



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE TULANCINGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA (MECPE)

**LA DIDÁCTICA DE CUATRO DOCENTES EN EL PROCESO DE
ALFABETIZACIÓN DURANTE EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

LILIANA AMADOR OSORIO

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

OCTUBRE 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

MARCO METODOLÓGICO

a) Problematización	11
b) Justificación	13
c) Preguntas y Objetivos	15
d) Enfoque de investigación	16
e) Entrada al campo	20
f) Contexto	25
g) Análisis de datos e interpretación de datos	28
h) Tesis	33

CAPÍTULO 1: MAESTRAS ALFABETIZADORAS: SIN LA FORMACIÓN NECESARIA

1.1. Ingreso a la docencia	35
1.2. Formación como maestras alfabetizadoras	48
1.3. Primeras experiencias alfabetizando	55
1.4. Debilidad en sus procesos formativos para la alfabetización inicial	59

CAPÍTULO 2: ALFABETIZANDO BAJO UNA DIDÁCTICA PERSONALIZADA ANTE LA FALTA DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS

2.1. La alfabetización inicial y su papel en la escuela	69
2.2. Propuestas curriculares para alfabetizar (recorrido histórico)	78
2.3. Proceso de adquisición de la lengua escrita	92
2.4. Currículo formal vs currículo real en las prácticas alfabetizadoras de las docentes	99
2.5. La didáctica actual de las docentes es una práctica personalizada	112

CAPÍTULO 3: FACTORES QUE PERMITEN UNA ALFABETIZACIÓN PERSONALIZADA

3.1. Interacción docente-contenido-alumno	117
3.2. Trabajo docente individualizado sin supervisión ni apoyo de sus autoridades	131
3.3. Maestras: discurso y función	138
3.4. Expectativas de las maestras investigadas sobre la alfabetización en sus alumno	149
3.5. Ser docente alfabetizador: concepciones	153

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso de formación del que prácticamente nadie escapa, por lo que al atender a toda la humanidad se vuelve un sistema diverso, cambiante, desafiante, retador y demandante principalmente para los docentes, quienes son los responsables de atender a los sujetos en formación; por otro lado, se vuelve esperanzador para quienes (los alumnos) consideran a la escuela como el camino para una vida con mejores condiciones sociales. Es así como la escuela y todo lo que ésta implica, se puede analizar desde múltiples perspectivas, encontrando una infinidad de objetos de reflexión al delimitar el alcance de cada estudio o investigación.

Y aun delimitando el objeto de estudio (sujeto, espacio, temporalidad, contexto, entre otros factores), el análisis se puede considerar inacabado ante lo enriquecedor y auténtico que resulta conocer la práctica educativa de cada sujeto, la cual siempre tendrá elementos en común así como particularidades ante los otros que realicen la misma actividad profesional; inclusive la práctica de cada sujeto se puede diferenciar de la práctica de sí mismo al actuar ante diferentes condiciones o en otra temporalidad. La educación, así como el ser humano, es un proceso que, por más intentos de homogeneización que se le apliquen, siempre será valioso por su autenticidad y particularidad, por el hecho de trabajar con individuos únicos e irrepetibles, hablando tanto de los docentes como de los alumnos principalmente.

A lo largo de la historia de la educación se ha presentado la necesidad de alfabetizar a los educandos, sobre la cual se ha hablado en infinidad de espacios y momentos. Sin embargo, mientras no mejore la calidad de dichos aprendizajes será necesario e indispensable retomar este tema educativo. Cabe mencionar que en esta línea de investigación se considera alfabetización inicial al proceso de adquirir las competencias básicas para la lectura y la escritura.

Es muy importante conocer y comprender el proceso que se lleva actualmente en los salones de clase ya que “la alfabetización es una preocupación más en el ámbito de la educación y, ante la falta de habilidades para la lectoescritura, la población se enfrenta a situaciones de marginación, exclusión

laboral y discriminación” (Padilla Muñoz, 2020). Si alguna persona no sabe leer y escribir se le considera analfabeta, lo que la posiciona en un estado de vulnerabilidad ante los demás por la falta de poder usar la lengua escrita, generándole situaciones de desventaja ante quien sí lee y escribe.

Es así como en el presente escrito se muestran los resultados obtenidos en la investigación sobre las didácticas que aplican cuatro docentes responsables de la alfabetización inicial. Dichos resultados se triangularon con el dato teórico con la intención de identificar lo no visible o no dicho, es decir, para detectar lo implícito o lo “oculto”, que muchas veces si se deja ver pero no se tienen los “lentes” necesarios para observarlo; he aquí la importancia de las investigaciones cualitativas.

Lo principal que se buscó es conocer los fundamentos pedagógicos del actuar educativo de las maestras, identificando la relación entre el deber ser que establece el currículo oficial y la realidad de las aulas escolares del primer ciclo de educación primaria, sustentado con base en lo indagado la siguiente tesis: cada maestra aplica una didáctica ecléctica propia y personal, poco apegada a lo que el currículo establece basada en lo que sus propias experiencias les han permitido realizar. Se identificó que cada maestra utiliza una metodología basada en actividades que no responden a una misma línea pedagógica, lo que forja una intervención personalizada; su criterio principal para incluir alguna actividad y mantenerla es utilizarla y comprobar su efectividad, es decir, si les funciona la mantienen sino la dejan de aplicar.

Lo anterior conlleva a tener más conocimientos que permiten comprender el inmenso, único y diverso espacio educativo mexicano, buscando identificar áreas de fortalezas y de oportunidades para la mejora educativa, es así, como la presente investigación pretende ser parte de los sustentos teóricos que permitan a futuros investigadores bajo el enfoque de investigación-acción diseñar planes de intervención que atiendan las necesidades reales de las aulas escolares para lograr la tan anhelada calidad educativa, en este caso, en la alfabetización inicial.

El presente escrito se estructuró en tres capítulos, buscando la articulación entre todos los datos seleccionados de la recogida de datos, enfocando el análisis

total para la comprensión de la tesis. Es así como en el primer capítulo se buscó comprender la relación de la formación profesional (tanto universitaria como continua) con la intervención educativa de las maestras en sus aulas, identificando sus inicios como maestras alfabetizadoras, el cómo han seguido interviniendo en el aula y sus procesos de profesionalización que mantienen, considerando a la anterior como una herramienta indispensable para la mejora educativa.

Las categorías analíticas de este capítulo fueron: la formación profesional considerándola como la preparación formal académica previa a su ingreso al magisterio, haciendo una reflexión en relación con la poca oferta de las instituciones de la región a la que pertenecen, ya que se tiene que prácticamente no se encuentra alguna carrera dentro de dicho espacio geográfico que “forme profesionalmente” a quienes desean ser maestros. Otra categoría que permitió el análisis en este apartado fue el que la formación universitaria de las maestras se resumió en un título profesional que les permitió su ingreso al magisterio. Así mismo, se construyeron las categorías de que en su ingreso ante sus necesidades pedagógicas por la falta de conocimientos tuvieron una formación autodidacta basada en fuentes informales y en sus propias experiencias siendo ya maestras alfabetizadoras; lo anterior se apoyó de la categoría sobre su formación continua que prácticamente es nula, sumado a que sus autoridades inmediatas tampoco les han brindado apoyos significativos para atender sus lagunas de formación. También se construyó la categoría sobre sus primeras experiencias alfabetizando, lo cual ha sido su andamiaje para su actuar actual.

Después, en el capítulo dos se pretendió explicar por qué se dice que las maestras aplican una didáctica personalizada, identificando que ellas logran que sus alumnos lean y escriban sin atender lo que la normatividad establece, la cual se conoce de manera superficial por lo que se atiende poco. Las categorías construidas a partir del dato empírico fueron: la importancia de la alfabetización inicial en la formación académica de todo sujeto, retomando que el concepto de dicho objetivo educativo menciona que es el proceso que conlleva el que los alumnos aprendan a leer y escribir, lo anterior se contrastó con la categoría analítica de lo que cada maestra considera como alfabetización inicial.

Otro punto de análisis fue un recorrido histórico sobre las propuestas curriculares para alfabetizar que se han tenido a partir del siglo XX, teniendo un corte coyuntural muy significativo en la década de los 90`s. La reflexión teórica se complementó con la categoría del análisis del proceso de adquisición de la lengua escrita propuesto en los currículos que tienen como uno de sus fundamentos al constructivismo. Lo anterior conllevó a la construcción de la categoría de currículo formal vs currículo real en las prácticas alfabetizadoras de las maestras, identificando sus conocimientos curriculares, su actuar en el aula y el cómo atienden las etapas del proceso para leer y escribir. De esta manera se construyó la categoría central: cómo es la práctica alfabetizadora de las maestras y por que enseñan de esa manera; se muestra lo que las maestras compartieron sobre su didáctica alfabetizadora, analizando el papel que juegan en ésta las pedagogías tradicionalistas, que en teoría, tanto se han buscado dejar atrás.

Por último se analizaron otros factores (institucionales, personales y sociales) que repercuten, permiten y propician el que las maestras apliquen una didáctica particular. Es así como las categorías construidas para el desarrollo del capítulo tres fueron: la relación de las maestras con los alumnos teniendo como principal motivo de relación el contenido, retomando elementos de las rutinas que implementan para el desarrollo de sus clases teniendo que son poco favorecedoras para generar experiencias significativas con la lengua escrita. También se consideró la relación laboral que mantienen con sus autoridades inmediatas, analizando el acompañamiento y supervisión que tienen; comprendiendo que dicha relación ha permitido un trabajo individualizado basado en las decisiones solamente de las maestras.

