a escribir y leer, y para propiciar y orientar sus reflexiones (Espinosa, 2014).

El ingreso de la lectura

La realización de lecturas en el aula y lo que los niños pueden aprender sobre ésta, aún cuando apenas están aprendiendo a leer por sí mismos –están aprendiendo las letras–, es quizá uno de los ejercicios asociados a la perspectiva de aprendizaje de las prácticas sociales de lenguaje que mayor penetración están teniendo en las actividades cotidianas de alfabetización inicial. Según pudo apreciarse en las visitas que hicimos a las escuelas, todas las maestras del estudio emprendieron actividades en las que los alumnos escuchaban la lectura de textos, principalmente de cuentos, aunque variaban en la frecuencia y la complejidad de interacción que promovían entre los niños y los textos. De manera importante todas las maestras aludían a la lectura como una manera de propiciar entre los alumnos procesos de comprensión de lo que se lee. Como se muestra enseguida, su incorporación con estos propósitos, particularmente, enriquece de manera importante la alfabetización cuando ésta se centra sólo en el aprendizaje de las letras, como pasó en el caso de la maestra Julia.

La lectura predominante en las clases de Julia es la de sílabas, palabras y posteriormente enunciados. Es decir, se trata de una actividad que se ejerce para saber realizarla. Consiste básicamente en un entrenamiento de los niños para aprender a decodificar lo escrito, y ejercitar la rapidez para hacerlo. La lectura está al servicio de su propio aprendizaje. Se lee para aprender a leer las palabras. No obstante, también estuvo presente en el trabajo de Julia la lectura como herramienta para llevar a cabo prácticas sociales específicas, de manera predominante para realizar los ejercicios y, de manera más esporádica, la lectura de cuentos.

En el trabajo de la maestra Julia, la lectura de cuentos fue una actividad distribuida a lo largo del año escolar. Según nos informó

es una de las acciones promovidas por el Consejo Técnico (CT) de su escuela como parte de su proyecto colectivo para mejorar la comprensión lectora de los niños; aunque también aclaró que es una actividad que ella tenía contemplada desde el inicio del año escolar. En el trabajo con la lectura, Julia involucró a los padres de familia. Comúnmente eran los hermanos y las madres quienes se presentaban al aula para leer a los niños los cuentos. Julia además comentaba que les insiste mucho a los padres para que la efectúen en sus hogares. Ella les pedía que seleccionaran los cuentos para que se los llevaran a su casa con la finalidad de que los leyeran y después fueran al aula para leer a los niños. Cada padre, decía, decide cómo leerlos para que los niños se motiven y quieran participar.

En la observación de las sesiones de lectura era evidente el interés que se suscitaba entre los niños; así se apreciaba en el silencio –poco común en las actividades diarias– que guardaban mientras alguna madre leía, en la mirada puesta en la lectora o en las imágenes del cuento que llegaban a mostrarles o en los comentarios al finalizar el cuento. Era tanto el interés de los niños que aún cuando la lectura de algunas madres participantes no era muy fluida y su volumen no era tan alto, casi todos permanecían sentados escuchando; por otra parte, terminaban pidiendo a los lectores que les leyeran otro cuento.

Fueron tres ocasiones en que se apreció la lectura con las madres en el trabajo de Julia, dos en que las madres de algunos alumnos leyeron cuentos a los niños y otra en que la lectura del cuento estuvo a cargo de una alumna de sexto acompañada de su madre. Quizá por las recomendaciones que da a los padres para que apoyen a sus hijos, en las tres ocasiones en que se realizó esta actividad las madres hacían preguntas a los niños sobre el cuento, sólo en una la maestra intervino junto a una madre. En una de las sesiones de lectura se registraron preguntas, como las siguientes, al terminar de leer: ¿Les gustó el cuento? ¿Cómo se llamó el cuento? ¿De qué habla? ¿Qué dice? ¿De qué se trata? También se le observó retomar las respuestas de los niños para plantear nuevas preguntas:

Sra.: ¿De qué se trata?

Alumnos: de los animales.

Sra.: ¿de qué animales? (CJ1).

Julia, contrariamente a su idea de que los niños primero deben aprender las letras, encontraba útil la lectura de cuentos para desarrollar la “comprensión lectora”, aunque tal comprensión la sitúa como resultado de la lectura, más que como proceso constructivo que se da en la interacción entre los lectores y el texto.

En las tres sesiones en las que se apreció el trabajo con la lectura, las preguntas tenían lugar sólo al finalizar los cuentos o como lo comentó en entrevista “a través del dibujo los niños fueron expresando lo que aprendieron del cuento” (EJ3). A pesar de ello, el trabajo de Julia con la lectura evidencia avances importantes, aunque paulatinos y contradictorios, en la incorporación a las prácticas de alfabetización de visiones más complejas de la lectura, como producción de significados, más que como simples decodificaciones de lo escrito, lo que ella hacía en la “toma de lectura”.

El trabajo de la profesora muestra que un reto importante para la incorporación del enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, implica lograr claridad sobre: cómo es que acontece ese proceso de elaboración de significados durante la lectura; qué papel pueden tener las intervenciones de los maestros antes, durante y al final de la lectura de textos, y qué tipo de intervenciones son importantes cuando los niños apenas están aprendiendo a leer por sí mismos. Ello ayudaría a que ejercicios propuestos en la RIEB para apoyar el desarrollo de la lectura en los niños –explorar los libros de la biblioteca, por ejemplo–, como muchas otras actividades con este propósito, puedan desarrollarse con mayor pertinencia.

La maestra Julia, por ejemplo, a petición de los niños, les permitió que revisaran y comentaran sus cuentos, aunque sólo les había solicitado que pusieran su nombre a los que llevaron al salón, mientras ella preparaba el material para la siguiente actividad. Durante diez minutos aproximadamente, los niños interactuaron

libremente con los cuentos disponibles y conversaban animosos entre ellos, aunque sólo había ocho cuentos, pues los únicos disponibles, son los que han llevado los niños.

Julia da oportunidad de que los niños hojeen cuentos, los van comentando entre ellos. Algunos comentan a la maestra lo que ven, ella les dice “léanlo”. Una pareja de niñas, después de comentar sobre los personajes del cuento “La Bella y la Bestia”, “leen” el cuento. Una de ellas, apoyada en las imágenes, va diciendo lo que aprecia, en una actitud y con un tono como si estuviera leyendo un texto. Con la mirada en las páginas del cuento va diciendo [en algunas partes incluso como si tuviera dificultades para leer] “el lobo es malo. Luego se juntó con la Bella. El lobo se enamoró de la Bella. Entonces la Bella se iba aquí [cambio de página]. Entonces la mujer se durmió y el lobo también se durmió” [discusiones entre ellas acerca de lo que “dice” el texto, continúa la “lectura”]. Un señor que era un rey le llevó flores y se enamoró de ella [tono de haber finalizado]. Termina y cierra el libro y se sonríe con su compañera. Algunos niños en el escritorio van comentando el cuento a la maestra quien les va haciendo preguntas (CJ1).

Son múltiples los propósitos que, como se sugiere en la propuesta de la RIEB, los niños pueden lograr en su alfabetización cuando exploran cuentos. Entre otros aspectos pueden identificar las diferencias entre el lenguaje con que se habla y el que se escribe; el papel que juega el título y demás datos o imágenes de la portada, la estructura del texto y sus variaciones entre ese género. Asimismo, pueden aprender, aunque no lean aún por ellos mismos, algunas estrategias de lectura como la anticipación, y la predicción; además de reflexionar sobre convencionalidades como la direccionalidad de la escritura, el uso de las letras, entre otros. Se trata de saberes que se movilizan tanto en la interpretación como en la producción de los textos (Solé, 1999). Como se advierte en la descripción anterior, en la clase de Julia, en algunos momentos los niños de manera espontánea se plantean cuestiones de diverso tipo. En la “lectura” del cuento “La Bella y la Bestia”, por ejemplo,

las niñas se apoyaron en su conocimiento previo y en las imágenes del libro para predecir e interpretar lo que podría estar escrito en cada página y, en algún momento, pudieron confrontar interpretaciones diferentes de lo que el texto decía. Sin embargo, son acciones que para los maestros centrados únicamente en la enseñanza del código, como en el caso de Julia, aunque pueden conceder tiempos para su realización, no son percibidas como espacios particularmente útiles para promover aprendizajes diversos en los que amplíen y desarrollen las competencias de los niños como usuarios del lenguaje escrito.

Pese a todo, es importante advertir cómo la incorporación de la lectura de cuentos es una vía fundamental de enriquecimiento de las prácticas de alfabetización sistemática directa, como la emprendida por Julia. La lectura de cuentos constituye una oportunidad importante para dotar de algún sentido el aprendizaje fragmentado de las letras y para que los niños aprecien y se relacionen al menos con uno de los posibles usos sociales de la escritura: leer por placer, para disfrutar o como entretenimiento.

ALFABETIZACIÓN COMPLEMENTARIA

En esta orientación, al igual que en la anterior, la enseñanza de la convencionalidad alfabética se desarrolla desde la perspectiva de la enseñanza sistemática y directa de las letras. Dos maestras comparten esta orientación, Patsy –quien durante sus 26 años de servicio generalmente ha trabajado con primero y segundo grado– e Hilda –que contaba con siete años de servicio y no tenía experiencia con el primer grado–. En lo general, ambas profesoras efectúan actividades similares a las descritas en la primera orientación. No obstante, la enseñanza sistemática y explícita de las letras se desarrolla en forma paralela al trabajo con el libro de texto.

Los usos de los libros de texto, la frecuencia y los sentidos con los que se utilizan están influidos, de manera importante, tanto

por los tiempos que se dedican a la enseñanza sistemática y directa de la convencionalidad alfabética, como por los sentidos que las maestras les adjudican a los proyectos propuestos en el libro de texto; es decir, por lo que cada una considera que los niños pueden o deben aprender. Ambos factores, por demás, aparecen mediados por la experiencia que tienen las profesoras en la alfabetización inicial en el primer grado. Ello implica que las más experimentadas, como lo es en este caso la maestra Patsy, confiadas en los saberes acumulados para lograr que los niños aprendan a leer y a escribir, abren mayores márgenes de tiempo y de exploración de los nuevos materiales que quienes inician o cuentan con menos años de experiencia en el trabajo con el primer grado, es el caso de la profesora Hilda.

Proyectos y convencionalidad alfabética: escisión y complementariedad

En esta orientación el trabajo con proyectos y la enseñanza de la convencionalidad, tal como aparecen en las opiniones y prácticas de las maestras, se desarrollan como procesos escindidos pero complementarios. Es decir, se llevan a cabo en las prácticas de las maestras como acciones o tareas que se desarrollan en paralelo con propósitos propios, con formas de trabajo y tiempos de atención variados y diferenciados. No obstante, como se verá más adelante, aunque se desarrollan en paralelo, estos procesos no tienen la misma prioridad, en términos de tiempo y dedicación, en el trabajo de las profesoras.

La prioridad de las docentes está enfocada en la enseñanza de la convencionalidad alfabética; sin embargo, incorporan, en formas diferentes y con sentidos propios, el trabajo por proyectos pues los consideran como espacios donde los niños pueden lograr aprendizajes importantes de diferente tipo, pero sobre todo relacionados con la capacidad de utilizar la escritura.

La enseñanza de la convencionalidad como un proceso particular, ajeno a los proyectos previstos para la alfabetización en el programa de la RIEB, tiene su sustento, por una parte, en el propósito de las maestras de lograr que los niños dominen la convencionalidad alfabética durante el primer grado.

Como se ha señalado, esta es una expectativa que en general comparten los maestros de primer grado (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014; Mercado, 2002; Talavera, 1992; Medwell, Wray, Poulson y Fox, 1998). Hilda y Patsy, como las demás maestras de este estudio, también eran enfáticas al señalar el aprendizaje de la lectura y la escritura como su prioridad en el primer grado, “ahorita lo que interesa es que aprendan bien a leer y aprendan bien a escribir” (EH3), decía Hilda; mientras que Patsy lo señalaba como una posición compartida con muchos profesores que atienden el primer grado “todas las materias son importantes, pero la mayoría de las maestras que tenemos primer año, le damos prioridad a que aprendan a leer y a escribir” (EP3). Por otra parte, se sustenta en los supuestos de la enseñanza sistemática directa de las letras que las maestras comparten; es decir, en una visión divergente a la que permea la propuesta de la RIEB.

Al igual que la maestra Julia, Hilda y Patsy enseñaban la convencionalidad alfabética trabajando cada una de las letras en forma secuencial. Desde esta perspectiva, como sucedía con Julia, para las profesoras resulta imperceptible cómo es que las orientaciones y propuestas de trabajo contenidas en los materiales de la RIEB pueden contribuir al aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Desde los saberes de las docentes sobre la alfabetización inicial, la propuesta de la RIEB más bien carece de proposiciones y recursos para que los niños se apropien del código alfabético. Por ello, aunque consideren que deben trabajar con los libros de texto, éstos aparecen prioritariamente al margen de la enseñanza de la convencionalidad alfabética:

[...] ahorita en primero, a uno como maestro, lo que interesa es que aprendan bien a leer, aprendan bien a escribir; y sí, trabajamos con el libro de texto, pero le damos ahorita prioridad a la lectura y escritura (EH3).

La “opacidad” de la propuesta de cómo en el marco de los proyectos los niños pudieran apropiarse del funcionamiento de las letras, propicia que, en paralelo al trabajo con el libro de texto y los proyectos, las maestras desarrollen una actividad en específico para lograr ese aprendizaje, “nos basamos en ese librito de *Juguemos a leer*, ahí vienen las lecciones con cada una de las letras del abecedario, donde muestran la letra, sílabas, palabras y oraciones pequeñas” (EP3).

Los libros de texto son excluidos de la enseñanza de la convencionalidad alfabética porque no corresponden a lo que los maestros conocen y saben hacer para que los niños aprendan las letras. En este sentido se ven en la necesidad de buscar materiales que les apoyen y ayuden a promover su aprendizaje al margen los materiales oficiales. Decía la maestra Hilda, “un libro de apoyo es fundamental, porque los libros de texto no marcan cómo ir conociendo las letras, el abecedario, por eso se requiere pues un libro de apoyo” (EH3).

En la práctica, sin embargo, los libros de texto sí son trabajados. Casi todas las actividades en las que existía espacio en el propio libro para contestarlas, particularmente aquellas orientadas a la convencionalidad alfabética, fueron trabajadas por las maestras; aunque no necesariamente con la lógica o los sentidos previstos en el enfoque de la propuesta de la RIEB.

La forma predominante de abordar los ejercicios de los libros que se apreció fue la de realizar las actividades en colectivo, de manera grupal, con apoyo en el pizarrón. Ello constituye un modo de resolver una situación conflictiva y contradictoria, en la perspectiva de los maestros, el que los libros estén demandando que los niños escriban o lean palabras, frases o textos, cuando ellos apenas están aprendiendo el sistema de escritura.

Desde la perspectiva reflexiva de la propuesta de la RIEB, plantear situaciones de lectura o escritura constituyen oportunidades

para que los niños reflexionen y descubran los principios –entre éstos el alfabético– que rigen el funcionamiento del sistema de escritura. En cambio, para muchos maestros, apoyados en la perspectiva sistemática, se escribe o se lee –durante el aprendizaje de la convencionalidad alfabética– para evidenciar que se ha aprendido, que se sabe hacerlo, tal como se aprecia en el comentarios de Patsy “el libro de texto de la SEP ya nos marca [leer y escribir] pues en general, mas global. Vienen actividades donde el niño debe escribir ya completo oraciones, frases, pero en realidad, ¡realmente! No todos lo logran” (EP2).

Dado que los niños están en proceso de aprender a escribir, la resolución grupal de las actividades aparece como una posible respuesta que cumple con lo demandado por los libros. Patsy, por ejemplo, reproducía la actividad en el pizarrón y las resolvía con la participación de los niños, después ellos copiaban las respuestas en sus libros o en sus cuadernos.

Hay actividades donde, más que nada, vamos contestando con la lluvia de ideas y la aportación de todos los niños, porque en realidad hay cosas que por ellos solitos no lo pueden contestar y así entre todos buscamos respuestas (EP2).

La realización colectiva de las actividades también respondía a la pretensión de aprovechar al máximo el tiempo. La rutina establecida para la enseñanza sistemática directa de la letras, como se muestra más adelante, y la inversión de tiempo en actividades de extraenseñanza, hace preferible la resolución grupal de las actividades para consumir menos tiempo. Señalaba Patsy:

[...] otras actividades son por equipo, o bien con lluvia de ideas vamos contestando, porque si no, no avanzamos. Así terminamos más rápido y es más enriquecedor, por que cada uno de los niños aporta una idea y de ahí nosotros formamos la respuesta (EP2).

Aunque, en menor medida, también se resuelven ejercicios de los libros de texto en forma individual. Son aquellas que, durante el transcurso del año escolar las maestras valoran como factibles de ser resueltas por los niños debido al avance que llevan en el dominio del código. Esto es, como actividades en las que los niños de manera individual pueden ejercitar el conocimiento logrado sobre el funcionamiento de las letras, por ejemplo: crucigramas, formar palabras con el alfabeto móvil, completar palabras con las letras faltantes u ordenar las palabras en oraciones. Generalmente la resolución individual de las actividades se realizaba sin la participación de las maestras. Más bien ellas ocupaban ese tiempo para avanzar en la “toma de lecturas” del libro de apoyo o en la revisión de tareas.

Si bien las actividades de los libros de texto son retomadas por las maestras predominantemente como ejercitación de lo aprendido sobre el código, tanto en su realización grupal como individual, abren espacios de reflexión que enriquecen la enseñanza sistemática directa de las letras. En el plano del trabajo individual, estos momentos reflexivos sobre la escritura, como se analizó en el caso de Julia, se propician cuando los niños disponen del suficiente tiempo y de la libertad para consultarse unos con otros, aunque las maestras no necesariamente lo propongan, ni lo acepten.

En la resolución grupal de las actividades, se pudo advertir que cuando las maestras piden opiniones a los niños para resolver sus dudas se abren oportunidades para que ellos confronten sus ideas acerca de cómo leer o escribir las palabras. Una actuación así se aprecia en una de las clases de Hilda en la que trabajó colectivamente con los niños. El ejercicio consistía en escribir las letras faltantes en los títulos de los cuentos que habían escrito el día anterior.

Después de explicarles la actividad, Hilda escribe un ejemplo en el pizarrón que resuelve en forma grupal. Escribe la palabra “Caperucita”, pero deja un espacio con una raya abajo en vez de la primer vocal a. Mientras ella escribe, un niño intenta leer lo que va escribiendo ‘cu... la...’ Al terminar de escribir, Hilda pregunta a los niños “¿Qué letra falta ahí? ¿Qué

es lo que dice ahí?”. Casi enseguida pregunta a una de las niñas más adelantadas, “a ver Zaira ¿Qué dice ahí? A ver escuchamos a Zaira, ¿Qué letra falta Zaira?”.

Zaira: La a, para decir... ca... pe... para decir caperucita.

Hilda: Entonces ¿qué letra falta?

Zaira: “la a”.

Hilda: –escribe en el pizarrón al tiempo que comenta para los niños– “falta la letra a para que la palabra esté completa y diga caperucita..”.

Alumnos: Roooja –Hilda anota en el pizarrón la palabra Roja pero no escribe la o. Mientras escribe algunos niños van pronunciando la palabra como si estuvieran leyendo “roooo jaaa”.

Para completar la palabra Roja, Hilda pregunta de nuevo al grupo “¿qué letra falta ahí?”. Algunos niños dicen la ooo, pero ella atiende la respuesta de un niño que dice “la i”. Ella señalando en el pizarrón dice “¿Caperucita riiija, diría entonces?”. Pregunta de inmediato a otro niño “¿Qué letra falta entonces, Gabriel?” Él dice “la a”. Señalando de nuevo en el pizarrón ella lee “¿Caperucita Raaaja?. Nooo”. Algunos niños piden participar, otros dicen en voz alta “la o, la o”. Hilda retoma la respuesta de los niños y como confirmando que es correcto, les dice “la oooo”, y les vuelve a preguntar “¿Qué letra falta entonces?” Los niños vuelven a contestar “la ooo”. Hilda completa la palabra y junto con los niños leen en coro “Caperucita Roja”, mientras ella va señalando las palabras. Los cuatro ejercicios que puso enseguida fueron resueltos por los niños, mientras ella “tomaba lectura” del libro de apoyo a cada niño (CH1).

Como se aprecia en este fragmento de la clase, aún cuando no sea la intencionalidad de las maestras –por lo menos explicitada en las entrevistas o advertida claramente en sus clases– el trabajo colectivo sobre las actividades propuestas en los libros de texto posibilita que los niños pongan en juego sus comprensiones sobre la escritura y las confronten con las de otros o con la escritura convencional que finalmente registran las maestras en el pizarrón. En el ejemplo descrito, aunque Hilda no promueve entre los niños una reflexión sobre las respuestas que ellos

aportan, tienen la oportunidad de escuchar otras respuestas y, mediante la lectura que hace Hilda de cómo diría la palabra roja según las respuestas aportadas por los niños: “rija” “raja” pudieron apreciar cómo cambia el significado de las palabras cuando no se utilizan las grafías correspondientes.

Se trata de procesos reflexivos que desde una perspectiva constructivista se han identificado como apropiados para favorecer en los niños la comprensión y dominio de la convencionalidad alfabética (Pellicer y Vernon, 2004; Solé, 1999). La huella de estos procesos, aunque incipientes y no intencionados, en las prácticas de las profesoras que, como Hilda y Patsy, se arriesgan a trabajar con los materiales introducidos por las últimas dos reformas, muestra la potencialidad que pueden tener dichos materiales para enriquecer la enseñanza más sistemática y directa que practican. Asimismo, se puede apreciar cómo al usarlos aún con otros propósitos, las maestras pueden ir descubriendo las formas en que los intercambios entre los niños son centrales para avanzar en las comprensiones individuales del sistema de escritura, como decía Patsy “es más enriquecedor, porque cada uno de los niños aporta una idea y de ahí nosotros formamos la respuesta”.

El tiempo y el uso de los materiales

El compromiso e interés de las maestras porque los niños dominen en el primer grado el código alfabético les lleva a desarrollar un trabajo intensivo a lo largo del año escolar que consume la mayor parte de la jornada escolar dedicada al área de español. Aún cuando las profesoras en general valoran positivamente los proyectos previstos en la propuesta de la RIEB y tratan de trabajarlos a lo largo del año, es reducido el tiempo con que cuentan para ello.

Aunque con dinámicas diferenciadas en las clases de las maestras Hilda y Patsy se apreció cómo las formas de trabajo sobre la convencionalidad alfabética conllevan varias actividades colectivas

e individuales que desarrollan de una manera continua y acelerada. En la práctica de Patsy la diversidad de tareas incluía las siguientes: dictado, generalmente ocho palabras y dos oraciones breves; ejercicios del libro de apoyo; copia en el cuaderno de las lecciones del libro de apoyo; planas de letras, sílabas, o palabras; elaboración de dibujos y escritura de su nombre según la letra con la que estén trabajando; toma de lectura individual del libro de apoyo y/o del dictado. En sus clases los niños siempre estaban ocupados haciendo algunas de esas actividades. Ella también todo el tiempo estaba ocupada revisando las tareas de casa y las efectuadas en el aula o tomando la lectura de los niños. Tenía que corregir y calificar todas las tareas, decía, porque debía haber correspondencia entre su exigencia a los padres para que apoyen a sus hijos y su deber de revisar los trabajos.

Tabla 5. Actividades realizadas durante octubre en una clase de la maestra Patsy

Actividades	Tiempo (min)
Los niños trabajan con su libro de apoyo "Juguemos a leer", repasando la letra "n" y copian la lectura en su cuaderno.	15
Los niños elaboran cinco dibujos que tengan la letra "n" y escriben el nombre de cada uno de ellos.	12
La maestra anota las palabras con la letra "n" que vienen en el libro de apoyo y las repasan de forma grupal.	17
La maestra revisa tareas pendientes y toma lectura a cada niño.	9
La maestra atiende a la encargada del ahorro escolar.	2
Los niños pasan al mueble a tomar su libro de español y trabajan las últimas actividades del proyecto tres.	18
Los niños elaboran planas de palabras con la letra "n".	19
Los niños regresan de recreo y continúan con las planas. Mientras la maestra "toma la lección" del libro de apoyo.	43
La maestra les "toma lectura" a cada niño para calificarles su trabajo.	18

La diversidad e intensidad del trabajo en torno a la enseñanza de las letras se puede apreciar en la tabla 5, en la cual se exponen las actividades y los tiempos de realización que tuvieron lugar en una clase de Patsy. La clase corresponde a uno de los días en que, tal vez por el atraso que decía tener en la lecciones del libro de apoyo, dedicó todo el día a trabajar con la letra “N”.

La intensidad del trabajo en torno a la enseñanza de las letras es tanta que la revisión de tareas y de “toma de lectura” se hacen simultáneamente mientras los niños se ocupan de nuevas actividades. Asimismo, Patsy aprovechaba otros momentos fuera de la clase de español para realizar dichas tareas, por ejemplo citaba a algunos niños más temprano que la hora de entrada a clases o se quedaba algunos minutos del receso a trabajar con ellos, situación que ha sido reportada en múltiples estudios.

La enseñanza de la convencionalidad alfabética se mantiene como una prioridad a lo largo de todo el año. Sin embargo, la asignación de tiempo de la clase para este propósito tiende a disminuir conforme perciben que los niños progresan en su dominio del código alfabético. Es en estas circunstancias que las maestras se muestran más proclives a destinar más tiempo de la clase al trabajo con los proyectos de la propuesta de la RIEB. Durante las tres visitas que a lo largo del año hicimos a las escuelas se pudo advertir, por ejemplo, en las clases de Patsy una tendencia hacia un mayor equilibrio entre la enseñanza directa de las letras y el trabajo con los proyectos (ver tabla 6).

Tabla 6. Distribución del tiempo de las clases de español entre enseñanza de las letras y trabajo con proyectos en tres momentos diferentes del ciclo escolar

Tipo de actividades	Octubre		Febrero		Abril	
	Minutos	%	Minutos	%	Minutos	%
Enseñanza de las letras	193	76	19	8	118	60
Trabajo con proyectos	63	24	208	92	80	40
Total de la clase de español	256	100	227	100	198	100

Los datos contenidos en la tabla no pueden considerarse como mediciones promedio de los tiempos asignados por Patsy a cada tipo de actividades, pues influyeron variaciones contextuales de los momentos de observación, como las aplicaciones de evaluaciones. Por ejemplo, es probable que la casi totalidad del tiempo dedicado en el mes de febrero a los proyectos se debiera a que Patsy estaba por aplicar el examen correspondiente a ese bimestre. Ella se dedicó a desarrollar casi todas las actividades previstas en el proyecto “Anunciar por escrito servicios o productos de la comunidad”, cuyo contenido, como advirtió Patsy a los niños, vendría en el examen. No obstante, se aprecia, en tanto tendencia general, cómo en los días que se observaron clases de los meses de febrero y abril se incrementó considerablemente el tiempo de trabajo con el libro de texto y los proyectos, respecto al observado en el mes de octubre, cuando sólo habían transcurrido dos meses del inicio del ciclo escolar. Esta tendencia coincide con los progresos de los alumnos en el dominio de la escritura, lo cual fue destacado por la maestra en entrevista y se pudo apreciar en el desempeño de los niños en el aula y en un ejercicio de convencionalidad alfabética aplicado por el equipo de investigación.

La cantidad de tiempo que las maestras van destinando al tra-

bajo con los proyectos varía de una a otra, eso depende del nivel de dominio del código que aprecien en los alumnos. El tiempo que Hilda fue destinando a los proyectos fue menor que los asignados por Patsy, no obstante, también se observó la tendencia a asignar más tiempo de la clase al trabajo con los libros y los proyectos conforme consideraba que iba logrando su “principal propósito”: que los niños aprendieran a leer. El libro de texto, por ejemplo, lo empezó a utilizar en octubre, cuando ya había avanzado en las lecciones del libro de apoyo, y los productos esperados en los proyectos se dejaban como tareas. En febrero, en cambio, se le observó dedicar un tiempo considerable de algunas clases a realizar con los niños actividades del proyecto Reescribir canciones conservando la rima. Esta mayor apertura de tiempo para trabajar en los proyectos, coincidía con sus valoraciones respecto al avance de varios alumnos en el dominio del código.

Ya empiezo también a dictarles oraciones o ya ellos solos empiezan a buscar sus propias oraciones cortas, de manera sencilla. Igual también se apoyan con su libro de *Arcoiris de letras*. Las madres vienen y me dicen: “Maestra, es que mi hijo en las calles ya empieza a leer [los letreros]” (EH2).

El trabajo complementario de los proyectos

En las prácticas de las maestras que desarrollan una enseñanza del código alfabético en paralelo y escindida de los proyectos, éstos aparecen como posibilidades de aprendizajes complementarios al dominio del sistema de escritura. Los proyectos, desde esta perspectiva, complementan la alfabetización inicial porque posibilitan el conocimiento de los diversos tipos de texto y sus usos, así como el desarrollo de habilidades para el estudio.

En efecto, que los alumnos puedan identificar y familiarizarse con la estructura de diferentes tipos de texto, constituye uno de los principales aportes de la propuesta de la RIEB que reconocen

las maestras. Hilda, por ejemplo, señalaba la diferenciación de los tipos de textos como uno de los aprendizajes que los niños lograban al trabajar con los proyectos: “ellos ya saben diferenciar los anuncios, los anuncios publicitarios y también las notas informativas. Ahorita las estamos viendo” (EH3). También Patsy aludía en este sentido a la importancia de los proyectos. Sobre los trabajados en el primer bimestre, señalaba por ejemplo, que los niños debían aprender a identificar los nombres, título y autor, de las portadas de los cuentos.

Otro tipo de aprendizajes que la maestra Patsy desatacaba de manera importante respecto de lo que los alumnos pueden lograr con los proyectos, alude a las competencias para el estudio, la expresión y el trabajo colaborativo. Con base en sus experiencias de trabajo anteriores y el que estaba realizando con estos alumnos, Patsy destacaba que los niños aprenden a investigar. Un proyecto, decía:

Viene siendo una simulación de un hecho real, basado en la vida cotidiana para que ellos se enseñen a investigar algún tema dado, algún contenido que nos marque el libro. Que busquen sus propias respuestas. Les despierta el interés por preguntar a su comunidad, a sus papás, a sus familiares (EP2).

La capacidad para exponer en público, para presentar los productos elaborados, es otro de los aprendizajes que Patsy atribuye de manera importante al trabajo con los proyectos.

La finalidad de los proyectos es que también sepan expresarse. Por ejemplo, ellos pasaron y expusieron cada una de sus láminas de los anuncios. Algunos trataron de leer, otros ya lo habían repasado en su casa, no se lo aprendieron de memoria, pero al menos sabían de qué se trataba el producto o servicio que ellos traían y lo explicaron a su manera. Eso los hace también desenvolverse y expresarse, perder el miedo y tener facilidad de palabra al hablar ante sus compañeritos (EP1, 2).

Un aspecto importante, que destaca de los comentarios y prácticas de las maestras, es la toma de conciencia de algunos de los saberes propios de la cultura escrita que los niños pueden y requieren apropiarse durante el aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Se trata de un proceso incipiente en el que aún permanecen en la penumbra otros saberes de la cultura escrita que pueden tener lugar cuando la lectura y la escritura se inscriben en prácticas o procesos más amplios orientados por propósitos particulares y específicos, como se espera que acontezca en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y la metodología de proyectos que adoptó la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB. En los siguientes apartados, se advierten algunos de los límites y posibilidades que en esos sentidos se generan desde las prácticas de lectura y escritura promovidas por las maestras.

Lectura y producción de textos

La lectura y la producción de textos son actividades que constituyen incorporaciones importantes en las prácticas de alfabetización en las que el foco principal es la enseñanza sistemática directa de la convencionalidad alfabética, como las realizadas por las maestras Patsy e Hilda. Este trabajo en paralelo propicia que los niños, aunque enfrenten una enseñanza del sistema de escritura en forma fragmentada, tengan la oportunidad, variable de una a otra maestra, de participar en actividades en las que ese sistema se emplea en la producción e interpretación de diversos tipos de textos. No obstante, como se mostrará enseguida, se trata de iniciativas incipientes desde la pretensión de incorporar a los niños en la cultura escrita; es decir, de que se apropien de los saberes letrados necesarios para utilizar apropiadamente la lectura y la escritura en una diversidad de prácticas sociales.

Las actividades de lectura y escritura, en las prácticas de alfabe-

tización complementaria de Patsy e Hilda, se desarrollaron tanto dentro como al margen de los proyectos previstos en los libros de texto. A continuación se exponen los principales usos de la lectura en las clases y un análisis de sus aportaciones y limitaciones considerando el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje.

Lectura y exploración de sus usos sociales

Algunas de las actividades, reportadas en entrevista por las maestras y otras observadas en las clases, involucraron a los niños en la lectura de textos para lograr un propósito específico. Se trata de actividades en las que ellos tuvieron la oportunidad de experimentar, la mayor parte de las veces con la mediación de las maestras, algunos usos sociales de la lectura, aunque no fueron descritas en esos términos por las profesoras.

La lectura con propósitos recreativos, aunque poco frecuente, se relaciona principalmente con los cuentos, un recurso que las maestras del estudio coinciden en apreciar como apropiado para interesar a los niños en la lectura.

Una actividad desarrollada por Hilda al margen de los proyectos, por ejemplo, involucró la lectura y la reescritura de cuentos, la cual fue realizada por acuerdo del CT. Se trató de una exposición, en el patio de la escuela, de cuentos hechos por los niños El tendedero de cuentos. Los niños de primero lo elaboraron en casa con ayuda de sus padres:

Les dije, con su ayuda el niño va a elaborar el cuento, uno que tengan en casa, pueden investigarlo en el internet. Se lo leen a los niños, que ellos les digan qué entendieron, ustedes van a escribir lo que les diga, y ya que haga su dibujo (EH1).

Hilda comentaba entusiasmada el interés mostrado por los niños y cómo eran capaces de comprender los cuentos y expresar lo comprendido por sus propios medios: “la actividad fue muy bonita, todos los niños se entusiasmaron, se interesaron. Ponían

atención en los cuentos, agarraban el que les llamara la atención, a pesar de no saber leer, pero lo vieron, y lo entienden, hay la comprensión” (EH1).

La lectura de cuentos por las maestras estimula el interés de los niños para explorarlos por sí mismos, como lo señalaba Patsy y se observó en su grupo.

Les empecé a contar cuentos, ya leímos unos, no todos los días, porque a veces estamos tan acelerados con el tiempo. Pero si te fijas, siempre hay alumnos que terminan rápido su actividad y van y toman su cuentito y se ponen a leer, hay uno de animalitos de unas estampitas que incluso se lo andan peleando (EP2).

Algunos proyectos fueron particularmente favorables para que las maestras trabajaran la lectura de modo que los niños apreciaran y fueran partícipes del uso social de los textos. Eso se valoró en los proyectos relativos a la rima, al cancionero y los instructivos. En los de la rima y el cancionero, como en el caso de los cuentos, los niños experimentaron la lectura como medio para el esparcimiento. A partir de las canciones escritas en el libro de texto o de las que encomendaron como tareas, las maestras abrieron espacios para que los alumnos las cantaran (CH2, CP3). En el proyecto del instructivo con apoyo de Patsy los niños leyeron los diferentes instructivos previstos en el libro de texto con la finalidad de decidir que actividad realizar en el grupo y tuvieron la oportunidad de experimentar la elaboración de una máscara a partir del instructivo correspondiente.

Lectura para el desarrollo de estrategias de comprensión

Una cuestión de importancia es el hecho de que, aún cuando las maestras consideran la lectura como un ejercicio que efectúan de manera deliberada e intencional principalmente cuando los niños ya saben leer, ellas emprendían actividades específicas de lectura con la idea de que estaban apoyando a los niños en la comprensión

de textos. Así se apreció en la lectura de cuentos en el aula o de los textos previstos en el libro de lecturas de la RIEB, aunque fueron muy pocas las ocasiones en que se les observó hacerlo durante las visitas del equipo de investigación. Decía Hilda, “les leo el cuento, y ya ellos me van diciendo cómo lo comprendieron, pero en dibujo”. En ese sentido, destaca la iniciativa de las maestras de introducir cuestionamientos en algún momento del trabajo con los textos: “Dejo que ellos elijan el cuento conforme les llame la atención de la portada, cada quien trae su cuento, les digo: ‘Obsérvenlo, véanlo todo y ya les pregunto qué entendiste del cuento? ¿Qué crees tú que pasa al final?’”.

El empleo de cuestionamientos vinculados al desarrollo de estrategias de comprensión lectora se identificaron en el trabajo de Patsy:

Yo se las leo o la leemos entre todos, y comentamos la lectura. Les hago unas preguntas y las comentamos [...] Participan, porque hacemos inclusive la anticipación con algunas preguntas, vamos platicando: “¿de quién habla?”, “¿cómo era?”, “¿qué hizo?” y participan (EP3).

Sin embargo, la potencialidad de este recurso se ve limitado con frecuencia por el hecho de que en la mayoría de los casos era la misma maestra quien respondía a sus preguntas. Dar el tiempo necesario para que los niños respondan y puedan intercambiar opiniones es fundamental para el desarrollo efectivo de las estrategias de interacción con los textos que buscan fomentarse a través de esos cuestionamientos. Cómo hacerlo, cómo potenciar la mediación de los profesores en ese sentido, constituye otro reto en la formación de docentes para la alfabetización inicial.

Lectura como ejercitación

Uno de los propósitos reiterados continuamente por las maestras del estudio es que los niños puedan leer por sí solos al término del primer grado. En este sentido, uno de los usos de la lectura es que

los infantes puedan ejercitar su capacidad para la decodificación, para aprender a leer mejor; en otro sentido, estos usos de la lectura también se llevan a cabo con la intención de abrir espacios para que cada vez más los alumnos asuman la responsabilidad de efectuar por sí mismos el trabajo con el libro de texto.

El uso de la lectura para ejercitar la codificación consiste fundamentalmente en involucrar a los niños grupal o individualmente en leer por sí mismos, sin la oralización realizada comúnmente por la maestra. Lo que es un ejercicio cada vez más frecuente y prolongado conforme los niños avanzan en el dominio de la convencionalidad alfabética. Patsy, por ejemplo, en el mes de febrero señalaba “considero que ya han avanzado. Algunos ya tenían sus conocimientos previos, ya conocían algunas letras, algunas sílabas. Yo considero que un 70% ya leen, algunos deletrean” (EP2). En ese sentido, señalaba que debido al interés que apreciaba en los niños de querer leer por ellos mismos o por iniciativa de ella abría espacios en la clase para que ellos fueran quienes efectuaran la lectura.