Otra categoría analítica se construyó retomando su formación en relación con la escasa formación continua que comparten, encontrando que por ello sus prácticas carecen de fundamentos pedagógicos pero que al darles resultados no se ven en la necesidad de apoyarse de los avances de la psicolingüística o de los estudios correspondientes en relación con la adquisición de la lengua escrita; es así como el discurso de la función docente no es igual a lo que las maestras realizan. Por último, las otras categorías integran las propias expectativas que tienen sobre

los logros que pretenden alcanzar en cada uno de sus alumnos y lo que significa para ellas ser docentes y ser maestras alfabetizadoras; puesto que la expectativas son aquellas metas que mueven a actuar en correspondencia para lograrse o alcanzarse, es decir, si se tienen metas altas se realizará un esfuerzo mayor mientras que si son bajas, el trabajo será más conformista. En relación con las concepciones, de acuerdo con lo que signifique para ellas ser docentes y las responsables de que los alumnos logren leer y escribir durante el primer ciclo de su educación primaria, será el proyecto que busquen lograr y los pensamientos que impulsen su actuar.

MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se muestra el proceso de indagación que se realizó en la presente investigación, para poder llegar al escrito del presente texto, el producto final de este trabajo indagatorio que tiene como propósito mostrar las categorías construidas después de un análisis puntual apoyado del dato teórico.

a) Problematización

El proceso de alfabetización inicial en relación con la adquisición de la lectura y la escritura durante los primeros años de educación formal debe dotar a los discentes de habilidades y herramientas que les permitan hacer un uso pertinente, significativo y útil de la lengua escrita en situaciones de su vida cotidiana. Sin embargo, las prácticas actuales de alfabetización en educación primaria no están dando los resultados requeridos, al presentar los alumnos distintos problemas como, deficiente comprensión lectora y falta de conocimiento y habilidad para producir textos propios relacionados con las necesidades de su contexto cotidiano. De acuerdo con lo anterior, los siguientes datos son relevantes:

Solo 5% de los estudiantes mexicanos son capaces de realizar con detalle inferencias, comparaciones y contrastes (PISA), debido a que la mayor parte de ellos solamente identifica el propósito del autor en un texto (EXCALE); así, 3 de cada 10 estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español (PLANEA), (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019). Todos ellos enfrentarán serios problemas para incorporarse a niveles educativos más altos y a la vida laboral. (INEE, 2016)

Estas son algunas estadísticas desalentadoras para cualquier docente comprometido, para aquel que se esfuerza y se prepara constantemente con el objetivo de ofrecer una verdadera praxis a sus alumnos que los lleve a tener oportunidades para desarrollar y adquirir sus aprendizajes de manera autónoma, los cuales les permitan ser miembros activos en la sociedad en la que se desenvuelven. Se retoma el concepto de praxis de acuerdo con Freire (1972, como

se citó en Grundy, 1991) como aquella práctica educativa que aplica el currículo con base en los conceptos de acción y reflexión, desarrollándolo en un ambiente real, por lo tanto, social y cultural. La didáctica de alfabetización inicial que apliquen los docentes en el aula será un factor determinante y detonante para el desarrollo de estas habilidades en los escolares, rescatando que el proceso de la lectura y escritura no son como tales un proceso finito, no culminan con que los alumnos sepan leer textos y escribir; al contrario, es un nivel a alcanzar, pero con esas bases, podrán seguir perfeccionando a lo largo de su vida sus habilidades y capacidades para leer, comprender y redactar de acuerdo a las diversas necesidades que tengan. Por ejemplo, no es lo mismo redactar un cuento en nivel primaria de educación básica que uno en secundaria, así como tampoco implicará los mismos conocimientos el producir ensayos en niveles de educación superior.

Es muy común ver en las estadísticas que la educación mexicana no está ofreciendo una correcta alfabetización inicial, ya que los alumnos muestran deficiencias en su comprensión lectora, en sus habilidades para producir textos y en sus conocimientos sobre el formato de dichas producciones. En todas las Rutas de Mejora Escolar que he participado y contribuido a su elaboración, lo que se ha tenido como prioridad es atender las deficiencias ya mencionadas en relación con la adquisición de la lectura y escritura de los pequeños; inclusive cuando se han retomado prioridades en la asignatura de matemáticas se tiene como factor determinante para la resolución de problemas, la deficiente comprensión lectora en los alumnos. Recordando que la Ruta de Mejora Escolar se define como el planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora (SEP, 2014); actualmente llamado Programa Escolar de Mejora Continua en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2017).

En México, el Plan y Programas de estudio vigentes (SEP, 2017) establecen como propósitos generales en relación con la lengua escrita usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas y, reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje

para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes.

Cabe mencionar que la UNESCO (2019) considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. El “efecto multiplicador” de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia.

Se puede mencionar que el impacto de la alfabetización inicial es determinante en la vida social de los sujetos, ésta les permite hacer uso correcto de la lengua escrita como medio de comunicación con su entorno y es una herramienta de mejora social. Por ejemplo, al permitir a los grupos sociales tener un mayor acceso a la cultura y al avance de la ciencia a través de las innumerables fuentes escritas que existen. El plan y programa de estudios vigente (SEP, 2017) establece la consigna que la educación debe responder a una alfabetización inicial que vaya mucho más allá de una lectura superficial y una escritura sin significado.

Con base en todo lo anterior, la presente investigación se cuestionó sobre: ¿Cuál es el papel del docente en este proceso?, ¿Cómo lo cumple actualmente?, ¿Qué factores determinan o influyen en la intervención docente para alfabetizar a los alumnos? ¿Los docentes conocen y dominan las reformas educativas, en lo referente a las propuestas didácticas para alfabetizar?, ¿han leído los programas y planes de estudio?, ¿Implementan lo que aprenden, se preocupan por su formación continua, les interesa seguirse actualizando y preparando, indagan para solucionar los problemas y retos que se les presentan?; todo lo anterior con la intención de identificar si en ello existe un área de oportunidad para mejorar la calidad de alfabetización inicial en este país, buscando interpretar la realidad escolar en las aulas alfabetizadoras.

b) Justificación

La alfabetización inicial en relación con las habilidades necesarias para leer y escribir de manera funcional y pertinente de acuerdo con los retos sociales

cotidianos es fundamental en la formación de cualquier sujeto, es el andamiaje que todo estudiante necesita para su preparación académica. Sin embargo, en los últimos periodos de la educación mexicana se ha observado que los alumnos de educación básica presentan bajos niveles de comprensión lectora y pocas herramientas para producir textos propios de acuerdo con las necesidades que se les presenten, así mismo se han establecido reformas educativas que buscan atender a estas problemáticas. Ante el anterior panorama la presente indagación pretendió conocer el actuar del profesor en este proceso para comprender el porqué de su actuar triangulándolo con las propuestas pedagógicas del currículo correspondiente.

Según Ana Laura Gallardo Gutiérrez (2015), de acuerdo con cifras del INEE, cerca del 61 por ciento de los alumnos de primaria no puede comprender el mensaje de un texto, aunque sepa decodificarlo, lo cual muestra la baja calidad educativa en relación con este propósito. Reflexiona que tal vez no se ha logrado transformar la práctica educativa de los docentes a pesar de las reformas educativas.

Al comprender la intervención docente en la alfabetización de los niños se puede saber si su práctica da respuesta a las exigencias actuales sobre este proceso y si usan las metodologías establecidas por la investigación científica; es decir, las que en teoría favorecen una lectura y escritura significativa y funcional. Es fundamental detectar si sucede esto o no en las aulas del primer ciclo de primaria, ya que al saberlo se pueden tomar las medidas necesarias para seguir trabajando con la finalidad de terminar con las deficiencias de estos aprendizajes. Si los docentes siguen aplicando metodologías que no propician un dominio adecuado de la lectura y la escritura, no estarán propiciando que los alumnos cuenten con estas herramientas que determinarán en gran medida su futuro académico (SEP, 2017).

c) Preguntas y objetivos

Pregunta general:

¿Por qué las maestras alfabetizadoras aplican determinada didáctica y/o metodología para el proceso de adquisición de lectura y escritura durante el primer ciclo de educación primaria?

Preguntas específicas:

1. ¿Quién, quiénes o qué las formó o les dotó de las competencias profesionales que tienen para lograr en sus alumnos la lectura y la escritura?
2. ¿Las docentes están comprometidas con su formación continua?
3. ¿Cómo es la didáctica que las maestras utilizan para el proceso de alfabetización inicial durante el primer ciclo de educación primaria?
4. ¿Con base en qué determinan que metodologías utilizar?
5. ¿Las docentes atienden el contexto en su intervención para propiciar la adquisición de la lectura y escritura en sus alumnos?
6. ¿Quién o quiénes las acompañan durante este proceso de alfabetización de sus alumnos?
7. ¿Qué expectativas tiene las docentes sobre la alfabetización inicial de sus alumnos?

Objetivo general:

Comprender por qué las maestras alfabetizadoras aplican determinada didáctica y/o metodología para el proceso de adquisición de lectura y escritura durante el primer ciclo de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Conocer quién, quiénes o qué las formó o les dotó de las competencias profesionales para lograr en sus alumnos la lectura y la escritura, identificando la relación de la práctica educativa con su formación profesional.

- Identificar si los docentes están comprometidos con su formación continua, y por consecuencia, buscan constantemente actualizarse.
- Conocer cómo es la didáctica que las maestras utilizan para el proceso de alfabetización inicial durante el primer ciclo de educación primaria.
- Identificar las razones por las que las docentes aplican determinadas metodologías.
- Conocer la intervención de las maestras para propiciar la adquisición de la lectura y escritura en sus alumnos atendiendo el contexto.
- Conocer el grado de trabajo colaborativo que se realiza en las instituciones para lograr el propósito educativo de la alfabetización.
- Identificar las expectativas que tienen las docentes sobre la alfabetización inicial de sus alumnos.

d) Enfoque de investigación

El enfoque de investigación que se utilizó es el cualitativo, al tener la consigna de trabajar con personas, en este caso, con sujetos pensantes, que reflexionan, que tienen libre albedrío, así como autonomía escolar; precisamente aquí se encuentra el factor central de este proceso de indagación, se buscó identificar la didáctica educativa y pedagógica que realiza cada maestro que tiene como meta lograr la alfabetización inicial de los alumnos, con la finalidad de comprender su actuar ante la diversidad de enfoques didácticos y pedagogías a utilizar, con base en sus competencias profesionales, sus concepciones, ideas, conocimientos y expectativas sobre la alfabetización inicial.

Entre más y más conozco todo lo que implica realizar investigación social, más me emociona poder acercarme a este tipo de experiencias, ya que la riqueza del ser humano es tanta, que es increíble todo lo que se puede conocer de sus realidades y como esto permite comprender muchos aspectos de su vida así como de su comportamiento. Cabe mencionar que al aprender de los demás aprendemos de nosotros mismos, sin duda alguna me quedo con las palabras de Oppenheimer:

“investigar significa pagar la entrada por adelantado y entrar sin saber lo que se va a ver” (como se citó en Toro y Parra, 2010, p. 40).

Al utilizar el enfoque cualitativo se tiene la oportunidad de “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández y cols., 2014, p. 358), con esta cita fundamento la importancia de utilizar este enfoque. El comprender el actuar de las maestras investigadas me permitió conocer parte de la realidad que se vive en cada aula así como los factores que pueden influir en el ya mencionado hacer docente; considero esencial conocer lo que vive, siente y experimenta cada profesor responsable de enseñar a leer y escribir, meta educativa llegada a ser considerada como “lo más fácil de la escuela” al pensar de manera poco fundamentada que por ser de los primeros aprendizajes no exigen gran complejidad ni dificultad para lograrse. Lo anterior puede contribuir a delegar responsabilidades del fracaso escolar que se vive ante la alfabetización inicial sin culpar al docente de este fenómeno, pero tampoco victimizándolo ni quitándole la responsabilidad que tiene.

Para conocer el actuar docente en búsqueda de la alfabetización inicial se aplicó la metodología de la etnografía, la cual propone de acuerdo con Spradley: “comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] la etnografía significa `aprender de la gente`” (1979, p. 3, como se citó en Ameigeiras, 2006, p. 114).

Ahora bien, a pesar de que la postura inicial de la etnografía implica que al utilizarla el investigador se inserte en el campo sobre un extenso periodo de tiempo para lograr ser parte de la realidad de sus sujetos y conocer a ésta en sus manifestaciones puras, como lo hizo Rockwell (2002), el enfoque que orientó este trabajo etnográfico por cuestiones de formación como investigadora, tiempos y financiamientos, fue el que propone Bertely, quien identifica y reflexiona sobre la etnografía aplicada a la educación como un proceso de indagación que puede no ser tan apegado a los criterios de la etnografía establecidos por los antropólogos como por ejemplo el de permanecer en el campo de estudio por un periodo

prolongado de tiempo, y que, se le puede dar al etnógrafo educativo novato la oportunidad de investigar utilizando etnografía pero considerando a esta como que: “tiene que ver más con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos” (Bertely, 2000, p. 27).

Algo que favoreció el uso de la etnografía para la recogida de datos es que en el campo que me inserté no es ajeno a mí, ha sido parte de mi quehacer educativo cotidiano, la mayor parte de mi experiencia como docente la he tenido en los primeros grados de alfabetización, primero y segundo de primaria, de esta manera considero que cuento con esa familiaridad con el tema de estudio y que los años de experiencia me dieron una ventaja al observar cómo se desarrolla la didáctica educativa en los salones de clase de los sujetos de investigación. También, al aplicar un protocolo de investigación, al pretender obtener datos que llevarán a conclusiones acertadas y reales, se intentó buscar la objetividad en lo que se observó, dejando de lado implicaciones y prenociones sobre el tema, buscando fungir con el “oficio del sociólogo” (Bourdieu y cols., 1978).

Es así como busque dejar fuera mi propia implicación, apoyándome de la teoría para lograr ser objetiva y dejar que el dato empírico hablará, comprendiendo y argumentándolo. El estar familiarizado con algún tema no significa que no se pueda visualizar de manera neutral o ecuánime.

Las metodologías cualitativas difieren de las cuantitativas en que en las primeras no hay un método establecido que permita realizar la investigación, no hay una metodología rigurosa que marque un camino recto a seguir; por el contrario, el proceso de investigación es flexible y cada investigador está en la facultad de “crear” su propia metodología de indagación, si apoyándose de las experiencias de los investigadores con mayor trayectoria pero sin la obligación de seguir al pie de la letra sus caminos recorridos. De esta manera, al analizar las posibilidades reales de conocimiento de mi objeto de estudio y mis alcances como investigadora, aplicando la etnografía al insertarme en un campo ya conocido, pero en espacios físicos ajenos a mí, me apoyé de las técnicas de observación y de entrevista cualitativa semiestructurada.

La observación, como lo menciona Flick (2007): “es una destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y se aplica en la investigación cualitativa; se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato” (p. 149). De esta manera, observar va más allá de detectar lo que se percibe a primera vista, se trata de ejercitar los sentidos para mantenerlos en estado de alerta permanentes, atentos ante cualquier dato que se presente, teniendo en claro, en el enfoque cualitativo, que todos los datos son importantes hasta desecharlos en la triangulación y en la obtención de conclusiones y resultados. Ante toda la información que se puede obtener a través de una observación bien realizada, el investigador se debe valer del registro de lo que observa, para recordar en todo momento todo lo que percibió y no dejar escapar ningún detalle que puede resultar la piedra angular al realizar el encuadre de todo lo recolectado.

En este caso, me apoye del diario del investigador y de los registros de observación. En el diario registre de manera “libre” e informal aspectos que llamaban mi atención o comentarios proporcionados en charlas no planeadas, imprevistas o de apertura; por ejemplo, las que tenía al llegar a las aulas o al retirarme, culminando las sesiones de observación o de entrevista . Los registros de observación, los realicé bajo un formato establecido, anotando todo lo que decían y hacían las maestras y los alumnos durante las jornadas en las que estuve presente.

Sin embargo, hay cuestiones que, aunque se detectan con la observación, sólo se pueden comprender, validar y profundizar a través de voz del propio sujeto que les da vida y las hace presentes y reales, para ello apliqué la entrevista cualitativa, la cual, de acuerdo con Vela (2012) es la “vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana” (p. 64), a los aspectos que todo sujeto guarda dentro de sí y que, son indispensables para conocer las realidades puras del mismo. Con la cita que retoma el autor mencionado de Kahn y Cannell (1977), se distingue a la entrevista cualitativa como “una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (p. 66). De esta manera, la entrevista

cualitativa, permitió acceder a realidades personales de los sujetos de investigación, que serán cruciales para la triangulación final de los datos, ya que ésta:

Proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. (Vela, 2012, p. 68)

Dicha técnica de recolección de datos se aplicó bajo la modalidad de semiestructurada, ya que se propició un dialogo flexible y detallado con los sujetos de investigación, para poder acceder a la mayor cantidad de información posible a través de sus respuestas, dejando que los sujetos hablaran y hablaran, pero cuidando de no perder el enfoque y objetivo de la entrevista, conduciendo la charla a través del guion de entrevista. “En la entrevista semiestructurada el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1988, pp. 204-207, como se citó en Vela, 2012, p. 77).

e) Entrada al campo

La entrada al campo resultó una experiencia positiva, comencé con organizar mi incursión al mismo, por lo que visualicé a mis posibles sujetos de estudio, estableciendo la premisa de que fueran docentes de primero y segundo grados. Para tener un panorama un poco más diverso busqué una maestra de multigrado que atendiera el primer ciclo, y tres maestras de primer grado en escuelas de organización completa. En relación con el género, me era indistinto sin embargo, no encontré ningún compañero docente que estuviera impartiendo primer grado de quien me pudiera apoyar; es una muestra de que en la zona de investigación como en gran parte del magisterio, la docencia en nivel primaria, que implica a pequeños en edad temprana, sigue siendo dominada por las mujeres. Cabe mencionar que la mujer fue ganando espacio y poder en el magisterio, por representar un empleo que respondía ante las necesidades del rol de la mujer en una sociedad patriarcal; sin

embargo, la valorización social de esta profesión fue disminuyendo en proporcionalidad, así como el sueldo que se ofrecía, al considerar la mano de obra femenina como mano de menor estatus de acuerdo con Apple (1989). Continuando con la postura del mismo autor, el ser maestra significó para las mujeres un espacio laboral para independizarse un poco económicamente, insertarse en el ámbito laboral y aun así, tener tiempo y la posibilidad de seguir cumpliendo con su rol de ama de casa, aunque claro está, que esta no es una regla general, si se presentó al principio en la mayoría de los casos.

Por otro lado, el rango de edad fue de 30 a 37 años, con la intención de indagar con docentes jóvenes con pocos años de experiencia laboral, no nuevas en el sistema pero tampoco maestras con más de 12 años de experiencia laboral, para buscar contrastar su actuar en relación con las reformas educativas que se han implementado antes de su llegada y ya estando activas en el servicio educativo. También porque es probable, más no una regla, que los maestros con más de 15 años de servicio, por la formación que tuvieron y las prácticas conductistas que han caracterizado al sistema escolar, su práctica educativa esté mayormente influenciada y determinada por dichos factores. Decidí que fueran cuatro docentes, ya que busqué una muestra significativa, de acuerdo con la propuesta de Guber (2004), con base en el criterio de representatividad y no de probabilidad.

Después de identificar las características que necesitaba en mis sujetos de estudio comencé a visitar las escuelas, iniciando así el trabajo etnográfico, en las que me sentí con más confianza por factores como que ya había trabajado ahí o conocía a las maestras por ser de la misma zona en la que laboro, afortunadamente en las cuatro escuelas que visité, las maestras aceptaron y me dijeron que si me apoyaban; considero que me ayudó el hecho de que jamás me mostré con actitudes de superioridad en conocimientos, de supervisión, de crítica o de ir a decirles cómo hacer su trabajo. Les comenté que era parte de una investigación obligatoria de la Universidad Pedagógica Nacional en la que me encontraba cursando la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), y que lo único que necesitaba era que me compartieran sus estrategias y la manera en cómo alfabetizan para poder rendir informes al final de cómo es la didáctica que se utiliza actualmente para

enseñar a leer y escribir a los niños, que todo quedaría en el anonimato y que de verdad no me interesaba criticar ni juzgar, que por el contrario, me considero empática con ellas, al saber que significa estar en los zapatos de quienes tienen la gran responsabilidad de alfabetizar, tarea nada fácil. Así mismo, que solo buscaba obtener datos verídicos que me permitieran obtener conclusiones al final de la investigación confiables y objetivas; es decir para poder establecer categorías analíticas que me permitieran establecer y fundamentar alguna tesis sobre la parcela de la realidad observada. Siempre les hablé con un lenguaje sencillo y amigable, y les dije que me harían un favor al apoyarme y que me ajustaría a sus tiempos.