Ahora que veo que ya están leyendo, algunos niños leen algunos fragmentos, algunas partes de unas indicaciones, no les pongo que me lean textos grandes, porque entonces nos dilataremos más. Pero ellos mismos se van animando a leer, tú ya lo has visto, les digo: “¿Quién quiere leer?” y varios dicen “¡Yo!”, son como cuatro o cinco, unos se tardan más, otros son más lentos, pero ahí van saliendo (EP2).

Comúnmente, según lo apreciado en las entrevistas y las clases de las maestras Hilda y Patsy, la lectura como ejercitación se promueve principalmente a partir de textos previstos en los libros de apoyo, aunque también utilizaban el libro de lecturas de la SEP. En ambos casos, a partir de las ideas sobre alfabetización sistemática directa que desarrollan, las maestras realizan de manera más intensiva la lectura de ejercitación cuando concluyen con la enseñanza de todas las letras. Decía Patsy:

Creo que si acabamos las lecciones, regresando de vacaciones [en marzo] a lo mejor les pido unos libritos para la lectura que vienen a vender, aunque bueno también tenemos el libro de lectura porque ahí también copian lecciones y las leemos. Nos faltan lecturas de trabalenguas, adivinanzas para complementar (EP2).

Además de practicar la lectura, otra intencionalidad de las maestras, como se advierte en los comentarios de Patsy, es que los niños aprendan por sí mismos a valerse de la lectura para trabajar con los libros de textos, de alguna forma que ellos vayan siendo independientes en la lectura y comprensión de las tareas que les plantean los libros. Como se apreció en sus clases, al inicio del año era ella quien leía los títulos e instrucciones que venían en el libro, involucrando a los niños para que comentaran previamente las ilustraciones. Una mayor participación de los alumnos se empezó a observar en mediados del ciclo escolar, cuando ella les pedía que en forma individual o grupal leyeran algunas indicaciones del libro y les preguntaba “¿Qué van a hacer?” y les recordaba “deben leer para entender lo que ahí dice” (CP2). Como sugiere Patsy, la finalidad es que los niños aprendan a trabajar por sí mismos con los libros; “supuestamente en segundo ya leen. Ellos ya leen, me van a contestar lo que viene allí, me van leyendo, me van contestando en clases o bien como tarea extraescolar” (EP2).

Lectura en el desarrollo de los proyectos

En el marco del trabajo por proyectos propuesto por la RIEB, en la orientación de la alfabetización complementaria se identificaron dos usos de la lectura: como referencia para la elaboración de textos similares y para la socialización de los productos elaborados. Ambas actividades tienen que ver con la centralidad que adjudican las maestras al conocimiento de las características y funciones del tipo de texto que se propone como producto. Desde este punto de vista, los proyectos aparecen como espacios para el estudio y el conoci-

miento de los diversos tipos de texto, es decir, los productos escritos previstos en los proyectos se asumen como los temas de estudio. Hilda, por ejemplo, al comentar sobre el proyecto fichas informativas decía “cuando dejé el proyecto [la ficha informativa] Zaida lo hizo mal, [...] volvió hacer el proyecto y me lo entregó bien realizado” (EH2). En este sentido, como se verá, las lecturas se efectúan como apoyo para el aprendizaje del tipo de texto en estudio.

En la lectura realizada como referencia para la escritura de otros textos similares, las maestras leían para o con los alumnos textos del mismo tipo del que se proponía trabajar en los proyectos. La finalidad era destacar para los niños el tipo de datos o de información que contiene el texto en cuestión. De hecho, como se apreció en las clases de Patsy, hay un interés continuo por destacar a lo largo de cada proyecto las características o tipo de datos que contiene cada texto. En el trabajo con los anuncios clasificados, por ejemplo, Patsy continuamente daba explicaciones a los niños como la siguiente:

Tiene que venir en el anuncio el nombre de la persona, la dirección y ¿qué más dijimos? [...] los anuncios siempre deben de llevar una serie de datos para que nosotros podamos hacer uso de ese servicio o ese producto, a dónde podemos acudir, la dirección donde podamos dar con ese lugar, el teléfono si queremos hablar, el costo del producto, el lugar, en fin, todos esos detallitos (CP2).

Los materiales revisados como referencia eran generalmente los que el propio libro de texto presentaba como ejemplos y su lectura se realizaba para enfatizar los datos que debe llevar cada uno. Además como se aprecia en el siguiente fragmento, la lectura se complementa con comentarios que buscan establecer una relación entre los datos requeridos y los posibles usos o finalidades de los mismos.

[Al frente con el libro en la mano Patsy continúa con el desarrollo del proyecto “anuncios clasificados”. Lee los ejemplos de anuncios que vienen en el

libro] En la página 93 tenemos ahí unos dibujitos [tres anuncios]. En la parte de arriba dice “Venta de libros, señor Juan Meza, teléfono 00 50 50 00”. [Tras la lectura del ejemplo, busca explicar a los niños la información contenida en el texto] La persona que quiera o que tenga la inquietud de comprar un libro puede ir ahí a ese lugar con el señor Juan Meza y les está poniendo ahí el teléfono porque el que esté interesado puede hablar por teléfono y puede preguntar si le interesa algún libro, ¿verdad? En el otro anuncio dice “Comida casera, a domicilio”, personas que venden comida, si alguna mamá que no quiere hacer de comer ese día puede ir a comprar comida casera –“Mi mamá sí me hace de comer, dice un niño, a mí también dice otro” y aquí también trae el teléfono 00 56 63 00 (CP2).

La información destacada por Patsy, durante la lectura de los ejemplos, fue retomada posteriormente para trabajar colectivamente en el pizarrón la escritura de dos anuncios, también la enfatizó cuando dejó de tarea la elaboración de un anuncio individual de algún producto o servicio de la comunidad que cada alumno decidiera anunciar.

La lectura para la socialización de los productos es una actividad inspirada en la proposición de que los proyectos tengan una intencionalidad comunicativa, lo cual es interpretado por varias maestras del estudio como socialización de los textos elaborados. Patsy decía que en su escuela se acostumbra que los alumnos vayan a exponer sus trabajos a otros grupos, pero que por tratarse de estudiantes de primero ella promovía que cada proyecto lo presentaran a sus demás compañeros dentro del grupo. Como se observó en su clase para el cierre del proyecto de los anuncios clasificados, los niños pasaban uno a uno, eran 18 alumnos, a “leer” los anuncios que hicieron en un pliego de papel cartulina. Patsy consideraba un aspecto importante de los proyectos que los estudiantes intentaran leer sus trabajos:

Aparte que desarrollan interés, si se les ha facilitado, los niños que empiezan ya a leer, pues tratan de leer el contenido del material que traen [...] como

dos lo dijeron, no lo leyeron, trataron de leer, otros ya lo habían repasado en su casa, se lo aprendieron de memoria, pero al menos sabían de qué se trataba el producto o servicio que ellos traían, lo explicaron a su manera (CP3).

Como se apreció en clases, primero los niños hacían su propio esfuerzo por leer el contenido de su anuncio, posteriormente ella hacía comentarios destacando los productos o servicios que anunciaban, los datos que habían contemplado en su escritura, y la función social que desempeñaban esos anuncios. La actividad de lectura realizada en estos términos parecían orientadas a fortalecer el conocimiento y comprensión de los niños del tipo de texto del proyecto. En este sentido es que se trabajaba también en su escritura.

La producción de textos

Como las actividades de lectura, las emprendidas para la producción de textos se orientaban al conocimiento de sus características y sus funciones según el producto previsto en los proyectos. No obstante, las modalidades de realización adoptadas por las maestras, generaban diferentes posibilidades en el aprendizaje de la escritura de los textos trabajados.

La maestra Hilda dejaba comúnmente de tarea para casa la elaboración del texto final del proyecto. Por lo general, anotaba las páginas del libro que debían trabajar los niños y les decía que tenían que hacerlo con ayuda de sus padres.

A veces nada más les digo: “Va a quedar de tarea tal página”, se los marco con marca textos, les explico: “Con ayuda de su papá, de su mamá, o de algún familiar van a realizar esto” [...] Se vio el tema de los animales de zoológico, hicieron el animal que más les llamó la atención, investigaron por medio de sus padres, cómo nacían, cómo vivían, cómo es su hábitat (EH3).

Los trabajos por lo general eran revisados al otro día para cali-

ficarse, ocasionalmente Hilda abría oportunidades para que los niños corrigieran cuando ellos tomaban la iniciativa, lo cual interpretaba como algo positivo que se propiciaba cuando tenían apoyo en casa y estaban ya aprendiendo a escribir por sí mismos.

Zaida, cuando dejé el proyecto lo hizo mal, yo le dije: “Te salió mal”, ella me preguntó: “Pero es que, ¿cómo es maestra?”. Ella hizo una nota de la jirafa, y yo le preguntaba que dónde vivía, qué come, cómo es, qué color es. Enseguida de que le dije, en ese momento lo volvió hacer y me entregó el proyecto bien realizado (EH2).

Dejar de tarea los productos era una acción más o menos generalizada entre las maestras del estudio, debido a que como argumentaban el tiempo resulta insuficiente para hacer todo en clases. No obstante, como se aprecia en el comentario de Hilda, esto presenta al menos dos limitaciones importantes para los niños, como se plantea en el programa de los saberes letrados. Por un lado, las posibilidades de que los infantes se familiaricen con la escritura de cada tipo de texto dependen de lo que los padres entiendan o puedan hacer, en el mejor de los casos, con las limitaciones que ellos tengan para apoyarlos, como Hilda lo señaló en el caso de Zaira, la niña que mayores avances tenía en su grupo. En el peor de los casos, los padres simplemente no pueden o no tienen tiempo para apoyar a sus hijos y los niños se quedan sin la oportunidad de familiarizarse con la elaboración del texto en cuestión. Esta situación es generalizada y se presenta con frecuencia, en algunos casos particulares, según reportaban las maestras del estudio, pero era más frecuente en niños con mayores carencias económicas y culturales, como en el grupo de la maestra Hilda.

En segundo lugar, al delegarse la construcción de productos como tarea para la casa, se inhiben las posibilidades de que los niños experimenten y puedan advertir la “trastienda” de la escritura. Esto es que tengan la oportunidad de identificar y de resolver las diferentes tareas que anteceden a la producción de algún texto par-

ticular, todo aquello que hay que hacer, las acciones que se ubican en el intermedio entre los propósitos, las preguntas que buscan responderse y la producción del texto que se construye como respuesta (Ferreiro, 2011; Solé, 1999). En el caso descrito por Hilda sobre la elaboración de fichas informativas, por ejemplo, quedaron diluidas en importancia, poco visibles para los niños, tareas que anteceden a su escritura, que van desde el establecimiento de propósitos para dar lugar a la elaboración de fichas, hasta la identificación, búsqueda, revisión y selección de información que ayuden a dar respuesta a las preguntas por ella planteadas. Es decir, quedan en la penumbra las tareas y los saberes requeridos para resolverlas adecuadamente implicadas en la construcción de algún texto particular.

Problemas como los anteriores se ven parcialmente superados en prácticas como la de Patsy, cuando previo al producto final, realizan en el aula ejercicios sobre su escritura. En su caso, por ejemplo, junto con los niños escribieron grupalmente, con apoyo en el pizarrón y valiéndose de la guía prevista en el libro de texto, dos anuncios. Durante el proceso, la profesora destacaba los datos requeridos, pedía a los niños sugerencias y las escribía en el pizarrón; posteriormente ellos copiaban el ejemplo en sus cuadernos. Al elaborar junto a los alumnos los anuncios proporcionaba información e ideas sobre qué decir y cómo decirlo de manera que el texto lograra su cometido. Por ejemplo, en la producción del anuncio de un *shampoo*, eso decidieron los niños, siguieron el esquema de anuncio previsto en el libro de texto. En éste se propone como uno de los datos del anuncio describir las características del producto, al respecto Patsy enfatizaba a los niños la necesidad de pensar qué se podría decir de él.

[Después de escribir en el pizarrón el esquema que propone el libro para elaborar el anuncio y de anotar el producto propuesto por lo niños para hacer su anuncio, Patsy comenta sobre cómo escribir las características]. A ver, dice características sobre el producto [leyendo en el pizarrón], las caracte-

rísticas o sea cómo es el producto. Necesitamos poner unas características llamativas, palabras bonitas para que la gente pueda comprarlo. Porque [dice frases en tono simple como descalificando esa manera de decirlo] *shampoo* para pelo, bonito, suave, cómprelo ¡Nooo!, palabras que llamen al cliente, a las personas a querer comprar el *shampoo* [Regresa al esquema del anuncio en el pizarrón]. Vamos en características, cómo quieren que sea el *shampoo* (CP2).

Como se advierte en el fragmento anterior, la construcción colectiva del escrito, tal como ella la emprendió, posibilita que los niños de alguna manera adviertan los retos o especificidades que entraña la escritura y que debe saber resolver el que escribe cuando se pretende usar para producir algún texto –como el anuncio– con una cierta intencionalidad: vender el producto anunciado. Así se aprecia cómo, a diferencia de lo descrito en el trabajo de Hilda, los alumnos con la mediación de Patsy emprenden tareas como pensar en qué decir acerca del *shampoo* que han decidido anunciar para que la gente lo compre; además movilizan los saberes necesarios para escribir un texto particular que pueda cumplir con los propósitos para los cuales se está elaborando: utilizar “palabras bonitas”, no frases simples, para llamar la atención de los potenciales clientes.

Los proyectos descritos de Hilda –la ficha informativa– y de Patsy –el anuncio clasificado– corresponden a diferentes prácticas: de estudio y de participación social, respectivamente, según los ámbitos con que las clasifica la RIEB. Además, la escritura de los respectivos productos entrañan tareas de diferentes niveles de complejidad. Aunque a Patsy no se le apreció en clases realizando un proyecto como el de Hilda, en las entrevistas señalaba cómo esos productos también eran encomendados para elaborarse en casa, con la ayuda de los padres. En este sentido, pareciera ser una tendencia compartida entre las maestras el dejar como tarea los productos que impliquen hacer una investigación.

Tanto las tablas de datos, como las fichas informativas y los fiche-

ros temáticos, se inscriben en el ámbito de prácticas para el estudio en la clasificación que presenta la RIEB y, en efecto, la producción de estos escritos suponen, como se sugiere en el libro de texto, apoyarse en los temas revisados en las otras asignaturas. No obstante, dada la especificidad de estos recursos, la naturaleza de la alfabetización claramente académica que con su elaboración se propone, no parece pertinente duplicar o dividir su tratamiento entre el español y las otras asignaturas. Es más conveniente trasladar el tratamiento de esos recursos de escritura y de lectura a las asignaturas correspondientes. Ello evitaría tratamientos superficiales de éstos en las clases de español, por la falta de tiempo que señalan las maestras. Asimismo permitiría insertarlos, con mayor sentido, como herramientas para el estudio de los temas previstos en las otras asignaturas en vez de revisarlos por separado con la hipotética expectativa de que después los alumnos sabrán emplearlos cuando lo requieran.

Los tipos y usos de la lectura en la alfabetización complementaria, como se aprecia en los casos descritos, articulan modalidades heterogéneas grupal, individual, mediada por la profesora, compartida entre maestra y alumnos; se desarrollan en diferentes momentos, tanto dentro como fuera de los proyectos, y articulan una heterogeneidad de sentidos que van desde la ejercitación de la lectura y el desarrollo de aptitudes para el trabajo independiente con los libros de texto, hasta su uso para la familiarización con los distintos tipos de texto, sus características y sus funciones. Hay en esta diversidad la coexistencia integrada de perspectivas divergentes, en su origen académico y pedagógico, sobre la lectura que las maestras integran en modos diferentes para atender de manera específica y particular la ejercitación de la habilidad de los niños para la decodificación –propia de la perspectiva de alfabetización sistemática y directa– y, complementariamente, la adquisición de saberes de la cultura escrita que en la RIEB se proponen estimular mediante el trabajo por proyectos, lo cual se apreció en el uso de cuestionamientos al leer y en las actividades de lectura para la familiarización con

la diversidad de características y funciones de los diferentes textos.

Es innegable que el contacto de los niños con esta diversidad de usos de la lectura amplía, “complementa” dirían las maestras, y enriquece su alfabetización cuando su punto focal es el dominio del código alfabético. La interacción con diversos tipos de textos, el conocimiento de sus características y funciones, o la anticipación y predicción en la lectura proveen a los niños de saberes de la cultura escrita indispensables para participar en prácticas sociales que la involucran. No obstante, el desarrollo de la competencia para participar en las prácticas sociales letradas, como sostiene la perspectiva sociocultural, demanda necesariamente la participación de las personas en las prácticas mismas; en este sentido, aunque los aprendizajes en torno a la lectura y la escritura promovidos en la alfabetización complementaria son importantes, resultan insuficientes para posicionar a los niños como usuarios efectivos de la cultura escrita.

Uno de los principales problemas es el asumir el texto como tema u objeto de aprendizaje de los proyectos y, en consecuencia, abordar el conjunto de actividades que comprenden como recursos para el aprendizaje de ese tema. Como se ha señalado anteriormente, el propio programa de la RIEB propicia que así sea contemplado por los maestros, al plantear los proyectos como conjunto de actividades orientados a elaborar un producto, más que como secuencia de acciones previstas para lograr algún propósito social o para resolver alguna necesidad o problema.

En esto último, asumir como punto de partida un propósito, necesidad o problema, parece estribar uno de los principales retos, visto desde la perspectiva sociocultural y la metodología de proyectos, tanto en el diseño de propuestas como en la práctica del trabajo por proyectos. Ello implicaría dotar de una mayor importancia el inicio de los proyectos y encararlo como una etapa en la que, con la participación activa de los niños, se defina colectivamente alguna situación, necesidad, problema o reto que requiera la lectura y producción de textos. La planeación participativa de los proyectos

con los alumnos es fundamental para que las actividades de lectura y escritura se constituyan en prácticas de lenguaje auténticas, ya sea que se trate de proyectos propios de los alumnos (Ramírez, 2015) o de los previstos en los programas (Valencia, 2015).

Involucrar a los niños en la toma de decisiones, permite que los proyectos “cobren vida” (Valencia, 2015). Desde este planteamiento es posible que las actividades que se emprendan, incluidas la lectura y la escritura, estén orientadas no sólo a aprender las características y funciones sociales de los textos, sino a posicionar a los niños como usuarios del lenguaje escrito y a que, en sus diferentes usos, descubran las especificidades que adquieren por el contexto y los propósitos que se persiguen.

CAPÍTULO 3

ALFABETIZACIÓN REFLEXIVA CONVERGENTE

La orientación que aquí denominamos alfabetización reflexiva convergente se caracteriza por propiciar el aprendizaje del sistema alfabético convencional mediante la reflexión y el descubrimiento de su funcionamiento al involucrar intencionalmente a los estudiantes en el aprendizaje y la producción e interpretación –comprensión– de diversos tipos de texto. Como en las anteriores orientaciones, el interés central de las maestras es que los niños culminen el primer grado sabiendo leer y escribir: “en primer año lo que se pretende es que los niños aprendan a leer y escribir; esa es la meta que nos hemos fijado, esa es la prioridad” (EA1). No obstante, se diferencia de aquéllas tanto por la orientación más reflexiva con que emprenden la enseñanza de las letras y su funcionamiento, como por el involucramiento deliberado y sostenido de los niños en el conocimiento y uso de los diversos tipos de texto. Aunque con variaciones importantes entre una maestra y otra, como se mostrará enseguida, ambos procesos se abordan en un inicio en forma disociada y, paulatinamente se integran, convergen debido al modo en que son trabajados al momento de producir los textos previstos en los diferentes proyectos propuestos por la RIEB.

LOS PROYECTOS COMO MARCO DE TRABAJO

Las maestras que desarrollaron una alfabetización reflexiva convergente con los proyectos fueron Areli, Giovana y Jani. Ellas diferían en años de servicio y de experiencia con el primer grado. Giovana, la de mayor antigüedad, tenía 26 años en la docencia y al menos siete años de trabajar con primer grado; Jani contaba con siete años en el magisterio y cuatro de experiencia en primero; y Areli sólo contaba con cuatro años de servicio, aunque un año antes del estudio había tenido su primera experiencia con el primer grado, ella había solicitado a su directora repetirlo, pues quería superar los errores que a su parecer había cometido anteriormente.

Las maestras de la alfabetización reflexiva fueron quienes más hicieron un uso intensivo de la lectura y producción de textos a lo largo del ciclo escolar. No obstante, las modalidades y propósitos con que los trabajaron son construcciones propias que mantienen afinidades y distanciamientos con respecto a la propuesta del programa y del libro de texto de la RIEB.

La transparencia/opacidad de la metodología de proyectos en cuanto a sus especificidades metodológicas y a los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr con su realización es una condición que alimenta los sentidos con que desarrollan los maestros los proyectos —el enfoque que dan por ejemplo a la elaboración de los productos solicitados.

En efecto, ¿cómo entender los proyectos y sus propósitos?, ¿qué diferencias puede tener con otras formas de trabajo? y ¿qué es lo que posibilitan que los niños aprendan?, son cuestiones ante las cuales las maestras muestran los sentidos construidos en torno a la propuesta de alfabetización de la RIEB, al mismo tiempo que evidencian aquellos aspectos de la propuesta que les resultan accesibles y aquéllos que permanecen en la opacidad. A este respecto, en el examen de las prácticas y de las entrevistas de las maestras se aprecia que lo más visible y comprendido de los proyectos es que los niños aprendan a elaborar e identificar los usos de diferentes tipos de texto. En contrapartida, el

aprendizaje de saberes específicos, que entraña la interpretación o producción de esos textos cuando se insertan en prácticas orientadas por propósitos concretos es al mismo tiempo, el aspecto central de la propuesta, pero también el más opaco, menos accesible, para muchas maestras. Tal situación se advirtió ya en el caso de Patsy e Hilda, pero también se apreció en Areli quien desarrolla más una alfabetización convergente.

La maestra Areli, al igual que Patsy e Hilda, considera los proyectos como una forma de organizar los temas que los alumnos deben aprender, los cuales asocian con el aprendizaje de las características y funciones sociales de algún tipo de texto. Areli señalaba que ella retomaba de los libros principalmente el inicio de cada proyecto para “ver los temas a tratar, pero sólo me baso para ver los contenidos [...] de hecho la verdad ni me atrevo a tocarlos busco otros materiales para ver esos contenidos acordes al libro y acordes al plan” (EA3). Como se advierte en su comentario sobre el trabajo efectuado en el proyecto Rescribir canciones conservando la rima, la rima, por ejemplo, se convirtió en el tema-producto objeto de enseñanza y de aprendizaje.

El tercer proyecto son las rimas. Trabajamos primeramente que los niños entendieran qué era una rima, conocieran algunas, que identificaran las palabras que terminaran igual. Después vimos las rimas sobre la copla, sobre las canciones, llevé algunas rimas del abecedario al salón. En algunos ejercicios los niños iban leyendo, iban identificando las rimas. También trabajamos en que hiciéramos las canciones e identificáramos las rimas, trabajamos mucho la canción de “La vaca lechera”, “Las tumbas”, canciones que a los niños les agradan. Y también hicimos poemas en donde los niños remarcaban las rimas (EA2).

La visibilidad de los tipos de texto como objeto de aprendizaje y la opacidad de su dimensión social, de su aprendizaje articulado con algún propósito o interés social o personal, en el caso de los maestros que como Areli confiesan no tener claro lo que significa

trabajar por proyectos y que lo van aprendiendo sobre la marcha, pareciera ser parte del proceso de apropiación del enfoque pedagógico de los proyectos didácticos. Un referente que apoya la interpretación de los proyectos, en este sentido, es la experiencia de trabajo con la propuesta anterior de alfabetización del Pronalees, en la que la familiarización con la diversidad de textos era un propósito central, la cual además es recordada de manera muy positiva por las maestras. Pero, por otra parte, el propio programa y libro de texto de la RIEB, en varios de sus proyectos, parecieran reforzar esta claridad/opacidad de los aprendizajes letrados que se buscan promover con su realización. Como se señaló en el capítulo anterior, una manera en que contribuyen a esta claridad/opacidad es la centralidad que se da a los textos como producto en la definición de los proyectos; pero también contribuye, refuerza esta opacidad, la ausencia de explicitación, tanto en el programa, como en la secuencia didáctica de los proyectos en los libros de texto, de los saberes letrados que los niños podrían aprender mediante las acciones previstas para la elaboración de los productos propuestos.

En el proyecto *Rescribir canciones conservando la rima*, por ejemplo, aunque se anuncia al inicio del proyecto en el libro de texto la elaboración de un cancionero con las canciones modificadas en sus rimas y se van dando instrucciones a lo largo del proyecto de qué hacer con las canciones, nunca se explicita la clase de aprendizajes o saberes que se busca propiciar con la elaboración del cancionero. El énfasis en todo momento está puesto en el trabajo con la rima, incluidas las reflexiones finales y de autoevaluación previstas en el cierre del proyecto.

Logros del proyecto Comenta con tus compañeros sobre las canciones que modificaron en este proyecto:

¿Para qué sirve la rima?

¿Cómo identificaste las rimas?

¿Qué hiciste para cambiar las palabras que riman?

¿Qué hiciste para que las canciones conservaran el sentido aunque cambiaran las rimas? (Reflexiones finales del proyecto “Rescribir canciones conservando la rima”) (SEP, 2013, p. 88).

El programa por su parte tampoco esclarece qué otros aprendizajes letrados se propician con la elaboración de un cancionero, en cambio explicita como “aprendizajes esperados” los realizados con la rima: “–Identifica la función y características de la rima. –Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman. –Interpreta el significado de canciones” (SEP, 2011, p. 59).

La invisibilidad de lo que los alumnos pueden aprender al articular el estudio de algún tipo de texto con el logro de algún propósito personal o social, como las canciones con rima y la elaboración de un cancionero para enriquecer la biblioteca del aula, puede conducir a los maestros, como se apreció en el trabajo de Areli, a considerar los proyectos como simples formas de organizar los tema-textos que deben aprender los niños. En este sentido, llegan a concluir que los proyectos pueden sustituirse por otras formas de trabajo que simplifiquen a los niños el aprendizaje de los textos y sus características. En su caso, por ejemplo, involucraba a los niños en la lectura de canciones, coplas y poemas como meros ejercicios para identificar rimas, reconocerlas y cambiarlas.

El trabajo con los textos situados en alguna práctica social fue más frecuente en las clases de las maestras Giovana y Jani, quienes a diferencia de Areli tenían más años de experiencia con el primer grado, siete y cuatro respectivamente. Ello parece asociado al valor que encuentran en los proyectos como contexto para propiciar que los niños se asuman y aprendan a ser usuarios del lenguaje escrito. En términos generales, ambas aludían al trabajo por proyectos como una modalidad que estimula en los niños aptitudes propias de la cultura escrita. Decía Giovana

Los proyectos están bien, porque ahí hace que el niño investigue, por ejemplo hay como cuatro o tres niños del grupo que tienen computadora en casa

y luego vemos que en el libro, si quieres más información referente a equis tema, te dan una página de internet, y sí, me han dicho los niños ¡maestra yo entré a internet y yo vi esto! Entonces si es interesante que el niño se haga investigador, que no se queden nada más con lo que les enseñan, que se formen sus propias ideas, que sean críticos, yo así le entiendo (EG2).

En sus comentarios y clases se apreciaba la identificación y promoción de aprendizajes tanto sobre las características de los textos, como de aquéllos fomentados por los propósitos sociales y personales con que orientaban a los niños en su lectura y/o elaboración.

Por ejemplo en el libro marca cómo organizar una biblioteca, nomás vimos lo principal, cómo están clasificados, cuáles son cuentos, cuáles son informativos, cuáles son los libros que nos dan información, para que el niño también se vaya familiarizando. Para que lea un libro tiene que ver el título y el autor, y ya se está basando en el título y en el dibujo para decir este libro habla de esto. Así fuimos clasificando la biblioteca. En esto si están bien los proyectos, al niño le ayuda a que él opine, dé su punto de vista, que es lo que ahora queremos hacer, que los niños no nada más lean sino que también den su opinión de lo que leen, que sean críticos de lo que leen (EG3).

Como se advierte en el comentario de Giovana, su intencionalidad en los dos primeros proyectos, fue que sus alumnos aprendieran características de los textos. Por ejemplo que los libros pueden ser informativos o literarios y que contienen datos en su portada; para que ellos utilizaran la información, el conocimiento sobre los textos, en el logro de un propósito determinado como ordenar la biblioteca o hacer anticipaciones sobre el contenido de los textos, de acuerdo con los datos de la portada, que apoyen su lectura.

Que los niños aprendan a hacer, es una idea que en general parece conducir a las maestras, como Giovana y Jani, a promover un trabajo en el marco de los proyectos con la pretensión de que los alumnos no sólo aprendan sobre los textos como contenidos de

aprendizaje, sino que sepan a hacer uso de los mismos. En la elaboración de notas informativas, por ejemplo, Jani investigó con los niños en internet, en los libros de otras áreas y en videos; leyeron, comentaron, discutieron y subrayaron la información, e hicieron las notas informativas. Lo que los niños podían aprender con este trabajo, Jani lo argumentaba de este modo:

Pues que sean competentes, que desarrollen sus competencias en los tres pilares que nos dice la educación que es aprender a aprender, que ellos solitos busquen la información y la sepan utilizar y también el saber hacer que es lo procedimental, incluyendo todas las actividades que ellos desarrollan, que se realizan en clase y el ser que son todos sus valores, que a pesar que veamos español también tenemos que inculcarles a los niños los valores como el respeto, la tolerancia, el respeto a la opinión de los demás, el levantar la mano, ahí vamos incluyéndolo todo no lo podemos dejar de lado (EJ2).

Como se aprecia más adelante, la pretensión de que los niños sepan utilizar la información es una idea que lleva a valorar positivamente los proyectos y ayuda a tener claridad sobre los sentidos y propósitos de algunas de las acciones propuestas; sin embargo, no siempre es así. Como sugería Jani, en los proyectos a veces no es claro para los maestros cuáles son los aprendizajes que los alumnos pueden adquirir mediante su secuencia didáctica.

Yo creo que antes a lo mejor no íbamos a un producto así específico, como en el proyecto, sino que trabajábamos temas. Ahora es lo nuevo, por proyectos. Considero que es bueno, pero sí deben de ser más claros en los temas, porque se están perdiendo. Ahora agarras el proyecto y en general dices voy a lograr esto, voy a hacer un instructivo, voy a hacer, por decir, las pelotas, y ya, ya logré el proyecto. Pero en lo que yo hago mucho énfasis es en qué voy a aprender en ese proyecto, qué temas; o sea es más a fondo pues, no es nada más nos vamos al producto, que es lo que nos importa. Decimos el proyecto, un producto y listo, ahí está el producto. Pero los

temas que podíamos trabajar en el proyecto se perdieron, porque no son claros. En español sabemos que debemos ver tanto la ortografía, como verbos, que el sujeto, todo lo que abarca nuestro español (EJ3).

El comentario de Jani revela las cuestiones que los maestros se plantean con respecto a los proyectos: qué es lo que aprenden los alumnos al realizarlos y qué aprenden específicamente sobre el lenguaje. Las alusiones a las prácticas sociales de lenguaje en los documentos curriculares de la RIEB no parecen aportar los elementos necesarios para hacer aprehensibles o identificables para los maestros la clase de “saberes letrados” que pueden ser apropiados por los niños al trabajar los proyectos. La adquisición del código alfabético en la alfabetización inicial, como se ha mostrado en las dos orientaciones anteriores de prácticas, es principalmente uno de los aprendizajes que resulta menos claro en cuanto a cómo puede lograrse con el desarrollo de los proyectos. Ello acontece aún con maestras que practican una enseñanza reflexiva de las letras, como se muestra en la siguiente sección.

CONVENCIONALIDAD ALFABÉTICA Y PROYECTOS: DISOCIACIÓN Y CONVERGENCIA

La enseñanza de la convencionalidad alfabética, en esta orientación de la alfabetización convergente, como en las orientaciones anteriores, era trabajada por las maestras como un proceso al margen de los proyectos didácticos, por lo menos en los primeros meses del ciclo escolar. No obstante, dos diferencias importantes son la reflexividad en la enseñanza de las letras y la articulación o convergencia paulatina con el trabajo por proyectos. Como en los casos anteriores hay una invisibilidad de los proyectos como espacios pertinentes para el aprendizaje del sistema de escritura. Las maestras en esta orientación de alfabetización, como se ha señalado, estiman valiosos los proyectos como modalidad de trabajo, por los

aprendizajes que, en su apreciación, propician en torno a los usos de la lectura y la escritura. No encuentran, sin embargo, que con su desarrollo los niños puedan apropiarse del sistema convencional de escritura. Por el contrario, a diferencia de los supuestos del programa, consideran necesario algún nivel de dominio de dicho sistema como precondition para la realización de los proyectos. Al igual que las profesoras de las otras dos orientaciones, afirman que éstos plantean tareas que demandan que los niños ya tengan un cierto dominio del sistema de escritura, lo cual a su parecer contrasta con los conocimientos sobre la escritura con que llegan los alumnos a la escuela, así lo expresaba, por ejemplo, Giovana.

El trabajo por proyectos está bien porque el niño tiene que saber hacer, qué hacer y cómo hacer, aprender a ser. Yo lo entiendo, lo que marcan los cuatro pilares, pero pues siento que la escuela en primer lugar no está equipada, por ejemplo con internet. Otra cosa es que los proyectos vienen planteados para que los niños que vienen del preescolar entren ya leyendo y la realidad no es esa. Aquí por ejemplo tengo niños que vienen sin preescolar, y hay niños que aún con preescolar no saben ni siquiera agarrar un lápiz. Nosotros los tenemos que alfabetizar y para eso se requiere de tiempo (EG1).

Aunque las maestras identifican y utilizan actividades que están previstas en el libro de texto para trabajar en la convencionalidad alfabética, consideran que no son suficientes, ni están planteadas en forma adecuada para que los niños puedan aprender a leer y a escribir. Areli, por ejemplo, cuestionaba que el libro estuviera fundamentalmente centrado en ir dando instrucciones para el desarrollo de los proyectos y, en cambio, proporcionara pocas actividades específicas para apoyar el aprendizaje del sistema de escritura. En este sentido, como todas las demás profesoras de este estudio, plantea la búsqueda y utilización de materiales para la enseñanza de la convencionalidad alfabética al margen de los libros de texto. Decía Areli:

Los ejercicios que están en los libros apenas y les dedican una página para que los niños complemente palabras enunciados. Los únicos ejercicios que tenemos de lectura y escritura ya sería el resumen o la evaluación de cada proyecto. Los maestros de primer grado tenemos esa preocupación de que los libros no marcan muchos ejercicios, trabajos de escritura, trabajos de lectura, trabajos de comprensión. Nada más nos van marcando qué vamos hacer durante el proyecto, las partes del proyecto, cómo lo vamos a iniciar, cómo lo vamos a desarrollar y cuál es el producto. Es lo único que nos marca. Por lo mismo tenemos que buscar materiales para que los niños trabajen esas habilidades... esas competencias (EA1).

De hecho, una proposición reiterada entre las maestras es que en los materiales curriculares se contemplen espacios específicos para trabajar la convencionalidad del sistema de escritura, como lo señalaba Jani.

Considero que se debe de incluir algún cuadernillo o un libro específico para la lectura y la escritura, quitarnos del proyecto y que sea específico de escritura y lectura con ilustraciones, no sé cómo, pero si más claro más específico para el aprendizaje de la lectura y escritura (EJ3).

Aunado a la necesidad de contar con materiales específicos para la enseñanza del código alfabético, la disociación inicial entre ésta y el trabajo por proyectos se nutre también de los problemas que las maestras perciben para atender simultáneamente ambos procesos dada la cantidad de tiempo y la complejidad que, en su apreciación, conllevan. Areli, por ejemplo, destacaba la dificultad para que los niños puedan apropiarse de los temas y de los productos planteados en los proyectos, cuando apenas están aprendiendo a leer.

Los proyectos que nos marcan los libros de *Español y Exploración de la Naturaleza y Sociedad*, a veces son muy complejos para los niños, puesto que no saben leer; marcan temas que a veces para los niños son muy difícil

que los comprendan sobre todo el trabajo que hay que desarrollar. Es así mi preocupación y mi obstáculo los proyectos que nos ponen en el programa. Cada bimestre consta de tres proyectos entonces son tres productos que se entregan por cada bimestre, es difícil que los niños los logren entender todos, todo el trabajo cuando apenas los estamos formando, los estamos metiendo en la cuestión de la lectura y escritura (EA1).

En un sentido similar, las maestras destacaban la insuficiencia del tiempo para poder desarrollar las actividades concernientes a la enseñanza de la convencionalidad alfabética al mismo tiempo que los proyectos didácticos. Así lo afirmaba enfáticamente Georgina.

Nosotros los tenemos que alfabetizar y para eso se requiere de tiempo, siempre empezamos lo que nos marca el bloque del programa y no alcanzamos a ver en la realidad todo, no nos alcanza, porque alfabetizar a los niños requiere tiempo (EG1).

Inicialmente las actividades de enseñanza de la convencionalidad ocupan un tiempo considerable en el trabajo que las maestras realizan en la escuela y en las tareas que dejan para la casa. El tiempo dedicado a ello se prolonga según las valoraciones de las profesoras sobre los progresos en la comprensión del sistema de escritura, como se aprecia en el comentario de Areli.

Al principio para mí es difícil que los niños logren los proyectos como los pide el libro, porque los niños no llegan con esas habilidades de lectura y escritura, es muy difícil que me sigan en el proyecto. Entonces, prácticamente me enfoco en los primeros bloques a centrar bien los cimientos de lectura y escritura para que en el tercer bloque, yo ya pueda ver el proyecto, no al 100%, pero ya que lo esté manejando. En el tercer bloque el libro lo ocupábamos mucho para guiarnos en los ejercicios, los niños lo leyeron, hicieron la mayoría de los ejercicios. Ahorita en el cuarto bloque es cuando empiezo a ver el trabajo por proyectos ¡Ya, ahora sí!, como es, estoy ocupando más el libro, vamos haciendo los

proyectos conforme no los van pidiendo y los niños me van entendiendo (EA2 y 3).