Al llegar a las escuelas me presenté con cada director y le pedí autorización de hablar con las maestras de primer grado, y en el caso de multigrado con la de primer ciclo, explicándole las razones por las que iba. Claro está, que ya sabía quienes estaban al frente de dichos grados y sabía que eran maestras accesibles (ya se había hablado con las docentes de manera informal).

Al tener mis sujetos de investigación, con apoyo de las sesiones de la Línea de Investigación Educativa en la Universidad, y de lo recomendado por Bertely (2000), comencé realizando un cronograma de incursión al campo, el cuál al final se vio modificado por situaciones de tiempo, ya que hubo suspensiones no previstas como reuniones entre docentes, vacunación COVID-19 a los niños del rango de edad de 5 a 11 años, edad de los alumnos de primaria y, eventos relacionados a la tradición de Día de Muertos, pero al final logré realizar todas mis entrevistas y observaciones en fechas oportunas sin verme tan presionada para la transcripción.

Mis sujetos de estudio tienen las características mencionadas de edad y sexo. Físicamente las cuatro son un poco llenitas, visten normalmente casual, de pantalón de mezclilla, blusa y zapatos de piso o bien tenis; muestran un aspecto presentable y de higiene, sus peinados son sencillos como cabello suelto, coleta o “molote”. Son maestras accesibles como ya se comentó, con actitud alegre al impartir sus clases, sólo una maestra mostró un carácter un poco más autoritario con sus alumnos; en general tratan de generar ambientes de confianza con sus

estudiantes y usan un lenguaje “muy maternal”, mostraron actitud de agrado a su labor y un trato respetuoso hacia sus estudiantes.

Mi primer y único “imprevisto” fue durante la primera visita a la maestra de multigrado, quien labora en la escuela más retirada de las cuatro a las que acudí a lo largo de la recogida de datos; ese fue el único día que me sentí nerviosa y con un poco de ansiedad. Durante el proceso de búsqueda de sujetos me sentí muy tranquila porque las maestras que había contemplado si me apoyaron y no tuve necesidad de buscar más opciones. Sólo el día mencionado porque cuando iba no sabía que estaban en obras en la carretera y eso hizo que me demorara un poco más, pero logré llegar justo a tiempo, aunque mi intención era llegar desde antes que comenzarán a entrar los niños a su salón. En las siguientes observaciones me sentí cómoda y con confianza de realizar estas actividades con las maestras. Me presenté puntual y las maestras fueron muy accesibles, inclusive los alumnos mostraron buenas actitudes hacia mi persona, es muy difícil pasar desapercibido en contextos en los que eres ajena.

En relación con los escenarios de mis observaciones algunas similitudes entre estos son que fueron en salones con buena iluminación, pintados de colores tenues; los cuatro tenían pizarrón blanco, una butaca para cada niño, escritorio y mesa para el maestro. Su biblioteca del aula y un mueble para los libros de los niños. En general en los cuatro salones había material de alfabetización, resaltando en cantidad el salón de la maestra Karina la cual utiliza el método silábico, ella tenía bastante material sobre dicho método pero reitero, de manera general todas tenían material visual en sus salones. Los grupos de mis escenarios oscilan entre 20 y 30 alumnos.

Con respecto a las entrevistas resultaron una experiencia muy gratificante, previamente al redactar mi guion de entrevista fue fluido al basarme y guiarme de las preguntas de investigación, estableciendo así temáticas de charla para identificar que debía preguntar. Al charlar con personas que te brindan la confianza de comunicarte muchas cosas personales en relación con su vida profesional y con como ejercen su trabajo, sin temor a ser criticadas ni querer aparentar situaciones

o actitudes, la entrevista cualitativa al ser semiestructurada me permitió entablar un diálogo ameno pero con determinados objetivos, aunque por la flexibilidad de la entrevista, con cada maestra se dio una secuencia distinta de preguntas y respuestas. Al final logré cuestionar todas mis inquietudes y obtener información primordial para identificar y analizar posteriormente situaciones pedagógicas de mi interés. Considero que algo fundamental para el logro de entrevistas sinceras y significativas fue el establecimiento del rapport, es decir, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1992) “compartí el mundo simbólico de mis informantes, su lenguaje y sus perspectivas” (p. 55); generando un ambiente de respeto, amabilidad y confianza, logrando así platicar con ellas más que cuestionarlas sobre algo. Las entrevistas fueron fluidas con cierto grado de autenticidad, dándole continuidad a sus respuestas, enlazando respuestas con las preguntas posteriores, pretendiendo no perder la intención de la plática. De la misma manera, el lenguaje sencillo y concreto fue un elemento de gran ayuda.

Algo que en lo personal me preocupaba demasiado era la capacidad de la escucha atenta, me considero una persona sumamente distraída, con poca capacidad de concentración por mucho tiempo y mi retención auditiva es mínima; sin embargo, me dio seguridad el uso de la grabadora, autorizado por todas mis informantes, y considero que el hecho de estar indagando sobre un tema de suma importancia y significado para mí, me ayudó a no perder el hilo de la charla, por el contrario, me resultaron sumamente interesantes y enriquecedoras.

Otro aprendizaje que tuve fue el dejar que el silencio hable, comprobé, que al no llevar prisas por cuestionar ni terminar, dejando que las pausas las terminaran las maestras, ellas se vieron “obligadas” a profundizar en sus respuestas sin pedírselos explícitamente.

Al principio tenía contemplado realizar tres entrevistas y tres observaciones a cada sujeto sin embargo, al detectar que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), ya no encontraba información nueva o contradictoria entre entrevistas y observaciones, y que, contaba con información pertinente para analizar y reflexionar, ya que de igual manera las maestras me permitieron acceder a sus

planeaciones y libretas de los alumnos confirmando con estas fuentes que lo que me habían compartido coincidía con estas evidencias, consideré pertinente sólo aplicar dos entrevistas y dos observaciones a cada maestra.

Lo que se observó durante las visitas a sus aulas se trianguló con lo que ellas contestaron al ser interrogadas por medio de la entrevista, donde se distinguió congruencia con lo que hacen y lo que dicen, mostrando sinceridad en sus narrativas sin el afán de aparentar hacer otra cosa o buscar transformar su realidad a través del discurso. Las cuatro maestras dejaron ver su realidad educativa al saber que no se buscaba en ningún momento juzgar sino comprender lo que se vive en sus aulas con la intención de seguir conociendo un poco más el amplio, diverso y auténtico mundo escolar, un mundo que se cree se vive de una manera, y a veces, se vive de manera muy distinta a la expectativa, sin asegurar que esto sea mejor o peor, es cuestión de analizar y reflexionar.

Para terminar, estimo que tuve una salida del campo adecuada, al mostrar mi agradecimiento con cada maestra que me abrió las puertas de su aula y de su trabajo pedagógico. Me retiré con un “buen sabor de boca” al dar las gracias en el momento que yo lo consideré y no por situaciones ajenas a mí que me obligaran a salir o bien, por ejemplo, que alguna maestra me hubiera dicho que hasta ahí me podía apoyar.

Lo más inesperado para mí, fue el trabajo que significa transcribir toda la recogida de datos, aunque ya había escuchado que era un trabajo arduo, jamás me imaginé que requiriera de tanto esfuerzo y tiempo, las personas hablan más rápido de lo que me habría imaginado, en unos segundos pueden decir muchas cosas.

f) Contexto

Institución educativa: Se trata de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega

la llave para acceder a la conciencia de la individuación.
(Fernández, 1994, p. 25)

La educación es una institución social fundamental en la formación de los sujetos que la sociedad requiere, su actuar es crucial para determinar la dinámica y el ritmo que tendrá el avance, estancamiento o retroceso de todo conjunto social; por lo que, retomando la idea de Vasconcelos (citado en Ocampo, 2005, p.142), “la educación debe ser la principal empresa del Estado”. Sin embargo aunque la escuela se considere vital en cualquier sociedad y tenga la premisa de que “los derechos de la sociedad están sobre los derechos del hombre” (Barreda, 1870, citado en Zea, 1985, p.127), ésta no siempre actuará para el beneficio común, pues bien, se ve influenciada y relacionada por otras instituciones sociales de igual o mayor jerarquía y poder, como lo son el gobierno y la política, ante lo cual, se debe reconocer que la educación se basa en programas y currículos diseñados para formar a los ciudadanos que se necesitan para atender el interés social, más que para cumplir con las expectativas de cada individuo. Fernández (1994) menciona lo siguiente en relación con las instituciones educativas: “Se trata de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo” (p. 25).

Desde los inicios de la educación formal, se sabe que uno de sus objetivos primordiales es la alfabetización inicial de los niños, que sepan leer y escribir, lo cual será el andamiaje que todo individuo necesitará para su formación académica; independientemente del nivel educativo al que llegue, prácticamente si alguien no sabe leer o escribir se considerará que es “porque no fue a la escuela” y no logrará autonomía en sus procesos de aprendizaje. Durante el siglo XX se observó interés por atender este aprendizaje como una de las principales funciones de la escuela, dándole tal importancia que, al inicio de la historicidad de la educación formal, leer y escribir eran un privilegio para unos cuantos, inclusive al principio era sólo para hombres, ya que las mujeres debían dedicarse a las labores domésticas, y se consideraba que ellas “no requerían estos conocimientos” por cuestiones sociales del patriarcado. Un claro ejemplo de la preocupación por atender la alfabetización en la población mexicana, fueron “Las Misiones Culturales”, programa impulsado

por Vasconcelos, que buscaba enseñar a leer y escribir no sólo a los niños, sino también a los adultos (Ocampo, 2005); lo cual, hasta la actualidad se mantiene con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Dicha preocupación y objetivo educacional, la alfabetización inicial, se atiende durante el nivel primaria de educación básica, en especial durante los primeros dos años escolares. La primaria es el primer nivel que se ha establecido ante la ley como periodo de formación obligatoria para todos los mexicanos, cuando en 1875, “Barreda propuso que la educación primaria sea obligatoria para todos los mexicanos” (Zea, 1985, p. 126).

Con base en lo anterior, la educación primaria ha sido el pilar de la educación básica, al representar el nivel de mayor duración de dicha formación, ya que se cursa durante seis años escolares, posteriores a la educación preescolar y anteriores a la educación secundaria, teniendo que actualmente, la educación básica y obligatoria de acuerdo con la Ley General de Educación (2023), consta de cuatro niveles, “inicial, preescolar, primaria y secundaria” (p. 12). Durante el nivel primaria se busca alcanzar diversos aprendizajes que serán la base de la formación académica de los alumnos, por lo que cursarlo es imprescindible. Es así como esta investigación busca plasmar algunas realidades actuales de como se atiende la alfabetización inicial en las aulas escolares.

La indagación se realizó en el contexto geográfico del municipio de Metepec, en el estado de Hidalgo. Colinda con los municipios de San Bartolo Tutotepec, Agua Blanca, Tenango de Doria, Tulancingo, Acaxochitlán, Acatlán y Huasca de Ocampo, así como también colinda con el estado de Puebla, con el municipio de Honey. Está integrado por 16 comunidades, siendo la del mismo nombre, la cabecera municipal; dentro de estas, hay varias localidades menores. Por el dato anterior de la diversidad de población que existe en las diferentes comunidades del municipio, en el ámbito educativo se presentan escuelas de distintas modalidades: de organización completa, multigrado, binarias y unitarias.

En relación con la organización escolar y con lo ya mencionado del nivel primaria, la indagación se llevó a cabo en la zona escolar 006, sector 08, en nivel

de educación básica, primarias generales. Por las modalidades que existen, mencionadas anteriormente, se consideraron tres escuelas primarias de organización primaria y una multigrado, trabajando con la maestra que atendía el primer ciclo (primero y segundo grados).

g) Análisis e interpretación de datos

Los datos recabados en el campo se analizaron e interpretaron desde un enfoque interpretativo-hermenéutico porque éste permite identificar el sentido común, el discurso de las maestras y sus perspectivas subjetivas, buscando atender el sentido literal de las fuentes de información para llegar a una interpretación que transponga desde la realidad sensible hasta la inteligible, así se pretendió lograr la comprensión total de lo que compartieron.

La comprensión tiene universalidad, se puede comprender e interpretar: textos y acciones, gestos y palabras, obras de arte y ciudades, productos del trabajo y piezas musicales lo mismo que instituciones y relaciones sociales, en la medida en que se articulan simbólicamente, lingüísticamente. (Leyva, 2016)

Para el logro de la comprensión del dato empírico se realizó la interpretación a través del proceso de triangulación. En la búsqueda de establecer la relación entre el dato empírico, el dato teórico y la interpretación personal, se realizó lo propuesto por Taylor y Bogdan (1992). Se realizó la fase de descubrimiento, que de acuerdo con los autores mencionados consiste en “identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones” (p. 159). Se comenzó con la lectura atenta de todos los registros de observación y de entrevista con la finalidad de resaltar lo que se consideraba relevante y significativo (véase anexo 1).

Después de toda esta selección, se buscó categorizar al reunir la información que atendiera al mismo tema o concepto, generando así las categorías preliminares (véase anexo 2). De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), primero se buscaron palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que captaban el sentido de lo que ellos dicen o hacen, encontrando los conceptos concretos. Luego se compararon los enunciados y acciones entre sí para encontrar conceptos que los

unificaran y, por último, se establecieron semejanzas entre temas diferentes (armado del rompecabezas): “una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos” (p. 164).

Con base en lo anterior, las primeras coincidencias que encontré me permitieron establecer agrupamientos de información teniendo las primeras categorías descriptivas con base en temas: perfil profesional, formación como maestras alfabetizadoras, didáctica y acompañamiento. Al tener un primer producto del análisis de los datos, se buscaron “subcategorías” de información dentro de cada categoría organizada teniendo como resultado los siguientes títulos. En relación con perfil profesional: maestras con perfil profesional carentes de formación docente; perfil educativo, pero sin formación docente; poca oferta de las instituciones de la región, de formación profesional para ser docentes y la formación Universitaria llega a resumirse sólo en el título como pase para ingresar al magisterio. En el tema de formación como maestras alfabetizadoras: al ingresar al campo por necesidad tuvieron una formación autodidacta; formación escasa por parte de las autoridades educativas; apatía por los cursos en línea y motivos para mantener su proceso de formación continua.

Así mismo, en la categoría de didáctica se estableció: concepto teórico de alfabetización; mismo concepto pero bajo la perspectiva de cada maestra; primeras experiencias alfabetizando; didáctica; la didáctica no ha cambiado a pesar de las reformas educativas y de los avances en investigación educativa sobre alfabetización; proceso de alfabetización en los niños; currículo y papel de los padres y contexto familiar en la alfabetización. Por último en relación con acompañamiento se identificó: apoyo que reciben y apoyo que esperan. También se obtuvo la categoría de expectativas de las docentes.

Lo anterior como primer filtro de información resultó una categorización rudimentaria y sólo la base para encontrar un punto nodal y como los demás datos aportaban para su comprensión de este. Posterior a la siguiente revisión, organización y depuración de datos, al establecer categorías más sólidas que respondieran a lo que las maestras compartieron y mostraron en su práctica, realicé

una tabla de categorías analíticas para comenzar a organizar la información de manera jerárquica y comenzar un mayor análisis y tratamiento de la información con apoyo del dato teórico (véase anexo 3). Las categorías se ordenaron buscando que con base en su presentación se construyera un entramado para fundamentar y argumentar la que resultaría al final la categoría analítica central: la tesis que se busca demostrar.

Para dejar atrás el sentido común se debe leer el material bibliográfico para encontrar los conceptos que ayudarán y permitirán comprender los datos; “la mayor parte de los buenos investigadores construyen sobre lo que ya se ha realizado” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 165). Al hacer la revisión teórica decidí apoyarme de la teoría constructivista para el análisis de los datos, ya que sobre dicha propuesta teórica se basa el currículo educativo desde 1993 hasta la actualidad, para proponer el enfoque pedagógico para enseñar a leer y escribir; dicha teoría en la base porque es la respuesta directa para dejar atrás el conductismo, enfoque característico de la escuela tradicional.

Al tener una tabla de categorías analíticas más sólida y argumentada, pasé a la redacción del probable índice de tesis para guiar mi redacción, el cual se fue ajustando a los cambios y demandas que se generaron en el transcurso del escrito, pero sin duda fue el principal referente para guiar el proceso de escritura.

Para comenzar con la interpretación por cada categoría identificada y construida realicé una tabla para plasmar el dato empírico en un primer momento, información que ya tenía en la primera tabla general de categorías, después agregué una columna con una interpretación personal; proseguí a revisar y profundizar en la columna de teoría para poder relacionarla con el dato empírico y, en la última columna escribí lo que encontré como relación, semejanza o diferencia entre el dato y la teoría con la finalidad de establecer como se relacionan y que entramado encierran. De esta manera poder interpretar y detectar lo no dicho directamente por cada maestra, o bien, la razón de cada acción o diálogo analizados de las maestras; dicha tabla permitió relacionar el dato empírico con el teórico y

encontrar así su relación o contraste, este tipo de texto gráfico visualmente ayuda a tener una perspectiva general.

Al tener una mayor comprensión de todo lo recabado y buscando el entramado vertical y horizontal comencé a mover algunas categorías para seguir consolidando el armado de los capítulos, buscando que cada uno mantuviera una idea central que girará en torno a la tesis. Es así como englobé en un primer capítulo lo referente a perfil profesional y a formación tanto inicial como continua, teniendo principalmente que las maestras carecen del perfil profesional para ser alfabetizadoras y que su formación ha sido escasa; lo anterior fundamentado con un análisis socio histórico del periodo durante el cual ingresaron al magisterio y fungieron como maestras novatas.

En relación con el capítulo 2 dejé todo lo relacionado a la didáctica de las maestras plasmando la relación de lo que hacen con lo que el currículo establece como punto de análisis, mencionando en un primer momento la importancia de la alfabetización inicial en la educación. Al final, se construyó la categoría central como cierre de este capítulo: La didáctica actual de las docentes es una práctica personalizada, con base en todo lo comprendido y analizado.

Para culminar, en el tercer capítulo busqué seguir plasmando elementos o factores que han repercutido y permitido a las maestras aplicar una didáctica personalizada teniendo: el acompañamiento prácticamente nulo de sus autoridades educativas, sus expectativas como alfabetizadoras, la relación que han forjado con sus alumnos teniendo como motivo de interacción al contenido, la verdadera función que hacen en contraste con el discurso de ser maestras y algunas concepciones que tienen de su labor. De esta manera se logró obtener un escrito de tres capítulos, en los que se cuidó mantener un entramado tanto horizontal como vertical, que apoyaran a la argumentación de la tesis, comprendiendo así el actuar alfabetizador de las maestras indagadas.

El ejercicio de reflexión fue un constante cuestionamiento del porque tal o cual dato, buscando comprenderlos y argumentarlos con el dato teórico que permite llegar a una interpretación y análisis reflexivo siendo el filtro que se necesita para

superar el sentido común; es así como al responder el porqué de cada información obtenida se logró comprender la realidad de las maestras alfabetizadoras.

Considero que mi principal avatar fue la redacción, ya que me costó enlazar por escrito el dato empírico, la teoría y la interpretación sin perder el hilo del texto para lograr coherencia y fluidez en la narrativa. Creo que tenía claro lo que deseaba plasmar, pero me faltaba fortalecer mis habilidades de redacción que me permitieran lograr un texto comprensible en su totalidad, sin dar pie a confusiones, lagunas o bien, a que las ideas se encontraran cortadas o sin enlazarse entre párrafos consecutivos.