Algunas maestras, como plantea Areli, dan prioridad inicialmente a la enseñanza del sistema de escritura. Ello no significa que dejen de trabajar con los proyectos previstos en el libro. Si bien al inicio, como dice, ella se enfoca en “centrar bien los cimientos de lectura y escritura”, la labor con los proyectos no se deja de lado, aunque en ese periodo inicial sólo se utiliza “el libro como complemento para que los niños vean esos temas que están en el proyecto y no pase para ellos desapercibido” (EA1). De acuerdo con su comentario, y el trabajo que se observó en el aula, conforme los niños avanzan en el dominio de la escritura los proyectos, al menos los productos que se plantean trabajar en cada uno, cobran cada vez mayor centralidad en sus clases.

La temporalidad, simultaneidad y convergencia del trabajo con la convencionalidad alfabética y los proyectos, en realidad, son diversos entre una maestra y otra. Algunas, como es el caso de Giovana, ante la dificultad para llevar ambos procesos de manera simultánea por el mínimo conocimiento del código alfabético que aprecian en los niños, pueden optar por suspender el trabajo por proyectos y retomarlo cuando los alumnos ya tienen una mejor comprensión del sistema de escritura. Decía:

Al principio sí empecé con los proyectos, pero no me estaba dando resultado, entonces opté por tomar otras estrategias. Hicimos el examen, les dictaba y pura choricera, pura bolita; les escribí palabras sencillas de dos sílabas y fueron como cinco que me escribieron y los demás nada y ¿usted cree que iba yo a empezar con los proyectos? Por ejemplo en los títulos de los libros [proyecto uno] me empezaban aquí y me terminaban abajo, no tenían lineación. Entonces empecé a guiarlos cómo iban a escribir [...] y después ya que los vi que estaban más avanzados comencé con los libros de texto. Los dos primeros bimestres yo nada más alfabetizo y ahí voy con el apoyo de las madres avanzando (EG1 y 3).

La decisión de cuándo empezar con los proyectos parece estar relacionada con las experiencias de las maestras en el trabajo con primer grado y, particularmente, con las propuestas centradas en la alfabetización reflexiva y los usos de la escritura. La experiencia previa, aporta una base de confianza y la disponibilidad para experimentar con el trabajo simultáneo de los proyectos y la enseñanza de la convencionalidad. Este bagaje experiencial posibilita que las maestras anticipen lo que puede suceder durante el desarrollo del trabajo con el aprendizaje del código alfabético y las formas en que se pueden ir superando los alumnos las dificultades que se les presenten.

Jani, por ejemplo, a diferencia de Georgina y Areli, tenía una amplia trayectoria de experiencias con propuestas de alfabetización con enfoque constructivista y comunicativo, con éstas se encontró al ejercer como instructora comunitaria en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en sus estudios de normal donde los maestros le orientaban para hacer uso de las fichas del Pronalees, propuesta que además ocupó como profesora. Por otra parte, ya había tenido la oportunidad de trabajar con la propuesta de la RIEB cuando inició su implementación. Como las demás maestras, considera necesario un trabajo sistemático específico con las letras en el que utilizaba materiales seleccionados por ella. Además de que era muy crítica con el diseño de los materiales. No obstante, Jani ni desechó, ni pospuso, ni parcializó el trabajo con los proyectos, sino que los utilizó desde el inicio del año escolar.

Para Jani era importante experimentar los nuevos materiales para probar su funcionalidad. En efecto, a partir de su experiencia con los proyectos expresaba críticas a los materiales. Entre otras aludía a los textos inadecuados del libro de lectura porque no llaman la atención de los niños; a las pésimas ilustraciones que no animan a su lectura; a los espacios inexistentes o inadecuados para que los alumnos escriban sus respuestas en las actividades propuestas; a la ambigüedad de los aprendizajes esperados y la pérdida de

saberes importantes a su parecer como los contenidos gramaticales. Sobre todo cuestionaba fuertemente algunos proyectos como los iniciales, principalmente la ordenación alfabética de los libros en la biblioteca que ahí se propone, porque en su apreciación, debiera iniciarse con cuentos ya que son los que más llaman la atención de los niños; además criticaba que muchas de las actividades propuestas para la convencionalidad alfabética estuvieran desligadas del contenido de los proyectos.

A partir de la experiencia previa en el uso de la alfabetización reflexiva los maestros construyen saberes en torno a cómo los niños llegan a dominar el sistema de escritura, prevén lo que puede hacerse con los que se rezagan y lo que puede pasar con ellos, si no lo logran, en el segundo grado. En el caso de Jani, este bagaje experiencial pareciera actuar como un soporte en el que sostiene su decisión de desarrollar simultáneamente, en forma equilibrada, la enseñanza de la convencionalidad alfabética y el trabajo por proyectos. Por ejemplo, como a todas las demás maestras le interesaba y desarrollaba muchas actividades para que la mayoría de los niños terminaran el primer grado leyendo y escribiendo, puesto que en segundo ya no se ocupan de enseñar eso porque el trabajo es más complejo; no obstante, asumía como normal que algunos alumnos no lo lograrán al mismo tiempo que la mayoría de niños del grupo. Confiaba, de acuerdo con su experiencia, que los avances que tuvieran les permitiría lograrlo más adelante. Así lo manifestaba en la valoración de los avances que tenían los estudiantes:

Giovani ya lee aunque se traba un poquito, pero sé que ya a finales se me va a soltar porque es listo. También Abel, a pesar de su inquietud yo sé que a finales o en estos meses me va a leer muy bien, son los que van lentos, pero de que van a leer van a leer [lo dice muy confiada] porque tienen nociones (EJ2).

Incluso, basada en su experiencia, consideraba que algunos niños podrían lograr el dominio de la convencionalidad alfabética hasta

en el segundo grado, lo cual ya había experimentado con algunos alumnos.

Como el mismo plan y programa nos dice que no hay una edad para aprender a leer se les da hasta segundo [...] yo tuve hace dos años primero [...] tuve varias experiencias de niños que en primero no, no, no querían, pero en segundo, los primeros dos meses, se me soltaron. Solitos se me fueron soltando y es algo increíble que a veces uno no lo puede creer. Solitos empezaron y hacían unas lecturas tan bonitas, que hasta dos niñas superaron a los que habían aprendido en primero (EJ2).

Es quizá esta base experiencial con la alfabetización reflexiva lo que posibilita, como en el caso de Jani, una convergencia más temprana de la enseñanza de la convencionalidad alfabética y la puesta en práctica de los proyectos. Ella, por ejemplo, al inicio del año escolar, al mismo tiempo que trabajaba en la enseñanza sistemática reflexiva de las letras, lo hacía con los libros de texto.

Yo trabajo en el libro desde que iniciamos clases, aunque los niños no sepan leer ni escribir. Muchos yo sé que les enseñan a leer primero y ya hasta diciembre creo empiezan a usar los libros. Yo no, aunque tuve muchos niños sin preescolar que venían en cero. En general pongo en el pizarrón las cosas que se consensan y ya ellos las transcriben (EJ3).

Asimismo, esta base experiencial pareciera dotar de una base de confianza que lleva a los profesores a involucrar a los alumnos en procesos más complejos de elaboración e interpretación de textos aún cuando no tengan un dominio pleno de la convencionalidad alfabética. Jani, por ejemplo, confiaba en que los niños podían aprender los usos sociales de los textos que elaboraban mientras avanzaban también en su aprendizaje de la convencionalidad alfabética. En febrero, ella reconocía que algunos niños aún no lograban leer y escribir por sí mismos, no obstante, su trabajo a estas alturas estaba enfocado principalmente en los proyectos y

esos alumnos participaban como los demás en las actividades demandadas. Es decir, en sus clases se ocupaban todos en actividades de lectura y producción de textos, aunque no pudieran hacerlo por sí mismos, ni lograran escritos del todo convencionales. Por otro lado, con respecto a la elaboración de anuncios, proyecto que recién había concluido, afirmaba:

El fin de ese proyecto es que escriban, que redacten de acuerdo a su opinión, a su experiencia. Los niños aportan, dicen: “En mi casa venden tortillas” pues a ver cómo le vamos hacer para que esas tortillas se vendan [...] los que no saben leer, por decir ven la imagen y se imaginan qué dice ahí [...] pero sí favorece la escritura porque ellos preguntan: “Maestra cómo se escribe esto” [...]. Algunos ya saben, ya escriben agua purificada, tortillas, pero a los que todavía no dominan la lectura, eso les ayuda para que identifiquen palabras, no sílabas sino palabras y que esa palabra tiene un significado (EJ2).

De cualquier forma, aunque simultánea al trabajo con los proyectos, Jani, como Giovana y Areli, también emprendió la enseñanza de las letras al margen de los proyectos, por lo menos en los primeros meses del ciclo escolar. Para ello desarrollaron una enseñanza sistemática reflexiva como se expone a continuación.

LA ENSEÑANZA SISTEMÁTICO-REFLEXIVA DE LAS LETRAS

La enseñanza sistemático-reflexiva del sistema de escritura practicada por las maestras constituye una forma de apropiación de las posturas constructivistas de la alfabetización que se ha socializado en el gremio magisterial, otros estudios han documentado ya algunas variaciones de este modo de trabajo (Espinosa, 2014; Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). Desde la perspectiva constructivista (Ferreiro, 1997; Vernon, 2004) se concibe la apropiación del sistema de escritura como un proceso en el que los niños descubren

las reglas de su funcionamiento a partir de reflexionar acerca de cómo se lee o cómo se escribe. En el proceso, según este enfoque, los niños construyen, a partir de informaciones que van incorporando, hipótesis que ponen en juego al leer, al escribir y las reelaboran. En la apropiación de esta perspectiva las maestras, como se verá, han incorporado a sus prácticas recursos diversos con los cuales, más que memorizar, se propicia que los alumnos pongan en juego la información que tienen sobre el sistema de escritura, propongan escrituras o tengan que leer. Sin embargo, una de las particularidades más significativas de la apropiación realizada por los profesores es la articulación de ese proceso reflexivo a un trabajo sistemático con las letras; es decir, desarrollan una enseñanza sistemático-reflexiva.

En general el trabajo sistemático reflexivo de las letras consiste en la promoción de un proceso reflexivo de los niños en torno al sistema de escritura teniendo como base ejercicios de lectura y escritura de palabras con algunas letras del abecedario, inicialmente las vocales y después algunas consonantes, según se aprecia en el comentario de Jani.

Empecé a trabajar con vocales pero en la palabra. Ellos tenían que escribir la vocal por decir en “rana”, nada más ponían la vocal “a”. Ellos repetían la vocal y ya abajo escribían correctamente la palabra. Así trabajamos las vocales, pero vimos videos, trabajamos, cantamos y vimos palabras con “a”, cómo inician, les enseñé la cartulina [señala la cartulina de la vocal “a”], buscamos figuras que empezaran con “a”, luego objetos que empezaran con todas las vocales, después empezamos con las consonantes (EJ3).

La sistematicidad radica, como en las dos orientaciones de alfabetización ya descritas, en el énfasis en la enseñanza de una letra en particular, según se aprecia en el ejemplo anterior. Entre las actividades que efectúan las maestras con cada una de las letras se encuentran: la escritura de nombres de imágenes, completar la escritura de los

nombres con las letras o sílabas en estudio, construir enunciados o textos breves, completar crucigramas, resolver “sopas de letras”, jugar memoramas, composición de palabras a partir de fichas con sílabas y el dictado diario de palabras o enunciados.

Una característica más o menos compartida entre las maestras es el estudio de las letras a partir de palabras asociadas a sus respectivos dibujos. Las palabras son trabajadas en contextos diferentes para: completar con la vocal o las sílabas en estudio, escribirlas al dictado, relacionar imagen y dibujo, completar o escribir enunciados. Es decir, durante algún tiempo, son las mismas palabras las que se trabajan de manera reiterada con el propósito de que los niños las identifiquen, establezcan su grafía y las tengan como modelo en escrituras posteriores. Son referencias que las maestras utilizan para llevarles a reflexionar sobre la escritura de nuevas palabras. En esta dinámica, el cuestionamiento es una constante que emprenden las maestras para propiciar la reflexión de los niños sobre cómo escribir o cómo leer determinadas palabras.

Aunque muchas de las actividades son similares a las de la orientación sistemática la reflexividad era incorporada, más que por el tipo de actividades, por la forma y la intencionalidad con que se llevaban a cabo. Un ejemplo singular es el caso del dictado, la actividad más común entre los profesores de primer grado.

En general, el dictado se desarrolla en los primeros grados, en la alfabetización sistemática directa, como una forma de ejercitación y verificación del aprendizaje de las letras enseñadas, por lo que el interés está puesto en lo que los niños escriben, en la codificación que hacen de las palabras o enunciados. La lectura de lo escrito en el dictado es poco frecuente y la revisión de lo escrito es sólo para identificar los aciertos y errores. Para que los niños superen los errores, la acción comúnmente emprendida es que repitan varias veces la escritura correcta.

En la alfabetización sistemática reflexiva emprendida por Jani, Giovana y Areli el dictado adopta sentidos más reflexivos tanto por su realización como por su revisión. Al llevarlo a cabo las maestras

propician tanto el esfuerzo individual de los alumnos en la escritura de las palabras dictadas, permitiendo que ellos escriban según sus propias ideas, como el empleo deliberado e intencionado de ayudas, de pistas colectivas o individuales para centrar la atención de los niños en ciertos aspectos de la escritura según las necesidades de apoyo que identifican en el proceso. Jani, por ejemplo, cuando identificaba alguna dificultad o tenía interés en que los estudiantes se enfocaran en alguna característica en particular, guiaba su atención a aspectos específicos de escritura apoyada en los carteles silábicos. Los carteles silábicos eran láminas elaboradas por Jani sobre cada una de las letras del abecedario. Contenían la letra en mayúscula y minúscula, las sílabas que se forman y una imagen con su nombre completo, el cual iniciaba con alguna de las sílabas. Al dictar puma, por ejemplo, les recordaba que habían visto la palabra “pata”, les pedía que identificaran el cartel y les hacía leer las sílabas pa, pe, pi, po y pu y que dijeran con cuál de éstas se escribía puma. En sus clase se apreció que, en efecto, como ella decía, los niños aprendían a valerse de esos carteles para resolver cómo escribir determinadas palabras cuando tenían dudas. Otras ayudas eran específicas para cada uno, les pedían que leyeran lo escrito y les hacían comparar con las palabras contenidas en los carteles o que ya habían escrito con anterioridad, a partir de eso les pedían corregir o los mismos niños comentaban la necesidad de hacerlo.

Todo eso se los voy checando durante el momento que yo paso a sus filas. Cuando les voy revisando les digo estás mal, no le entiendo, oye está al revés, a ver fijate como lo escribiste, a ver léeme la palabra, ¿tiene relación con lo que me escribiste?, luego me dicen: “Aah” y lo van a corregir. Sí, se trata de eso, que ellos se vayan corrigiendo su escritura (EA1).

Las revisiones de los dictados, como se advierte en el comentario anterior de Areli, consistían en que los niños leyeran sus escritos, a veces en colectivo en el pizarrón o individual en los cuadernos. Después de que los niños leían les hacían reflexionar sobre aspectos donde

tuvieran algún error, con la intención de que ellos mismos los identificaran y “corrigieran su escritura”.

Además de las actividades señaladas, las maestras que practican la alfabetización sistemática reflexiva, continuamente, en diversos momentos en que ellas o los alumnos escriben en el pizarrón involucran al grupo para que propongan qué letras emplear o cómo escribir. En sus clases, Giovana, por ejemplo, diariamente pedía a los niños que le auxiliaran en la escritura de la fecha:

A ver niños vamos a empezar con la fecha, ustedes deletreénme, ¿A cuánto estamos? ¿Qué día es hoy? Lunes y ¿cómo se escribe lunes? La L-U-N-E-S y así, voy a escribir esta palabra a ver deletreénme y así me los llevaba y sí les ayuda (EG3).

Entre las maestras que desarrollan una alfabetización sistemática reflexiva se tiene la convicción, apoyadas en su experiencia, de que esta forma de trabajo propiciado sobre un conjunto de letras consonantes específicas, alrededor de seis o siete, favorece que los niños descubran el principio alfabético y que lo generalicen o transfieran al conjunto del sistema.

Yo siempre trato de trabajar la “m”, la “l”, la “s”, la “p” y la “t”; trato de dominar esas letras, les leía cuentos o les inventaba cuentos a partir de la letra, con la que vamos trabajando, pero siempre por palabras. Ya que dominamos esas letras ahora sí, ya siento que los niños se les facilita lo demás (EJ3).

Algunas maestras, como Areli, explican tal transferencia o generalización como resultado de las inferencias sobre el funcionamiento del sistema alfabético convencional que los niños realizan cuando trabajan con la escritura de palabras que involucra al conjunto de letras del sistema y no sólo a las que estudian intencionalmente.

Me baso mucho en la palabra y la imagen, y voy rescatando las sílabas que en la semana voy a tratar, [...] conforme van pasando las semanas

vamos viendo diferentes letras del abecedario, ya poco a poco los niños pueden leer con más facilidad cualquier palabra. Los niños infieren aunque no conozcan toda la palabra, ya identifican. Si saben ... [por ejemplo], la palabra “raqueta”, saben “ra”; y saben que termina con “ta”, entonces los niños están viendo la imagen y ya saben que es “raqueta”; ya están trabajando la “q” aunque no sea la letra que estuviéramos trabajando en ese momento pero ya la están trabajando de manera informal (EA1).

La convergencia de la enseñanza de la convencionalidad alfabética con el trabajo por proyectos, parece descansar en la convicción de que con base en el trabajo metódico inicial los niños pueden inferir o extraer conclusiones sobre el sistema, generalizando lo aprendido durante la etapa de trabajo sistemático, sin necesidad de los apoyos más puntuales que las maestras proporcionan durante la etapa inicial de trabajo. No obstante, este tipo de enseñanza no desaparece del todo. Como se ha señalado, conforme los niños avanzan en la comprensión del sistema, la enseñanza sistemática va teniendo cada vez menor presencia y el trabajo con los proyectos acapara casi la totalidad de la clase, aunque vuelve a presentarse al menos en dos tipos de situaciones. Por una parte aparece como modalidad grupal, para todos los niños, cuando las maestras introducen el trabajo con las sílabas compuesta o trabadas. Lo cual pareciera orientado a que los alumnos tomen conciencia de los sonidos y escritura de esas sílabas, aunque el tiempo y la cantidad de ejercicios al respecto es mucho menor que los dedicados inicialmente a ese propósito. De hecho en las clases de Areli y de Jani se pudo apreciar que muchos niños no tenían gran dificultad en leer y escribir palabras con ese tipo de sílabas.

Por otra parte, la enseñanza sistemática también aparece en algún momento de la segunda mitad del ciclo escolar para atender a los niños que, con la estrategia grupal desarrollada durante algún tiempo, no lograron apropiarse de la convencionalidad alfabética. En estos casos, incluso, la alfabetización reflexiva se apoya de los

materiales más tradicionales para la enseñanza del código. Jani, por ejemplo, para los alumnos que tenían mayor rezago, pidió a sus padres le apoyaran con la compra de un libro comercial.

Este niño me llegó en diciembre [el ciclo escolar inició a mediados del mes de agosto], pero como me falta mucho le pedí apoyo a su mamá que me le comprara el libro *El Arcoiris de letras*, porque él no tiene preescolar y las veces que viene lo pongo a hacer las actividades. Ahorita estoy individualmente con él me pongo en la lectura. Y ya me lee también, a pesar de que falta mucho (EJ3).

Otros estudios han mostrado una modalidad de alfabetización sistemática reflexiva muy similar a la descrita aquí (Espinosa, 2014). Es probable que se trate de una etapa de transición en la que las maestras sostienen cierto tipo de trabajo que ya conocen, la enseñanza sistemática de las letras, mientras descubren cómo es que los niños pueden ir aprendiendo el sistema de escritura mediante actividades reflexivas centradas en leer y escribir con algún propósito. Sin embargo, la estrategia parece responder más a la condición grupal del proceso de alfabetización.

El trabajo sistemático en torno a una letra con todo el grupo parece posibilitar la orientación de la reflexión colectiva de los niños en aspectos comunes relativos al uso –escritura, lectura, nombre, trazo– de una misma letra, a diferencia de lo que podría significar atender las particularidades de cada uno en sus propias escrituras. Tal como se señaló, la conducción colectiva de la reflexión no riñe con la necesidad y posibilidad de atender las dificultades de cada niño, como cuando las maestras, durante o después del dictado, llevan a los alumnos a revisar sus escrituras o lecturas. Desde este punto de vista, la práctica compartida de esta orientación de alfabetización reflexiva por diversas profesoras expresa más bien la construcción de saberes docentes que hacen posible la concreción de esta perspectiva en el marco de las condiciones reales en que efectúan su trabajo, particularmente de la situación grupal de la

enseñanza y de la heterogeneidad de aprendizajes previos sobre la escritura con la que llegan los niños al primer grado.

Por otra parte, hay estudios internacionales coincidentes con las prácticas y los hallazgos que reportan las maestras con respecto a la enseñanza y el aprendizaje sistemático reflexivo del sistema alfabético convencional. Sobre todo, en lo que concierne a su apreciación de que los alumnos, a partir de la enseñanza sistemática de las letras, acompañada de un proceso reflexivo, pueden hacer inferencias sobre el funcionamiento de las letras para generalizarla al conjunto del sistema de escritura. Hurry (2004), en su estado del conocimiento de la investigación comparativa de métodos de alfabetización, a partir de revisar las evidencias de diversos estudios sobre la aplicación de métodos directos, indirectos –reflexivos– y de la combinación de ambos para la enseñanza de las letras, concluye que:

Parecería en este caso que una vez que los niños se han introducido al principio de la relación fonema/grafema, ellos podrían generalizar su aprendizaje a nuevas situaciones –esto es, que podrían inducir relaciones que no le hubieran enseñado directamente (Hurry, 2004, p. 568).

Desde esta perspectiva, los saberes docentes construidos por las maestras para orientar una enseñanza sistemática y reflexiva de las letras, no sólo parecen apropiados a las condiciones grupales y de heterogeneidad de los niños que atienden, sino además pertinentes para ayudarlos a construir su conocimiento y dominio del sistema alfabético convencional de escritura.

LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

En la orientación reflexiva convergente, la lectura como apropiación del contenido de los textos se consideró entre las maestras del estudio como un interés central y una práctica permanente a lo largo del ciclo escolar. No obstante, por el contexto de su realización

y sus usos, se apreciaron dos modalidades de trabajo en las que la lectura adquiría propósitos específicos, leer para comprender y para hacer.

Leer para comprender

Leer para comprender es una modalidad de trabajo promovida por las maestras con el propósito explícito de que los niños se interesen por la lectura, pero sobre todo para que aprendan a comprender lo que leen. Decía Giovana, “más que nada es para inducirlos a la lectura, que tengan ese hábito por leer” (G1). Son actividades que emprenden por lo común al margen de los proyectos y las efectúan desde el inicio del ciclo escolar con la idea de que los niños se familiaricen con esa práctica, aunque no puedan leer por ellos mismos, como lo planteaba Jani.

En primer año el niño tiene que aprender a leer; lógico que no hay edad para aprender a leer, pero yo trato de involucrarlos en muchas actividades de lectura, muchísimas para que ellos se interesen y lo vean como algo familiar. No nacemos leyendo pero sí lo adquirimos a través de la socialización (EJ1).

La lectura para comprender es una actividad que se hace regularmente en el aula, aunque también se promueve como tarea para la casa. En ambos casos, la intencionalidad central de las maestras es que los niños desarrollen una lectura comprensiva. En este sentido, en su realización, buscan apoyar a los alumnos mediante diversas estrategias que van desde el cuestionamiento en torno al texto antes, durante y después de la lectura, hasta ejercicios que involucran la producción de alguno. Durante las clases, a las tres maestras, Giovana, Jani y Areli, se les observó trabajando en la lectura de cuentos de la biblioteca del aula. Ellas iniciaban comúnmente preguntando a los niños sobre el título, el autor y las imágenes de la portada y del

interior del libro para que hicieran anticipaciones sobre el contenido de los cuentos. En ocasiones a lo largo de la lectura se detenían para propiciar comentarios sobre lo leído y hacer predicciones sobre el contenido posterior de la historia. Al final emprendían diversas acciones que buscaban centrar la atención de los niños en la trama o en la valoración de su contenido, como lo expresa Giovana en el siguiente comentario.

[Respecto al trabajo que hace con los libros de la biblioteca]. Les sirve para comprender un poco más lo que leen. Por ejemplo, les leo un cuento y ya ellos me van narrando los acontecimientos del cuento, les voy preguntando, para ver si lo comprendieron, el nombre del personaje principal, cuál fue el problema que se le presentó, cuál fue el final. Les cuestiono qué les gustó del cuento, qué no les gustó, por qué, si está bien lo que hizo el personaje, qué harían si ellos fueran el personaje, si les gustó el final del cuento, si les gustaría cambiarles el final. Ya ellos me dan su punto de vista, sacan sus propias ideas y también se hacen críticos ahí, porque algunos le dicen qué no les gustó. Ahí se ve si el niño comprendió o no (EG2,3).

El uso de cuestionamientos o la elaboración de ideas propias sobre el contenido de los textos, “para comprender un poco más lo que leen”, es una proposición que algunas maestras como Giovana y Areli hacen extensivas a los padres en los “apoyos” que les solicitan para sus hijos en casa. Giovana, por ejemplo, desde el segundo mes de trabajo, proporcionó a los niños “una cartilla” donde deberían llevar un registro de los libros seleccionados por cada uno de ellos para ser leídos en su hogar. Comenta que pidió “el apoyo de los padres” y les dijo que eso “le servía al niño para que tuviera el hábito de la lectura, para que practiquen su lectura, y sea más expresivo, que su lenguaje sea más amplio”. Decía que “el papá es el que tiene que cuestionarlo y después aquí también lo cuestiono”. Además, en la cartilla, los niños “registran el autor, el título y ponen un pequeño resumen de qué trata el libro” (EG1, 2, 3).

Areli por su parte, además de leer cuentos en el aula, proporcionó en el segundo bloque un paquete de fotocopias de cuentos a los niños, cuando ella consideró que ya leían pero necesitaban mejorar la “comprensión lectora”. También, con la finalidad de que “tuvieran la posibilidad de comprender cualquier tipo de texto”, les solicitaba leer y reseñar alguna nota del periódico. Ambas actividades debían realizarlas con la ayuda de sus padres una vez a la semana.

Les di un engargolado de cuentos como ejercicios de comprensión lectora, los niños leen con sus papás el cuento y escriben lo que entendieron. Ellos tienen la libertad de hacerlo el fin de semana o durante la semana y me lo pueden traer cualquier día, como se puedan adaptar. La otra estrategia es leer el periódico, los niños también están leyendo noticias informativas y culturales, y escriben una reseña de lo que trata la noticia, porque queremos inculcarles el hábito de la lectura de diferentes fuentes informativas no nada más de los cuentos, que ellos tengan la posibilidad de comprender cualquier tipo de texto (EA1).

Como sugiere Areli la lectura para comprender se practica de manera más intensa cuando los niños empiezan a leer por sí mismos. En estos ejercicios el libro de lecturas de la SEP muy pocas veces se utiliza pues las maestras lo consideran aburrido, con lecturas e imágenes que no llaman la atención de los niños. Las profesoras recurren preferentemente a los libros de la biblioteca, fotocopian cuentos del libro de lecturas de la reforma anterior, los cuales, desde su experiencia, consideraban más estimulantes para los niños o como en el caso de Jani compraban diferentes tipos de libros literarios.

Como ellos ya saben leer yo ahorita voy a trabajar con ellos las lecturas comprensivas de diferentes tipos, ya compré cuentos, leyendas, fábulas, refranes, trabalenguas. Le saqué copia a un material que yo tengo de lecturas comprensivas para que ellos lean, relacionen, contesten, den su puntos de vista. Dependiendo de la lectura se les pregunta, por decir,

escriben con sus palabras o bien textual, ponen falso o verdadero, hacen sopas de letras en la misma lectura, describen quién es el personaje, cuál es el problema del personaje, ellos identifican el problema, la trama, si es un cuento; si es una fábula, cuál es la moraleja, así con diferentes tipos de textos (EJ2).

En cierta forma, la lectura para comprender se convierte, además de los propósitos señalados por las maestras, en un espacio de acercamiento de los niños con el mundo de la literatura. Como se puede apreciar, las profesoras aluden principalmente a textos literarios como base para el desarrollo de la comprensión lectora, de hecho ellas señalaban los cuentos como un tipo de texto que concita el interés de los niños y les gusta leer. Esta es una postura coincidente con algunas proposiciones académicas y experiencias pedagógicas en las que los cuentos se proponen como una base importante para estimular la comprensión y producción de textos similares en la alfabetización inicial (Teberosky y Sepúlveda, 2009; Jiménez, 2009). Si bien se reconoce la importancia de enfrentar y aprender a leer una diversidad de textos, los de ficción se consideran un soporte importante para el desarrollo de muchas habilidades lectoras como la velocidad, la inferencia, el autocontrol de la comprensión, entre otras; por el hecho de que los niños se muestran dispuestos a invertir tiempo en su lectura (Colomer 2005, 2001).

Los recursos empleados por las maestras evidencian la coexistencia de perspectivas diversas en torno a la lectura. Algunos, como los ejercicios de preguntas cerradas por ejemplo falso o verdadero parecen remitir a prácticas muy arraigadas en la escuela, consecuentes con una concepción lingüística de la lectura, en las que el texto se considera como portador de un significado único, estable y objetivo (Cassany, 2006). No obstante, también se advierten acciones importantes en las que la lectura de los textos se desarrolla como un proceso de interpretación o construcción de sentidos en el que los niños ponen en juego su conocimiento de la vida cotidiana, de los textos y de la escritura para predecir, anticipar y elaborar opiniones

en torno al contenido de los textos leídos, como se apreció en el uso continuo de preguntas previas, durante y al final de la lectura.

Asimismo, se puede observar la promoción de la lectura de los textos como un proceso social en el que pueden suscitarse diversas comprensiones. Acciones como leer con los padres y con ellos resumir por escrito lo que se entendió, o propiciar que en el aula los niños expongan sus puntos de vista sobre lo leído, para hacerlos “críticos” como decía Giovana, estimulan la confrontación de interpretaciones propias con las de otros y potencian procesos de pensamiento que profundizan y enriquecen la comprensión de los textos leídos. Como dice Colomer “hablar con los demás obliga a argumentar, pensar, volver sobre el texto, sopesar las opiniones ajenas y llegar más allá de la interpretación propia” (2006). De igual forma, posibilitan apreciar cómo otros se posicionan ante el texto compartido.

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros (p. 194)

[...] la discusión en grupo favorece la comprensión. Sirve para enriquecer la respuesta propia con los matices y las aportaciones de la interpretación ajena (2005, p. 202).

En suma, el trabajo en torno a la lectura de comprensión que practican las maestras de la alfabetización convergente pareciera atender, sin que necesariamente ellas lo planteen así, los diversos niveles o dimensiones –lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales– implicados en el proceso de comprensión de lo que se lee. Como propone Cassany (2009)

Esas tres concepciones [lingüística, psicolingüística y sociocultural] ni se excluyen ni se restan. Al contrario: suman. Leer es descodificar, comprender y actuar socialmente. Leer requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales. En cada acto de lectura desarrollamos

esas tres perspectivas [...] cualquier propuesta metodológica de enseñanza [las] debe contemplar (p. 54, 55).

Leer para hacer

A diferencia de las estrategias de lectura, un proceso que parece menos claro para las maestras es lo que los alumnos pueden o debieran aprender sobre la lectura cuando su realización se inscribe o tiene lugar en prácticas sociales específicas, esto se relaciona con lo que aquí llamamos la lectura para hacer.

¿Leer para qué en los proyectos? ¿Qué se aprende de la lectura? ¿Qué es lo específico de la lectura que puede aprenderse en relación con la práctica social a la que se alude en el proyecto? Son cuestiones que desde la metodología de proyectos y el enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, adquieren relevancia en tanto que aluden o suponen que la lectura al igual que la escritura conllevan tareas y formas específicas de relación y de producción con los textos involucrados.

La ausencia de claridad sobre los saberes específicos que se pueden movilizar y adquirir en torno a la lectura y producción de textos en el marco de las situaciones sociales que se plantean en los proyectos didácticos concretos, es un aspecto que puede limitar la posibilidad de que los niños puedan apropiárselos de manera significativa aún cuando los profesores, como fue el caso de las maestras que desarrollaron una alfabetización convergente, valoren positivamente y lleven a cabo los proyectos previstos en el programa. No obstante, como se verá, cuando las maestras trabajan con los proyectos, pueden propiciar que, en forma implícita, por las exigencias implicadas en el logro de los productos, los niños movilicen y pongan en juego algunos procesos y relaciones con los textos o la práctica social prevista en los proyectos.

La lectura aparece circunscrita preponderantemente a la interacción que establece el lector con un texto determinado. Es decir,

como si al encuentro del lector con el texto, no antecediera un propósito, un interés que detone procesos de búsqueda, formas y tareas de lectura particulares. En las valoraciones de los progresos de los niños y en las expectativas sobre lo que debían lograr, las maestras aludían al trabajo con los textos como un proceso desligado de propósitos y tareas concretas, en el que el interés se centra en el entendimiento de lo leído, en la comprensión lectora. Así, expresaban expectativas como lograr “que los niños escriban y comprendan correctamente lo que leen” (EG3) o valoraciones como

[...] los niños ya están leyendo, pero se les olvida lo que leyeron. Me lee las indicaciones y les pregunto ¿y qué van a hacer? y se quedan en blanco. Entonces ya me están leyendo, ahora falta que me comprendan, hay que reforzar más la comprensión lectora (EA2).

En el marco del trabajo con los proyectos las maestras identifican como un aspecto central que los niños aprendan a interpretar y producir diferentes tipos de texto. Con frecuencia aludían a las diferencias que conlleva la lectura y escritura de uno u otro, por eso, decía Areli, “queremos inculcarles a los niños el hábito de la lectura de diferentes fuentes informativas no nada más de los cuentos, sino que tengan la posibilidad de comprender cualquier tipo de texto” (EA1). En sus clases se pudo apreciar en efecto cómo emprendían acciones en las que los alumnos, según el proyecto trabajado, leían y escribían cuentos, anuncios, notas y fichas informativas, entre otros. En general, como señala Areli con respecto al proyecto de notas informativas, lo que buscan las maestras es que los niños aprendieran a interactuar con esos textos, a entenderlos para extraer o apropiarse del tipo de información que proporcionan.

Todas las propuestas que marca el libro llevan el objetivo de desarrollar las competencias de la lectura y escritura [alude al cartel, anuncios, cuentos] con todos estos temas estamos viendo la comprensión lectora. En las

notas informativas, los niños no nada más las van a leer por leer, sino para conocer, comprender qué es lo que están leyendo. Si se enfoca lo que son los animales del zoológico, los niños van a desarrollar la habilidad de identificar que el animal viene de tal lugar, qué es lo que come, cómo es su vida (EA1).

Más allá de la lectura propiamente dicha, las maestras no parecieran advertir que en el marco de cada proyecto, según el tipo de práctica social contemplada, los niños pudieran o requieren desarrollar otras tareas que proveen saberes indispensables en el trabajo con los textos, además de dotar de mayor sentido a su lectura y a la producción de los productos escritos. En los proyectos de las notas y las fichas informativas, propuestos en el programa de la RIEB como herramientas para el estudio, tareas previas como determinar un propósito, plantearse preguntas que buscan responderse o identificar posibles fuentes de consulta, constituyen acciones que dotan de sentido la lectura de los textos y la elaboración de dichos productos. Asimismo, son actividades cuya resolución implica poner en juego saberes y procesos reflexivos que no son equiparables a la lectura propiamente dicha de los textos, aunque sí intervienen de manera importante en la interpretación y en la apropiación de sus contenidos. En lo general, las maestras no incluían, en sus comentarios, este tipo de tareas como parte de lo que aprendían o debían aprender los niños. Más bien, quizá por su interés por el desarrollo de la lectura comprensiva, eran ellas mismas quienes la mayor parte de las veces las realizaban durante los proyectos. Eran ellas por ejemplo, las que, apoyadas por lo común en el libro de texto, planteaban las preguntas o incluso quienes proporcionaban a los niños los textos que debían leerse, como lo comenta Jani: “Los libros de la biblioteca trato de vincularlos, de buscar información. Por decir, si algún libro me puede servir para ese proyecto yo lo retomo y les leo párrafos o bien les explico” (EJ2-3).

No obstante, el hecho de que las maestras no identifiquen o consideren como aprendizajes relevantes en el trabajo con los textos las

tareas previas que enmarcan y orientan los sentidos que pudiera tener su lectura en cada proyecto, no implica que estén ausentes en su desarrollo. Si bien las profesoras no emprendían una intervención explícita en la que involucrara a los niños en la definición y resolución consciente y deliberada de cuestiones relativas a qué iban a hacer, para qué, ni qué tendrían que hacer o leer para lograrlo; ellos eran partícipes en las tareas emprendidas por las maestras. Esto es una forma de acceso a las prácticas sociales, a la apropiación de sus propósitos y de las herramientas y saberes que ahí se emplean (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2001; Pea, 2001).

En el proyecto de elaboración de notas informativas, por ejemplo, los niños pudieron experimentar, en las acciones emprendidas por Jani, la conveniencia de consultar diferentes fuentes para profundizar el estudio de un tema –los elementos de la naturaleza– y elaborar notas con mayor información. Ella les llevó a recuperar la información trabajada en el libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, la del libro de texto de *Español*, el propio conocimiento que los niños tenían del tema y complementaron con la consulta de videos que ella llevó al aula (EJ2, 3). Que los niños tengan la posibilidad de experimentar y aprender en la acción tareas y saberes letrados propios de la práctica social prevista en cada proyecto en este caso del estudio o de la alfabetización académica, en términos de Carlino² (2003), es posible en prácticas como las de las maestras Giovana, Areli y Jani, por el hecho de que son tareas que, en diferentes niveles y modalidades, se llevan a cabo en el aula. Es decir, en prácticas de enseñanza donde, a diferencia de las realizadas por las maestras Patsy e Hilda descritas en el apartado anterior, las actividades concernientes a la elaboración de los productos no se dejan

² Aludiendo particularmente al nivel universitario, Carlino define la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico” (2003, p. 410).

sólo de tarea, sino que tienen un espacio y son parte importante de las sesiones de clases.

En cuanto al trabajo directo con los textos, su lectura, tanto en las explicaciones como en las clases observadas, se identificaron algunas acciones intencionales de las maestras que practican la alfabetización convergente, en las que la lectura adquiría especificidades en sus propósitos y formas de llevarlas a cabo. En éstas, los niños experimentaron algunas formas particulares de interactuar con los textos durante su lectura y en este sentido participaron de la puesta en juego de algunos recursos, saberes letrados, implicados en la realización de la lectura con propósitos específicos.