Mi proceso de escritura se basó en realizar el cuadro correspondiente mencionado en el apartado anterior, para posteriormente pasar a la redacción (véase anexo 4). Después de cada tabla, la labor consistió en unir todas esas ideas en un solo texto que mantuviera una idea central como apoyo y fundamento de la tesis de este texto. Se logró que las ideas mantuvieran una misma intención, al buscar que no quedaran dispersas o “hablando” en solitario; es decir, la escritura consistió en “armar la telaraña” a través del lenguaje escrito, para poder explicarla y darla a conocer.

Al retomar el dato empírico, para identificar su fuente se utilizó la siguiente nomenclatura: E: entrevista, O: observación, siguiente número: número de entrevista, M: maestra, siguiente letra: inicial del nombre de la maestra (A: Angélica, C: Claudia, K: Karina, An: Ana), siguientes 6 números: fecha de entrevista, día-mes-año). Considerando lo anterior, las referencias primarias quedaron de la siguiente manera:

E1MA20102022

E2MA08112022

E1MAn27102022

E2MAn18112022

E1MC21102022

E2MC08112022

E1MK26102022

E2MK11112022
O1MA20102022
O1MAn27102022
O1MC21102022
O1MK26102022
O2MAn15112022
O2MC08112022

La escritura sigue siendo el principal medio para transmitir y conservar el legado intelectual logrado en las investigaciones y en la generación de conocimiento, por lo que es la meta final de todo proyecto, tener una evidencia escrita de lo realizado que muestre y clarifique lo encontrado y hallado en la realidad analizada. El presente texto es el producto final de esta investigación.

h) Tesis

Derivado de todo el proceso de indagación, del análisis profundo de los datos empíricos, de la triangulación de los mismo con los datos teóricos, se buscar establecer un punto nodal que se fundamentará y argumentará con toda la información recabada y seleccionada como relevante o significativa, se estableció la siguiente tesis (supuesto):

Las maestras que atienden el primer ciclo de educación primaria, durante el cual se tiene como objetivo principal en el ámbito de lenguaje y comunicación alfabetizar, no conocen a detalle las propuestas pedagógicas y didácticas para la alfabetización inicial por lo que aplican una didáctica personalizada.

Una didáctica personalizada en función de que cada docente investigada utiliza métodos, técnicas o estrategias que le han sido funcionales pero que no necesariamente se engloban bajo determinada línea metodológica, es decir, que no corresponden a un solo enfoque o método de enseñanza de la lengua escrita. Dicha didáctica ha sido producto del reduccionismo de los de los métodos y enfoques propuestos por la falta de conocimientos sólidos de cada uno. Las docentes han consolidado una didáctica ecléctica basada en el ensayo y error.

CAPÍTULO 1.

MAESTRAS ALFABETIZADORAS: SIN LA FORMACIÓN NECESARIA

Este escrito de tesis comienza con el presente capítulo que busca mostrar la formación profesional que permitió a las maestras investigadas obtener una plaza laboral dentro del magisterio educativo, relacionándolo con el contexto histórico social durante su ingreso a la Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo (SEPH), ya que de acuerdo con el periodo temporal es la normativa para participar en las convocatorias correspondientes. También se reflexionó sobre la relación de su formación académica como alumnas y de su perfil profesional con las funciones que desempeñan en su área de trabajo, en específico con la alfabetización inicial, teniendo que de las cuatro maestras investigadas nadie fue formada para dicha tarea educativa; buscando así comprender sus bases pedagógicas, resultando ser tradicionalistas.

Se plasmó su escasa formación como maestras alfabetizadoras así como cuáles fueron sus primeras experiencias siendo las maestras responsables de propiciar en los alumnos el desarrollo de las habilidades y conocimientos básicos para leer y escribir como primer objetivo de la alfabetización inicial. Por último, se buscó interpretar lo que representa para ellas la formación continua en relación con las demandas de su trabajo, ya que la educación es una profesión desafiante por atender realidades únicas, diversas e irrepetibles; así mismo, porque enseñar a leer y escribir es un objetivo base y fundamental de la educación básica. Todo lo anterior es parte de la historia que cada una ha construido para poder enseñar a leer y escribir como lo hacen actualmente.

1.1 Ingreso a la docencia

Las narrativas son sumamente enriquecedoras para conocer y comprender las realidades escolares, son fuentes primarias de información que permiten llegar a realidades que muchas veces se conciben o se perciben de manera subjetiva ante la diversidad y autenticidad humana. Es por ello, que durante el presente proyecto

de investigación, la principal manera para obtener datos de los sujetos de indagación fue la entrevista, propiciando discursos auténticos, que permitieran ver la práctica educativa de cada maestra en relación con el proceso de alfabetización inicial.

Sin embargo, ante los alcances del presente proyecto, para comprender sus discursos es sumamente importante tener presente su trayecto formativo desde un enfoque socio-histórico, es decir, desde un breve recorrido sobre toda su formación académica, lo cual dará muchas respuestas al porqué de su actuación en el aula.

Las narrativas son potencializadoras de procesos reflexivos; presentan semejanza con otras historias, lo que hace que la historia de un maestro también pueda ser la de otro; y posibilitan la reflexión y la metacognición generadas por el proceso de organización de la experiencia que va a ser narrada. (Ferreira, et. al., 2015, p. 186)

Lo que se intenta rescatar y analizar es su proceso de biografización en relación con el ser maestras de alfabetización inicial. Con base en las experiencias que cada individuo tiene, es como va “redactando la historia de su vida”, es decir va construyendo su proceso de biografización. Este proceso es individual y particular porque “cada uno siente que tiene una manera propia de vivir este espacio y este momento en el que estamos” (Delory-Momberger, 2014, p. 698).

Así mismo el proceso de biografización dependerá de diversos factores, ya que no todos retomarán las vivencias como experiencias de la misma manera; es decir, el impacto que tendrán las vivencias dependerá de circunstancias familiares, sociales, económicas y personales (emocionales, cognitivas, actitudinales) y, del andamiaje que ya posee cada individuo de experiencias adquiridas a lo largo de su vida.

Las docentes que aceptaron participar en este proceso de investigación, como ya se mencionó anteriormente, son cuatro. De ellas, tres laboran en escuelas Primarias Generales y una en modalidad de multigrado, sus nombres ficticios son: Angélica, Claudia, Ana y Karina, los nombres fueron elegidos por cada maestra al

pedirles que mencionaran algún nombre para identificarlas en el escrito de la investigación. Ellas oscilan entre una edad de 31 a 36 años, son maestras con un promedio de 8 años de servicio, de los cuales la mayoría han estado atendiendo el primer ciclo de educación primaria.

Las cuatro docentes interpeladas cumplieron con su educación básica durante el periodo de 1991 al 2007, empezando en el primer año mencionado dos maestras, otra en el año de 1993 y la más chica de edad, en el 96. De las cuatro, tres asistieron al preescolar; recordando que, durante este periodo, este nivel educativo no era obligatorio, hasta el año 2002, donde se estableció su obligatoriedad ante la ley.

Su educación primaria la vivieron en el periodo de 1992 a 2004. A partir de los años 80, se abordó el proceso de Modernización Educativa y los de la Reforma Educativa, a través de los planteamientos de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE, que, como recomendaciones en materia educativa, hacen a los países miembros y se convierten en la base de la política de educación.

De esta manera, las maestras comienzan y viven su educación primaria bajo el enfoque de la Tecnología Educativa, el cual tiene como fundamento lograr la eficacia de la educación, fijando las metas y los alcances educativos en objetivos de diversa gradualidad, los cuales conllevan a la evaluación del sistema; es decir, se busca enfatizar en el logro de resultados, más que en el proceso de la educación, y se pretende “medir y cuantificar” la acción educativa a través de los resultados que demuestren los estudiantes, detalle muy importante para los organismos internacionales, los cuales “evalúan” a cada país a través de pruebas estandarizadas como PISA, para poder clasificarlos en relación con los otros integrantes con base en los resultados obtenidos.

Se sabe que el enfoque de Tecnología Educativa conllevó a una educación rígida, tradicionalista, donde el docente es considerado el depositario del saber y que tiene la función en el aula de transmitir sus conocimientos a sus alumnos, logrando los objetivos establecidos, midiéndolos con base en pruebas cuantitativas.

De acuerdo con Leiva (1984) la actuación del docente sería la de “incidir sobre la intensificación de la organización de la enseñanza con el objeto de facilitar el logro de los aprendizajes con una racionalización del tiempo requerido para alcanzar los objetivos” (p. 56, como se citó en Serrano, 2007, p. 225).

Durante ese mismo periodo se dio la implementación de la reforma del 1993, que se originó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, entre la SEP, el SNTE y todos los gobernadores de los estado de México. El gobierno en turno hizo cambios profundos en el SNTE para poder implementar políticas neoliberales; la política económica que siempre ha dominado, al pertenecer a la OCDE. Con base en esta reforma, se implementó la iniciativa de aplicar el enfoque constructivista para suplir al conductista, característico de la escuela tradicionalista, donde se percibe a los estudiantes como sujetos pasivos, sólo receptores de información que les transmite el docente, quien es el depositario del poder, el saber y la autoridad en el salón de clases.

Dicho enfoque, el conductista, busca enseñar a través del estímulo-respuesta, por el contrario, la perspectiva constructivista plantea la necesidad de transformar la educación buscando que el estudiante se dote de las habilidades y herramientas necesarias para ser autónomo en sus procesos de aprendizaje, cambiando así el rol docente, pasando de ser transmisor de conocimientos a ser facilitador de los mismos, bajo la premisa de que no es el único que sabe, sino que, los alumnos igual poseen conocimientos que representan su andamiaje para alcanzar más y que, estos también merecen ser compartidos y considerados.

En relación con la alfabetización inicial, de manera congruente con el nuevo enfoque de la propuesta educativa, a partir de 1993 se ha pretendido dejar atrás los métodos tradicionalistas para enseñar a leer y escribir (método silábico y método onomatopéyico). Sin embargo, las cuatro maestras hacen referencia a que aprendieron a leer y escribir con el método silábico; con base en lo anterior se tiene como referencia el discurso de la maestra Claudia en relación con sus experiencias como alumnas: “pensaba enseñar a leer y escribir como yo aprendí, es decir, con

las carretillas” (E1MC21102022, p. 6) y las palabras de la maestra Ana: “aprendí a leer y escribir con el silábico” (E2MAn18112022, p. 22).

Cabe mencionar que su aprendizaje tradicionalista no sucedió sólo por que la reforma no se había consolidado por la poca operatividad que había tenido, ya que prácticamente se acababa de implementar y aún seguía pesando la conocida escuela vieja; sino, de acuerdo a Monroy (2021) por la mala implementación de modelos educativos que resultan ser producto de la copia a otras instituciones internacionales, aspecto que ha caracterizado a los modelos educativos de cada reforma en México, ya que estos más que atender las verdaderas necesidades educativas responden a los intereses particulares de cada sexenio de gobierno, razón por la que esta situación sigue hasta la actualidad.

Así mismo, las bases del constructivismo han resultado titubeantes ante la fortaleza que aún demuestra el enfoque conductista en la dinámica escolar del presente. De acuerdo con Bauman (1999) la sociedad se encuentra en la etapa de la posmodernidad, identificándola este autor como “sociedad líquida”. Bauman la llama así porque hace una comparación metafórica de las características de la sociedad actual (posmoderna) con las propiedades del estado líquido de la materia, comparándolas con las propiedades de los sólidos. En esta relación metafórica, se considera sólido a lo que estaba instituido antes de la modernidad y líquido a lo que se ha buscado establecer a partir de la modernidad.

Como a los líquidos, se considera que la sociedad está en una constante transformación y fluidez, puesto que los individuos se van adaptando a lo que les conviene y favorece. Ahora bien, en relación con lo que se comentaba, ningún currículo educativo ha logrado instituirse hasta el momento, como el currículo de la escuela tradicional, es decir, el poder de lo instituyente ha quedado corto en relación con la fuerza de lo ya establecido.

En la alfabetización inicial el panorama actual es similar, los enfoques pedagógicos basados en el constructivismo implementados desde la reforma de 1993, mantenidos en la reforma del 2009 y siendo el fundamento de la reforma de 2017 para atender este objetivo de la educación formal, siguen siendo ‘débiles’ ante

el currículo real de las aulas escolares, no se ha logrado un proceso de institucionalización que modifique lo instituido.

En relación con su educación secundaria, las maestras la vivieron durante un escenario similar al de la primaria, ya que durante este periodo no hubo cambios significativos en la educación mexicana durante los sexenios correspondientes. Situación similar en su proceso educativo del nivel medio superior. Es por ello por lo que prácticamente toda su formación académica se ha llevado a cabo siendo ellas receptoras de información ante pedagogías que propician alumnos pasivos en sus propios procesos de aprendizaje. Ante didácticas conductistas, la mayoría de los conocimientos se adquieren a través de la memorización sin llegar a la reflexión, al análisis y al cuestionamiento.

Para efectos de la investigación, la recopilación de datos se centró en su formación profesional que las llevó a desempeñarse como maestras, de la cual se tiene que las maestras tienen los siguientes perfiles profesionales en el grado de Licenciatura: Psicología: maestra Angélica, Ciencias de la Educación: maestra Claudia, Pedagogía: maestra Karina e Intervención Educativa: maestra Ana. Se identifica que las cuatro carreras pertenecen al área Ciencias Sociales, que tres son del ámbito educativo, pero que ninguna, está enfocada a ser profesora como tal, porque quien dota de esta formación hasta el momento son las escuelas Normalistas, escuelas diseñadas para formar maestros. La situación anterior, las mismas maestras la reconocen, véase el comentario de la maestra Claudia:

Que yo recuerde en la universidad no vi nada sobre la alfabetización, bueno ahí teníamos maestros que nos decían que nuestra carrera no era para ser maestros, pero la verdad yo dije en primera la escuela la hace el alumno no el maestro, y en segunda, no voy a volver a empezar. (E1MC21102022, p. 4)

La maestra comparte que estando consciente de que su perfil profesional no sería el pertinente para impartir clases, ella decidió continuar con sus estudios porque se considera capaz de poder responder a los retos que se le presenten, reconociendo que quien debe actuar será ella y no la escuela de donde procede. Es importante tener presente que las herramientas y conocimientos que cada uno

posea serán determinantes para la respuesta que se dé ante cada situación. Por otro lado, menciona que ella no estaba dispuesta a “perder” lo que había avanzado en sus estudios para buscar ingresar a otra carrera que fuera congruente con las demandas docentes en la práctica escolar. La maestra Claudia sabía que ella tendría el poder en su grupo como muchos maestros lo tienen al cerrar las puertas de sus aulas y, que en el trabajo escolar, a diferencia de otros espacios laborales, se puede llegar a aprender en la práctica. Como se analizará más adelante con la reforma educativa del 2012 se priorizó demostrar conocimientos académicos sobre los pedagógicos.

Sin embargo, en el contexto geográfico de la investigación se tiene que aparte de la decisión de qué carrera estudiar quienes se proponen ser docentes en un futuro, se presenta la falta de oferta educativa propia de las normales o de universidades que atiendan dicha demanda profesional, no hay instituciones en la región que “enseñen a ser maestro”. Dentro de la región Tulancingo se encuentran sólo universidades privadas con oferta educativa similar a los perfiles de tres de las maestras indagadas y la única institución normalista (particular) está enfocada en formar docentes para nivel de secundaria. Las universidades públicas a las que se puede acceder son la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo, la Universidad Politécnica de Tulancingo, la Universidad Tecnológica de Tulancingo y al Campus ICAP de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; sólo la primera mencionada tiene oferta en relación con el campo educativo, pero no precisamente para ser docentes, se tiene la Licenciatura en Administración Educativa, la Licenciatura en Intervención Educativa (perfil de una maestra indagada) y la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.

También se evidencia una falta de orientación profesional, ya que la única que hizo referencia a que buscó estudiar una carrera afín para ser docente fue la maestra Ana, quien habla de la carrera del “Plan 94” ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional en el plantel de Tulancingo, pero la cual, sólo se ofertaba para quienes ya eran maestros adscritos a las SEPH, ya que para ingresar debían presentar su talón de pago, cuestión instituida que norma el ingreso de los aspirantes. Esta medida del Estado se realizó porque había muchos docentes frente

a grupo que carecían de la educación profesional, o bien del nivel de Licenciatura; por lo que no hubo apertura para los aspirantes a ser maestros. Al respecto la maestra Ana comentó:

Creo en ese tiempo era, la verdad tampoco creas que investigué tanto, pero creo si estaba la de los sábados la del Plan 94, pero ya tenías que estar en el sistema porque te pedían el talón para entrar, entonces como yo no trabajaba no podía ingresar. (E1MAn27102022, p. 4)

En lo anterior se puede observar la dinámica de las instituciones. Estas establecen los lineamientos de actuación de los sujetos dentro de ellas; en este caso, al no cumplir con el requisito que se pedía, la maestra Ana no pudo ingresar a la formación profesional que ella consideraba la mejor, teniendo que decidir de acuerdo con sus posibilidades y al rol social que jugaba en ese momento. El poder de las instituciones conlleva para determinar los roles que pueden tener o no los sujetos, “el éxito de una organización depende en gran parte de su capacidad de mantener el control de los que participan en ella” (Etzioni, 1993, p. 104).

Es así como “el drama individual se inscribe dentro de un “conjunto institucional”, y que el individuo convierte en cultura dicho conjunto, hasta lo más secreto de su experiencia” (Loureau, 1975, p. 119). Con base en lo mencionado acerca del perfil profesional de las maestras, se cuestionó por qué decidieron ser maestras si literalmente, no estudiaron para serlo, por lo que se retoma lo siguiente que la maestra Ana compartió:

Porque comencé a convivir con hijos de maestros, la mayoría de mis compañeras de la universidad son hijas de maestro, entonces empecé yendo a cubrir grupos, de que oye este necesitan una maestra, empecé a cubrir grupos y me empezó a gustar, si desde niña tuve la ilusión de ser maestra pero no... cuando me explican de qué se trataba la licenciatura en intervención educativa me gustó, entonces yo entré y dije bueno si no me gusta me salgo, y me gustó, dije bueno porque no solamente puedo ser docente, no te preparan con ese perfil y puedes trabajar en otras ramas, tienes más opciones, y ya como pasé más tiempo y al estar involucrada en

el mundo magisterial, en el mundo de la docencia al cubrir grupos, y me gustó y después, pues como la mayoría de los LIE's (Licenciados en Intervención Educativa) eran maestros y vi que me gustaba, pues dije lo voy a intentar. (E1MAn27102022, pp. 3-4)

Se puede identificar que la maestra no es docente por vocación, sino por decisiones que tomó durante su trayecto formativo y por experiencias personales que tuvo, por ejemplo, por su cercanía con hijos de maestros docentes y por la oportunidad de cubrir grupos. Al convivir con profesores como ella lo menciona al decir que se involucró en el mundo del magisterial, se puede inferir que comienzo a percibir las bondades de este empleo (salario seguro, trabajo seguro, prestaciones, en muchos casos poca supervisión y poca exigencia de un trabajo de calidad, así como el horario de medio tiempo).

Otro factor detonante de que las maestras decidieran ser profesoras y de que pudieran acceder al magisterio sin contar con el perfil profesional docente fueron las reglas del juego instituidas por la institución educativa, la SEP, integrada al poder ejecutivo. Dichas reglas cambiaron con base en la Reforma Educativa implementada en el 2012, por el entonces presidente de la república, Enrique Peña Nieto. En uno de sus matices, esta reforma retornó a la profesión libre -concepto empleado por Alaníz (2020) haciendo referencia a que distintas y diversas profesiones pudieron participar en las convocatorias para ingresar al ámbito laboral educativo público-. "El Servicio Profesional Docente elimina la acreditación de la formación pedagógica para ejercer la función docente" (Alaníz, 2020, p. 43) como respuesta al bajo nivel educativo del país, de lo cual se responsabilizaba por completo a los maestros desacreditándolos socialmente a través de los medios de comunicación, sin considerar que ante estos resultados influyen múltiples factores como el hecho de que los alumnos son evaluados bajo pruebas estandarizadas, entre muchos otros.