Leer para entender lo que se va a hacer

Como se ha señalado, la comprensión en general de lo que se leía era el interés primordial de las maestras y las acciones que desplegaban para ello en el trabajo de la lectura de comprensión –uso de cuestionamientos para la exploración de los textos y la formulación de anticipaciones, predicciones, entre otras–, las hacían extensivas al trabajo con la lectura de los textos realizada en los proyectos. De hecho, no sólo en la asignatura de español, sino también en las demás áreas, las profesoras, por ejemplo, pedían a los niños anticipar el contenido de los textos a revisar con apoyo en los títulos y en las imágenes, y los cuestionaban frecuentemente para que recuperaran o comentaran contenidos particulares. En el marco de este interés general, en particular las maestras proponían que los niños usaran la lectura para comprender lo que iban a hacer o aprender en cada proyecto, así como para entender las tareas sugeridas en los libros y poder resolverlas en forma autónoma.

Jani, por ejemplo, al inicio de cada proyecto dedicaba un tiempo para leer y comentar con sus alumnos las primeras páginas, desde el título y las imágenes hasta los productos y aprendizajes

esperados. Asimismo, abría espacios para que ellos leyeran y explicaran las indicaciones propuestas en los libros, sobre todo cuando los niños ya podían leer por sí mismos. El propósito, como se desprende de su comentario, era que aprendieran a hacer uso de la lectura para trabajar en forma autónoma.

Yo los pongo a leer las actividades del libro, las instrucciones, los aprendizajes esperados, qué vamos a hacer [...] ellos leen ya todo lo que vamos a hacer, lo tienen que leer para que conozcan lo que vamos a desarrollar. El propósito es que él lea y comprenda, no tanto la maestra. Ese es el fin último, que el niño sea autodidacta, que comprenda lo que está leyendo y lo que vamos a realizar (EJ3).

Las estrategias empleadas por las maestras en el aprendizaje de la lectura para saber qué hacer incluyen modalidades colectivas o de trabajo individual, cuyo desarrollo en general pareciera orientado a que los niños vayan asumiendo crecientemente la responsabilidad en la lectura y a reducir la intervención o la ayuda de las profesoras. Esta es una orientación de trabajo muy similar a lo que acontece en los procesos de apropiación de las prácticas sociales, donde las personas se apoyan fuertemente en quienes tienen mejor dominio o conocimiento de las prácticas y desarrollan diferentes niveles de participación, cada vez con mayor autonomía, mientras logran su dominio pleno (Lave y Wenger, 2003; Rogoff, 1993).

En la modalidad colectiva un niño, o la maestra cuando aún no saben leer los alumnos, lee para todo el grupo las instrucciones o todos los niños leen en voz alta para después comentar, previa pregunta de la profesora, lo que debe hacerse.

Ahorita lo que hago es que los niños solitos contestan todo, yo los pongo primero a leer y luego les preguntó: “¿Y qué vamos a hacer?” y entre todos los niños: “¡Maestra, vamos a hacer esto!” y poco a poco ya van entendiendo las indicaciones o los problemas en matemáticas (EA2).

En la modalidad individual los niños cuando ya leen son responsables de hacerlo por su cuenta y de realizar las actividades de acuerdo con lo que entienden. La maestra, como sugiere Areli, limita su participación a proporcionar las ayudas que requieren quienes manifiestan no entender las instrucciones.

A veces los dejo trabajando solos, para ver si realmente ya están comprendiendo: “–Maestra ¿Qué voy a hacer?” “–Lee las indicaciones”, “–Maestra, ya las leí, no entiendo” “–Vamos a leerlas”. [Después de la lectura les vuelve a preguntar] “–¿Qué vas a hacer?” “–¡Ahh ya entendí!”. Veo mucho eso, que no tienen seguridad al leer, les falta también esa seguridad. Porque cuando les pregunto qué van a hacer, me dicen, con ese temor a equivocarse lo que van a hacer: “–Ya lo dijiste, entonces lo que tú vas a hacer es encerrar ¿sí? Te está diciendo que vas a encerrar”, “–¡Ah sí maestra!” y ya como que uno les da esa seguridad que querían (EA2).

Las ayudas, como sugiere el comentario de Areli, van desde pedir a los niños hacer una nueva lectura, lo cual puede bastar para que comprendan lo que deben hacer: “¡Ahh ya entendí!”; hasta simplemente confirmar o validar la interpretación hecha por ellos en su lectura “les da esa seguridad que querían”. En otras ocasiones, cuando las dificultades de los alumnos para descodificar son mayores, las maestras pueden intervenir leyendo partes o palabras de las instrucciones que interfieren con la fluidez de la lectura, para que los niños puedan concentrarse más en la comprensión que en la descodificación, como hacía Areli con los alumnos menos diestros.

Algunos me están leyendo ya, ahora falta que me comprendan, y como no todos los niños tienen una lectura fluida, con mucha más razón se les olvida lo que van leyendo. Hay que seguir insistiendo en la lectura, pero reforzar más la comprensión lectora [...] Lo que hago es que lean, que ellos traten de leer todo lo que puedan a su manera, y yo también les ayudo, les leo alguna palabra que no vayan entendiendo, para que no pierdan la conexión de la oración (EA2).

En suma en la lectura para entender lo que se va hacer, las maestras al compartir y guiar la lectura de los niños despliegan estrategias para que ellos aprendan a valerse por sí mismos en la lectura, a trabajar con los libros o los materiales didácticos. Podría decirse que, en términos de la cognición situada (Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001), las maestras enseñan a los niños recursos o tips para lograrlo: volver a leer, confrontar la interpretación propia con la de otros, detenerse en palabras complejas. Al parecer, se trata de ayudas que responden a las dificultades o inseguridad que los niños enfrentan en sus inicios como lectores autónomos. La incipiente habilidad para la descodificación aunado a la novedad de las tareas a las que son enfrentados son aspectos que en efecto pueden limitar o dificultar la comprensión de lo que se lee (Cassany, 2009). Algunos autores han equiparado las dificultades para la comprensión lectora de los lectores novatos a la situación de un lector competente cuando se enfrenta con textos escritos en otras lenguas o, incluso, con textos de disciplinas o temas totalmente ajenos a la experiencia personal del lector.

Leer para identificar características de los textos

En la lectura para aprender a hacer, la revisión de textos para identificar sus características es otro de los propósitos que orientan las prácticas de lectura en el desarrollo de los proyectos. Su finalidad es evidenciar, explicitar a los niños aspectos como sus funciones en las prácticas sociales, pero sobre todo la clase de contenidos que comprende y las formas en que se organiza la información. Se trata, como se propone en la propuesta de la RIEB, que los alumnos puedan tenerlos como ejemplos o modelos para elaborar productos escritos similares. Es una práctica de lectura que en general se apoya de los propios textos que ofrece el libro de texto como ejemplos en cada proyecto, pero también de otros del mismo tipo que las maestras llevan, que retoman de los libros de la biblioteca del aula o de materiales como revistas y periódicos que tienen en el salón o que encargan a los niños como tarea.

En el proyecto Leer noticias del periódico, por ejemplo, Giovana pidió a los niños llevar uno a la clase. Aunque no lo propone el libro de texto, ni el programa de la RIEB, ella planteó a los niños escribir noticias para que una de éstas, “la mejor”, se publicara en el periódico mural, las demás se pegaron en el aula. Con la finalidad de que los niños supieran “lo que van a hacer y para qué lo van a hacer”, dedicó varias sesiones a explorar el periódico y leer algunas noticias –seleccionadas por los niños y también los ejemplos previstos en el libro de texto– para comentar sobre sus funciones y características.

Estamos con lo del periódico, en el libro marca que la finalidad de este proyecto es conocer las secciones del periódico, los niños van a comprender para qué sirve el periódico, las partes que lo forman y cuáles son las noticias más importantes o principales y poder compartirlas con sus compañeros. Entonces buscamos lo que es la salud, el deporte, sociales, lo de turismo y ellos se van dando cuenta dónde va cada parte del periódico. También les pedí un periódico y una noticia del periódico que a ellos les agradara y me lo trajeron. Y ya ahí vimos cuál era la razón principal de la noticia, en qué consistía y ellos en el pizarrón observaron la nota principal y en qué consistía y qué era lo que nos daba a entender esa noticia. Los niños lo están viendo y están haciendo recortes de revistas para formar un periódico sencillo, van formando sus oraciones referente a lo que quieren dar a entender. Lo hice por equipos, algunos eligieron deporte, otros cultural y van viendo en qué consistía lo cultural, lo deportivo, las secciones pues que tiene el periódico (EG2 y 3).

Según se apreció en las clases, y como lo señala en su reseña del trabajo realizado, Giovana, apoyándose en la secuencia del proyecto propuesta en el libro de texto, promovió que los niños se “familiarizaran” o comprendieran tanto los usos sociales del periódico, como los datos que lo identifican –“el nombre del periódico, la fecha”–, las secciones que lo integran y el tipo de noticias que corresponden a cada una, aunque aclaraba “nos ha faltado la parte policiaca porque las revistas casi no lo traen y ahorita

el periódico trae noticias muy desagradables”. Todo este trabajo, sirvió para que posteriormente propusiera a los niños escribir su propia noticia, considerando la sección que cada equipo eligió. La revisión comentada del periódico, la identificación del contenido de sus secciones, así como la lectura de notas periodísticas fueron referentes que los niños utilizaron para elegir la sección sobre la que preferían trabajar, seleccionar imágenes apropiadas y elaborar el texto de sus noticias “formar sus oraciones referentes a lo que quieren dar a entender” según los propósitos informativos de la sección seleccionada.

El uso de la lectura de textos como referente para que los niños hicieran sus propios textos, en formas similares a las descritas, es una práctica que se apreció recurrentemente en diferentes proyectos realizados por Giovana, Jani y Areli. Podría considerarse que esta actividad de lectura ha sido apropiada por diferentes maestros como un saber docente que movilizan para “familiarizar” a los niños con los textos y sus funciones sociales, así como para ayudarles a identificar tips y pistas para elaborar los propios.

La lectura con estos propósitos constituye una forma de proveer a los niños de saberes letrados implicados en la interpretación y producción de textos (Lerner, 2001a; Sepúlveda, 2011; Jolibert y Sraïki, 2009; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Camps, 1996). En este sentido, la inclusión en el libro de texto de la RIEB de ejemplos-modelos para la producción de los textos en cada proyecto, considerando el uso promovido por las maestras, no sólo se muestra como un apoyo apropiado para orientar la enseñanza, sino necesario de incluirlos en todos los proyectos. Algunos no contienen esos ejemplos, como el proyecto para la recomendación de un cuento.

Leer para conocer

El uso de la lectura para investigar, para conocer temas específicos alude a prácticas efectuadas por las maestras tanto en el área de español como en otras asignaturas, particularmente en la de

exploración de la naturaleza y la sociedad. Esta actividad se caracteriza por el involucramiento de los niños en el trabajo con los textos como un soporte para conocer o ampliar el conocimiento sobre temas específicos.

Como en las anteriores prácticas de lectura, o más general, como acontecía con la realización de muchos de los proyectos, la lectura para investigar y las acciones que involucra, por ejemplo la búsqueda de información, eran incorporadas a las prácticas cotidianas de enseñanza como actividades determinadas e instrumentadas por las profesoras en el desarrollo mismo de las sesiones. Aunque las maestras señalaban la importancia de que en los proyectos los niños se formaran como investigadores, no se apreció en la entrevistas ni en las clases, que involucraran a los alumnos en el establecimiento de problemas o preguntas que orientaran el trabajo con la lectura para investigar, como se esperaría desde la visión de las prácticas sociales de lenguaje.

Durante las clases de las maestras Jani, Giovana y Areli y en sus descripciones del trabajo por proyectos se apreció cómo requirieron a sus alumnos investigar sobre los temas a desarrollar. Jani y Areli al trabajar en el proyecto de elaboración de fichas informativas solicitaron a los niños buscar datos sobre los animales que les interesaban, del zoológico en el caso de Jani, y del mar en caso de Areli. Ambas profesoras hicieron esta petición para que los niños pudieran responder a las preguntas propuestas en el libro de texto para la elaboración de las fichas: “-¿Cómo nacen? ¿Cómo son físicamente? ¿Dónde viven? ¿Cuánto tiempo viven? ¿Qué comen?” (SEP, 2013, p. 104). A Giovana se le observó en las clases de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad solicitar a los niños buscar información en internet acerca de “cómo es la vida” de dos animales, el colibrí y la tortuga, y un árbol, el ahuehuete. Encomendó esta tarea después de haber propiciado que los alumnos desde su conocimiento previo comentaran cuestiones planteadas en el libro acerca de su ciclo de vida. En los tres casos las preguntas fueron retomadas del libro de texto o planteadas por la maestra.

Es posible que las formas en que las maestras introducen la búsqueda o consulta de información tengan la intención de abreviar tiempo. En general se apreció en las clases un enorme esfuerzo e inversión de tiempo en tratar de promover la participación de los niños, animarlos cuando no querían; y al mismo tiempo mantener la atención y el orden del grupo. Situación que probablemente se debía a que, como ellas decían, estaban junto a los alumnos aprendiendo a trabajar de esa manera. No obstante, como ya se ha planteado, también pareciera que acciones como la definición de lo que se quiere saber, el establecimiento de preguntas y algunas posibles fuentes de consulta forman parte, precisamente, de los saberes letrados menos visibles que la RIEB busca promover, particularmente en las prácticas circunscritas al ámbito del estudio –insistimos, menos visibles para los maestros, pero también menos explicitados en el programa y el libro de texto.

Cabe destacar, sin embargo, el enriquecimiento de las prácticas de alfabetización inicial emprendidas por las maestras. En la acción los niños pudieron observar o participar en las actividades de búsqueda de información promovidas, y apreciar cómo, por ejemplo, ésta se origina a partir de preguntas, aunque ellos no las hubieran planteado. Asimismo, hicieron uso de diversas fuentes de información; algunas de internet, otras procedentes de láminas compradas en papelerías, además de los libros de texto de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* y de *Español*.

Desde las prácticas descritas por las maestras y lo apreciado en las aulas se podría decir que, dado el interés particular de las profesoras porque los niños entiendan lo que leen y sepan utilizar la información, en la lectura para aprender ellas tienden a privilegiar el momento específico de interacción de los estudiantes con los textos. Es ahí donde llevan a los niños a movilizar, con su guía, saberes letrados propios de las prácticas de lectura para aprender. Al respecto las maestras emprenden diversas acciones que van desde leer, compartir y comentar la información con el grupo;

utilizar recursos específicos como el subrayado y la formulación de preguntas durante la lectura para identificar y seleccionar información relevante; hasta el uso de lo investigado para elaborar productos escritos como carteles o notas y fichas informativas.

En las clases de Giovana del área de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, por ejemplo, las investigaciones realizadas por los niños eran leídas y comentadas en el grupo. Cuando ellos todavía no sabían leer era ella quien leía los textos. En noviembre, tres meses después de haber dado inicio el ciclo escolar, Giovana leyó algunas partes de los textos que los niños llevaron sobre el colibrí, la tortuga y el ahuehuete. Durante la lectura hacía pausas para: preguntar sobre lo leído, realizar explicaciones para aclarar algunas palabras, ampliar la información mediante conocimientos y experiencias personales, y escuchar comentarios u opiniones de los alumnos. Al final de las lecturas retomó las preguntas que venían en el libro y ayudó a los niños a recuperar la información que se había leído. Debido al interés que se había suscitado entre los estudiantes sobre las tortugas y el peligro de extinción que enfrentan, Giovana les dijo que guardarían la información porque después harían un cartel para invitar a las personas a protegerlas –el libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* propone culminar el bloque con la elaboración en equipo de alguno de los temas aprendidos en el bloque.

Tres meses, después, en febrero, cuando los niños ya leían mejor por sí mismos, Giovana les encomendaba la lectura de los textos elaborados en las investigaciones que les había dejado. En esa ocasión su tarea fue entrevistar a sus padres u otros adultos sobre los juegos que practicaban en su infancia. Se pudo advertir el interés de Giovana porque fueran los propios niños quienes compartieran con sus compañeros el resultado de sus indagaciones, aunque demoraran en animarse a leer o leyeran muy despacio y con bajo volumen. De manera más intensa, los niños incorporaban la información que consiguieron en el desarrollo de la clase, Giovana retomaba sus comentarios y buscaba profundizar preguntándoles más o

bien aportando sus experiencias personales. De esta forma generaba condiciones para que los niños pudieran ampliar su conocimiento sobre los juegos infantiles de otras épocas que los demás alumnos habían investigado.

Jani y Areli, promovían el subrayado de los textos. A partir de las preguntas que hacían llevaban a los niños a seleccionar y subrayar información que posteriormente empleaban en la elaboración de las fichas informativas. Areli consideraba que un paso previo importante era que los niños aprendieran a identificar las “ideas principales” de los textos, por lo que inicialmente realizaron ejercicios con los textos que ella les proporcionaba.

En la fichas informativas se pretende que los niños rescaten lo más importante y lo escriban de forma breve en una ficha informativa. Un antecedente es que los niños tenían que saber identificar las ideas principales, ¡cosa que en libro no venía!, entonces yo hice ejercicios de ponerles un texto y entre todos lo hacíamos por medio de preguntas dirigidas; o sea, yo les preguntaba a los niños de lo que leíamos qué era lo más importante, y los niños lo subrayaban (EA2-3).

Areli concluyó con la elaboración de fichas informativas sobre animales marinos que escribieron los alumnos en tamaño cartulina, como un cartel, para ser exhibidas en el aula, exposición a la que llamó El acuario. Para la elaboración de las fichas los niños “fueron recuperando información” durante dos semanas.

Hicimos un acuario, pero fue un acuario diferente, pusieron peces que en su vida habían visto, entonces a los niños les interesó. Las fichas informativas las pusimos alrededor del salón en tamaño cartulina grande con los datos que a lo largo de las dos semanas fueron buscando en los textos, las características de los animales; a los niños les gustó muchísimo (EA-3).

En el trabajo descrito de Giovana y Areli se puede apreciar cómo debido a su interés en que los niños “comprendan lo que leen” y

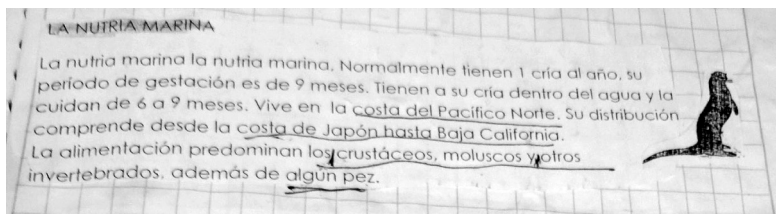
sepan utilizar la información, promovieron el uso de recursos específicos –saberes propios de prácticas letradas orientadas al estudio para el aprendizaje– para que sus estudiantes utilicen la lectura como un medio para conocer temas específicos, seleccionar y ocupar la información con algún propósito. Bajo la guía de las maestras los alumnos pudieron vivenciar, aún cuando todavía no podían leer por sí mismos, cómo la lectura de diferentes textos sobre un mismo tema contribuye a conocer distintos aspectos del mismo –tener un conocimiento más amplio– a que si sólo leyeran uno. Así sucedió en la lectura de la información que trajeron los niños de cada equipo sobre el mismo tema –el colibrí, el ahuehuate o la tortuga. A partir de la lectura de lo investigado o de la incorporación de sus aportaciones en el desarrollo de la clase también pudieron experimentar cómo la socialización de investigaciones particulares, la que cada quien hizo al entrevistar a un adulto sobre los juegos de su infancia, aportan al enriquecimiento del conocimiento de un tema. Asimismo, a partir de la lectura guiada por preguntas, como la descrita en el caso de Areli y observada también en el trabajo de Jani, los niños pudieron apreciar cómo la selección de información en éste, la identificación de “información importante”, no resulta de la lectura misma, sino de la puesta en juego de preguntas específicas que el lector se plantea sobre éste. Aunque algunos maestros, como Areli, parecen considerar “las ideas principales” como contenidas de antemano por el texto –ajenas a los propósitos de quién lee– y que por ello son “lo más importante” para cualquier lector, tanto ellos como los niños experimentan en la acción cómo “las ideas principales” de un texto lo son no por el texto mismo, sino por lo que aportan a la consecución de fines concretos. Ello es posible cuando, como en el caso de la elaboración de fichas para hacer un “acuuario”, no se lee por leer para simplemente ver si se “comprendió” lo leído, como en los primeros ejercicios de Areli para que los niños identificaran lo que era “importante”. Sino cuando la lectura se realiza por propósitos específicos que se quieren lograr, como lo fue posteriormente en su clase, cuando la lectura se realizó para identificar no “lo más

importante del texto”, sino “las características de los animales” que los alumnos estaban interesados en conocer –“peces que en su vida habían visto”– para después exponer lo aprendido en El acuario mediante fichas informativas en forma de cartel.

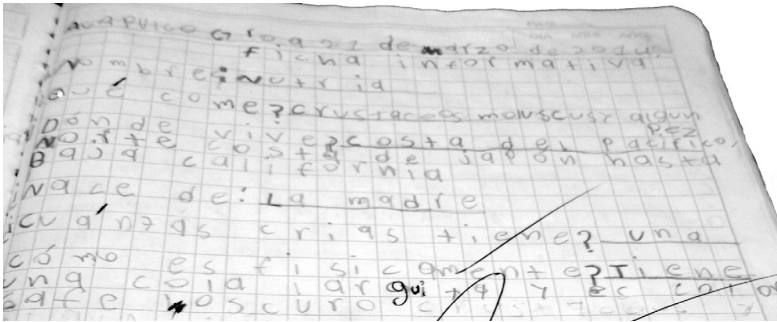
La proposición, en los materiales curriculares, de modelos de preguntas que pudieran orientar la lectura con algún propósito, como las contenidas en los prototipos de fichas informativas de los libros de texto, parece ser un apoyo importante para algunos docentes en la producción de saberes para la realización de prácticas como las descritas.

En la promoción de la lectura para aprender, específicamente, el involucramiento de los niños en la lectura guiada por preguntas y en el uso del subrayado para identificar y seleccionar información relevante, las maestras Jani y Areli tuvieron de referente las preguntas previstas en el proyecto del fichero, como se advierte en el siguiente trabajo de una de las alumnas de Jani, quienes trabajaron en la elaboración de fichas sobre animales del zoológico, una de las propuestas sugeridas en el libro de texto.

Primer texto leído y subrayado por una alumna de Jani



Segundo texto ficha informativa elaborada por la alumna de Jani



Como se advierte en el segundo texto de la alumna de Jani las preguntas son similares a las del libro de texto y una de éstas —¿cuántas crías tiene?— fue propuesta por Jani, la cual es pertinente dados los propósitos que guiaron la elaboración de las fichas. Asimismo, según se puede apreciar en el primer texto, las preguntas orientaron la lectura y llevaron a identificar y subrayar la información requerida para la elaboración de las fichas, una actividad no propuesta en el libro de texto como aclara Areli. Desde la recuperación que hacen de la propuesta, durante y después de la lectura, y el uso del subrayado para discriminar la información requerida, podría decirse que algunos maestros con el propósito de que los alumnos aprendan a utilizar lo que leen retoman las propuestas de los libros de texto que consideran valiosas para ello y las articulan con otros recursos e intencionalidades que, aunque no prevén los libros de texto, ellos asumen como fundamentales para que los niños comprendan lo que leen y utilicen la información de la que se apropian.

El propósito y la intención deliberada de “que los niños aprendan a aprender y solitos busquen la información y la sepan utilizar” (EJ2), pareciera un marco que contribuye, en el caso de las maestras de la alfabetización convergente, a dar visibilidad a los sentidos y a la importancia que pudieran tener algunas de las propuestas contenidas en los libros de texto. Quizá por ello, a diferencia de las demás profesoras de este estudio, las actividades de lectura y producción de

textos ocupaban un lugar importante en sus clases, en el aula, además de tareas en casa, donde se realizaban muchas de esas actividades.

Para estos maestros parece claro que aunque en el marco de los proyectos se espera que los alumnos emprendan ciertas acciones con la lectura y la escritura, no se propone porque los niños ya lo puedan hacer, sino porque al involucrarse en su realización aprenderán a hacerlo. En este sentido, aunque pretenden que los estudiantes “solitos busquen la información y la sepan utilizar”, no los dejan solos en la tarea, sino que emprenden acciones para guiarlos. Decían las maestras “lo hacían con mi ayuda, entre todos lo hacíamos por medio de preguntas dirigidas [...] yo les preguntaba a los niños de lo que leíamos [...] y los niños lo subrayaban”. En este aspecto, las maestras de la alfabetización convergente parecen recuperar e integrar al trabajo con los proyectos saberes docentes que se han identificado en la enseñanza de muchos profesores, como el articular el trabajo grupal con el trabajo individual (Mercado, 2002; Arteaga, 2011; Mercado y Luna, 2013). Como se aprecia en la descripción, Areli recurre inicialmente al trabajo grupal para familiarizar a los niños con las tareas a realizar –los ejercicios efectuados “entre todos” de lectura con preguntas dirigidas y subrayado de “lo más importante”–, para después asignar una mayor responsabilidad a los niños en su ejecución –cuando en “las dos semanas fueron buscando en los textos”.

LAS PRÁCTICAS Y LAS PROPUESTAS: REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

En los capítulos 2 y 3 se documentaron algunas de las prácticas de alfabetización que se están realizando en los primeros grados de la escuela primaria justo cuando se encuentra en sus inicios la implementación una nueva propuesta.

El propósito principal del análisis fue identificar las formas y los sentidos con que los maestros están incorporando a sus prácticas la

propuesta curricular impulsada con la reforma educativa de 2011, la RIEB. A lo largo de los capítulos se hace evidente una posición activa de las profesoras ante la propuesta, una relación dialógica en el sentido de Bajtin (1989), en las que se expresan tanto la continuidad de prácticas históricas o fragmentos de la misma como la producción de nuevos sentidos y contenidos que han incorporado a la alfabetización de los niños a partir de su interacción con dicha propuesta.

El análisis de las actividades de las docentes del estudio permite apreciar evoluciones importantes en las prácticas de alfabetización inicial que se están desarrollando en las escuelas. Desde cierta perspectiva se podría objetar que las profesoras no constituyen una muestra representativa, en los sentidos que ésta tiene en los estudios cuantitativos, y que por ello no se pueden generalizar los resultados. Al respecto, en primer lugar, habría que señalar que, como nos recuerda Geertz (1987), no se requiere un mapa del tamaño del mundo para comprender el desarrollo y la significación de procesos culturales de relevancia social –como la apropiación de nuevas perspectivas y propuestas para la alfabetización inicial–, más bien se requiere asumir, como nos dice el autor, que “las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas [y que] pequeños hechos hablan de grandes cuestiones” (p. 35). En segundo lugar, habría que reiterar que en el estudio participaron “maestras comunes”. En este sentido es importante destacar que no se trata de profesoras de cuyo trabajo se tuviera conocimiento previo y por ello se seleccionaran, ni tampoco de que fueran especialmente capacitadas para instrumentar alguna perspectiva o programa de alfabetización.

Sin lugar a dudas, la observación de las prácticas sugiere un proceso en curso de enriquecimiento y complejización de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Habrá que advertir, sin embargo, que este proceso no inició con la RIEB. Estudios previos (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014) realizados durante la reforma de 1993, así como las propias referencias

y prácticas de las maestras de este estudio, sugieren que el trabajo más complejo con la alfabetización, que actualmente se aprecia en las aulas, es resultado de un proceso histórico de apropiación de perspectivas y propuestas que, incluso desde la década del ochenta, por ejemplo con la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (Talavera, 1992) se han introducido a las escuelas.

Se trata de propuestas, incluida la de la RIEB, en las que, en general, se ha buscado trascender las prácticas de alfabetización centradas exclusivamente en el aprendizaje del código alfabético para ampliarlas a los usos sociales de la escritura, a la introducción de los niños en los saberes letrados propios de la cultura escrita (Chartier, 2004; Lerner, 2001a; Soares, 2000; Ferreiro, 1989). En términos de la propuesta de la RIEB, se trataría de apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011).

En este apartado destacaremos los principales aspectos en los que identificamos avances importantes, así como dificultades que subsisten en las prácticas. Asimismo, asumiendo los materiales curriculares –plan de estudios, programa y libros de texto– como la herramienta principal con que se busca orientar a los maestros para concretar en la práctica los cambios señalados (Pea, 2001), indicamos los claros-oscuros de las orientaciones y de los recursos específicos con que buscan apoyar a los maestros para su uso en el aula. Articuladas a la exposición planteamos algunas sugerencias que pudieran contribuir a superar dificultades o a potenciar los avances identificados.

En lo general, la descripción lograda de las prácticas permite sostener que estamos ante un proceso de diversificación de los sentidos y contenidos de la alfabetización inicial, si se tiene en consideración la práctica histórica en las escuelas de atender casi sólo el aprendizaje de las letras. Que los niños aprendan a leer y a escribir en el primer grado sigue siendo el objetivo central de los maestros. No obstante, según las prácticas descritas, los maestros van incorporando propósitos y expectativas más complejos, como que los niños aprendan a investigar, que sean autodidactas, que aprendan

a aprender, que desarrollen una lectura comprensiva –“no nomás leer”– es decir que sepan a usar lo que aprenden. En este sentido, se aprecia el incursionamiento de nuevos contenidos en la alfabetización inicial que tradicionalmente suelen abordarse después del aprendizaje del código. Entre otros destaca el trabajo con una diversidad de textos, el aprendizaje de sus usos sociales, del lenguaje que emplean en su textualización o de su estructura.

Un avance de importancia identificado es el involucramiento de los niños en procesos de lectura y escritura de diversos textos. La mayor parte de las maestras del estudio (cinco de seis) desarrollaron una alfabetización simultánea en la que trabajaron en paralelo con la lectura, la producción de textos y la convencionalidad alfabética. En este sentido, se advierte que cada vez más maestros parecieran aceptar que los niños pueden aprender otros aspectos de la escritura, aún cuando apenas estén aprendiendo a leer y a escribir.

La diversificación de las prácticas mostradas discrepa de la descripción homogénea que suele hacerse de éstas en los primeros grados centradas únicamente en el enseñanza del código (Pellicer y Vernon, 2004). Aunque es evidente, como se muestra en este estudio, que aún prevalecen ese tipo de prácticas, la maestra Julia así lo hacía y otras destinaban parte de los primeros meses predominantemente en la enseñanza de las letras, hay cambios importantes que necesitan seguirse documentando para potenciarlos y comprender mejor las razones que los propician.

En relación con la enseñanza de la convencionalidad alfabética, se identificó el interés contundente y la prioridad de las maestras porque los niños culminen el primer grado sabiendo leer y escribir, aunque sepan y acepten que haya algunos alumnos que lo pueden lograr en un tiempo mayor, hasta el segundo grado. Ello explica que, aún cuando estén dando cabida a otros aprendizajes letrados, predominen inicialmente en sus prácticas acciones orientadas al aprendizaje del sistema de escritura. Todas las profesoras al margen del tipo de enseñanza que promovieran –sistemática directa o reflexiva– dedicaban la mayor parte de tiempo de los primeros

meses del ciclo escolar a trabajar intensamente en la adquisición del código y dejaban de hacerlo para dar mayor espacio al trabajo con la lectura y la escritura –los proyectos didácticos– cuando los niños mostraban progresos en su dominio.

La alfabetización simultánea, pero focalizada inicialmente en el aprendizaje del código, se identificó preponderantemente entre la orientación de alfabetización convergente, pero también en aquellas que practican una enseñanza sistemática directa. Se trata de una construcción propia de los maestros, también observada en otros estudios (Espinosa, 2014). En ésta, las profesoras articulan su interés por ampliar la alfabetización de los niños a saberes propios de la cultura escrita, según su valoración de las propuestas de alfabetización centradas en los usos de la escritura, con su interés personal –institucional y de los padres de familia– por lograr la apropiación del código alfabético en el primer grado (Espinosa, 2014).

En nuestra opinión, resultaría conveniente considerar la alfabetización simultánea focalizada como referente en el diseño de los programas y los libros de texto. Ello implicaría por ejemplo, destinar mayor cantidad de actividades específicas para el aprendizaje del sistema de escritura y reducir la cantidad de proyectos o lecciones a desarrollar durante los primeros cuatro meses. Esto podría contribuir a que la enseñanza y el aprendizaje en torno a los usos de la lectura y la escritura tuvieran el tiempo necesario para trabajarse con mayor significación y sentido para los niños. Todas las maestras consideraron como una sobrecarga el trabajo simultáneo de la enseñanza del código y el desarrollo de todos los proyectos considerados en la propuesta de la RIEB. Debido a ello, como algunas lo manifestaron, varios proyectos se trabajaron sólo para que se dieran por vistos, atendiendo únicamente cuestiones que serían consideradas en los exámenes.

La continuidad de prácticas sistemáticas directas en la enseñanza de las letras sigue teniendo un peso importante entre los profesores del primer grado; la mitad de las maestras de este estudio la continúan realizando en sus formas más conocidas. Habrá que

reconocer que la enseñanza reflexiva de las letras, apoyada en el uso y reflexión de lo que los niños leen y escriben, continúa siendo para muchos maestros, uno de los aspectos más opacos, menos comprensibles de las propuestas centradas en los usos sociales de la lengua.

El menor tiempo de trabajo con los proyectos al inicio del ciclo escolar responde en gran parte al hecho de que para las maestras no queda claro cómo en su desarrollo los niños pueden apropiarse del sistema de escritura. La proposición de que los alumnos lean y escriban durante el transcurso de los proyectos más que verse como una oportunidad para el aprendizaje del sistema de escritura —como plantea la RIEB y la anterior propuesta del Pronalees— es interpretada por las maestras como una exigencia que supone que los estudiantes ya lo dominan.

Las explicaciones y sugerencias contempladas en los materiales curriculares de las dos últimas reformas para apoyar la incorporación de una enseñanza reflexiva no han sido suficientes para clarificar el sentido en que los recursos propuestos hacen avanzar a los niños en la apropiación del sistema de escritura, y menos para proveer del saber práctico necesario para implementarlos en el aula.

En el caso específico de la propuesta de la RIEB, las explicaciones y sugerencias para llevar a cabo la enseñanza reflexiva del sistema de escritura se realizan al margen de las explicaciones y de las propuestas para el desarrollo de los proyectos didácticos. Nunca se provee al maestro de recomendaciones específicas de cómo esa enseñanza pudiera articularse al desarrollo de cada uno de los proyectos. Subsanan esos vacíos de la propuesta es indispensable, como también lo es acompañar su instrumentación con un proceso de acompañamiento que haga visibles sus sentidos y sus posibles usos en la práctica.

La puesta en juego de dispositivos de acompañamiento a lo largo del ciclo escolar, donde los maestros puedan participar conjuntamente en procesos ligados a la implementación de las nuevas propuestas como la planeación, evaluación y resolución de problemas

enfrentados en la práctica pueden ayudar, tanto a una mejor comprensión de la enseñanza reflexiva, como a la producción de los saberes necesarios, para concretarla en las condiciones heterogéneas en que realizan su trabajo los maestros (Carlino, 2009; Espinosa, 2014). El entendimiento de los aportes de nuevas herramientas a la consecución de los propósitos de una prácticas y los usos efectivos para concretarla, ante contextos diversos y cambiantes, se logra de mejor manera en la acción, en la realización conjunta de la práctica con otros practicantes (Lave y Wenger, 2003 ; Wenger, 2001; Pea, 2001; Hutchins, 2001).

El análisis evidencia que un mejor dominio de la enseñanza reflexiva, puede contribuir a una mayor incorporación a la práctica del trabajo con los proyectos. En la descripción de las actividades desarrolladas en las tres orientaciones de alfabetización identificadas, se hizo evidente que las maestras que desarrollaron una enseñanza sistemática directa invirtieron mayor tiempo en el sistema de escritura y mucho menos en el trabajo con los proyectos. En cambio, entre las maestras que practicaron una enseñanza sistemática pero reflexiva se advirtió que conforme avanzaban los niños en el descubrimiento del sistema de escritura fueron otorgando tiempos cada vez más amplios al trabajo con los proyectos. El predominio de la enseñanza sistemática sobre el trabajo con los proyectos, en el primer caso, se debe indudablemente a la sobrecarga de actividades que las profesoras sostienen a lo largo del ciclo escolar para el trabajo con todas y cada de las letras, como se describió en el trabajo de Patsy. La mayor apertura de tiempos para trabajar con los proyectos, aún cuando los alumnos no dominen el código alfabético completamente, en el segundo caso, parece radicar en la confianza de las maestras de que los niños podrán completar ese proceso al involucrase en las tareas de lectura y escritura, demandadas por los proyectos, o que incluso podrán conseguirlo hasta segundo grado. Se trata de una confianza sustentada en experiencias previas donde han experimentado ya esas situaciones. La voz de la experiencia en este caso, en términos de

Bajtin (1989), actúa como respaldo, como apoyo a la voz de la RIEB que plantea la alfabetización a partir del trabajo con proyectos. Sobre todo parece sustentarse en una cierta convicción, basada en la experiencia, de que el estudio intenso de las letras cumple su función cuando los alumnos logran descubrir la relación alfabética convencional entre lo oral y escrito. Los niños generalizan ese descubrimiento al conjunto del sistema, lo pueden hacer mientras leen y escriben según las demandas de los proyectos, por lo que ellas no trabajan en la enseñanza sistemática de todas las letras o por lo menos no con la misma intensidad, como sí lo hacían las maestras de la enseñanza sistemática directa.

La enseñanza sistemática reflexiva es un saber sobre la alfabetización construido por los maestros en su apropiación de las propuestas reflexivas de orientación constructivista centradas en los usos sociales de la lengua. Su identificación en otros estudios (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014) evidencia que su existencia y socialización, extendida entre los profesores, no parece ser una simple solución de compromiso entre la tradición y la innovación, ni una simple distorsión de los planteamientos constructivistas.

Una hipótesis que este estudio permite sostener es que la enseñanza sistemática reflexiva es un saber sobre la alfabetización que se ha extendido entre los maestros porque se adecúa a la condición grupal y a la heterogeneidad de los niños que conforman el grupo. Trabajar en el estudio de una letra en particular, en el contexto de la lectura compartida de un mismo texto, supera el aprendizaje aislado y fragmentado de las letras propio de la enseñanza sistemática directa; promueve la reflexión individual y colectiva a partir de las respuestas individuales de los alumnos ante lo que se lee o escribe. Además, el trabajo continuo realizado sobre un mismo conjunto de palabras va proporcionando a los niños modelos estables de escritura convencional a las que se pueden remitir cada vez que tienen dudas con la lectura y escritura de nuevas palabras. Una práctica de alfabetización como ésta, en efecto, como señalaron las

maestras, propicia que los estudiantes en el trabajo sistemático reflexivo con unas pocas letras puedan descubrir el funcionamiento alfabético convencional y hacer generalizaciones con las demás letras sin necesidad de trabajarlas (Hurry, 2004). Nuevos estudios podrían dar más pistas que pudieran validar la pertinencia de esta práctica e identificar formas y vías particulares que podrían sistematizarse en las propuestas curriculares oficiales.

Los indicios sobre el trabajo en torno a la lectura, la muestran como uno de los principales contenidos que se han incorporado con mayor fuerza en las prácticas de alfabetización inicial. Todas las maestras, a lo largo del ciclo escolar llevaron a cabo actividades de lectura tanto al margen como dentro de los proyectos. Lo singular de dichas prácticas es que, en contraste con la tradición histórica de alfabetización escolar, se realizan y promueven aprendizajes en torno a la interpretación de los textos aunque los niños no puedan leer por sí mismos.

El enriquecimiento de la alfabetización inicial de los niños se expresa en diversas acciones promovidas por las maestras en la lectura: la interacción con diversos textos o libros, principalmente cuentos; la lectura con la pretensión de estimular la puesta en juego de estrategias lectoras mediante el cuestionamiento que emprendían antes, durante y después de leer; las preguntas y subrayados para la identificación y selección de información específica; y la producción de diversos escritos con lo leído. Lamentablemente este enriquecimiento no es homogéneo. En las dos orientaciones de alfabetización que comparten la enseñanza sistemática directa, las acciones descritas son menos frecuentes y predomina la lectura como ejercitación de la decodificación. Fue en el trabajo con las maestras que desarrollan una alfabetización convergente donde tales acciones fueron más frecuentes y explícitamente orientadas a apoyar a los alumnos para que aprendieran a interpretar mejor lo que leen y a hacer uso de lo leído para producir escritos.

Un aspecto destacable en el trabajo con la lectura es el interés manifiesto de las maestras porque los alumnos comprendan lo que

leen, para lo cual impulsan que los niños pongan en juego estrategias de lectura a partir de cuestionamientos previos, durante y después de la lectura, aunque no puedan leer por sí mismos. Sin embargo, no todas conocen estrategias para lograrlo, ni tienen el conocimiento práctico para usarlas de manera apropiada; lo que sucede particularmente con las maestras que desarrollan una alfabetización sistemática y directa. Tener información sobre éstas, como se advirtió en Patsy, no es suficiente. Aunque ella mencionaba estrategias como la anticipación y, en efecto, cuestionaba a los alumnos al respecto, en su realización se pudo advertir que casi siempre terminaba ella respondiendo sus preguntas y explicando lo que se quería decir en el texto. Asimismo, cuando los niños lograban hacer algún comentario, muy escasamente ella los retomaba como base para profundizar los planteamientos que ellos formulaban en torno al contenido de los textos leídos.

Junto a la necesidad de enriquecer la comprensión de los maestros sobre los procesos de lectura y el desarrollo de la comprensión, parece necesario guiarlos en la construcción de un repertorio de saberes prácticos de cómo concretar esos procesos en las condiciones reales del trabajo en el aula. El acompañamiento propuesto puede contribuir si se propicia, **entre los maestros de primer grado**, la puesta en común de acciones acordadas colectivamente, que se compartan las experiencias y se involucren en la reflexión y búsqueda de soluciones a las dificultades enfrentadas en la acción. El uso de negritas en la expresión **entre los maestros de primer grado**, alude a la necesidad de reconocer la especificidad que adquiere la pretensión de que los niños se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura durante la alfabetización inicial, debido al hecho de que ellos, como reiteradamente señalaron las maestras, están aprendiendo apenas a leer y a escribir. Las especificidades que de ello se derivan para trabajar con la lectura y la producción de textos particulares con algún propósito, pueden ser mejor reflexionadas y propiciar el conocimiento práctico para encararlas cuando se promueve el trabajo conjunto entre maestros, en este

caso de primero, que están experimentando en la práctica situaciones similares (Espinosa, 2014).

El análisis del trabajo con la lectura efectuado por las maestras que desarrollan una alfabetización convergente muestra un enriquecimiento de los procesos de alfabetización, debido al involucramiento de los niños en prácticas de lectura que van más allá del aprendizaje de la descodificación. En las dos dimensiones en que desarrollaron la lectura, leer para comprender y leer para hacer, se propiciaron condiciones para que los estudiantes experimentaran diferentes usos y formas de interactuar con los textos. En la lectura para comprender, además de familiarizar a los niños con la formulación de anticipaciones y predicciones antes y durante la lectura a partir de las imágenes y de los textos, las maestras promovían que los alumnos emprendieran acciones como reescribirlos, hacer valoraciones y juicios personales sobre lo acontecido o sobre lo realizado por algún personaje, o proponían cambios a la trama. Es decir, les llevaban a adoptar una posición personal ante el contenido de las historias leídas.

De igual manera, en las acciones emprendidas en la dimensión de la lectura para hacer, se apreció el enriquecimiento de la alfabetización inicial de los niños a partir de su involucramiento en tareas que les demandaban apropiarse de los textos para el logro de algún propósito. A partir de un trabajo conjunto con las maestras, los alumnos pusieron en juego recursos específicos en el uso de la lectura para entender lo que se va a hacer, para producir otros textos similares y para aprender. Las profesoras involucraron a los estudiantes en la puesta en juego de saberes letrados poco explorados o promovidos en las prácticas más tradicionales de alfabetización: la consulta de diversos textos para ampliar la información, el uso de preguntas y subrayados para identificar y seleccionar información relevante, la consulta de textos similares para apropiarse del lenguaje y de la estructura con que se escriben y el uso de recursos para comprender lo que se ha de hacer de acuerdo con las orientaciones e instrucciones de los libros de texto. En la incorporación

a las prácticas de estos saberes es evidente el papel central que ha tenido la propuesta de la RIEB, ya que son acciones que las maestras emprendieron a partir de los proyectos ahí previstos, aunque de manera importante se advirtió su puesta en juego en otras áreas curriculares, particularmente en la de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.

Sin lugar a dudas, se trata de prácticas incipientes que las maestras están probando y afinando, como dicen ellas se está aprendiendo a trabajar con los proyectos. Uno de los aspectos que dotaría de mayor significación las experiencias de lectura de los niños sería el desarrollo explícito de momentos de trabajo previos al encuentro y la lectura propiamente dicha de los textos, la trastienda de la lectura y la escritura. La apertura de espacios donde los estudiantes puedan deliberar sobre: lo que habrá de hacerse en cada proyecto y para qué, la información que se necesita o lo que se requiere leer y saber para lograrlo, dónde y cómo se puede consultar; son algunas de las cuestiones que anteceden y acompañan al trabajo de lectura e interpretación de los textos (Solé, 1999). En la vida cotidiana los textos no están a la mano cuando se requiere, ni siempre se tiene claro qué clase de texto conviene revisar, ni dónde se le puede consultar. En la resolución de esas tareas se movilizan saberes que forman parte de las prácticas letradas y que dotan de sentido e intencionalidad tanto a la lectura como a la escritura, convirtiéndolas en prácticas auténticas (Solé, 2012; Ramírez, 2015; Valencia, 2015).

La incorporación a la práctica de estos saberes letrados podría facilitarse si en los proyectos se explicitan como parte fundamental de los aprendizajes esperados y de los contenidos que deben ser apropiados por los estudiantes (Lerner, 2001a). De hecho, como se señaló a lo largo de los dos capítulos, tanto en las orientaciones sobre la lectura y la escritura, como en la estructura didáctica de los proyectos, casi nunca quedan explicitados los saberes específicos sobre la lectura y sobre la escritura que se pretenden promover a partir de los prácticas sociales y comunicativas que se plantean en cada proyecto. Su precisión puede contribuir a hacer

visibles para los maestros que algunos procesos como determinar qué información se requiere y cómo puede obtenerse, entre otros, son también aprendizajes fundamentales en la alfabetización de los alumnos. Como se advirtió en el estudio, la falta de claridad al respecto condujo a las maestras a asumir por su cuenta estas tareas sin involucrar a los niños en su resolución.

Los cuentos como base para fomentar el interés y el hábito de los estudiantes por la lectura y la escritura, y para estimular el desarrollo de estrategias para la lectura es un aspecto destacable en el enriquecimiento de las prácticas documentadas en estos capítulos. Todas las maestras así lo valoraban y emprendieron acciones, en ese sentido, a lo largo del ciclo escolar, empleando diferentes modalidades según los alumnos progresaban en su competencia para descodificar; aunque fue un trabajo más sistemático e intenso entre las maestras que realizan una alfabetización convergente. Las apreciaciones de las maestras son coincidentes, en este sentido, con investigaciones que muestran el potencial de los géneros literarios para atrapar y sostener el interés de los niños en la lectura, así como para propiciar diversos aprendizajes letrados, como el desarrollo de estrategias para su comprensión, que son útiles y aplicables en la lectura de otros tipos de textos (Colomer, 2005).

El interés y la convicción sobre la lectura de cuentos, generalizados por lo menos entre las maestras de este estudio, pudiera y debiera potenciarse mediante la documentación y socialización de experiencias y propuestas específicas que diversifiquen las modalidades de trabajo y el tipo de saberes letrados que los estudiantes pueden apropiarse con su realización. En este sentido, destaca el involucramiento de las madres en la lectura de cuentos propiciado por las maestras. Su participación en el aula genera expectación e interés entre los alumnos por la lectura, les hace partícipes de diversas formas de leer e interactuar con los textos, al tiempo que los padres potencialmente pueden desarrollar formas más significativas de promover estas prácticas en sus hogares. Todo ello resulta particularmente enriquecedor de los procesos de alfabetización de

niños en cuyas familias es poco frecuente la lectura de los libros, así como de las prácticas de enseñanza centradas primordialmente en la enseñanza de las letras.

Contrariamente a lo expresado en estudios de años anteriores (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014), en éste encontramos evidencias de un mayor uso de los libros de las bibliotecas de aula, particularmente de los cuentos. Es posible que ello se deba a las propias características de los actuales materiales curriculares como el hecho de que contengan pocos textos y remitan a niños y maestros a consultar otros materiales.

Vale la pena hacer dos precisiones. En primer lugar, hay aulas con muy pocos libros, como la de la maestra Hilda quien sólo disponía de ocho cuentos comprados por los padres; lo cual advierte sobre limitaciones importantes en el desarrollo de la propuesta y del trabajo con la lectura de cuentos que pudieran emprender los maestros. Es conveniente enriquecer el acervo de estas bibliotecas y proveer de espacios y mobiliarios adecuados para mantenerlos al alcance de los niños. La presencia de textos diversos en el aula de todas las maestras, es una condición que, aunque desigual en las distintas escuelas, como se examina en el capítulo 4, por sí misma ha contribuido al enriquecimiento de la alfabetización de los alumnos. Si bien la disponibilidad de libros no es equiparable al acceso que posibilita su disfrute y la apropiación de saberes sobre sus usos diversos (Kalman, 2003), sin su existencia tampoco serían posibles experiencias, como las documentadas en varias aulas, en las que los niños, más allá de las acciones promovidas por las maestras, de manera espontánea exploraron esos materiales y compartieron con otros compañeros sus interpretaciones y sus reflexiones sobre la escritura.

En segundo lugar, la lectura de los cuentos de la biblioteca del aula remite a una modalidad de lectura individual que posibilita experiencias importantes de trabajo con los textos, como compartir con otros las lecturas personales; pero también cierra las posibilidades del trabajo y reflexión en el aula sobre diversos aspectos de un mismo texto. Que todos los niños lean un mismo texto posibilita

que puedan confrontarse interpretaciones diversas de lo leído, así como reflexiones acerca de sus características y propiedades e incluso promover reflexiones compartidas sobre convencionalidades específicas de la escritura (Espinosa, 2014). Las maestras valoraban en este sentido las potencialidades de trabajo que permitía la antología de cuentos que se introdujo con la reforma de 1993. Es recomendable recuperar esa propuesta. Las propias referencias de las maestras de este estudio y de estudios previos (Espinosa, 2014), sugieren además que el uso de estos textos puede ser un marco importante para emprender una enseñanza reflexiva de las letras. Desde esta perspectiva, la antología de cuentos pudiera introducirse en el currículo oficial como la base principal de trabajo, durante los primeros meses del ciclo escolar, para la enseñanza de la convencionalidad alfabética.

La producción y uso de diversos textos es quizá donde se advierte la mayor influencia de la propuesta de proyectos didácticos de la RIEB en el enriquecimiento de las prácticas y los procesos de alfabetización. Cinco de las seis maestras de este estudio llevaron a sus alumnos a producir la mayor parte de los textos sugeridos en los proyectos: anuncios, notas, fichas informativas, recomendaciones y reescritura de cuentos, reglamentos, entre otros. En su realización las profesoras explícita o implícitamente, en la acción, llevaban a los niños a utilizar el lenguaje apropiado según los propósitos de los textos y a utilizar en sus producciones los esquemas textuales acordes con éstos. Fue evidente el apoyo que en estos procesos de producción tuvieron los modelos y esquemas de texto contenidos en el libro de texto, ya que proporcionan pistas a los maestros sobre los aspectos que importa enfatizar en los escritos de los alumnos, puesto que, cuando el libro de texto no proveía estos modelos, como en el proyecto de recomendación de cuentos, los maestros parecían menos claros en cuanto a cómo guiar a los niños en su producción.

La apropiación de los saberes letrados implicados en la producción de cada tipo de texto por parte de los niños es un proceso que

entre las maestras del estudio se vio limitado o potenciado según la modalidad con que orientaron su creación. Algunas profesoras encomendaban la elaboración de textos como tarea para la casa, por lo que la posibilidad de que los niños apreciaran los procesos implicados en ésta quedaban sujetos a las posibilidades de los padres para hacerlo. Otras, en cambio, destinaban para ello partes importantes de las mismas clases, en las que guiaban la atención de los niños hacia aspectos de la escritura, desde cómo poner por escrito lo que se quería decir, hasta el tipo de información que debía incorporarse según el tipo de escrito y sus propósitos. En este caso, como en otros aspectos que se han venido señalando, los aprendizajes que se espera lograr con la creación de cada texto, según el tipo de práctica que se plantea en los proyectos, son poco explícitos en la propuesta curricular de la RIEB. Explicitarlos y evidenciar su relación con las acciones propuestas en los proyectos, contribuiría a hacerlos más visibles para los maestros y a promoverlos de manera más consciente y deliberada.

En suma, los proyectos didácticos y el enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, han contribuido a estimular la diversificación y enriquecimiento de las experiencias de alfabetización, así como la producción de nuevos sentidos y saberes entre los profesores. Un aspecto favorable en este sentido parece ser la continuación y complejización de las propuestas de alfabetización centradas en el uso del lenguaje de la reforma de 1993. Así se advirtió, por ejemplo, en el interés manifestado entre las maestras porque los niños aprendan a leer y producir una diversidad de textos, aspecto enfatizado en dicha reforma y en la valoración que hacían de la propuesta actual. En cuanto a que los alumnos en ésta, a diferencia de la anterior, debían darle una funcionalidad, los productos se deben “socializar” decía una maestra.

En las reflexiones expuestas se han señalado aspectos relativos al trabajo con la convencionalidad alfabética, la lectura y la escritura que en el marco de la propuesta por proyectos requieren revisarse y mejorarse con la finalidad de apoyar mejor a los profesores

en su implementación. Cerramos este capítulo planteando dos cuestiones más.

Los libros, el de actividades y el de lecturas, desde la perspectiva de las maestras, son deficientes en general desde el punto de vista editorial y de su contenido. En cuanto al libro de actividades se cuestiona la falta de una mayor cantidad de tareas o ejercicios, particularmente relativos al aprendizaje de la convencionalidad alfabética. En las actividades incorporadas se considera inapropiado que sólo se planteen las preguntas sin que existan espacios para responder, o que éstos sean insuficientes para el tamaño de la letra que tienen los niños al inicio. Los cuestionamientos de las maestras debieran atenderse, en las clases se pudo apreciar la considerable cantidad de tiempo que los alumnos invierten en transcribir las preguntas; quizá por esa razón, predominantemente se realizaban sólo las actividades que contaban con espacio para contestar.

El libro de lecturas (SEP, 2012) fue el más cuestionado y menos utilizado tanto por los textos que lo componen como por el diseño editorial. Los textos, dicen las maestras, no llaman la atención de los niños, les aburren; y las imágenes tampoco estimulan su interés por explorarlo. Esa opinión contrasta con la valoración positiva de la antología de textos de la reforma de 1993. Los textos y su diseño con muchas imágenes “alegres, coloridas, para niños”, señalan, motivaban tanto a los alumnos que permanecían atentos a su lectura e intentaban realizarla ellos mismo. Además, afirmaban, los estudiantes volvían varias veces a revisar los que les gustaban.

CAPÍTULO 4

CONDICIONES MATERIALES DEL TRABAJO¹

Las prácticas de alfabetización, como en general lo son las de enseñanza desarrolladas por los maestros, ciertamente son apropiaciones que se expresan en la actuación personal de cada quién, aunque su construcción es social e histórica (Rockwell y Mercado 1986; Mercado, 2002; Espinosa, 2014). Como se ha examinado en los dos capítulos anteriores, las maestras de este estudio articularon en sus prácticas recursos procedentes de diversas perspectivas. Es decir no son producciones que tengan lugar en el vacío, ni resultan de un mero voluntarismo de cada profesor, las prácticas se construyen en interacción con el contexto (Lave, 1991 y 2001). Desde esta perspectiva, las condiciones materiales de trabajo en las que los maestros laboran, les imponen límites y situaciones a las que responden de maneras diferenciadas, también la historia personal de cada quien cuenta (Rockwell y Mercado, 1986). Por lo tanto, en este capítulo nos proponemos mostrar algunas de las situaciones que incidieron en las prácticas de alfabetización producidas por las maestras de este estudio.

¹ En la sistematización y análisis de la información para la elaboración de este capítulo se tuvo la colaboración de Edgar Ramírez Espinoza, becario del proyecto.

EL PAPEL DE LOS DIRECTORES

La dirección de la escuela, a primera vista, pareciera distante de las prácticas de alfabetización que los maestros desarrollan al interior del aula. Sobre todo cuando directores y maestros aseguran que en ésta los docentes tienen la libertad de elegir sus estrategias de trabajo, lo cual en efecto así sucede. No obstante, las acciones y decisiones que los directores configuran condiciones que inciden de manera importante en el tipo de trabajo que efectúan los maestros. Aquí examinamos tres aspectos identificados en las escuelas de las profesoras que participaron en este estudio: la asignación del grado, las directrices de la dirección sobre la alfabetización y la construcción de espacios para el trabajo conjunto entre los docentes.

La asignación del primer grado

Cómo se llega a ser maestro del primer grado es una cuestión que pudiera incidir en las prácticas que los profesores despliegan en el aula, según los docentes tengan o no la expectativa de trabajar con éste. Aunque, invariablemente, son los directores quienes deciden la asignación del grado, su elección puede estar basada en sus apreciaciones personales o en las preferencias que pudieran tener los maestros. En el primer caso, encontramos que los directores, argumentando su competencia por norma para ello, aludían a criterios normativos y a su propia valoración del desempeño de los profesores. Los aspectos que los directores dicen tomar en consideración son heterogéneos, como se advierte en los siguientes comentarios:

Elijo a los maestros más preparados, los que están en cursos, los que están en Carrera Magisterial, el trato con los niños y los padres (DA).

Considero la actitud que han tenido con los grados anteriores, los resultados que han obtenido con los grados que les ha tocado (DB).

Para la base de primer año siempre busco que sean mujeres, porque es más afectiva que el hombre; pero todos los maestros deben ser capaces de estar de primero a sexto; además considero su preparación, su responsabilidad, y el interés que tienen por sacar a los niños adelante (DV).

En general, las maestras que fueron asignadas de este modo, nunca expresaron desacuerdo con la asignación del primer grado, aunque tampoco expresaron que lo desearan o que hubiera estado entre sus expectativas trabajar con éste. Más bien, una de ellas, Hilda, con pocos años de servicio, se sintió atemorizada porque nunca había tenido primer grado y sentía temor de la enseñanza de la lectura y la escritura, algo que suele suceder comúnmente entre los docentes cuando se atiende por primera vez el primer grado (Talavera, 1992), aunque el director le animaba “usted puede, usted puede”. Sólo una de las tres profesoras que fueron asignadas por los directores sin consulta dijo sentirse satisfecha, porque a ella le gusta trabajar con ese grado.

En el segundo caso, los directores que toman en consideración el parecer de los profesores, aunque dicen contemplar algunas cualidades como las anteriores, parecen más confiados en que sean los propios maestros quienes a partir de la valoración de sus competencias y dominio de los programas de estudio, sean quienes propongan el grado que les gustaría impartir; pese a que al final son ellos quienes determinan, dicen procurar que los docentes se sienten satisfechos.

Los dieciocho maestros están distribuidos de acuerdo a sus competencias, a sus preferencias. Antes de asignarles el grado y el grupo, a los maestros se les solicita una terna del grado que les gustaría atender. De esa terna en ocasiones es el primer lugar, a veces es el segundo; pero casi nunca quedan ellos ¡verdad! inconformes. Se trata de que ellos también estén conscientes de sus niveles de dominio en cuanto al plan de estudio, los programas; y donde ellos se sientan a gusto es donde se quedan (DH).

Yo les pregunto antes de finalizar el ciclo con qué grado les gustaría trabajar, les dije que me dijeran dos o tres posibles para que, si no se podía o si todos pedían el mismo grado, se pudiera tener otras opciones. Me dicen que eso no se debía de hacer; que debe de ser de acuerdo a los estudios, a la experiencia y varias cosas y yo me fui por el que prefirieran, por su experiencia “yo trabajo mejor con lo que me gusta hacer”, entonces si me gusta el primero y ya tengo mucho tiempo en ese grado voy a trabajar mejor que si estoy a fuerza. Generalmente coincidimos en que casi todos quedamos en los mismo grupos que querían (DA).

En efecto, la “satisfacción” que puedan tener los maestros con la asignación al primer grado parece jugar una diferencia importante en el desarrollo de las prácticas. En general fueron las profesoras quienes mostraron un desempeño cuantitativa y cualitativamente mayor y más diversificado, con independencia del tipo de alfabetización emprendida –sistemática directa o sistemática reflexiva (ver capítulos 2 y 3). La experiencia acumulada en el trabajo con el primer grado, parece ser un factor fundamental en su desempeño. Casi todas las maestras asignadas de este modo, tenían varios años de experiencia con ese grado y en las explicaciones de las actividades emprendidas en el aula solían aludir como referencia a sus vivencias pasadas. De hecho, contaban con un banco personal de materiales al cual recurrían selectivamente según el trabajo que emprendían ya fuera la enseñanza de las letras, los proyectos o las necesidades de apoyo diferencial que apreciaban en alumnos particulares.

No obstante, también la expectativa o el reto personal de superar insatisfacciones con los logros obtenidos en años anteriores, aunque no se tenga tanta experiencia con el primer grado, puede conducir a prácticas enriquecidas y complejas de alfabetización, como aconteció con la profesora Areli (ver alfabetización reflexiva convergente en capítulo 3).

Hace un año tuve un primer año y hubo algunas fallas. Yo hacía mi diario de enseñanza y notaba que había dejado ciertos errores y no me gustaba. En

la manera de enseñar el español siempre he querido marcar la diferencia de enseñar a mis niños a leer, ese es mi propósito enseñar a leer a los niños. Y sí tuve algunas fallas. Entonces le dije a la directora: “Maestra quiero corregir algunas cosas” y me dijo: “¿Estás segura?” y le digo: “Sí maestra estoy segura”. Ella me decía: “Es que ya tienes tu grupo, porque empiezas con primero y tienes que seguir con segundo”; pero le dije: “Maestra yo quiero cambiar algunas cosas que me fallaron en la enseñanza de la lectura” (EA1).

En casos como el de Areli, la flexibilidad y la sensibilidad de los directores ante los argumentos de los maestros para tener un grado y no otro, parece ser más pertinente que aferrarse a los criterios normativos o personales. Ante la argumentación de la profesora, querer superar el trabajo realizado en primer grado el año anterior, la directora reconsideró la norma establecida en la escuela de que los docentes deben mantenerse en el grupo a lo largo de un ciclo, los de primero deben pasar al segundo grado con el grupo. En ese sentido, la directora comentaba al respecto: “ella tuvo primero el año anterior, debía irse a segundo, pero este año me dijo: ‘Maestra yo quiero sacarme la espina, y quiero volver a tener primer grado’, ¡adelante!, quedó en primer grado” (DH).

En resumen, los modos en que se asigna el primer grado, no sólo reflejan estilos en el ejercicio del poder de parte de la dirección, que pueden suscitar inconformidad o no entre los profesores. Las formas y los criterios empleados repercuten en el tipo de prácticas que los maestros despliegan en el aula, abren o limitan posibilidades para desarrollar procesos más complejos y diversificados en la alfabetización de los niños.

La experiencia y el deseo de trabajar en el primer grado, la expectativa de emprender iniciativas pedagógicas en la alfabetización inicial o el temor a hacerlo, al menos en la muestra de profesoras de este estudio, parecen criterios más apropiados en la asignación del grado que otros más generales como los planteados por los directores que toman decisiones, sin consultar las preferencias de los maestros o las razones que tienen para preferir alguno.

“Hagan como quieran. Que los niños lean”

La heterogeneidad de prácticas descritas en los capítulos 2 y 3, muestra un abanico diverso que va desde la enseñanza sistemática centrada en el código alfabético y un uso limitado y esporádico de los materiales curriculares, hasta prácticas más complejas de alfabetización con una orientación reflexiva y un contacto variado de interacciones con la lectura y la escritura apoyado en la utilización de los materiales curriculares. Esta diversidad es posible, en parte, por la libertad, casi sin límites, que tienen los profesores para decidir sobre los métodos y materiales que consideren más apropiados para alfabetizar a los niños.

Como se advierte en la sección anterior los directores no incluyen entre sus criterios alguno que considere el uso de materiales o enfoques pedagógicos particulares. Más bien, ellos aceptan la existencia de diversos enfoques para alfabetizar a los niños y la libertad de los maestros para decidir con cuál trabajar.

La verdad no puedo a obligar a nadie a que utilice un método, lo más importante como le decía es que los niños se apropien de la lectura y la escritura, eso es lo más fundamental. El método onomatopéyico, el Réb-samen, el método global de análisis estructural, son métodos muy buenos. De hecho presenté la tesis de la UPN, con el método global. En aquellos tiempos no había tanta reforma, pero los métodos siguen siendo los mismos. Porque los seres humanos no han cambiado, quizás hay nuevas reformas, pero la manera de aprender de los niños es con un método, aquí y en todo el mundo, a través sobre todo de los sonidos que es lo básico y lo fundamental (DV).

Para los directores, la libertad de los maestros para trabajar incluye desde la elección de los “métodos” de alfabetización, hasta la decisión sobre utilizar o no los libros de texto o el uso que pueden hacer de estos materiales.

Lo único que hemos comentado en el Consejo es que los niños de primero en cuanto a la lectura pues ahorita no saben leer todavía, en diciembre ya se ven algunos resultados. Pero trabajan no tanto con los libros, trabajan con los métodos tradicionales, yo a veces escuché que “sa, se, si, so, su, la mesa, el oso”. Una vez que ya saben leer, ya ahora sí, regresan a los libros y ahí van trabajando conforme se van presentando los contenidos en bloques. Otra maestra dice “yo trabajo con todo, lo que a mí me interesa es que lean en diciembre”, y casi todos leen en diciembre, que cómo le hacen, quién sabe cómo le hacen (DB).

La libertad de trabajo de los maestros tiene una condicionante: que los niños aprendan a leer y a escribir. Como se advierte en los comentarios anteriores, la expectativa institucional es que concluyan el primer grado con el dominio de la lectura y la escritura, en este sentido todos los “métodos” se consideran equiparables; por ello, no importa cómo se trabaje con los niños –“cómo le hacen, quién sabe cómo le hacen”–, lo importante es que “lean en diciembre”.

La perspectiva institucional sobre la alfabetización inicial se advierte aún limitada al dominio del código alfabético, decía una directora “[aprender] a través sobre todo de los sonidos que es lo básico y lo fundamental”. Es decir, institucionalmente se mantienen expectativas y exigencias, aprender a leer en diciembre, por ejemplo, bastante limitadas frente a la pretensión de que los niños se apropien de la cultura escrita, se familiaricen con la diversidad de textos y sus usos sociales. Se trata de una expectativa y una exigencia generalizada entre los profesores de cada escuela. Tan se da por sentada y asumida colectivamente que, como comentaba la directora de Patsy, no es necesario reflexionar con los maestros lo que deben aprender los niños en ese grado:

No lo hemos comentado, porque creo que todos tenemos la misma idea de que en primero se debe aprender a leer. Los comentarios que ha habido de años, “este niño no debe de pasar porque no sabe leer”, es porque tenemos la idea que deben aprender a leer (DA).

La exigencia de que los niños lean es además objeto de atención puntual por todos, incluidos los padres, quienes están al pendiente de que así sea (Talavera, 1992; Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Espinosa, 2014). El peso institucional de esta expectativa, se traduce entre los docentes en una presión permanente por lograrlo cuanto antes, como se evidenció en la descripción de las prácticas de los capítulos 2 y 3. Queda al interés y posibilidades de cada profesor atender centralmente esta exigencia, el aprendizaje del código, al mismo tiempo que dan cabida a la promoción de aprendizajes más complejos de la cultura escrita relacionados con la lectura y producción de textos, cuando logran advertir su relevancia en la formación de los niños como usuarios de la escritura. Desde una perspectiva institucional se podría afirmar que estas maestras que se proponen desarrollar una alfabetización más compleja se encuentran solas en sus esfuerzos por articular una exigencia institucional; el aprendizaje del código, con la exigencia de los programas de ampliar la alfabetización de los alumnos hacia los usos sociales de la escritura.

Sin lugar a dudas es fundamental que los maestros dispongan de libertad para emprender la alfabetización de los niños. La obligatoriedad de ajustarse a un programa o libros de texto, que no son comprendidos por los docentes, conduce a un vaciamiento de sentido de las prácticas, tanto para los alumnos, como para los mismos profesores (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). No obstante, los directores, cuando comprenden y comparten perspectivas más complejas de la alfabetización, pueden apoyar a los maestros a incorporarlas a sus aulas mediante vías como las recomendaciones o la diseminación e implementación de propuestas que involucren a los profesores en su desarrollo. Así se advirtió en el caso de una directora de este estudio.

La directora Hanna, quizá por su participación como asesora técnica en un centro de maestro antes de ser directora y por tener estudios de maestría, expresaba en sus comentarios una visión más amplia de la alfabetización inicial que el solo propósito del

aprendizaje de la codificación y descodificación. Muy probablemente, por este conocimiento alentaba acciones en las que ponía en contacto a los maestros con nociones, acciones y procesos orientados a promover una alfabetización reflexiva y prácticas estimulantes de lectura.

Hanna, por ejemplo, esperaba que en el primer grado los niños aprendieran a leer y a escribir, igual que a interpretar y producir textos de uso social.

He compartido con mis compañeros y hemos llegado a la conclusión de trazarnos grandes expectativas de los niños, hay que pensar en grande para lograr cosas grandes, que hay que pensar que la niña Down, que el niño con discapacidad neuromotriz, van acceder a la lectura y escritura, y van a ser tan buenos como el mejor [...] esperamos que todos vayan siendo niños que lean y escriban, lean porque comprenden y escriban porque tengan creatividad para hacer desde un aviso, a un recado, una carta, que sean capaces de entender todo tipo de texto (DH).

Orientaba o apoyaba a los maestros en el emprendimiento de acciones relacionadas con una enseñanza reflexiva de la escritura. Se les pedía por ejemplo realizar un diagnóstico de los conocimientos sobre la escritura que llevaban los niños al inicio, para ello les proporcionó un material que había conseguido con colegas que habían estado como asesores de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM). Esta propuesta de orientación constructivista estuvo vigente durante la década de los ochenta del siglo pasado hasta la reforma de 1993. Se desarrollaba al margen del currículum oficial y la participación de los maestros era voluntaria. Les pedía que identificaran los niveles de conceptualización que tenían –presilábicos, silábicos, entre otros. Por otra parte, estimuló entre los docentes de cada grado un trabajo colegiado y les apoyó en sus decisiones. A los profesores de primero, les respaldó en su acuerdo de buscar textos en los que pudieran guiarse para una enseñanza sistemática reflexiva de las letras. Decía entender

su preocupación e interés por esos materiales, porque compartía con ellos la opinión de que en los libros de texto de la RIEB no venían lecturas donde pudieran trabajar en la enseñanza de alguna letra específica; aunque les advertía que no por ello debían dejar de utilizar el libro. También alentó entre los maestros, en su reuniones de CT, el desarrollo de diversas estrategias de lectura donde se involucraba a todos los niños de la escuela, de esa forma, era como buscaba “darle funcionalidad a la biblioteca”. Con una de estas estrategias, en particular, promovía que los alumnos de primero interactuaran en actividades de lectura con niños más competentes como lectores, los de sexto grado.

Las estrategias nos las hemos ido plagiando, las vamos creando, las vamos mejorando. La de apadrina un niño lector, cada niño de sexto tiene un ahijado de primer grado, ellos se preparan en la semana, las maestras del grupo los asesoran, vigilan que realmente esa lectura vaya a ser algo que al niño de primer grado lo emocione, lo invite, que realmente quiera ese espacio, ese momento con su padrino. Les leen los días jueves después del recreo. Durante el año van coincidiendo. Cuando cerramos el ciclo escolar cambia, al clausurar el niño de primero le lee al de sexto. Es un momento muy emotivo, el de sexto le trae un regalo a su ahijado, el de primero llora porque el de sexto se va, y el de sexto llora porque deja a su ahijado (DH).

Mediante acciones como las descritas Hanna contribuyó de forma importante al enriquecimiento de las prácticas de alfabetización de Areli, quien tenía menos años de servicio que las demás maestras y sólo un año de experiencia en el primer grado. Sus alumnos pudieron participar en las diferentes actividades de lectura estimuladas en el colectivo escolar por Hanna. Posiblemente por la participación conjunta de profesores con mayor experiencia en la alfabetización reflexiva, propiciada también por Hanna, en la selección de materiales para apoyar a los niños, Areli desarrolló una alfabetización convergente, tal como se describió en el tercer capítulo.

En conclusión, los directores inciden en las prácticas de alfabetización de los maestros mediante las expectativas que tienen y comparten con los profesores. Con sus acciones contribuyen a la creación de entornos que pueden reforzar y dar continuidad a prácticas centradas sólo en la adquisición del código alfabético: “lo fundamental es que aprendan a leer y a escribir [...] cómo le hacen, quién sabe”; o por el contrario, los directores pueden crear contextos que propicien la diseminación, en la acción, de prácticas reflexivas que promuevan el uso funcional de la escritura entre los niños, como lo hizo la directora Hanna en el caso de la profesora Areli, sin necesidad de restringir la libertad de trabajo de los maestros.

El CT y el intercambio de experiencias

El intercambio de experiencias entre los profesores constituye una forma importante de comunicación de saberes para la enseñanza entre los docentes (Talavera, 1992; Mercado, 2002; Mercado y Luna, 2013); particularmente, juegan un papel relevante en la socialización de saberes que se producen en la apropiación de las propuestas emanadas de la reforma curricular (Espinosa, 2014). En los mecanismos de incorporación a las escuelas de tales propuestas, los intercambios entre docentes con la finalidad de su implementación contribuyen a la producción y socialización de los sentidos pedagógicos sobre los recursos específicos que se les plantean para la enseñanza, así como de los saberes prácticos pertinentes para utilizarlos en el aula y lograr que en efecto los alumnos aprendan (Espinosa, 2014). Estos sentidos y saberes circulan entre los maestros en forma de relatos de experiencia y son construidos en la acción cotidiana de la enseñanza a partir de las condiciones materiales en las que trabajan, de ahí su relevancia. Los relatos de experiencias muestran los sentidos y saberes pedagógicos imbricados en situaciones reconocidas y familiares para los maestros, en este sentido constituyen paquetes situados de conocimientos (Jordan, citado por Lave y Wenger, 2003).

Desde la reforma curricular de los años noventas, se ha intentado promover estos intercambios a través de los Consejos Técnicos Escolares. Las referencias de las maestras y directores de este estudio muestran indicios de que en efecto se han ido constituyendo como espacios que en general los maestros reconocen y valoran por las posibilidades que encuentran para el intercambio de experiencias sobre problemas comunes. La disponibilidad de una jornada completa cada mes a lo largo del ciclo escolar para estos fines posiblemente ha contribuido de manera importante en su consolidación. En este sentido también parece contribuir la disponibilidad de una guía que oriente el desarrollo de las sesiones, como las guías oficiales que para ese efecto diseñó la SEP. No obstante, la posibilidad de que este documento normativo tenga algún sentido para los maestros tiene que ver con la flexibilidad con que se asuma.

En algunos casos los CT han propiciado que, por las exigencias de trabajo colaborativo que impone la misma guía, los profesores se abran a la posibilidad de compartir sus experiencias y beneficiarse de las de los otros, aún cuando de inicio no existan relaciones de trabajo colaborativo. Esta posibilidad es particularmente útil para las maestras que como Hilda, recién se inician en la profesión y trabajan por primera vez con el primer grado. Ella, como decía, se sentía angustiada cuando se lo asignaron: “Ay no, no, no. Cuando yo decía primero ay no, me voy a volver loca, primero no, no, ¿Cómo enseñarles a leer en primero? Y yo decía no” (EH1). Inicialmente pudo consultar a alguna de las maestras de la escuela, antes de que ella se jubilara, quien le recomendó utilizar un libro de apoyo. Había otras dos maestras con muchos años de servicio en los otros dos grupos de primero, con ellas sin embargo no tenía comunicación al principio. Como decía el director, ella se encontraba sola –por lo menos en la escuela– sujeta a la “oportunidad de aprender [en la propia práctica] conforme le va entendiendo”.

Las maestras del “A” y del “C” no quieren compartir con los otros por diferencias, no comparten nada, comparten entre ellas, porque son de la

misma generación y trabajan de la misma forma y comparten algunos trabajos, pero con Hilda no. Es la primera vez y se va a formar conforme le va entendiendo, comprendiendo, y qué bueno, pues ahorita tiene la oportunidad de aprender, porque el maestro no se hace porque terminó la normal, se hace uno en el trabajo (DM).

En el mes de abril, sin embargo, Hilda manifestaba satisfacción por el trabajo que se realizaba en el CT, particularmente por la posibilidad de escuchar las recomendaciones que se hacían entre los docentes para superar los problemas que enfrentaban en sus aulas. Cada maestro, dice, en esas reuniones exponía sus dificultades y los demás le aportaban sugerencias. Es probable que ello haya contribuido a un mayor acercamiento con las profesoras de los otros grupos de primero, con quienes ya comentaban sobre los avances y experiencias en el desarrollo de los programas.

Cuando estamos las tres maestras de primer año, yo les planteo mis dificultades pues ellas tienen más experiencia, han trabajado mucho más en primer año; ahora sí que las recomendaciones son de ellas hacia mí, soy sincera es la primera vez que me toca primer año [...] Ellas me han recomendado mucho algunas actividades, cómo trabajar en cierta actividad que marca el libro. Por ejemplo, ayer estábamos las tres y decíamos: “No pues yo no he visto esto”, “No pues yo ya”, “Oiga maestra y cómo le hizo para ver esa actividad” (EH3).

La posibilidad de compartir los problemas o dificultades, así como la consulta de dudas acerca de cómo emprender la realización de ciertas actividades, como se advierte en el comentario de Hilda, favorece la socialización de experiencias y la producción de recursos para la enseñanza (Espinosa, 2014). Ese es el sentido en que, en lo general, parecen estar funcionando las orientaciones de las guías de los CT y los recursos metodológicos que proponen a los maestros identificar dificultades específicas y revisar los avances continuamente. Los directores y las profesoras del estudio, por ejemplo, tendían a destacar

el hecho de que en las sesiones de CT se abordaran más cuestiones de la práctica que la revisión de enfoques o teorías, lo cual, en su apreciación, contribuía de mejor manera a mejorar la práctica cotidiana de los docentes. Como decía la directora Hanna:

No son momentos para que vuelvas hablar nada más de estrategias de lectura, del enfoque matemático. Ya ahorita es para que en común pongamos la problemática y busquemos la manera de resolver lo que te aqueja, porque seguro eso va a repercutir en lo que sigue y sí, hay que resolver (DH).

Lo más valorado de los CT por parte de las maestras de este estudio era el aprendizaje que podían conseguir a partir de conocer las experiencias de los otros.

Esta bien que [las sesiones del CT] sean más prácticas, se aprende más de la experiencia de los maestros que de tanta teoría que nos pueden dar a veces, o sí la teoría está adaptada a la experiencia, también. Yo creo que ahorita es lo nuevo, que las reuniones de consejo deben ser experienciales y sobre todo que los docentes puedan compartir y poner en práctica lo que yo sé y le puede funcionar a otro compañero (EJ3).

Respecto a la alfabetización inicial, estos intercambios contribuyeron, en algunos casos, a la incorporación de nuevos recursos para la enseñanza de las letras o el esclarecimiento de aspectos relativos al trabajo por proyectos propuesto por la RIEB. Jani, por ejemplo, decía haber utilizado poco el dictado en los procesos de alfabetización inicial, pero este año lo incorporó a la enseñanza reflexiva de las letras que ella emprendió porque, dice, es un recurso en el que insistían mucho los maestros con mayor experiencia.

No obstante, los CT y las guías que oficialmente se proporcionan para orientar su desarrollo parecen tener una mayor incidencia en las prácticas de los profesores, particularmente de la alfabetización inicial, cuando se desarrollan con cierta flexibilidad atendiendo las especificidades de los problemas que pudieran enfrentarse en

cada uno de los grados o ciclos escolares, lo cual se identificó sólo en tres de las seis escuelas que participaron en este estudio.

La flexibilidad en el desarrollo de la agenda prevista por las guías derivó en algunos casos, por ejemplo, en la organización de las sesiones de CT de manera que los maestros de cada grado contaran con algún tiempo específico para abordar los problemas particulares que enfrentan en sus grupos. Ello posibilitó que las profesoras del estudio, en donde así se hizo, pudieran reflexionar, intercambiar ideas, tomar acuerdos y hacer planeaciones específicas en entorno a la alfabetización inicial; como aconteció en la escuela de Areli, donde la directora consideraba importante que los maestros de cada grado trabajaran en colectivo para apoyarse mutuamente en las “cuestiones en común” que enfrentan (DH).

En las reuniones de Consejo Escolar desarrollamos estrategias para mejorar la lectura y escritura. Ahorita a partir de este segundo bloque integramos un engargolado de ejercicios de comprensión lectora, nos ponemos de acuerdo en las estrategias a tratar en este bloque, los niños leen con sus papás el cuento y escriben lo que entendieron y van conociendo diversos tipos de textos, también es leer el periódico; ya nos estamos poniendo de acuerdo para evaluar, qué vamos evaluar también y el tiempo que tomamos pues son en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, al fin y al cabo son para eso. Aprovechamos el tiempo para ver qué necesidades tenemos en primer año y qué necesidades nos están demandando las maestras de tercer año, porque nosotros nos llevamos los grupos de primero a segundo. Las maestras de tercero, cuarto y quinto nos están exigiendo objetivos y propósitos bien asentados, “que los niños por lo menos sepan leer y escribir y comprender lo que leyeron en el texto” (EA3).

Como se advierte en el comentario de Areli, la posibilidad de tener un espacio específico para el intercambio con los otros maestros del primer grado, permite abordar cuestiones particulares de la alfabetización inicial planeación, definición de estrategias y acuerdos para la evaluación, a un nivel de concreción que difícilmente puede

lograrse en una sesión de trabajo general con todos los profesores, como generalmente se sugiere en las guías oficiales para las sesiones de CT. Aunque, como también se advierte, el intercambio más amplio con todos los maestros les permitió programar acciones específicas para el primer grado teniendo como referencia las expectativas y acuerdos colectivos sobre los propósitos que en ese grado deben lograrse sobre la lectura, “que los niños por lo menos sepan leer, escribir y comprender lo que leyeron en el texto”.

A mí sí me gustan muchísimo las reuniones de Consejo Técnico, las espero de verdad muchísimo; porque, al menos aquí en la escuela, nosotros no seguimos la guía como está; ahí la misma guía nos dice “esta es una guía, pero si ustedes tienen otras prioridades dentro de este Consejo Técnico Escolar se da lugar a las prioridades”; y en esta escuela siempre se le ha dado prioridad a los niños y a las estrategias, y sí vamos buscando estrategias que a los niños les vaya favoreciendo (EA3).

La labor mostrada por Areli, quien apenas por segunda ocasión daba clases en primer grado, así como la valoración de estos espacios de trabajo en conjunto con las otras maestras de primer grado, el cual a su parecer se debe a que no siguen al pie de la letra la guía de las CT, reflejan la importancia de asumir la guía como una propuesta y no como un itinerario inflexible que se debe seguir tal cual. En especial resalta la importancia de destinar un tiempo particular en los CT a tareas más específicas de planeación del trabajo por grado. Los acuerdos concretos de Areli y las otras maestras de primero expresan acciones específicas para avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora, objetivo compartido del colectivo y también de la guía. Al mismo tiempo que contemplan una particularidad los niños que atienden están en proceso de alfabetización inicial.

El trabajo colectivo, específicamente, sobre cómo en la enseñanza cotidiana se pueden concretar ciertos objetivos y las estrategias empleadas para ello, contribuyen a la producción de nuevos sentidos y saberes sobre la alfabetización inicial (Espinosa, 2014).

En el caso de profesores que se inician en esta práctica, como el de Areli, quien convivió con profesores más experimentados, el trabajo colectivo puede ser particularmente útil para hacerse de saberes que les permitan desarrollar una alfabetización más compleja (ver alfabetización convergente, capítulo 3). Quizá por ello decía: “A mí sí me gustan muchísimo las reuniones de CT, las espero de verdad muchísimo”.

En la mitad de las seis escuelas, sin embargo, las guías eran asumidas como una norma y una secuencia que debía llevarse a cabo tal cual. El seguimiento puntual de las orientaciones, en muchos casos, se tradujo, según la apreciación de las maestras, en jornadas prolongadas que llegaron a rebasar el horario de trabajo. En estos casos, según reportaba Jani, los momentos de intercambio pedagógico quedaban relegado para la última parte de la sesión, lo que conducía a que se atendieran de forma apresurada por el cansancio.

Lo que no me gusta es que primero vemos toda la planeación que nos mandan, los concentrados de la información estadística o numérica, que hacer gráficas y que cuántos avanzaron y que cuántos [...], y ya lo de la ruta de mejora lo vemos al final, ya cuando estamos cansados, ya que nos queremos ir, y considero que eso es mucho más importante que concentrar información (EJ3).

Las referencias de los maestros al CT y su incidencia en la enseñanza, en la incorporación a su práctica cotidiana de algunas de las innovaciones contempladas en las reformas, advierte su potencialidad como espacio para el crecimiento profesional y el impulso colectivo de intervenciones que impacten la formación de los educandos. En ambos sentidos se mostraron acciones como la de estimular actividades de lectura con la participación de todos los grados escolares. En el caso específico de la alfabetización inicial éstas coadyuvaron a enriquecer las experiencias de los alumnos en prácticas propias de la cultura letrada, además de estimular su interés por “leer” cuentos. Para algunas de las maestras, como se documentó en el capítulo 2,

estas actividades les permitieron apreciar el interés por los libros y las posibilidades que, para el desarrollo de la comprensión lectora, pueden propiciar la lectura de textos completos, aún cuando los niños apenas están aprendiendo a leer y escribir. Asimismo, algunas de ellas dieron cuenta de cómo los intercambios de experiencia, cuando logran darse en las reuniones de CT, les permitían avanzar en una mayor comprensión de los sentidos pedagógicos y de las formas de llevar a cabo algunas de las proposiciones centrales emanadas de la RIEB, como la de dotar de sentido comunicativo la producción de textos.

No obstante, los comentarios de las maestras sobre las experiencias de trabajo en los CT también advierten de riesgos de la pérdida de sentido y de impactos positivos en la mejora de sus prácticas de este espacio. Especialmente fueron cuestionadas las agendas para el desarrollo de los CT diseñadas desde las instancias centrales del sistema educativo nacional. En particular aludieron al llenado de cuadros con datos cuantitativos y la elaboración de gráficas como tareas puramente “formales” que no les proveen de ayuda alguna para su trabajo, pero les demanda tiempo para su elaboración y les absorbe la mayor parte de éste en el trabajo colectivo. Ante esas condiciones, el tiempo para el intercambio de experiencias se reduce o sólo se utiliza para cumplir formalmente con lo establecido en las guías.

Díaz Barriga sugiere (2010), que “la manera en que los docentes perciben y emplean determinadas herramientas y recursos con fines didácticos, depende no sólo de sus historias personales de vida, sino también de lo que acontece en la comunidad de práctica de pertenencia” (p. 53). En este sentido podría decirse que los Consejos Técnicos y las guías para su desarrollo no constituyen por sí mismos un referente de apoyo u obstáculo para la mejora de las prácticas educativas, sino que depende de su apropiación, de los sentidos con que se están retomando en cada escuela.

En la gran mayoría de escuelas se realiza un seguimiento puntual de lo establecido en las guías, como un paso a paso de lo que

debe irse haciendo. Es en éstas donde al decir de las maestras el tiempo no alcanza y lo más importante se deja para el último generando hartazgo. Ocurre diferente en las escuelas donde el CT se asume como espacio para reflexionar sobre los problemas y encontrar soluciones mediante el intercambio de experiencias.

Dado el peso que al parecer tienen las normas y orientaciones oficiales, es necesario revisar y revalorar las acciones previstas por la administración actual para el funcionamiento de los Consejos Técnicos. Las decisiones centralizadas sobre lo que deben trabajar concretadas en los temas de la “normalidad mínima”, pueden conducir a una nueva etapa de elaboración de estadísticas, planes e informes que satisfagan la exigencia institucional; sin que necesariamente eso refleje lo que realmente pasa en las escuelas y menos aún contribuya a mejorar los procesos educativos. Parece necesario explorar opciones en las que se equilibren temas de interés central al nivel del sistema con necesidades locales de manera que se siga preservando un buen margen del tiempo de trabajo de los CT para el intercambio de experiencias en torno a temas o problemas decididos por el colectivo.

TIEMPO PARA LA ENSEÑANZA Y BIBLIOTECAS ESCOLARES

Los tiempos oficiales y los reales

El tiempo, como han demostrado diversos estudiosos del campo educativo y de la enseñanza, es una de las condiciones materiales más importante en la *estructuración* del trabajo del profesor (Hargreaves, 1992, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Mercado y Luna, 2013). “El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella” (Hargreaves, 1992) su disponibilidad es finita, en este sentido posibilita o limita de manera importante los usos que los docentes hacen de las nuevas propuestas, e incide en las formas y los sentidos con que las emplean (Espinosa, 2014).

El tiempo no es monolítico, tiene varias dimensiones o significaciones en la vida escolar, Hargreaves (1992) alude a cinco dimensiones “el tiempo técnico-racional, el tiempo micro político, el tiempo fenomenológico, el tiempo físico y el tiempo sociopolítico”. En esta sección nos proponemos plantear algunas conjeturas sobre el tiempo objetivo, medible, del que disponen los profesores para la enseñanza de los contenidos, el tiempo real; y algunas de sus implicaciones sobre la enseñanza y, especialmente, sobre las prácticas de alfabetización.

El establecimiento de un currículum estructurado con tiempos específicos para los inicios y términos de porciones curriculares bimestrales y su evaluación, así como la política más reciente de otorgar un tiempo para el trabajo colegiado en los CT sujeto a un calendario y una agenda única acorde a las guías de los CT de las escuelas de todo el país, expresan una visión técnico racional del tiempo de los administradores del sistema educativo. El supuesto de fondo es que con el ordenamiento racional de las tareas y los medios y tiempos para su realización, aunado al establecimiento de estrictas medidas de rendición de cuentas, los profesores estarían concretando los cambios en los sentidos esperados, con la consecuente mejora educativa (Hargreaves, 1992, 1996).

Sin embargo, existe una diferencia significativa entre los tiempos normativos y los tiempos reales de que disponen los docentes para la enseñanza. Todos los directivos y maestras de este estudio señalaron como una exigencia institucional evitar actividades que impliquen la pérdida de clases, como está previsto en las medidas de “normalidad mínima” de las guías de los CT. No obstante, las profesoras se vieron en la necesidad de atender diversas actividades complementarias y de extraenseñanza que, aunque diferencialmente de una escuela a otra, consumieron parte importante de la jornada escolar como se advierte en la tabla 7.

Tabla 7. Tiempo empleado por tipo de actividades complementarias y de extraenseñanza

Actividades	Minutos	%	Días
Actividades complementarias*	1559	28.1	6.5
Reuniones	869	15.6	3.6
Examen	783	14.0	3.3
Honores/formación	697	12.5	2.9
Suspensión	570	10.3	2.4
Programas culturales	546	9.8	2.3
Ensayos	530	9.5	2.2
Total	5564	28.9	23.2

* Las actividades complementarias corresponden a las clases de Inglés y de Educación Física.

De un total de 19200 min correspondientes a 80 clases observadas durante aproximadamente tres semanas a lo largo del ciclo escolar, 5564 min, más de una cuarta parte del tiempo normativamente previsto –28.9%– lo emplearon las maestras en actividades complementarias y de extraenseñanza. Es decir, 23 días de los 80 observados se ocuparon en actividades ajenas al trabajo directo con los contenidos curriculares. En algunos casos, las diferencias fueron mayores entre los tiempos previstos para la enseñanza y los realmente utilizados (tabla 8).

De acuerdo con la tabla 8, en términos porcentuales con respecto a los días efectivamente observados en el aula, la maestra que menos invirtió en actividades complementarias y de extraenseñanza le dedicó un 14.4% y la que más tiempo invirtió en esas tareas –Arelí– empleó casi la mitad del observado, 46.5%. En todos los casos las profesoras emplearon al menos dos jornadas completas en tareas complementarias y de extraenseñanza, y en tres de los casos –Patsy, Arelí y Julia– se llegaron a utilizar de cuatro hasta siete días de trabajo para estos fines (ver tabla 9).

Tabla 8. Concentrado de actividades complementarias y de extraenseñanza y el tiempo en minutos empleado por maestra

Maestras	Areli	Patsy	Giovana	Jani	Julia	Hilda	Total
Programas culturales	390	60	0	0	96	0	546
Actividades complementarias	310	195	326	290	327	111	1559
Reuniones	260	104	70	98	131	206	869
Examen	250	533	0	0	0	0	783
Ensayos	240	0	20	0	120	150	530
Honores/formación	165	184	180	96	35	37	697
Suspensión	60	180	0	0	330	0	570
Total	1675	1256	596	484	1039	504	5554
Minutos observados	3600	3600	3120	3360	3120	2400	19200
% tiempo en otras actividades	46.53	34.89	19.10	14.40	33.30	21	28.93

Las actividades complementarias abarcan las clases de Educación Física y de Inglés. Es decir son las áreas curriculares que, a diferencia de otras como la hora destinada al aula de medios, no implican el trabajo directo con los contenidos académicos de la currícula.

Tabla 9. Actividades complementarias y de extraenseñanza y su equivalente en días de trabajo

Maestras	Areli	Patsi	Giovana	Jani	Julia	Hilda	Total
Días observados	15	15	13	14	13	10	80
Días empleados en actividades complementarias y de extraenseñanza	6.98	5.23	2.48	2.02	4.33	2.1	23.14

La inclusión de las actividades complementarias en el currículo, a cargo de profesores especializados en dichas áreas, sin lugar a dudas es un avance importante en la formación integral de los niños; sin

embargo, ha reducido significativamente el tiempo para el trabajo con los contenidos académicos. De acuerdo con la tabla 8, por ejemplo, del total de días de trabajo observados de las maestras Areli, Giovana, Jani y Julia, fueron destinados a clases de Inglés y de Educación Física poco más de una jornada laboral completa 9%, 10%, 9% y 10% respectivamente. Es relevante destacarlo porque justamente la reducción de la jornada para la enseñanza de contenidos académicos sucede al mismo tiempo que el currículum plantea enfoques y modelos de enseñanza más complejos de orientación reflexiva y constructivista. Tales enfoques demandan una mayor participación de los niños y más tiempo para su realización en el aula; por ejemplo, para su involucramiento en las actividades de lectura, como se evidenció en los capítulos 2 y 3, lo que también se ha documentado en otros estudios (Espinosa, 2014).

En las actividades de extraenseñanza se contemplan todas aquellas que, aunque son parte de la labor cotidiana de los maestros, no implican el trabajo directo con los contenidos curriculares. Los datos, habrá que insistir, sólo aluden a los días en que se llevó a cabo el estudio de campo, no se refieren a todo el año escolar. No obstante, se puede advertir cómo a pesar de la insistencia de los profesores de evitar al máximo la pérdida de clases, ello necesariamente acontece debido a diversas tareas escolares en las que se ven involucrados.

Las reuniones, los honores a la bandera los lunes y la formación de los alumnos al ingresar a clases todos los días destacan, entre las actividades de extraenseñanza, por ser tareas en las que todas las maestras del estudio invirtieron tiempo durante la jornada de trabajo de campo. El tiempo invertido en las reuniones es inevitable, son espacios en los que se dirimen y resuelven asuntos inmediatos que deben atenderse. Algunas eran propiciadas oficial o espontáneamente entre los maestros para discutir y acordar sobre algunos ordenamientos oficiales, por ejemplo la forma en que se debían reportar las calificaciones y cómo debían ingresar la información en línea o sobre la realización de algún evento cultural.

Las reuniones también incluyen la asistencia de algún maestro a la dirección para atender asuntos particulares. Areli, por ejemplo, quien invirtió más tiempo en juntas, poco más de una jornada completa de trabajo, durante la última semana de la investigación, se reunió en varias ocasiones, en diferentes días, con la directora de la escuela para atender un problema planteado por un padre de familia. Asimismo, las sesiones contemplan los encuentros con los padres de familia, los cuales pueden ser individuales o colectivos, en los que abordaban asuntos relativos al desempeño escolar de los niños, su comportamiento o la organización de actividades en las que se requería su participación o su consentimiento.

El tiempo invertido en los honores a la bandera incluye desde el requerido para los ensayos de la participación que tendrían los niños, dado que son de primer grado, hasta la realización de la ceremonia. En ciertos casos, la duración de los honores se extendía debido a la intervención de los directores para dar información a maestros y alumnos. En algunas escuelas también se invertía tiempo en la formación de los niños al iniciar la jornada escolar. Aunque los directores eventualmente llegaban a participar en la formación para dar indicaciones, en general ésta servía principalmente para efectuar la “activación física”, la cual consiste en la realización de una rutina de ejercicios aeróbicos durante diez minutos aproximadamente. Se trata de una política impulsada en años anteriores por las SEP con la intención de abatir la obesidad infantil. En algunas escuelas se sigue manteniendo como una rutina diaria, aunque ya no es una exigencia oficial.

La reducción del tiempo para la enseñanza de los contenidos académicos curriculares, articulada a las propias posiciones de las maestras del estudio, respecto a cómo los niños pueden apropiarse del sistema de escritura convencional, tiene diferentes consecuencias sobre las prácticas de alfabetización que ellas instrumentaron y las maneras en que incorporaron la propuesta curricular del trabajo por proyectos.

En primer lugar, hay una particular discrepancia entre el tiempo para aprender a leer y a escribir previsto en la propuesta, puede

ocupar los dos primeros grados, y el autoimpuesto por las maestras y los colectivos escolares: en el transcurso del primero. Como se mostró en los capítulos 2 y 3, las profesoras posponen los proyectos, los parcializan, sólo se retoman los productos para darlos por vistos, o los redefinen para otorgar más tiempo al aprendizaje del sistema de escritura. Sea que desarrollen una enseñanza sistemática directa de las letras o una enseñanza reflexiva todas coinciden en la necesidad de dedicar un tiempo específico inicialmente a este propósito: “alfabetizar lleva su tiempo” decía una maestra. El análisis y las sugerencias al respecto han sido planteadas en el capítulo 3, aquí simplemente queremos destacar que las complicaciones expuestas por las maestras para atender simultáneamente la enseñanza del sistema de escritura y las tareas demandadas por los proyectos, pueden ser mejor comprendidas cuando se tiene en cuenta los tiempos reales de que disponen para la alfabetización de los niños y la atención de las demás áreas académicas curriculares. Ante el escaso tiempo que los profesores tienen para trabajar los contenidos curriculares, ellos parecen recurrir, como lo hacían las maestras de este estudio, a la enseñanza de lo esencial y de la manera más directa posible. En este caso lo fundamental era que los niños aprendieran a leer y a escribir, por eso dedicaban la mayor parte del tiempo a las clases de español.

En segundo lugar, actividades específicas como las evaluaciones periódicas, previstas curricularmente cada bimestre, generan condiciones que dejan su impronta en las maneras de trabajar con los proyectos. En algunos casos se constató que para poder cumplir con los plazos en la entrega de calificaciones, las maestras agilizaban el trabajo con los proyectos, principalmente se apreció en la enseñanza sistemática complementaria; en una semana Patsy, por ejemplo, vio todo un proyecto, para poder tener a tiempo las calificaciones.

En los tres periodos que se observó, aproximadamente dos o tres semanas antes de que concluyera el bimestre respectivo, ya se encontraba aplicando exámenes, pues decía que al concluir el

bimestre ella debería estar entregando las calificaciones, de hecho, fue quien dedicó más tiempo a la aplicación de exámenes.

Al poco tiempo que Patsy invertía en los proyectos, por la prioridad que daba a la enseñanza sistemática directa de las letras, se añadía la celeridad con que debía trabajarlos para cumplir con la entrega puntual de calificaciones. Las consecuencias de este apresuramiento se apreciaban en sus formas de trabajar los proyectos. Las lecturas, por ejemplo, casi siempre las realizaba ella, poco propiciaba que los niños leyeran porque, decía, apenas empezaban a leer y se llevaban mucho tiempo. Aunque procuraba plantear preguntas a los alumnos sobre lo leído, dejaba poco tiempo para que respondieran, finalmente era ella quien terminaba contestándolas.

Bibliotecas escolares y bibliotecas de aula

En este apartado se expone un análisis sobre las condiciones y funcionamiento de las bibliotecas escolares y de aula. Se examinan algunos de los usos y sentidos que le asignan las maestras del estudio en relación con las actividades de enseñanza, en particular la alfabetización de los niños de primer grado.

Una de las características centrales de los proyectos didácticos promovidos por la RIEB para la alfabetización inicial, lo cual aconteció en general para todos los grados, es la pretensión de que los alumnos interactúen con fuentes impresas y electrónicas, además de los libros de texto. En varios de los proyectos previstos y con diferentes finalidades se remite a los niños a la consulta de textos de la biblioteca escolar y de aula, y de algunas páginas de internet. De hecho, como señalaban las maestras del estudio, los libros de texto contemplan pocos contenidos y se caracterizan más por ser una guía en la que se van sugiriendo fuentes de consulta. Ello es una diferencia sustancial con respecto a los libros de texto de reformas anteriores; ya que éstos tenían los textos sobre los que se basaban las actividades previstas y la consulta de fuentes alternas

era opcional, un complemento al contenido de los libros. Desde estas consideraciones, las bibliotecas escolares y de aula constituyen en la propuesta de la RIEB herramientas importantes para el desarrollo de los proyectos.

En las escuelas de las maestras participantes en esta investigación se pudo constatar la presencia heterogénea de bibliotecas escolares y de aula. En términos de Kalman (2003) se podría decir que, en diferente medida, existen en las escuelas del estudio la disponibilidad de estas herramientas. No obstante, advertimos que la posibilidad de emplearlas para el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita (Lerner, 2001a) depende de factores de diversa naturaleza que forman parte de las condiciones materiales (Rockwell y Mercado, 1986) en que las profesoras realizan su trabajo. Entre éstos se encuentran el liderazgo del director, las perspectivas de los maestros; así como las situaciones socioculturales que predominan en el área geográfica alrededor de cada una de las instituciones. Estos factores implican diversos modos de operatividad, valoración, formas materiales de existencia de los recursos y usos personales propios en la enseñanza del lenguaje escrito. Sin embargo, en todas las escuelas y en todas las maestras del estudio encontramos una heterogeneidad de usos que contribuyen a dar mayor significación a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Las bibliotecas escolares y de aula se caracterizan por la precariedad de su existencia y funcionamiento. No obstante, aunque con diferencias importantes de una escuela a otra, se pudo identificar una incipiente gama de novedosos y diversos usos de sus materiales que están contribuyendo, de manera significativa, a enriquecer los procesos de alfabetización inicial, aunque no necesariamente en la forma en que se preveía en la RIEB.

Limitaciones en el funcionamiento de las bibliotecas

En todas las escuelas del estudio se identificó la existencia de una cantidad variable de libros que conforman las bibliotecas escolares y de aula. Los libros disponibles han sido proporcionados en

gran parte por la SEP, por la vía del Programa Nacional de Lectura. No obstante, en la mayoría de los colegios se han implementado otras vías para el enriquecimiento del acervo bibliográfico. Casi en todas se solicita a los padres de familia la donación de un libro al inicio del año escolar. En una de ellas además se compraban libros con recursos del programa Escuelas de Calidad y se hacía cada año, al fin de ciclo escolar, una actividad denominada El kilómetro del libro, la cual era organizada por los encargados de la biblioteca; en ésta se invita a los estudiantes y maestros a que donaran un libro.

Las bibliotecas en casi todas las escuelas del estudio tienen un modo particular de existencia. Más que como espacios acondicionados para ello, donde los niños o maestros puedan hacer consultas de materiales, las bibliotecas se materializan en el lote de libros existente en las aulas y, en algunos casos, en los usos de los libros promovidos fundamentalmente en actividades de lectura acordadas institucionalmente por acuerdo de CT o por iniciativa de las maestras en sus aulas. A pesar de las acciones descritas, las bibliotecas escolares se caracterizan por un funcionamiento muy limitado. Hay al menos tres factores que inciden de manera importante en la posibilidad de utilizarlas sobre todo como fuentes de consulta: la falta de espacios para la instalación de las bibliotecas, la carencia de personal para atenderla y la incipiente cultura magisterial en el uso de las bibliotecas.

De las seis escuelas participantes en el estudio sólo una de éstas tenía un aula acondicionada para funcionar como biblioteca escolar. Era la única, además, que contaba con una maestra encargada de su funcionamiento, aunque su estancia era provisional, ya que se encontraba en trámites para jubilarse. En dos de las escuelas prácticamente no tenían instaladas las bibliotecas debido a que los espacios no se encontraban disponibles. Una de éstas estaba en remoción, en otra la biblioteca no funcionaba porque el aula destinada para ello se había prestado a un jardín de niños debido a que les estaban construyendo su edificio. En otras dos escuelas, a falta de espacios, la biblioteca se encontraba acondicionada como

las oficinas de la dirección. En una de estas escuelas, en el turno vespertino había aulas disponibles, sin embargo no podían utilizarlas porque eran empleadas en el turno matutino para dar clases. En la otra escuela, muy demandada por su prestigio, la que tenía los grupos con mayor cantidad de alumnos, prácticamente no disponían de espacios para que funcionara la biblioteca, por lo que se acondicionó un espacio en la dirección en un mueble donado por la directora. Sólo en una de las seis escuelas no existía la biblioteca escolar. En ésta, las dotaciones de libros que anualmente realiza la SEP eran distribuidos de manera equitativa entre los grupos de cada grado para integrar las bibliotecas de aula.

En suma, la ausencia de un espacio específico para la biblioteca es una condición básica que explica en gran medida su inexistencia como sitio de consulta, a pesar de que en la mayoría de las escuelas se cuente con un acervo bibliográfico. Otro elemento que a ello contribuye es el perfil de los responsables de su funcionamiento. Aunque sólo una de las escuelas cuenta con biblioteca escolar, en todas las de este estudio se constató la existencia de un responsable de su operación. Esta responsabilidad funciona como una comisión escolar que es asignada a alguno de los profesores frente a grupo, lo cual coincide con la normatividad oficial en la que se sugiere nombrar un maestro bibliotecario (SEP, 2013b). En esta condición, sin embargo, son limitadas las posibilidades que ellos tienen para atender las bibliotecas escolares. De hecho, las funciones de estos maestros se circunscriben en algunas escuelas a la recepción y distribución de los libros, así como a la asistencia a cursos para recibir orientaciones y después comunicarlas al resto de los docentes.

Hay un encargado de la biblioteca escolar es un maestro de grupo que tiene su comisión extra, aparte del grupo; pero nada más se encarga de la organización de los libros. Lleva el control, se encarga de entregar los libros al inicio del ciclo y de recogerlos al fin de año para entregarlos al otro maestro que tendrá la comisión. También tiene que ir algún curso cuando la supervisión lo organiza. Él va, después aquí nos reunimos y nos dice de

qué se trató, nos da las indicaciones de lo que le dijeron, cómo hay que trabajar con los libros del aula, las estrategias de 11+5 (DA).

En algunas escuelas los responsables se encargan de elaborar un programa de trabajo en el que agenda los días y horarios en que los distintos grupos pueden asistir a la biblioteca; asimismo, se espera que ellos pueden atender las solicitudes de préstamos de algunos libros que sean requeridos por los maestros durante el desarrollo de la jornada escolar. Se trata, sin embargo, de una agenda que difícilmente pueden concretar los profesores al mismo tiempo que atienden su grupo de alumnos. Las posibilidades de atención se reducen aún más cuando, como sucedió con una de las maestras del estudio, el grupo con el que se trabaja es del primer grado. Decía la profesora “yo realmente no tengo tiempo para estar ahí en la biblioteca por el grado que tengo” (EG1). En algunos casos son los directores junto con su auxiliar, cuando dispone de alguna ayuda, quienes asumen la responsabilidad de apoyar el préstamo de libros.

Hay un horario específico de cada día para la atención. Se hizo un horario a principio del ciclo escolar de cuándo van los primeros, cuándo va segundo, cuándo va tercero. Pero eso es complicado porque la maestra Giovana tiene grupo, entonces nos ponemos de acuerdo con Alejandra [administrativa] y nosotros le facilitamos el acceso a los niños. Vamos a tomar nosotros la responsabilidad y quitársela a Giovana, porque con primer año y la biblioteca está complicado (DN).

Un tercer factor que limita la funcionalidad de las bibliotecas escolares es la incipiente cultura magisterial en el uso de servicios bibliotecarios. En general, los materiales de las bibliotecas escolares son poco consultados o solicitados por los maestros. Regularmente, según manifestaron los directores, los profesores argumentan que no les alcanza el tiempo para llevar a sus alumnos a realizar consultas a la biblioteca. Ello sucede aún cuando la escuela cuente con un responsable con funciones exclusivas de bibliotecario, como lo señalaba una directora.

Hay un horario. Así como hacemos para educación física, inglés y el aula de medios, también para la biblioteca se les da un horario. Pero solamente vienen algunos maestros porque muchos dicen que con tantas actividades que realizan no les alcanza su tiempo (DS).

También así lo señalan los directores que, aunque no contaban con bibliotecario, manifestaban su disponibilidad para efectuar estas funciones. Uno de ellos señalaba “los maestros se quejan mucho de que el tiempo no les alcanza” (DN), mientras que otro comentaba “se les ha invitado que vengan y revisen qué material están utilizando, pero son pocos los maestros que los usan, no se apoyan en la biblioteca. Vienen mucho por los diccionarios” (DA).

Durante mucho tiempo se ha cuestionado que los profesores centran la enseñanza fundamentalmente en el libro de texto, lo cual pudiera considerarse que explica el escaso uso de los materiales de la biblioteca. Sin embargo, los libros de texto de la RIEB se caracterizan por presentar contenidos mínimos y por remitir a maestros y alumnos a consultar otros materiales. Varias de las docentes de este estudio en efecto solicitaron a los alumnos hacer investigaciones sobre algunos temas, particularmente de internet y consultaron en el aula materiales provenientes de diferentes fuentes, desde videos hasta libros impresos, que los niños o las maestras llevaban al salón. Las búsquedas, sin embargo, siempre eran tareas para realizar en casa. En este sentido, la escasa utilización de la biblioteca escolar, donde existían las condiciones para hacerlo, pareciera estribar en efecto en el escaso tiempo de que efectivamente disponen los profesores para la enseñanza.

Por una parte, como se mostró anteriormente, el tiempo con que realmente disponen los docentes para la enseñanza es mucho menor del oficialmente supuesto. Por otra, como se evidenció en el segundo capítulo, en el caso de la alfabetización inicial, las maestras invierten una considerable cantidad de tiempo en la enseñanza de la convencionalidad alfabética. En este sentido parece explicable que las actividades relativas a la consulta de otras fuentes se encomienden

como tareas. En estas condiciones parece factible considerar que las bibliotecas y las aulas de medios tendrían una mejor funcionalidad si prolongaran su horario de funcionamiento posterior a la jornada escolar, lo cual implicaría contar con un responsable específico para esas funciones.

No obstante, como se expone a continuación, los materiales de las bibliotecas escolares y principalmente las de aula, sustentaron la realización de diversas actividades que enriquecieron los procesos para la alfabetización inicial emprendidas por las maestras del estudio.

Bibliotecas y promoción de la lectura

Las bibliotecas escolares y de aula, entre las escuelas del estudio, se materializan principalmente en las incipientes, pero cada vez más institucionalizadas, prácticas escolares para la incentivación de la lectura. Impulsadas por: directrices normativas oficiales como los lineamientos de normalidad mínima establecidos para el funcionamiento de los Consejo Técnico Escolar o el Programa Nacional de Lectura y Escritura, los proyectos de mejora de cada institución y/o la iniciativa de directores; las seis escuelas participantes en el estudio desarrollaron diversas actividades para estimular el interés de los niños por la lectura.

En el caso de las bibliotecas de aula se identificó una mayor funcionalidad, al menos entre las maestras del estudio. En general las aulas carecían de mobiliario para la exhibición de los libros, por lo que éstos permanecían en cajas. No obstante, debido a algunas actividades promovidas en los proyectos didácticos previstos en el programa de estudios de la RIEB, y principalmente a los ejercicios de lectura de cuentos impulsada continuamente por las maestras, los niños conocían algunos de los libros y, de manera variable de una aula a otra, tenían acceso a éstos cuando disponían de algún tiempo libre.

Los libros más utilizados de las bibliotecas de aula fueron los cuentos, además de trabajarlos en los proyectos donde eran el tema

central los profesores con frecuencia leían o pedían a los niños que en sus hogares los leyeran con el apoyo de sus padres. Como se señaló en los capítulos 2 y 3, para las maestras el cuento es un tipo de texto que atrae a los niños, por ello impulsaban su lectura, frecuentemente, como una estrategia para estimular su interés por ésta y para el desarrollo de estrategias en la comprensión de los textos.

En algunos casos, como las maestras Giovana, Julia, Areli y Jani, se programaba la lectura de los cuentos. La primera había distribuido una cartilla donde los alumnos debían ir registrando los títulos de los libros que leían y hacer un pequeño resumen de lo que habían comprendido. Ellos leían el cuento en casa con apoyo de sus padres y, aunque de manera esporádica, ella propiciaba en el aula que los niños comentaran a los demás el contenido del cuento y su opinión sobre el mismo. Julia, por su parte, aunque disponía de muy pocos libros, se organizó con los padres para que cada semana alguno de ellos fuera al salón a leerles algún cuento. En el caso de Jani, los estudiantes seleccionaron un cuento para leerlo en casa con apoyo de sus padres con la finalidad de que, en el marco de uno de los proyectos didácticos, hicieran un texto escrito en el que recomendaran el cuento a otros niños para su lectura. A lo largo de éste cada uno tuvo la oportunidad de comentar al resto del grupo el cuento que había leído.

Al margen de las lecturas promovidas por las maestras, aunque probablemente motivadas por éstas, la disponibilidad de libros en el aula se apreció como una condición valiosa para el acceso de los niños al uso de la lectura como una práctica propicia para el disfrute y desarrollo de la imaginación. En general las profesoras daban oportunidad de que los estudiantes pudieran explorar los libros, en esas ocasiones fue posible apreciar como hojeaban los cuentos al mismo tiempo que comentaban el contenido; aún cuando todavía no sabían leer convencionalmente, algunos hacían su propia lectura e incluso discutían acerca de lo que se decía en el texto, como aconteció en las aulas de Julia y de Patsy.

Algunas de las acciones más importantes para fomentar la lectura y el contacto con una diversidad de cuentos se promovieron desde los CT como actividades colectivas en las que participaban todos los maestros y alumnos de las escuelas. Varias provenían de las sugerencias expuestas en las guías de CT y en el Programa Nacional de Lectura, otras eran iniciativas impulsadas por algunos directores. Entre las realizadas se encuentran las siguientes:

El club de lectores y escritores madrugadores

Es un espacio para que los niños lean. Ellos llegan desde las 7:30 horas y un papá por cada grupo, según acuerden en cada caso, se hace responsable de sacar los cuentos y de llevar un petate a la cancha donde los niños se sientan a leer. Los padres colocan los libros para que los niños seleccionen el que sea de su agrado y también son responsables de anotar a los que estuvieron participando.

Apadrina un niño lector

Consiste en que a cada alumno de sexto se le asigna un “ahijado” de primer grado. El padrino tiene el compromiso de leerle un cuento a su ahijado y se prepara en la semana con el apoyo de las maestras del grupo, quienes vigilan que realmente esa lectura emocione al niño de primer grado. La actividad se lleva a cabo los días jueves después del recreo. Los padrinos van por sus ahijados a su salón de clases, buscan un espacio que a ellos les guste, pueden ser las gradas, la banqueta o cualquier lugar donde se sientan cómodos. Al terminar la lectura, los ahijados elaboran un dibujo y/o un pequeño texto de lo que les gustó o no les gustó. La actividad se desarrolla en un tiempo de 30 min y se lleva a cabo de manera permanente durante el año escolar. Al finalizar el ciclo escolar el ahijado le lee al padrino en una clausura.

Kati y sus cuenta cuentos

Se trata de una actividad en la que los niños dramatizan o escenifican cuentos por medio de muñecos guiñol. Hay un horario asignado

a la semana para cada grupo, y generalmente se presentan a la hora de recreo.

Mamá ven y cuéntame un cuento

Esta es una actividad que se desarrolla en las aulas. Los padres asisten al salón para leer algún cuento a los alumnos, el cual es seleccionado y acordado previamente con la maestra. Durante y al término de la lectura los padres hacen preguntas a los niños sobre el contenido del cuento.

Presentación de libros

Esta es una actividad que se emprendía en una escuela los días miércoles con la participación de maestros y alumnos. Consiste en que los participantes comentan a la comunidad escolar algún cuento leído con anticipación. La finalidad es motivar el interés de los niños por leer los cuentos comentados.

El tendero de libros

Esta actividad se realiza en espacios públicos de la escuela, fuera de las aulas. Los maestros se encargan de exponer los libros en cordeles sujetos por pinzas como en los tendedores de ropa. Se invita a los alumnos a explorar los cuentos exhibidos y a seleccionar uno para leerlo. En el caso del primer grado se invita a los padres para que exploren y lean algún cuento junto a sus hijos. Al finalizar los niños expresan mediante dibujo y/o texto lo que les gustó del cuento, con el apoyo de sus padres.

Las actividades descritas, tanto las realizadas al interior del aula por las maestras como las efectuadas de manera colectiva, constituyen experiencias formativas en el ámbito de la cultura letrada, principalmente en la literatura, que enriquecen los procesos de alfabetización inicial de los niños.

De manera particular, las emprendidas en colectivo enriquecen significativamente la alfabetización de los niños, puesto que las

profesoras practican predominantemente una enseñanza sistemática de las letras y dedican poco tiempo al trabajo con la lectura. Mediante su participación en estos eventos los niños pudieron percatarse de algunos de los usos sociales de la lectura, de los modos posibles de leer, disfrutar e interpretar un tipo particular de texto literario, los cuentos.

La participación de los padres en la lectura de cuentos se apreció como una actividad particularmente estimulante para los niños de primer grado. Como se describió en el capítulo 2, a pesar de la dificultad para leer que mostraban algunas madres, los niños permanecían atentos a la lectura y hasta les pedían que les leyera otro cuento. La disponibilidad de las madres para participar evidencia el potencial que estos eventos pudieran tener en su enriquecimiento como lectores y como apoyos en la formación de sus hijos. Los maestros podrían contribuir mejor a este proceso si asesoraran a los padres en su participación sobre las formas en que pueden emprender la lectura. Acciones de este tipo son de la mayor importancia en contextos socioculturales en donde, como en la mayoría de las escuelas de este estudio, la cultura escrita no tiene una presencia significativa en las prácticas familiares.

Las actividades de promoción de la lectura aquí documentadas evidencian una lenta pero significativa incorporación del uso de las bibliotecas escolares en los procesos formativos de los alumnos, particularmente de su alfabetización inicial. Es evidente la influencia que han tenido las propuestas oficiales para el fomento de la lectura; sin embargo, éstas se han centrado en un tipo de lectura particular, la de textos literarios. En este sentido, sería deseable promover propuestas que involucren al colectivo escolar en prácticas de lectura más diversas que estimulen otros usos sociales de las bibliotecas y sus materiales. Aunque tales usos están contemplados en los programas de estudio, la posibilidad de discutir propuestas en el colectivo de profesores y acordar formas de materializarlas, como se apreció que se hace con la lectura de textos literarios, parecen sensibilizar y disponer mejor a los maestros para su realización.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN CONTINUA Y APROPIACIÓN DE LA RIEB¹

En este capítulo examinamos las referencias y valoraciones de las maestras del presente estudio respecto a las vías que les han apoyado en el proceso de apropiación de la propuesta de alfabetización de la RIEB. Particularmente indagamos acerca de la utilidad de los cursos que han realizado para la comprensión de dicha propuesta y la incorporación a sus prácticas.

Desde los estudios empíricos y desarrollos de la teoría sociocultural, aludimos a la apropiación de recientes propuestas pedagógicas como un proceso en el que simultáneamente los maestros producen nuevos sentidos acerca de la enseñanza y también saberes prácticos sobre cuándo y cómo instrumentar los recursos y orientaciones que se les proporcionan (Espinosa, 2014; Carlino, 2009). Tal como acontece en diferentes prácticas sociales el desarrollo de nuevas comprensiones sobre las tareas centrales de dicha práctica, los propósitos a los que sirven y el aprendizaje de cómo concretarlas mediante el uso de nuevas herramientas se propicia en el proceso mismo de participación en la

¹ En la sistematización y análisis de la información para la elaboración de este capítulo se tuvo la colaboración de Uriel Alcaraz Ávila y Nefalí Secundino Sánchez.

práctica y en la interacción con las demás personas (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2001; Pea, 2001; Hutchins, 2001).

Las acciones de capacitación docente emprendidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la implementación de la reforma curricular de la RIEB, sin lugar a dudas conforman una respuesta a una necesidad real. Las propuestas formuladas para el área de español, particularmente para la alfabetización inicial, constituyen retos desafiantes para los docentes en el sentido que les plantean transformaciones profundas en las maneras de comprender y llevar a cabo la enseñanza (Putnam y Borko, 2000). Como se ha señalado, en el caso de la alfabetización inicial, la RIEB plantea a los maestros, mediante la noción de prácticas sociales de lenguaje y el trabajo por proyectos, realizar cambios profundos en las maneras y los propósitos con que tradicionalmente ellos han emprendido la alfabetización de los alumnos; por ejemplo empezar con la lectura y producción de textos, cuando para los profesores eso tiene lugar después de que los niños dominan la convencionalidad alfabética, o propiciar el aprendizaje de la convencionalidad alfabética durante el proceso mismo de leer o producir textos, cuando para ellos el aprendizaje de las letras tiene lugar a partir de una enseñanza sistemática y directa.

No obstante, como se mostrará en este capítulo, las acciones instrumentadas por la SEP, desde la propia mirada de los maestros, distan de ser espacios apropiados para apoyarlos en la comprensión y adopción de las reformas emprendidas. Persiste una mirada racionalista de la práctica en la que se mantienen escindidos los procesos de capacitación y la implementación cotidiana de las propuestas. Se mantiene una apuesta por la comunicación de enfoques, modelos y herramientas, con la pretensión de que los docentes puedan posteriormente aplicarlas por su cuenta adaptándolas a las circunstancias particulares en las que trabajan.

En la experiencia específica que se analiza en este trabajo respecto del impacto se identificó una diversidad de opiniones sobre las capacitaciones en las que participaron las maestras. Una tendencia

general fue que no se encontró que las recibidas por las profesoras encargadas del primer grado de primaria les ayudaran a entender los sentidos con que se propone emprender la alfabetización en dicho grado en la reforma de la RIEB, ni tampoco les aportaron recursos para desarrollar el trabajo que se espera que hagan en la asignatura de Español. Más bien se evidencia que las profesoras trabajaron con la nueva propuesta a partir de lo que ellas mismas sabían y de sus historias y experiencias profesionales.

PÉRDIDA DE ESPECIFICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Una nota distintiva de la capacitación y de los cursos de actualización que se ofertaron a las maestras de este estudio es la pérdida de especificidad de la alfabetización inicial. Es decir, la ausencia de contenidos y de reflexiones sobre los problemas particulares que entraña en los procesos de alfabetización inicial la puesta en juego de nociones generales como competencias, prácticas sociales de lenguaje o planteamientos metodológicos como los proyectos didácticos.

Esta pérdida de especificidad es evidente en el caso del diplomado instrumentado para apoyar la implementación de la RIEB, como se advierte en sus contenidos y en los propósitos que se plantearon para cada uno de los tres módulos que contempló el programa en su primera versión.

Como advierte Fortoul el diplomado se instrumentó durante tres años consecutivos para maestros de diferentes grados: primero y sexto grados, en el primer año; segundo y quinto, en el segundo; tercero y cuarto, en el tercer año; además de que en cada ocasión se utilizó una versión diferente. Aunado a las diversas versiones, el diplomado se instrumentó al mismo tiempo que se estaba diseñando el plan de estudios para toda la educación básica y –como dicen los profesores– los mismos materiales curriculares como los libros

de texto estaban en proceso de reelaboración. Ambas cuestiones, como plantea Fortoul, limitaron las posibilidades de que el diplomado propiciara entre los docentes la consolidación de un lenguaje común y del trabajo colaborativo entre ellos (Fortoul, 2014).

El Módulo 1, como sugiere su nombre, proporcionaba una introducción a la reforma y a sus elementos básicos. En él se exponía un panorama de las necesidades que le dieron origen, el plan y programa de estudio del 2009 y los libros de texto. El propósito era que los docentes reconocieran las metas de la reforma, las competencias necesarias para operar los nuevos contenidos, los rasgos que debían poseer los alumnos que cursan la educación básica, así como los enfoques de enseñanza que se proponían para que los alumnos logran los rasgos y competencias del perfil de egreso de la educación básica. En relación con el área de español, al igual que en las demás asignaturas, se esperaba que los maestros identificaran los elementos considerados en la organización curricular de la asignatura; por ejemplo los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, los ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje y las actividades permanentes.

En el Módulo 2 Desarrollo de competencias en el aula se revisaron las bases teóricas sobre el enfoque de competencias, sus características y su importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno. Asimismo, se proponía que los maestros reflexionaran sobre las implicaciones que tiene el enfoque pedagógico por competencias dentro del aula, además de que elaboraran ejercicios de planeación didáctica bajo el enfoque por competencias.

En el Módulo 3, Evaluación para el aprendizaje en el aula, se esperaba que los docentes aprendieran a realizar secuencias de evaluación que les permitieran conocer los logros en los aprendizajes de los alumnos en las asignaturas de español, exploración del medio natural y social. También revisaron las diferentes formas de evaluación que se han promovido en las distintas reformas educativas. Mediante estos contenidos se buscaba que los maestros identificaran las ventajas que ofrecen los diversos tipos de

evaluación –diagnóstica, formativa y sumativa– a fin de ir tomando decisiones en diferentes momentos del trabajo con los alumnos de manera que les permitan lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Como se advierte en el resumen de los tres módulos, el diplomado estuvo orientado básicamente a familiarizar a los docentes con la reforma en general, las necesidades que la motivaron, los materiales que la integran y la organización curricular de las asignaturas. Asimismo, es evidente el énfasis puesto en esclarecer la noción de competencias y las formas de evaluación concernientes a este enfoque. Es posible que el nivel de generalidad del diplomado responda al hecho de que estaba dirigido por igual a maestros de primero y sexto grado. Se trata sin duda de cuestiones que pueden generar una cierta comprensión de los motivos que animaron la reforma y del enfoque que orientan los cambios curriculares (Fortoul, 2014). De hecho, los comentarios de las profesoras aluden al diplomado como un espacio que les permitió conocer y familiarizarse con los materiales curriculares y algunas nociones que ahí se trabajaron.

Aquí fue el ATP [Asesor Técnico Pedagógico] quien nos dio digamos de manera general todo, las partes que incluía el plan y el programa, cómo estaba estructurado, cómo venía, qué es lo que teníamos que aprender nosotros, qué es lo que teníamos que cambiar, porque a veces son cambios de términos, a veces nos enredamos [comienza a hablar simulando voz de confusión] hay aprendizajes esperados, no sé ni que son, digamos son objetivos o propósitos pero con otros términos, con otros conceptos (EJ1).

Sin embargo, el modelo de capacitación así previsto conlleva dos grandes problemas. Por una parte, como se ha mostrado en diferentes trabajos, estos planteamientos generales, distanciados de las situaciones que enfrentan en la práctica, difícilmente son incorporados por los maestros al trabajo cotidiano (Espinosa, 1998; Espinosa y Secundino, 2013; Carlino, 2009).

Por otra parte, el diplomado constituyó la única vía que previó la SEP para apoyar a los maestros en la instrumentación de las nuevas propuestas curriculares. Es decir, desde la perspectiva de la secretaria, el nivel de familiarización con la reforma que contempló el diplomado se consideró suficiente para habilitar a los maestros en la puesta en acción de proposiciones pedagógicas que suponen no sólo nuevas formas de entender la enseñanza, sino sobre todo incorporar propósitos innovadores y desarrollarla en modos diferentes a los que emprenden comúnmente en el aula. En este sentido, es evidente una visión racionalista de la práctica en la orientación del diplomado. Desde esta posición, como ha argumentado Schön (1992), los enfoques y teorías se consideran insumos que, si se les domina, pueden ser aplicados y replicados por los profesores en la diversidad de situaciones que enfrentan en las aulas. De aquí que pueda considerarse que, con un mismo programa, es factible habilitar lo mismo a un profesor de sexto que a uno de primero y que pueda prescindirse de abordar las especificidades de las prácticas y las implicaciones que conlleva la implementación de esos planteamientos generales en un grado o en otro. Como sugiere el comentario de Areli, una de las profesoras, el diplomado apostó por el esclarecimiento de la estructura curricular y el entrenamiento en habilidades supuestamente genéricas como la planeación y la evaluación desde la perspectiva de las competencias.

Recibimos capacitación acerca de los nuevos enfoques, el cambio que hubo en español de acuerdo a la reforma anterior –que es ahora sí muy grande–, los temas, porque tanto unos desaparecieron como otros se agregaron, a unos le dieron más importancia en esta nueva reforma y a otras con la pasada. También trabajamos mucho cómo elaborar una secuencia didáctica, incluir en esa secuencia didáctica cada uno de los datos que nos proporciona el nuevo plan, el proyecto, los aprendizajes esperados, las competencias, las reflexiones, las actividades, las secuencias de las actividades, eso nos enseñaron y sobre todo, lo que más se trabajó en el diplomado fue la ficha de evaluación, cómo evaluar en los nuevos planes y

programas y cuáles son los instrumentos que nos podemos ayudar para la evaluación (EA1).

Como sugiere el comentario de Areli, en el diplomado, el entrenamiento técnico instrumental en la planeación y la evaluación estaba orientado a que los maestros pudieran incorporar los diferentes componentes del diseño curricular y a operar con distintos instrumentos acorde con el enfoque de la RIEB. Implícitamente, se considera que después ellos podrán utilizarlos en los grados y asignaturas específicas con las que habrán de trabajar. Sin embargo, desde el punto de vista de la práctica, los planteamientos curriculares sobre la alfabetización inicial concretados en los programas y libros de texto correspondientes, tal como los enfrentan y perciben los profesores, están lejos de ser clarificados desde el entrenamiento y los planteamientos generales abordados en el diplomado tanto en lo que concierne a sus sentidos respecto de lo que se espera que aprendan los alumnos y, fundamentalmente, en lo relativo a la forma de concretarlos en el trabajo cotidiano.

En los capítulos 2 y 3, las profesoras, ante la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB, se realizaron cuestionamientos específicos que difícilmente podrían comprenderse o resolverse desde los planteamientos generales sobre la reforma abordados en el diplomado. Se trata de cuestiones que atañen a particularidades propias de la tarea que enfrentan en el primer grado: enseñar a los niños a leer y a escribir.

Para varias de las maestras eran incomprensibles los planteamientos curriculares centrales de la propuesta de la RIEB, por ejemplo que los alumnos adquieran los saberes letrados implicados en las diferentes prácticas sociales de lenguaje a partir de trabajar con proyectos didácticos o que los niños se apropien de la convencionalidad alfabética desde procesos reflexivos insertos en actividades de producción e interpretación de textos. Al respecto se cuestionaban cómo es que ellos podrían participar en actividades de lectura y producción de textos cuando apenas estaban aprendiendo las letras

o cómo es posible que con la propuesta los alumnos aprendieran el sistema convencional de escritura, si no contempla espacios específicos para la enseñanza de las letras.

Sí revisamos los libros y chocábamos mucho los maestros, porque comentábamos que en el caso de primer año, la forma en que estaban dirigidos hacia los niños los proyectos en el primer bloque era algo incongruente porque los libros vienen para niños que ya están leyendo porque la verdad vienen complejos para los niños, y es algo incongruente porque apenas van aprender a leer (EA1).

El comentario de Areli, muestra en efecto cómo la ausencia en la capacitación de la RIEB de cuestiones específicas y propias de la alfabetización inicial fue un obstáculo para que, según pretendía el diplomado, los profesores tuvieran los apoyos necesarios tanto para comprender los sentidos en que los niños podrían alfabetizarse con la propuesta, como los modos en que operaría en la práctica para lograrlo. La necesidad de atender estas especificidades es coincidente con proposiciones sobre la formación docente formulados desde la didáctica de la lengua, en las que se argumenta la necesidad de transitar de una formación de los docentes centrada en planteamientos abstractos y generales, hacia programas en los que se tenga como eje la atención de problemas, dudas y experiencias en el trabajo concreto con los recursos didácticos que se buscan incorporar al aula (Castedo, 2007; Lerner, 1994, 2001b; Carlino 2009; Jolibert, 2000).

La pérdida de especificidad de la alfabetización inicial, en tanto práctica de enseñanza con propósitos y retos particulares, también se expresa, aunque en otro sentido, en la oferta de cursos de formación continua ofrecidos en el marco de la Carrera Magisterial, por lo menos al nivel del estado en que se realizó el estudio.

El tema de la alfabetización inicial estuvo ausente en los cursos de formación continua desde la implantación de la RIEB –en 2010– hasta el año en que se concluyó el estudio –en 2014–, un periodo de cuatro años. En el ciclo escolar 2013-2014 en que se efectuó

este estudio se ofertaron cuatro cursos relacionados con el área de español:

1. La planificación en el campo de formación lenguaje y comunicación.
2. La enseñanza de las asignaturas de Español e Historia en la educación primaria. Módulo III.
3. Recursos y estrategias para la enseñanza: Español e Historia, un aprendizaje integral.
4. Literacidad. Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos.

Aunque, como se advierte en los títulos, los cursos respondían al enfoque de las prácticas sociales de lenguaje adoptado para la enseñanza del español, el foco en cada uno de éstos poco se relacionan con las cuestiones específicas sobre la alfabetización que se planteaban las maestras.

En suma, ya sea por la orientación genérica de la capacitación instrumentada para la implantación de la RIEB o por la ausencia de cursos de formación continua centrados específicamente en la alfabetización inicial, es destacable un hecho paradójico. Al mismo tiempo que se buscó instrumentar una propuesta de alfabetización que pretendía introducir transformaciones profundas en las prácticas de los maestros, los primeros años de implementación de la propuesta paradójicamente se caracterizaron por una marcada ausencia de espacios formativos para los docentes donde se abordaran las especificidades que conlleva la alfabetización inicial de los niños desde la perspectiva adoptada –las prácticas sociales del lenguaje a partir del trabajo por proyectos–. Esta pérdida de especificidad de la alfabetización inicial estuvo propiciada en buena parte por una visión racionalista de la práctica en el diseño y desarrollo de la capacitación y la formación continua de los docentes.

Provistos tan sólo con informaciones muy generales del currículo y una capacitación instrumental genérica en planeación y evaluación, fueron los profesores quienes, como se mostró en los

capítulos 2 y 3, en el caso de las maestras de este estudio, desde su experiencia profesional y búsquedas personales se vieron en la necesidad de generar sus propias interpretaciones y formas de resolver tanto las cuestiones específicas que entraña la alfabetización inicial, como la incorporación de la propuesta de la RIEB en sus prácticas cotidianas.

PREDOMINIO DE LA “TEORÍA” Y RELEGAMIENTO DE LA PRÁCTICA

La RIEB al igual que la reforma curricular de 1993 tienen en común el proponer prácticas de enseñanza comprensivas que desafían las formas de trabajo habitualmente emprendidas por los profesores. Exigen la puesta en juego de nuevos roles y maneras de emprender el desarrollo de la enseñanza, así como la asunción de nuevas expectativas acerca de lo que deben aprender los estudiantes y de los modos en que pueden lograrlo. En este sentido, uno de los mayores retos es el modo de posibilitar que los maestros se apropien de los saberes necesarios para efectuar en la práctica una enseñanza comprensiva. Como plantean Hammond y McLaughlin, “el saber necesario para hacer efectiva esta visión de la práctica docente no puede transmitirse a los profesores como recetas o mediante estrategias tradicionales de capacitación” (2003, p. 9). El problema, como destacan las autoras, no se reduce a un simple apoyo para que los maestros adquieran nuevas habilidades o conocimientos.

Si bien los cambios en el rol de los maestros y en sus prácticas de enseñanza –la profesionalización del trabajo docente, en términos más amplios– implican no sólo la formación, sino la concurrencia y articulación de diferentes dimensiones (Vezub, 2009; Hammond y McLaughlin, 2003; Valliant, 2009; Imbernón y Canto, 2013). Es cada vez más evidente que la formación puede contribuir a esos cambios cuando se articula estrechamente a los

diferentes contextos, las necesidades y problemas específicos que los maestros enfrentan en la práctica cotidiana.

En el caso del diplomado instrumentado para la implantación de la RIEB, uno de los aspectos más cuestionados por las profesoras en cuanto a su utilidad para apoyarlas en la instrumentación de la propuesta de alfabetización es precisamente su escasa o nula articulación a la enseñanza cotidiana.

En general las docentes aluden al diplomado y algunos de los cursos de actualización como puramente “teóricos”, expresión con la que refieren el énfasis que en esos cursos se da al conocimiento del “deber ser” que postulan los nuevos programas, así como a la ausencia de un tratamiento más específico de sus implicaciones para el desarrollo de la enseñanza.

La mayoría son capacitaciones teóricas, se abordan cuestiones como que el plan tiene las competencias, los estándares y el programa tiene la guía del maestro, metodologías, ambientes de aprendizajes; en general, pero así que digan [comienza a hablar como si fuera asesora] “A ver maestra Jani o a ver maestros cómo podemos hacer para desarrollar un ambiente de aprendizaje”, eso no (EJ1).

En sus comentarios las maestras expresan la necesidad de conocer no sólo lo que se plantea en los programas o lo expresado por los autores que se pudieran revisar, sino sobre todo lo que éstos pueden significar en la realización concreta de la enseñanza: “Nos hablan de pura teoría, no nos dicen cómo se va a hacer. Yo quisiera que fueran más específicos que nos dijeran ‘miren esto va a consistir así’” (EG1).

Los cuestionamientos de los profesores sobre el carácter puramente “teórico” no representa una expresión de simple “resistencia al cambio”, como comúnmente suele considerarse. Existe una gran distancia entre las proposiciones genéricas y abstractas y la heterogeneidad de situaciones y condiciones en que desarrollan su trabajo los maestros. Saber cómo contemplar esa heterogeneidad en la

realización cotidiana de la enseñanza a partir de las nuevas propuestas, constituye para los docentes una exigencia que demanda no sólo conocer lo que se espera que hagan, sino también tener acceso tanto a lo que significan en la acción cotidiana esos nuevos recursos y orientaciones para la enseñanza, como al saber práctico que demanda su puesta en juego en las condiciones particulares en las que trabajan. Como expresan en sus comentarios las maestras, la posibilidad de acceder a situaciones concretas de la práctica, donde pudieran apreciarse los sentidos que en la acción tienen los planteamientos curriculares de la RIEB, así como a algunas de las formas posibles de concretarlos en el aula; siguen siendo las grandes ausencias en los cursos de capacitación y de actualización:

Porque puedo decir [refiriéndose a los conductores de los cursos] debes hacer esto o lo otro, pero ahora dime tú, estoy en un grupo heterogéneo, cómo lo voy a tratar, cómo le voy a hacer para lograr los aprendizajes al cien por ciento, porque los niños tienen diferentes niveles. Es fácil decir, haz una dinámica así y así y listo. Pero esa actividad que tú me estás marcando, cómo se va a desarrollar en el aula considerando el tipo de niños que tienes, si son hiperactivos o si son muy pasivos cómo los vas a involucrar, porque tú me dices hazlo, pero cómo hacerlo (EJ1).

El cuestionamiento de las maestras del estudio sobre el énfasis del diplomado de la RIEB, de los cursos de actualización en el conocimiento de los modelos curriculares, los enfoques pedagógicos, y la ausencia de respuestas a sus inquietudes respecto de la significación que pudieran tener en la práctica; evidencian la continuidad de una perspectiva racionalista que escinde los procesos formativos de la práctica docente: la capacitación de la implementación. Esta estrategia reedita viejas concepciones puestas en práctica para la actualización de los docentes en México en las que, como plantea Vezub:

La formación permanente ha sido principalmente concebida en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal según la cual,

primero se define el sentido de la transformación que se desea lograr y, posteriormente, se diseñan los cursos o talleres para concretar la reforma (Vezub, 2009, p. 927).

Desde esta perspectiva racionalista se supone que los cursos dotan a los maestros de los elementos y las herramientas que después podrán implementar en sus prácticas haciendo las adaptaciones necesarias. No obstante, como se ha documentado en otros trabajos (Flores, Gallegos, L., López, A., Sosa, P., Sánchez, M., Alvarado, C., Bonilla, X., García, A., Reachy, B., Rodríguez, D., Valdez, S. y Valladares, L., 2004; Vergara, 2005; Sosa y Uc, 2009; Lira, 2007; Espinosa y Secundino, 2013) la aparente claridad sobre los enfoques e ideas pedagógicas abordados en los cursos no se traduce necesariamente en la realización de prácticas consecuentes con aquéllos. Como sostienen Lave y Wenger (2003):

[...] existe una diferencia entre *hablar acerca* de la práctica desde el exterior y *hablar dentro* de ella. Por esto, el uso didáctico del lenguaje, no es en sí el discurso de la práctica, crea una nueva práctica lingüística, la cual tiene una existencia por sí misma. La participación periférica legítima de tales prácticas lingüísticas es una forma de aprendizaje, pero no implica que los recién llegados aprendan el lenguaje de la práctica en curso, cuando se supone, se habla de ella (p. 85).

El hablar acerca de la práctica desde fuera es lo que caracteriza a los procesos de capacitación que, como el diplomado de la RIEB y algunos cursos de actualización, pretenden apoyar a los maestros en la adopción de nuevas prácticas al margen de su implementación en la práctica. Como sugieren los comentarios de las maestras, este “hablar desde fuera de la práctica” no incluye como relevantes aspectos que son, desde la perspectiva de los profesores, cruciales en el esclarecimiento de los sentidos pedagógicos y de las formas de llevar a cabo los cambios que se les proponen. Para “hablar dentro de la práctica”, como señala la maestra Jani, por ejemplo, resulta

vital esclarecer cómo y para qué determinadas acciones, que en la capacitación se presentan como importantes, pueden ser llevadas a cabo en un “grupo heterogéneo”, en el que hay niños de “diferentes niveles [...] hiperactivos o muy pasivos”, ¿cómo involucrarlos?, ¿cómo lograr los aprendizajes al cien por ciento?

Como se mostró en los capítulos 2 y 3, las maestras de este estudio, en efecto, planteaban diversas dudas y cuestionaban la validez y pertinencia de la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB desde las condiciones particulares en que realizan su trabajo. Se evidenció la ausencia de claridad y la opacidad de la propuesta de alfabetización para dar respuesta a las necesidades e inquietudes que ellas se planteaban, no desde el enfoque sugerido para la alfabetización, sino desde las características particulares de: los alumnos que atendían, las condiciones y exigencias que enfrentaban –actividades de extraenseñanza, evaluación y los tiempos realmente disponibles–, y su interés primordial porque los niños aprendieran a leer y a escribir.

Contrariamente a lo que supone la visión racionalista de la capacitación, el involucramiento de los maestros en la implementación es un proceso fundamental en la apropiación y en el aprendizaje de nuevas formas y herramientas para emprender la práctica de la enseñanza. Éstas cobran significación en el proceso mismo de participación de las personas y en su utilización en las circunstancias específicas en que desarrollan su actividad (Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Hutchins; 2001). Desde esta perspectiva, como plantea Espinosa (2014),

La elaboración de comprensiones sobre lo que pueden significar en la práctica las nuevas propuestas tiene lugar en el encuentro con las diversas tareas y las condiciones particulares y específicas en que los maestros realizan cotidianamente la enseñanza. En este sentido, como sostiene Lave, “la cognición [transcurre] como nexo de relación entre la mente y el mundo en el que ésta opera” (p. 401).

Diversos estudios han mostrado que los maestros se apropian de forma más significativa de nuevas propuestas de trabajo, cuando los procesos formativos de apoyo a los profesores se despliegan como un acompañamiento sostenido a lo largo de periodos más o menos prolongados. En los que tienen la oportunidad de participar de manera conjunta en la utilización de las nuevas herramientas para desarrollar las tareas propias de la enseñanza: planear, evaluar, resolver dudas y problemas específicos, cómo atender a grupos de niños particulares, diseñar y poner a prueba experiencias de trabajo, valorar los aprendizajes de los alumnos, entre otros (Carlino, 2009; Espinosa, 2014; Lerner, Stella y Torres, 2009; Hammond y McLaughlin, 2003).

LOS CONDUCTORES DE LOS CURSOS

El perfil de los capacitadores es un elemento crucial para el logro de los propósitos de los cursos de capacitación y actualización. En algunos casos puede ser un apoyo para el trabajo que promueven con los maestros en servicio o por el contrario un obstáculo que les impida superar algunas dificultades en su labor con los alumnos.

La investigación sobre el impacto de los cursos de actualización y de capacitación en la práctica educativa de los profesores ha mostrado reiteradamente que la preparación y el desempeño de los conductores es uno de los factores que, según apreciaciones de los propios docentes, influye preponderantemente en dicho impacto (Espinosa y Secundino, 2013). La valoración predominantemente negativa de los profesores sobre el desempeño de los conductores ha sido una constante en las investigaciones al respecto que también se reiteró entre las maestras de este estudio.

Uno de los aspectos más cuestionados sigue siendo el de la selección de los conductores. En este estudio se identificó que los responsables de dirigir los cursos de capacitación y actualización tienen una diversidad de perfiles desde ser asesores técnico pedagógicos

(ATP), supervisores, directores, maestros frente a grupo, hasta profesionales universitarios sin experiencia ni vínculos con la educación básica.

Coincidente con lo reportado por Borja, Vera y García (2009) y Santibáñez (2007), las maestras de este estudio fueron críticas respecto de la selección de los instructores por el escaso dominio que tenían de los temas de los cursos: “Fui a una capacitación de español y no sé si a la maestra nada más por comisionarla la seleccionaron, pero sinceramente uno piensa ‘órale, qué está diciendo’, eso no es así, porque uno ya lo sabe” (EJ1).

Como sugiere Jani, en ocasiones los conductores son rebasados por los maestros en cuanto al conocimiento de los temas tratados. En otros casos, el cuestionamiento de los profesores alude a la incapacidad de los conductores para traducir en términos más accesibles o comprensibles los temas de estudio:

[...] sinceramente la maestra que nos impartió el curso sí estaba preparada, dominaba los temas, me gustó, lo que no me gustó es que a veces ella lo entendía pero no tenía la forma de explicarlo más claro, con palabras más sencillas, o poner ejemplos (EJ1).

También cuestionan su capacidad para esclarecer y dar respuesta a las dudas expresadas por los maestros.

La supervisora nos dio la capacitación y sí, está preparada; pero cuando deja a sus asistentes de la supervisión, no tienen toda la capacitación y es donde pedimos que vengan más capacitados, para que puedan disipar todas nuestras dudas, porque inclusive a veces realmente no tienen el conocimiento del material que estamos utilizando (EP1).

Las críticas a los conductores por el escaso dominio de los contenidos de los cursos, normalmente se ha atribuido a la “reproducción en cascada” de la capacitación en la cual se ha habilitando a profesores, en sucesivas etapas, para que reproduzcan el curso a

otros docentes hasta llegar a los maestros de grupo. Durante dos sexenios de gobierno –desde el año 2000 hasta el 2012– una de las políticas instrumentadas fue la contratación directa, principalmente a instituciones privadas, de cursos para directivos y maestros. Algunas de las opiniones vertidas por las profesoras de este estudio ponen en entredicho la pertinencia de esta estrategia para resolver el problema de la adecuada competencia profesional y académica de los conductores de estos cursos. Más bien, como sugiere el comentario de la maestra Jani, aún en esta estrategia las instituciones participantes recurrieron a la improvisación de conductores, posiblemente debido a la necesidad de cubrir todas las escuelas y zonas escolares para las que fueron contratadas.

Incluso fuimos a un curso de escuelas de calidad sobre instrumentos de evaluación, supuestamente de una universidad reconocida en México, la Anáhuac. Sinceramente yo no sé si piensan que no sabemos los de Guerrero o quién sabe, pero yo me quedé sorprendida, porque yo conozco mi programa y tenía algunas dudas pero le preguntaba a la maestra, y la maestra no me sacaba de dudas; nunca tenía una respuesta efectiva para lo que nosotros queríamos saber. Nunca me sacó de la duda. Lo que ella sabía teóricamente yo también ya lo sabía. Al último yo terminé comentándoles a los compañeros de ese tema. Ya saliendo, muchos comentaron “no explica, no sabe ni de lo que está hablando”, era una persona que no estaba capacitada, no sabía. Yo creo que era de otra profesión y nos estaba tratando como que no conocemos, pero nosotros sabíamos de lo que estábamos hablando, la que no sabía era ella (EJ1).

Vinculado al dominio de los temas, los conductores son cuestionados también por la escasa competencia que muestran para relacionar los contenidos de los cursos con situaciones concretas de la práctica educativa. Algunos maestras atribuyen esta dificultad a que, en su apreciación, los conductores están distanciados de ella por lo que se centran sólo en el contenido de los textos que revisan,

pero tienen dificultades para relacionarlo con cuestiones prácticas del trabajo docente.

A veces, sinceramente los capacitadores de los planes y programas no tienen la experiencia, son personas que tal vez están atrás de un escritorio, pero ponlas “lo que tú me estás diciendo aplícalo en mi grupo, a ver si de veras te va a funcionar” [...] no tienen la experiencia, la verdad, no tienen la experiencia, porque una cosa es lo que me diga el libro y otra muy diferente de cómo yo lo voy a aplicar en el aula, [...] esa experiencia es la que se debe pasar por escrito entre los maestros: esto me funcionó esto se debe hacer en tal o cual situación (EJ1, 3).

La improvisación de conductores referida parece también estar vinculada a la poca diversidad de estrategias para organizar el trabajo de las sesiones, situación que para algunas maestras vuelve a los cursos “aburridos” y “cansados”: “Los capacitadores debieran innovar, que sean más creativos en sí, o sea no nada más que vengán proyecten y digan ‘lean y pónganse a hacer esto’ [...] pura exposición, pura exposición” (EJ1).

Como sugieren las maestras, la tendencia predominante es que los cursos de capacitación y de actualización consistan en hacer exposiciones, en leer y comentar las lecturas de las antologías. Se trata, como plantea Vezub (2005), de una problemática reiterada en los sistemas de formación docente en la que los “dispositivos de formación” se basan en la “forma escolar” clásica, por lo que más que apoyar a los maestros en la construcción de alternativas de enseñanza, “reproducen en los capacitadores y los docentes que participan, las relaciones de poder/saber propias del vínculo escolar” (Vezub, 2005, p. 3).

No obstante, aunque en forma minoritaria, algunas maestras valoraron positivamente el desempeño de algunos conductores, como apoyo efectivo para apropiarse de los contenidos de los cursos. Lo que reafirma las características que los profesores consideran deseables en el desarrollo de los cursos, como el uso de diversas

estrategias y una mediación activa y apropiada para conducir las aportaciones que realizan los docentes desde su propia experiencia:

Ay no, el conductor fue excelente, no fue monótono, no fue aburrido, siempre lo hizo dinámico. A pesar de que éramos cuarenta en el grupo, todos de diferentes escuelas, se hizo un ambiente muy agradable y trabajamos perfectamente en el equipo que nos tocara integrarnos [...] Nos metimos a un grupo de maestros de USAER, de psicólogos, las maestras de educación primaria éramos cuatro. Ellos nos abrieron los ojos en muchas cosas, tanto institucionalmente, como en el manejo del aula y en el aprendizaje de los niños y el asesor nos apoyó en que psicólogo y maestro de primaria nos entendiéramos para que no hubiese confrontaciones (D3).

Los comentarios y valoraciones de las maestras en general aludían a conductores de cursos provenientes de diversos programas: capacitación de la RIEB, actualización de Carrera Magisterial, Escuelas de Calidad y los instrumentados por la supervisión escolar. La crítica predominantemente negativa sobre las formas en que desarrollan los cursos permite suponer que los conductores se sujetan a los esquemas y contenidos estructurados en los programas, los cuales, como se vio con anterioridad, suelen estar desvinculados de la práctica docente. En este sentido, como sugieren los comentarios de las maestras, la conducción de los cursos, por una parte, pareciera ampliar y reforzar el carácter “teórico” que les adjudican, ya que se centran principalmente en el contenido de los textos revisados.

Por otra parte, parece mantenerse alejada la posibilidad de que esos espacios les permitan construir a los profesores una comprensión más próxima de lo que pueden significar en términos de la práctica los planteamientos revisados y algunas de las formas posibles en que pueden concretarse en el desarrollo de la enseñanza. Los capacitadores, en su gran mayoría, parecieran carecer de recursos para ayudar a los maestros a construir respuestas ante

la necesidad que plantean de trabajar con ejemplos prácticos lo que se lee “en la teoría”.

LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN: EL TIEMPO

El tiempo, destinado para el desarrollo de los cursos, es un factor fundamental que incide en las posibilidades de que los programas de capacitación o de actualización impacten en las prácticas educativas de los profesores que los cursan. En algunos casos se ha identificado la insuficiencia del tiempo con que los maestros cuentan para el desarrollo de los cursos, ya sea por: la complejidad de las tareas formativas (Ulloa y Martínez, 2007), las condiciones familiares y laborales (Block, 2005), las diversas y complejas tareas que los docentes deben atender en el trabajo cotidiano (Borja, Vera y García, 2009), o la inadecuada programación de las actividades en jornadas intensivas (Carlino, 2009; Lerner 1994).

En este estudio se identificó además al tiempo para la capacitación como una dimensión que más que formativa parece conducir a los profesores a un desgaste laboral y profesional, lo cual se explica por la cantidad y diversidad de cursos que deben atender a lo largo del ciclo escolar. Además de las sesiones mensuales de CT en las que con antelación debían preparar informes de los trabajos emprendidos en la “ruta de mejora”, las profesoras del estudio reportaron que, por su participación en Carrera Magisterial, debían asistir a tres cursos en sábados y domingos, a lo largo de tres meses, para cubrir un total de 120 hrs; asimismo, debían participar en cursos breves programados por el CT dentro de la ruta de mejora.

Nos han venido a dar cursos aquí, pero eso se da en el transcurso de tiempo, en la programación que hacemos, que ahora se llama ruta de mejora, donde hacemos planificación de todo el ciclo escolar. De todo lo que vamos a realizar, y donde nos vamos a apoyar. Se pide a maestros para capacitación,

que nos vengan a dar cursos. Y se busca que esas instancias se adapten a las fechas que pedimos, porque, sabemos que no podemos estar interrumpiendo clases. Por lo regular es un día, porque no podemos estar faltando o interrumpiendo las clases, y ya los demás cursos que llamamos cursos estatales los tomamos, sábados y domingos durante tres meses. Y eso nos merma el tiempo para preparar las clases, porque tenemos que cumplir con las actividades, ahora te lo piden todo digitalizado, antes nos pedían todo en las hojitas de impresiones ahora ya te lo piden en el disco y lo entregas (EP1).

Como sugiere Patsy, aunque las jornadas de los cursos se desarrollan en periodos específicos, el tiempo demandado para su realización no se agota ahí en tanto que deben cumplir con las actividades que se les plantean. La saturación de trabajo durante los fines de semana de los maestros a lo largo de tres meses, además del tiempo que reclama el estudio y elaboración de las actividades entre semana simultáneas a los deberes que tienen que atender propia del trabajo de enseñanza, se inscriben bastante bien en lo que Hargreaves (1992) ha denominado la colonización del tiempo de los profesores por parte de la administración.

La colonización administrativa del trabajo del profesor se hace evidente cuando dominios privados (“regiones de atrás”) de las vidas profesionales de los profesores son conquistadas para propósitos administrativos, convirtiéndolos formalmente en “regiones delanteras”. Así, configuraciones de tiempo y espacio que antes eran un campo para la relajación privada y el desahogo se convierten en dominio público para la supervisión (Hargreaves, 1992, p. 47).

Como sostiene Hargreaves, la colonización del tiempo de los docentes en aras de un mejor aprovechamiento del disponible para la supuesta mejora de la educación, desde la perspectiva de la administración, conduce por una parte a la saturación de las agendas laborales de los profesores –como se planteó en el capítulo 4, por ejemplo, respecto a los mecanismos implementados para hacer

cumplir con las agendas previstas para las reuniones de los CT-, sin que necesariamente las acciones demandadas por la administración se traduzcan en mejoras educativas efectivas. Por otra parte, con respecto a los cursos de actualización, esta colonización, tal como parece ser experimentada por las maestras de este estudio, conduce a la invasión de los tiempos y vida privada de los profesores.

La utilización de los fines de semana para la realización de cursos durante un periodo casi continuo de tres meses, es experimentada por las maestras de este estudio como una carga que se sobrepone al desarrollo de las actividades propias de la enseñanza cotidiana. Asimismo, y de manera importante, es asumida como una determinación de las autoridades que atenta contra su vida privada y familiar, en tanto invade el tiempo del que ellas disponen para el descanso, la atención de sus asuntos personales y la familia. Como lo sugiere una de las profesoras, la invasión de los tiempos y espacios privados y personales de los docentes, paradójicamente, en vez de la mejora educativa, puede conducir a un desgaste físico y emocional contrario a las condiciones que se requieren para lograr la pretendida calidad educativa.

Siento que si pretenden calidad educativa, no pueden meter al maestro a largas jornadas de trabajo, sábado y domingo, porque no la van a ver. Si quieren una calidad humanista, que empiecen a ver el lado humano del maestro. El maestro también es padre de familia, el maestro también tiene derecho al descanso, tiene derecho a tener tiempo para sus planeaciones, tiene derecho a contar con tiempo para hacer sus estrategias, para convivir en familia. Si nosotros mismos estamos dale y dale con los padres de familia en que le den tiempo a su hijo y nosotros no le dedicamos el tiempo, entonces caemos en la contradicción de buscar una calidad educativa. Cómo la va a haber cuando a nosotros no nos permiten tener una calidad en el hogar o humana (EA3).

Las descripciones de las maestras de su participación en estos cursos de formación continua expresa el agotamiento que experimentan

debido a que a lo largo de tres meses deben cubrir simultáneamente con las cargas horarias de los cursos en sus días de descanso, las elaboraciones de los trabajos que en éstos les demandan y la propia jornada laboral.

La verdad estábamos cansados, fueron tres módulos, tres cursos de ocho a una de la tarde o hasta las dos de la tarde los sábados y domingos y el lunes venir a trabajar y además hacer los productos y los trabajos [...] duraron tanto, como tres meses, que se me hizo muy extenso (EJ1).

Estamos proponiendo con las compañeras que aunque la jornada sea de ocho de la mañana a las cuatro o cinco de la tarde sea sólo los sábados para descansar el domingo, un día a la semana; porque si es desgastante mentalmente, físicamente, económicamente, todo (EJ3).

Los comentarios de las maestras relativos al tiempo programado para el desarrollo de los cursos debieran considerarse más que como meras expresiones de hastío, enfado o falta de compromiso. Sus valoraciones sobre cómo son afectadas alertan sobre la escasa utilidad para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa que pueden tener esos cursos.

Por una parte, la programación de los cursos en jornadas intensivas durante los días de descanso por un periodo prolongado, parecen ser en efecto, como sugieren las maestras, más que una oportunidad de crecimiento personal, un periodo de agotamiento y de desgaste personal y profesional que ellas desearían evitar. De acuerdo con la distinción de Goffman (citado en Hargreaves, 1992) de “regiones delanteras” y “regiones de atrás” en la vida social, los comentarios de las maestras evidencian cómo al invadir los días de descanso de los docentes, los cursos prolongan la jornada laboral –las regiones delanteras– al sustituir los espacios de esparcimiento y de vida privada –las regiones de atrás– por tareas propias de la actividad académica. Paradójicamente, preservar las regiones de atrás, como afirma Hargreaves, es fundamental para un mejor desempeño docente en la enseñanza cotidiana, puesto que:

ayudan y permiten la liberalización del estrés. Aquí se puede relajar el tacto, el control, la tensión adquirida “en el escenario”, en el aula, en las reuniones oficiales con los colegas o en presencia de los superiores. El humor, la digresión, la derivación a temas no escolares de conversación, el apoyo moral cuando se han encontrado dificultades con la dirección, con los alumnos o con los padres, todas estas cosas ayudan a los profesores a “restaurarse” y “reconstruirse” para la próxima serie de “actuaciones” (Hargreaves, 1992, p. 48).

Por otra parte, la programación de actividades en jornadas intensivas, como es el caso de los cursos de formación continua impulsados por Carrera Magisterial, se han mostrado insuficientes para que los profesores puedan apropiarse de nuevas perspectivas teóricas y pedagógicas, en tanto que limitan las posibilidades de su experimentación en el aula, de colaboración entre los maestros y de reflexión sobre las implicaciones que conlleva su utilización en el salón de clases (Carlino, 2009; Hammond y McLaughlin, 2003; Lerner, 1994). En este sentido, como bien lo ha planteado Lerner hace más de 20 años:

Una cantidad total de horas, –cuarenta, p.e.– distribuida en sólo una semana no equivale a esa misma cantidad de horas distribuida en varios meses, ya que esta última distribución permite que los maestros lean bibliografía, pongan en práctica nuevas actividades y discutan con sus compañeros entre reunión y reunión (Lerner, 1994, sp.)

Contrario a la saturación de cursos y la mera exigencia de cumplir con un número de horas determinado, la investigación e intervención en la formación de docentes ha mostrado que “los modelos más productivos de formación continua son aquellos que se desarrollan durante periodos prolongados e incluyen acompañamiento en la tarea” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 16).

LA ELECCIÓN DE LOS CURSOS

Una de las formas más visibles en que el tiempo puede limitar el potencial formativo de los programas de formación continua, como se verá enseguida, se expresa en los criterios que los profesores consideran al seleccionar los cursos. El interés por evitar en lo posible la sobrecarga o el desgaste puede llegar a tener mayor peso que el contenido o lo que puedan aportar al desarrollo profesional y la mejora de la práctica.

Como se ha documentado en otros trabajos (Martínez, 2009), el interés por hacerse de recursos que ayuden a mejorar situaciones particulares de la práctica, es una de las motivaciones que los docentes suelen poner en primer lugar ante los cursos que se les proponen. Las maestras del estudio aludían a ese interés como uno de los principales criterios a la hora de seleccionar los cursos que se tenían contemplados en el abanico de posibilidades que ponía a su elección el programa de Carrera Magisterial.

Ese interés, en algunos casos, lleva a los docentes a conformar un grupo estable de participantes con quienes deliberan la selección de los cursos de manera que el elegido corresponda con las situaciones que enfrentan en el aula y puedan apoyarse mutuamente para superarlas.

Como compañeros de trabajo, nos juntamos y nos vamos, ahora si que por conocernos, por las amistades, nos agrupamos en un mismo curso para llevar la misma temática y la misma problemática, eso es una estrategia para apoyarnos con lo que pasa en los salones (EH3).

El Departamento de Formación Continua nos da los cursos que se pueden tomar en preescolar, primaria y secundaria, directivos y ATP; entonces nosotros entre el grupo vemos cual es el curso que nos corresponde a nivel primaria. A veces a educación primaria nos mandan 2, 3, 4 cursos y tratamos de seleccionar uno que esté acorde a nuestras necesidades de educación primaria y que nos sirva para carrera (EJ3).

No obstante, el cansancio y desgaste que a la larga genera la realización simultánea, sin días de descanso, de los cursos y la labor docente cotidiana –cada uno con sus respectivas exigencia y cargas de trabajo–, puede conducir, como lo expresaron las maestras de este estudio, a elegir cursos y conductores por representar menos complejidad o mayor flexibilidad que por la importancia que pueda tener para enfrentar necesidades cotidianas. Jani, por ejemplo, como todas las profesoras de este estudio, externó varias dudas acerca del trabajo por proyectos y cómo propiciar la alfabetización de los niños con esta metodología. Quizá por ello o por considerar el español como un área básica en la formación de los niños, como ella dice, continuamente selecciona cursos de esta área.

Yo casi siempre tomo español porque pues será la costumbre o sobre todo el que siempre uno espera algo, o sea voy a tomar ese curso porque a lo mejor me van a enseñar algo nuevo. Es que son las áreas básicas, más que nada por eso siempre me enfoco en el español (EJ3).

En el ciclo escolar que desarrollamos el estudio, Jani realizó los dos primeros cursos del área de español; no obstante, aunque uno de los seleccionados tenía continuidad, para el tercer curso prefirió llevar el de vida saludable. Su decisión estuvo motivada no porque hubiera considerado insatisfactorio o carente de interés el de español, sino por el cansancio experimentado después de dos meses continuos de trabajo durante la semana y de cursos intensivos los días de descanso. Como sugiere en su comentario el de vida saludable, en su apreciación, aunque no respondía a su interés por encontrar “algo nuevo” para trabajar el español, lo encontraba menos exigente, cansado y más llevadero.

Siempre trato de tomar cursos de español, pero ya el último curso que llevé de español e historia me pareció un poco tedioso, pues es que la verdad estábamos cansados, sábado y domingo el curso, el lunes venir a trabajar y

que entregar los productos y los trabajos. Creo que la mayoría, la mayoría, coincidimos en llevar algo más sencillo, algo más ligero, y por eso escogimos el de vida saludable, ya no español otra vez (EJ3).

La necesidad de aligerar la sobrecarga que representa para los maestros la realización de actividades en los días de descanso puede conducir a delegar en los conductores o en el grupo de profesores con los que trabaja la selección de los cursos. En algunos casos, los conductores, valorados por su flexibilidad o por la buena conducción de los cursos, llegan a constituirse como el referente central para determinar los cursos que elegirán, más allá del interés profesional por los contenidos que se aborden. En dichas circunstancias, son directamente los conductores o la mayoría de los maestros que conforman el grupo los que seleccionan el curso que llevarán. En ambos casos, algunos optan por seleccionar uno debido a las facilidades o las buenas aptitudes que reconocen al asesor.

La maestra Hilda, por ejemplo, manifestaba dudas sobre el trabajo con los proyectos en la alfabetización de los niños, aunque había algunos cursos del área de español, optó por llevar uno sobre el *bullying*. Ese era el que, por acuerdo de la mayoría del grupo, impartiría el conductor, el cual era valorado por no hacer “tedioso” el desarrollo de los cursos.

E.: ¿Cómo fue el primer curso que se llevó a cabo acerca del *bullying*?

D.: Pues de igual manera fue el mismo coordinador, ahora sí que tratamos de buscarlo o él mismo nos inscribe, nos da un folleto donde viene el nombre de los cursos y ya todos nos ponemos de acuerdo en el que más nos interesa.

E.: ¿Por qué no eligió uno que estuviera enfocado a la asignatura de español?

D.: Porque como lo repito, fue en la mayoría de grupo, era donde el maestro iba a estar, y ahora sí que vamos siguiéndolo; por qué, por lo mismo, de que no lo hace aburrido, tedioso (EH3).

Algo similar ocurrió con Areli. En su caso, junto con sus compañeros, optó por llevar el que seleccionó la coordinadora, a quien consideraban una buena conductora.

E.: Maestra, retomando un poquito con los cursos que se ofertan, en esta ocasión ¿pudo usted ver si había cursos sobre lectura y escritura?

M.: No recuerdo, la verdad no recuerdo si había cursos. Porque nosotros, dependiendo del curso que la coordinadora iba a dar, nosotros nos íbamos con ella, al curso que fuera. ¡Sí! Ahora sí que uno busca un buen coordinador también (EA3).

El análisis de este capítulo sobre las experiencias de las profesoras del estudio respecto al diplomado de capacitación para la implementación de la RIEB y los cursos de formación continua promovidos en el marco de la Carrera Magisterial, muestra la insuficiencia de estos programas para apoyar a los docentes en la apropiación e implementación en el aula de la propuesta de alfabetización inicial. Ninguna de las maestras de este estudio manifestó haber encontrado apoyo en estos cursos para trabajar con la propuesta de la RIEB.

El análisis evidencia la necesidad de recuperar la especificidad de la alfabetización inicial en los programas de capacitación y de formación continua. Ello implica, reconocer que “leer y escribir” o trabajar con proyectos en el primer grado tiene sus requerimientos que lo diferencian de los grados superiores cuando los niños ya dominan la convencionalidad alfabética de la escritura.

Asimismo, es indispensable articular las principales proposiciones del enfoque de proyectos y de las prácticas sociales del lenguaje a sus implicaciones en el desarrollo de la enseñanza cotidiana. Ello demanda, en primer lugar, considerar en la estructuración de los cursos el tipo de cuestiones que los maestros se plantean desde la práctica respecto de lo que significa en la acción que, en el marco de los proyectos, los niños “lean” y “escriban” al mismo tiempo que se apropian de la convencionalidad alfabética.

Los proyectos didácticos proponen no sólo una forma alternativa en que los niños pueden aprender a leer y a escribir, también plantean nuevos aprendizajes en torno a la lectura y la escritura. Ambas cuestiones discrepan radicalmente de los procesos y contenidos de aprendizaje promovidos en las prácticas más convencionales en los primeros grados. Como se expuso en los capítulos 2 y 3, tales diferencias suscitan entre las maestras dudas y cuestionamientos que limitan una mejor incorporación del trabajo por proyectos a la enseñanza cotidiana, por lo que éstos debieran constituir ejes de análisis y reflexión centrales en los cursos de capacitación sobre la alfabetización inicial. Entre otras cuestiones de manera importante debieran considerarse las siguientes: ¿Cómo es que los niños pueden “leer y escribir” cuando apenas están aprendiendo las letras? ¿De qué formas y con qué sentidos es que los alumnos pueden “leer y escribir” a lo largo de los proyectos? ¿Qué conocimientos adquieren los estudiantes de la lectura y la escritura cuando están comenzado a aprender las letras? ¿Cómo propiciar el aprendizaje de las letras en el marco de los proyectos, cuando los niños participan en la lectura y la producción de textos? ¿Qué acciones específicas se pueden emprender a lo largo de los proyectos para que los alumnos aprendan la convencionalidad alfabética? ¿Dónde, cuándo y cómo se pueden apreciar los aprendizajes que los estudiantes van logrando sobre la lectura, la escritura y la convencionalidad alfabética?

La insistencia de las maestras en que los cursos no sólo aborden “la teoría”, sino que también orienten cómo concretarla en la práctica cotidiana, no debiera interpretarse como persistencia de una visión instrumentalista. Además de mejorar el entendimiento con los supuestos teóricos centrales que subyacen al trabajo por proyectos y al enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, la exigencia de las profesoras alude a la necesidad de proveerse del conocimiento práctico necesario relativo al trabajo con la lectura y la escritura con niños que inician su alfabetización, así como a las formas en que los alumnos pueden ir apropiándose del sistema alfabético convencional.

Los cursos pudieran responder mejor a esta expectativa o interés práctico de los profesores no sólo proporcionando modelos didácticos abstractos, sino de manera fundamental incluyendo relatos de experiencias docentes o descripciones de trabajo en aulas reales de diferentes contextos socioculturales en los que se muestren las formas y los sentidos singulares con que algunos maestros han concretado los enfoques teóricos y pedagógicos examinados. Éstos, además de recuperar y legitimar una de las vías mediante las cuales los profesores producen y socializan los saberes de la práctica (Espinosa, 2014; Suárez, 2005, 2007; Gudmundsdottir, 1998; McEwan, 1998), acompañados de comentarios analíticos, contribuyen a hacer más visibles y aprehensibles los sentidos pedagógicos y el saber práctico efectivo con que se pueden concretar en el aula las nuevas propuestas que se plantean.

La estructuración de los cursos a partir de las dudas y cuestionamientos de los profesores y la inclusión de relatos o descripciones de experiencias docentes, pueden contribuir además a cubrir parcialmente las dificultades reportadas por las maestras respecto a la incapacidad de los conductores de los cursos para vincular el estudio de los contenidos a cuestiones más prácticas o para dar respuesta a las inquietudes de los docentes respecto a cómo concretar en el aula los temas que se estudian. No obstante, es imprescindible consolidar equipos estables y profesionalizados de apoyos técnico pedagógicos y de profesores que coordinen los cursos de actualización y capacitación, así como evitar la improvisación que ha predominado en la conformación de estos equipos (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Bonilla, 2006).

Un buen inicio en la profesionalización de los apoyos técnicos puede ser el examen de oposición previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente (*Diario Oficial de la Federación* [DOF], 2013). No obstante, se requiere propiciar programas de formación que consideren las formas específicas en que los maestros aprenden y se apropian de nuevas propuestas pedagógicas, ello permitiría dotar a los conductores de los cursos con mejores herramientas para

plantear desafíos que animen a los profesores a implementar nuevas ideas y aprender desde la reflexión de experiencias concretas. Por otra parte, sería deseable que, más que especialistas en la conducción de cursos, los apoyos técnicos desarrollaran competencias para crear las condiciones y animar a los maestros en el establecimiento de redes o comunidades de profesionales enfocadas en el examen de problemas de la práctica y la socialización de experiencias y de recursos generados en el trabajo cotidiano. Esta es una vía poco estimulada oficialmente, pero que se ha mostrado como un soporte de relevancia para sostener un desarrollo profesional continuo vinculado a la mejora de la práctica (Hammond y McLaughlin, 2003; Hargreaves y Shirley, 2012; Hargreaves y Fink; 2008), y para incrementar el “capital profesional” de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2014).

El análisis del tiempo en que se programan los cursos, de las consecuencias del desgaste que genera en los profesores, así como sus repercusiones en los criterios con que se seleccionan; evidencia lo escasamente productivo que resulta programar jornadas intensivas y emplear de manera prolongada los días de descanso de los maestros. En lugar de la exigencia de tomar hasta tres cursos, parecería más adecuado ofrecer a los docentes programas de formación que pudieran llevar a lo largo de todo un ciclo escolar por lo menos (Espinosa, 2014; Carlino, 2009; Lerner, Stella y Torres, 2009). Esta organización podría dar mejor cabida a procesos que, desde la investigación educativa, han mostrado ser de mayor valía para que los maestros transformen profundamente sus roles: participar en espacios de aprendizaje cooperativo, compartir tiempo profesional para intercambiar experiencias diversas vinculadas a su trabajo, formar parte de las planeaciones conjuntas de la enseñanza, observar el trabajo de sus colegas directamente en las aulas y recibir retroalimentación sobre sus clases (Hammond y McLaughlin, 2003).

Desde esta perspectiva, a lo largo del periodo se podría, por ejemplo, preparar sesiones en las que se articulen la discusión de contenidos teóricos y pedagógicos, con la planeación de actividades

en las que se pongan en juego las ideas y los recursos revisados. Asimismo, sería útil programar periodos en los que los profesores puedan implementar las planeaciones diseñadas y organizar sesiones en las que se propicie la reflexión colectiva sobre las experiencias obtenidas en la práctica y los problemas o dificultades enfrentadas en su realización. En otros términos, más que cursos aislados sobre temáticas específicas, sería conveniente emprender programas que involucren deliberadamente a los maestros en procesos de indagación docente o de investigación acción sobre los problemas específicos de su práctica. De esta forma, al mismo tiempo que los profesores mejoran o incrementan sus saberes sobre la enseñanza y promueven cambios en sus prácticas, también pueden aprender a establecer redes de relaciones para el trabajo colaborativo con los otros maestros participantes; es decir, se puede potenciar la creación de comunidades de práctica de docentes comprometidos con la mejora continua de su trabajo (Hargreaves y Fullan, 2014).

PARA SEGUIR PENSANDO. REFLEXIONES FINALES

La propuesta para la alfabetización oficial, cuyas formas de incorporación a las prácticas de enseñanza fue objeto de examen en este libro, forma parte de una reforma curricular ampliamente cuestionada y debatida en su momento. La prisa con que se cocinó su diseño e implementación llevaron a muchos expertos en educación a llamarle “reforma improvisada”, un ejemplo de ello fue el pronunciamiento público de diversos académicos promovido por investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, una de las instituciones líderes en la materia en nuestro país.

Varios de los problemas documentados en este libro, pueden ser imputables, en parte, a la inmediatez y, en cierto sentido, superficialidad –por su falta de experimentación en condiciones reales– con que se diseñó la RIEB. Por ejemplo, el descuido en los programas del esclarecimiento de cuestiones básicas para su implementación, como las relativas a las formas e implicaciones en la alfabetización inicial del trabajo con la lectura, la escritura y la convencionalidad alfabética en el enfoque por proyectos; o de los saberes letrados relativos a cada práctica social de lenguaje que se pretendían estimular en los proyectos. Se trata de cuestiones centrales, cuya opacidad para las maestras, como se advirtió en los capítulos 2 y 3, abonó en algunos casos al rechazo abierto y manifiesto de los libros de texto y

de los proyectos pedagógicos como herramientas útiles para que los niños se alfabetizaran. Un mejor tratamiento conceptual de estas cuestiones y, sobre todo, su articulación a situaciones concretas del aula, como se ha insistido a lo largo del libro, podrían contribuir a dar mayor visibilidad a los maestros sobre su importancia en la alfabetización de sus alumnos y sobre las formas posibles de concretarlas en el aula.

Los proyectos didácticos, impulsados por la propuesta de alfabetización inicial de la RIEB, como metodología para que los niños se apropien de las prácticas sociales de lenguaje tiene un fuerte respaldo en la investigación desarrollada desde una orientación sociocultural. Las experiencias promovidas sobre todo por las maestras que practicaron una alfabetización convergente muestran indicios de su potencial formativo para los alumnos al involucrarlos en situaciones donde, en la acción, pudieron experimentar y poner en juego saberes letrados específicos al usar la lectura y la escritura para diferentes propósitos. La mayoría de las profesoras del estudio lograron advertir cómo lo importante de esta metodología es que los estudiantes sean “investigadores”, que comprendan y aprendan a hacer uso de lo que leen y elaboren escritos apropiados a la función social que tienen. No obstante, uno de los retos a resolver, desde esta perspectiva metodológica, es la enseñanza y el aprendizaje de la convencionalidad alfabética, uno de los contenidos fundamentales de la alfabetización inicial.

La incorporación de la enseñanza sistemática reflexiva de las letras al desarrollo de los proyectos, de acuerdo con el análisis realizado, puede ser una alternativa que favorezca una mejor incorporación al aula de un aprendizaje de las letras más integrado a la apropiación simultánea de las prácticas sociales de lenguaje. Como se expuso anteriormente, en el análisis de las prácticas de alfabetización convergente, la enseñanza sistemática reflexiva es un saber para la alfabetización inicial producido por los docentes que no sólo es congruente con la visión constructivista del aprendizaje de la escritura sino que, sobre todo, considera la condición grupal y

de heterogeneidad de los niños en que desarrollan los maestros el trabajo con el primer grado.

La rapidez en el diseño y operación de la RIEB puede atribuírsele, también, parcialmente, la instrumentación de una capacitación generalizada para implementar la reforma que, como se vio en el capítulo 5 de este libro, en nada consideró las cuestiones específicas que los maestros planteaban respecto a los sentidos pedagógicos y formas de llevar a cabo el trabajo propuesto en los programas para la alfabetización inicial. Aportar una visión de conjunto de la reforma curricular, de las razones sociales y culturales que justifican los cambios emprendidos, de los enfoques pedagógicos adoptados y de los materiales curriculares diseñados, como se propuso el diplomado de la RIEB, sin lugar a dudas constituyen, entre otros, aspectos que tienen su importancia en la apropiación de las reformas, pero que no son suficientes para su instrumentación. Como se argumentó en diferentes momentos, para el caso de la alfabetización inicial, las dudas y el posible esclarecimiento de los aportes de las nuevas metodologías que se proponen para el aprendizaje de los niños, así como de las formas viables y posibles de concretarlas en el aula, se suscitan en el proceso mismo de su implementación. Se trata de una cuestión central que implica reconsiderar tanto los contenidos como el desarrollo y la organización del tiempo en el diseño y operación de los cursos de apoyo para los maestros.

Corremos el riesgo, sin embargo, de instalar la prisa y la premura, como el rasgo definitorio de los modos de hacer las reformas en México, como se advierte con la repentina sustitución de la propuesta de alfabetización de la RIEB, a escasos cuatro años de haberse puesto en funcionamiento. Como se documenta en el presente estudio, y así lo señalaban explícitamente las maestras participantes, en este breve periodo de circulación de la propuesta los profesores apenas se encontraban en proceso de apropiársela. Los capítulos que documentan las prácticas realizadas por las maestras expresan procesos de exploración y de producción de significaciones sobre los aportes de los proyectos didácticos a la alfabetización de los alumnos, de la

importancia y de lo que implica apropiarse de las prácticas sociales de lenguaje, así como de formas factibles de concretar su instrumentación en el aula. Sin embargo, más que conocer y potenciar estos procesos de búsqueda de los docentes y de mejorar las propuestas considerando sus aportaciones, la urgencia por reformar pareciera no sólo ignorar sino descalificar tales esfuerzos, tal como se evidencia en el viraje metodológico adoptado por los nuevos materiales curriculares puestos en circulación a inicios del ciclo escolar 2014-2015.

A diferencia de la propuesta de la RIEB, en la que el énfasis está en la apropiación de las prácticas sociales de lenguaje, en los nuevos materiales la centralidad está puesta en la enseñanza de la convencionalidad alfabética de la escritura y el aprendizaje de la estructura de los textos y la reflexión sobre sus usos sociales. Es decir, se regresa de nueva cuenta, como aconteció durante la década del noventa, al aprendizaje del código alfabético y el conocimiento de los diferentes tipos de texto y de sus usos. No es el lugar aquí para el análisis de esta propuesta. Interesa sí destacar, a la luz del análisis de este estudio, algunos aspectos que, derivados de la urgencia con que se procedió en la sustitución de la propuesta aquí estudiada, resultan preocupantes.

Como se ha sostenido a lo largo de este libro, los maestros incorporan nuevas propuestas en sus prácticas a partir de la comprensión que logran y comparten respecto de sus aportaciones al aprendizaje de los niños y de las formas posibles en que pueden ser empleadas en el desarrollo cotidiano de la enseñanza. Asimismo, se ha evidenciado que las propuestas educativas, en tanto herramientas para el desarrollo de la enseñanza, no son transparentes por sí mismas en cuanto a sus propósitos y formas de uso, por lo que un reto de toda reforma es hacerlos visibles para los maestros. En este sentido, uno de los aspectos más preocupantes de los nuevos materiales curriculares es la ausencia de elementos orientadores para su desarrollo. El énfasis dado en los nuevos materiales al aprendizaje de la convencionalidad alfabética y los textos y sus usos sociales a partir

de ejercicios escolares, evidencian no sólo una perspectiva diferente acerca de cómo se apropian los niños de la lengua escrita, también plantean una postura distinta acerca de cuáles son los aprendizajes sobre la escritura que importan en la alfabetización inicial. Es evidente que se trata no sólo de nuevos materiales, sino de un programa de estudios –y posiblemente un plan de estudios– diferente; sin embargo, los recientes libros de texto de español para el primer grado llegaron a las escuelas sin que se diera a conocer el programa de estudios que los orienta. Más preocupante es aún la ausencia de un marco referencial para los profesores acerca de los cambios efectuados, de las razones que los motivaron, de los supuestos sobre el aprendizaje inicial de la escritura que orientan los nuevos materiales y de las formas en que se concretan en su diseño curricular.

La ausencia de una explicitación de las razones que animan los nuevos materiales implica considerar a los maestros como meros operarios de una propuesta que se crea por decreto, una concepción que dista de la imagen de los docentes como constructores del currículum que se aprecia en las prácticas documentadas en este estudio. En un sentido más profundo, la explicitación de los supuestos debiera asumirse como una necesidad para enriquecer el proceso dialógico con que los profesores se aproximan a las propuestas curriculares y toman decisiones acerca de qué priorizar y cómo trabajarlo en la alfabetización de los niños.

Otro aspecto que destaca es la ausencia de un programa de capacitación o de acompañamiento para los docentes para la instrumentación en el aula de los nuevos materiales. Es posible que este aspecto se considere cubierto con la edición que se hizo de un libro del maestro en el que se plantean propuestas minuciosas para el desarrollo de cada una de las actividades, así como la explicitación de los aprendizajes que se espera lograr en los alumnos. El libro no es novedoso, uno similar se editó en la reforma que tuvo lugar en los años noventas. En efecto, éste resultó un apoyo útil para aquellos maestros que participaron en procesos de acompañamiento en los que conjuntamente con otros colegas se involucraban en

procesos de reflexión colectiva acerca de lo que podían aprender los niños con su realización y los modos posibles de instrumentarlos en la práctica a partir de las condiciones específicas que enfrentaban en el aula (Espinosa, 2014).

El libro del maestro, por más detalladas que sean las descripciones de cómo proceder en el desarrollo de las actividades, difícilmente logra por sí mismo responder a los cuestionamientos de los profesores sobre la realización de lecturas y producción de textos –aunque ahora sean meros ejercicios escolares sobre éstos– cuando los niños apenas están aprendiendo las letras; así como a sus cuestionamientos sobre la supresión de una enseñanza directa de las letras. Como se vio en el capítulo 2, aún las maestras con menos años de servicio se hacen estas preguntas y optan por desarrollar las prácticas más usuales de alfabetización; en este sentido, más que suprimir los procesos de capacitación es indispensable asumir la alfabetización como una práctica compleja cuya transformación implica procesos de acompañamiento que tomen como uno de sus ejes centrales los cuestionamientos que, desde la cotidianeidad, los profesores se plantean sobre la enseñanza reflexiva de las letras y el papel de la lectura y la producción de textos en la alfabetización inicial de los niños.

Lo más grave sería que en las ausencias señaladas, más que descuidos propiciados por la urgencia de reformar, estemos presenciando la reedición de una desconfianza en la profesionalización de los maestros y la pretensión de dirigir su práctica mediante prescripciones detalladas de lo que deben hacer y su sujeción a mecanismos de evaluación y de control igualmente minuciosos, tal como se documentó en este libro respecto a las guías para el funcionamiento de los Consejos Técnicos Pedagógicos.

REFERENCIAS

- Almada, G. y Calderon, A. C. (2010). *Arco iris de letras: escritura script y cursiva juego, dibujo y aprendo a leer y escribir*. México: Trillas.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multi-grado*. México: COMIE.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Block, D. (coord.) (2005). *Papel del taller "La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria", en los procesos de apropiación de la propuesta curricular de 1993. Síntesis y conclusiones*. Reporte de Investigación, México: DIE-CINVESTAV.
- Bonilla, O. (coord.) (2006). *Evaluación externa del programa nacional de lectura (2006). Informe final (segunda etapa)*. México: SEP/OEI.
- Borja, B. E., Vera, J. A. y García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009. *Región y Sociedad*, XXI (45).
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, (2).
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20).
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Carlino, P. y Martínez, S. (coords.) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Argentina: Educo.
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cassany, D. (2009) Doce demos sobre la lectura. En Cassany, D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida*, 28(2).
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México: Instituto Mora.
- Colomer, T. (2001). La lectura de ficción enseña a leer. *El monitor de la educación*. 2 (4). Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/leercomprender.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Colomer, T. (2006). El papel de la escuela en el fomento de la lectura. *Andalucía Educativa*, IX (56).
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. W. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (11/09/2013) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza*, vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, E. (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV.
- Espinosa, E., Secundino, N., Ramos, E. y Neri, M. (2003). *La asesoría Técnico pedagógica a los maestros en servicio: Retos y logros en el Pronalees*. Reporte de investigación inédito. Acapulco, México: UPN Unidad 12B.
- Espinosa, Epifanio y Secundino, Nefalí (2013). Formación y prácticas. En Ducoing, P. y B. Fortoul (coords.) *Procesos de formación volumen 2, 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: UPN.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2).
- Flores, F., Gallegos, L., López, A., Sosa, P., Sánchez, M., Alvarado, C., Bonilla, X., García, A., Reachy, B., Rodríguez, D., Valdez, S. y Valladares, L. (2004). *Transformaciones conceptuales y pedagógicas en los profesores de ciencias naturales de secundaria: los efectos de los Cursos Nacionales de Actualización*. D. F., México: SEP.

- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36 (143).
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio Educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hammond, L, y McLaughlin, M. W. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: SEP.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, (298).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*, Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hurry, J. (2004). Comparative studies of instructional methods. En Nunes T. y Bryant P. (ed.) *Handbook of children 's literacy*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Hutchins, E. (2001). El aprendizaje de la navegación. En Chaiklin, S. y J. Lave (coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Imbernon, F. y J. Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41). Recuperado de: www.sinectica.iteso.mx
- Jiménez, A. (2009). La diversidad sociocultural en el aula: una posible respuesta. En: Nemirovsky, M (coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes claves. *Lectura y vida*, 21(3).
- Jolibert, J. y Sraïki C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17).
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM-FESI.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y vida*, 15(3).
- Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, (27).
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *La formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lira, L. (2007). *El impacto de la formación profesionalizante en una maestría en educación. Un estudio cotidiano de egresados*. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx>
- Martínez, C. E. (2009). *El programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). El caso de la región sur del estado de México*. Tesis de doctorado. UNAM.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L. y Fox, R. (1998). *Effective teachers of literacy* en Education-line. Recuperado de: <http://leeds.ac.uk/educol/documents/000000829.htm>
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: SM.
- Pea, (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2004). Introducción. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.) *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*. México: SM.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., T. Good e I. F. Goodson *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ramírez, E. (2015). *Proyectos pedagógicos y prácticas sociales de lectura y escritura*. Tesis de maestría. UPN, Unidad 122.
- Resnick, L. B. (1991). El alfabetismo dentro y fuera de la escuela. *Universidad Futura*. 2 (6-7).
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciónes y debates*. Cuadernos de Educación. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032).
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEP (1997). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (2012). *Libro de lecturas. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (2013). *Español. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (2013b). *Estrategia Nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores. Primaria 2013-2014*. México: SEP.
- Sepúlveda, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
- Smolka, A.L.(2000). The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice. *Cadernos CEDES*. 20 (50). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-262200000100003&lng=es&nrm=iso
- Soares, M. (2000). Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*. Recuperado de: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59).
- Sosa, C. y Uc, L. (2009). Impacto de los estudios de maestría en educación en la trayectoria laboral y en la práctica educativa de los docentes de educación primaria en el Estado de Guanajuato. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *e-Eccleston. Formación Docente*. 3 (7).
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Talavera, M. L. (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Teberosky, A. y Sepúlveda A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida*, 30 (1).
- Ulloa, N. Y. y Martínez, M. A. (2007). La investigación-acción como estrategia de formación de profesores. Una experiencia. *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE.
- Valencia, G. (2015). *Lectura y escritura: competencias a favorecer desde las prácticas sociales de lenguaje*. Avances de tesis de Maestría. Acapulco, Gro., Unidad UPN 122.

- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En Schwartzman, S. y C. Cox (eds.) *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago, Chile: UAQBAR/CIEPLAN.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1).
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.) *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*. México: SM.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Priscila Saucedo García*

Esta primera edición de *Enseñar a leer y escribir. Los proyectos didácticos en primer grado* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 15 de octubre de 2015 en Croma Dipress, calle Dr. Durán número 48, colonia Doctores, delegación Cuauhtémoc, CP 06720. El tiraje fue de 500 ejemplares.