La acción de los hombres, aunque "en determinado piso" se apoya en la existencia oculta de códigos y de estructuras inconscientes, no por ello deja de ser determinada también por referenciales, por objetos reales y problemas

que la historia se encarga de situar “en el piso” de la conciencia. (Loureau, 1975, p. 135)

Una de las consecuencias de regresar a la profesión libre es que se da mayor apertura a que los maestros sean autónomos y el liderazgo por parte de las autoridades queda, de acuerdo con la norma, como un liderazgo democrático, ya que existe un currículo que establece el actuar docente pero que da cabida a la iniciativa propia de cada maestro de cómo implementarlo. Ante lo analizado, se identifica que el liderazgo ha quedado atrás y que sólo se les controla a los maestros a través del poder utilitario (remuneración económica) dejándolos hacer como mejor les parezca o de acuerdo con lo que su capital cultural les permita. La institución educativa motiva a los docentes a cumplir con sus obligaciones a través del poder simbólico, “símbolos normativos, tales como el prestigio y la estimación” (Lapassade, 1981, p. 174). Pero el liderazgo deja muchas lagunas en su acción, por lo que las maestras han referido que nadie les enseñó ni nadie las acompaña en su actuar pedagógico.

En relación con la educación de acuerdo con Ball (1987), a los maestros se les ha buscado controlar bajo la ideología del “profesionalismo”, ya que se les implanta la idea de que deben “aguantar y esforzarse” a pesar de las condiciones de trabajo que tengan, por su compromiso con la educación y su responsabilidad con los alumnos. Y si los docentes se “revelan”, es sinónimo de la falta de lealtad que tienen con su institución. “La lealtad es también una forma de reciprocidad; liga al miembro a una relación, quiéralo o no. La única escapatoria de la relación, de la reciprocidad, es la traición” (p. 146).

Por otro lado, en dicha reforma se privilegia el conocimiento disciplinar por encima del pedagógico, ya que para ingresar al sistema sólo se pedía, de acuerdo con la convocatoria tener un perfil de la lista publicada y acreditar un examen de conocimientos teóricos. Lo mencionado puede generar problemas a la hora de enseñar a leer y escribir.

Con base en lo anterior, dichos problemas se denotan cuando las maestras, las cuatro dicen: -a mí nadie me enseñó cómo debo enseñar a leer y escribir, como

probable justificación de la ausencia de ese conocimiento, que en su momento no les pidieron ni ellas valoraron su importancia; no cuentan con el perfil pedagógico para alfabetizar.

Regresando al tema de la reforma, al quitar el candado de que sólo los egresados de las Normales podían acceder a las plazas docentes, claro si lo hacían de manera 'legal' y no bajo procedimientos de "compadrazgo" y/o "padrinaje" con algún palancazo, permitió que todo profesional con un perfil que entrará en el catálogo de licenciaturas aprobadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), pudiera 'demostrar' bajo una prueba estandarizada que poseía los conocimientos necesarios para ser maestro. Esto hizo, que la apertura fuera para todos en igualdad de condiciones, aspecto que dio paso a que las cuatro maestras indagadas pudieran entrar al sistema, puesto que todas ingresaron después de dicha reforma, aplicando la evaluación correspondiente. Como lo menciona Kurt Lewin, las leyes de las instituciones, que no siempre son seguidas y respetadas de manera consciente, determinan el sistema de participación y las reglas de procedimiento, a lo anterior le llama dinámica de los grupos (citado en Lapassade, 1981).

Se puede mencionar entonces que de las maestras informantes, ninguna tuvo formación profesional para ser docente y menos para alfabetizar, lo cual lo exteriorizan en sus narrativas; a continuación, el comentario de la maestra Karina: "no te dicen como vas a dar clases ni cómo vas a enseñar a leer, o sea eso no nos lo enseñan, en la Universidad a mí eso no me lo enseñaron, no me enseñaron a cómo enseñar a leer a los niños" (E1MK26102022, p. 7). La educación universitaria, en cuestiones de alfabetización, se resumió en el pase para ingresar al sistema. Sumado a lo anterior, el magisterio es una empresa que poco se somete a la normatividad con sus trabajadores, que estando dentro de ésta, todos los trabajadores están "protegidos" por sus derechos sindicales y laborales, lo que los "exime" de la posibilidad de ser sancionados o desempleados por el hecho de no estar capacitados para atender sus obligaciones laborales. Se debe tener en claro que la docencia no deja de ser un deber laboral, y no sólo se debe buscar ofrecer una educación de calidad en las aulas si se siente ese compromiso con la niñez y

juventud mexicana, todos tienen la misma responsabilidad de rendir cuentas de su trabajo; los maestros tienen un contrato laboral que los exhorta a cumplir con sus obligaciones como en cualquier otra actividad económica. El ser maestro puede llegar a considerarse sinónimo de recibir un sueldo sin necesariamente cumplir con lo que le toca, valiéndose de las fallas de la institución: falta de liderazgo, falta de supervisión, lagunas en la implementación de las normas, incumplimiento de las autoridades educativas de sus funciones (“si el otro falla por qué yo debo cumplir”).

Por otro lado, las maestras al entrar con la reforma de educativa del 2012 vivieron el modelo de inserción laboral implementado por la misma ley. “Toda sociedad moldea con sus valores instituidos, según cada momento histórico, formas organizativas particulares” (Corvalán, 1996, p. 53). Dicha reforma establecía también que los maestros de nuevo ingreso debían cumplir con un periodo de formación al ingresar, durante dos años, presentando dos evaluaciones más durante dicho periodo, una evaluación de diagnóstico al año y una de permanencia al final de los dos años para obtener su nombramiento laboral con vigencia de cuatro años. Este proyecto correspondía a la implementación de un modelo de inserción.

Los modelos de inserción se resumen en la idea de que acompañar a los docentes en su ingreso al campo laboral es algo fundamental, apoyándoles con los recursos y las herramientas necesarias, como disminuyéndoles la descarga administrativa, comenzar con menos horas laborables, tener espacios para observar a los otros así como para aprender con ellos, tener este periodo de aprendizaje vivencial siendo tutorado por alguien experto, culminando así con su proceso de formación inicial, fortaleciendo sus conocimientos pedagógicos y didácticos principalmente, para lograr la implementación de una práctica funcional; así mismo, es importante que se adquiriera el manejo de estrategias para trabajar con padres de familia y se obtenga experiencia de cómo actuar o responder a diversas situaciones que la teoría no enseña. También se buscaba desarrollar habilidades en los docentes novatos que les permitan ser profesionales de la educación, para seguir formándose a través de sus vivencias y experiencias y que tengan así, las herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida como docente, ya que en esta profesión no se deja de aprender.

En estos programas de inserción laboral, es fundamental la figura de un mentor o tutor, el cual debería tener las siguientes características: “profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc.” (Marcelo, 2008, p. 32). El docente mentor debe atender las necesidades emocionales, sociales e intelectuales de los docentes de nuevo ingreso, acompañándolos y apoyándolos en este proceso de inserción.

Es así como en México con la reforma de 2012, se estableció la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en la cual se instituía que los docentes de nuevo ingreso obtendrían su plaza por un periodo de 4 años después de acreditar tres evaluaciones (de ingreso, de diagnóstico y de permanencia) durante un periodo de dos años, tiempo durante el cual serían apoyados por un tutor, que los acompañará en su proceso de inserción y formación inicial como novato en la docencia, sin embargo, al ser un modelo copiado y mal implementado, no funcionó y sólo se quedó en “buenas intenciones”.

Así mismo, la postura del maestro novato es muy importante, lo ideal de acuerdo con Marcelo (2008) es que sea un sujeto adaptativo, capaz de recibir críticas de su trabajo y que sepa dejarse enseñar. Por el contrario, al magisterio lo puede caracterizar su posición individualista; el no preguntar ni pedir ayuda porque el hecho de ser docente llega a recaer en el imaginario de saberlo todo y en la actitud de no compartir lo que ha costado aprender o lo que le permite sobresalir ante los demás. El papel de la institución “consiste en curar la herida narcisista, eludir la angustia del caos, justificar y mantener las costas de identificación, sostener la función de los ideales y de los ídolos” (Kaës, 1996, p. 18).

Las maestras refieren que este proceso que vivieron no fue significativo, ya que los tutores que les fueron asignados no contaban con la formación ni con los conocimientos necesarios y se redujo más a un requisito burocrático que a una experiencia fructífera para su formación como docentes. Para ejemplificarlo la maestra Angélica mencionó:

El tutor sólo me decía lee el programa y la bibliografía propuesta por USICAMM, escuchaba que los que si sabían eran los maestros del Centro de Maestros, pero quien sabe, yo no conocía a nadie que fuera tutorado de alguien de ahí. (E2MA08112022, p. 18)

De manera similar, la maestra Claudia dijo que su tutor sólo le firmaba las sesiones y en tiempos de entregar informes, se reunía con ella para que tuvieran congruencia en la información que subían y así nadie se perjudicaría, pero la maestra comentaba que su tutor lo hacía para que le llegara su pago. Como fue un modelo mal implementado y organizado, motivó a los maestros a ser tutores sin saber serlo, ya que recibirían un pago y no se les supervisaría ni evaluaría su función y apoyo con sus tutorados; en este caso se ve un claro ejemplo de que lo instituido fue desplazado por lo instituyente. Pero también, se vuelve a hacer presente el poder que tiene la institución al determinar el actuar de los sujetos, dándoles un marco de acción y propiciando determinadas actitudes. “El poder del superior es a fin de cuentas el poder de crear reglas con las cuales pueda jugar para obtener de sus subordinados los comportamientos que él juzga convenientes” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 75). Con las maestras informantes los tutores no tuvieron una formación pertinente.

1. 2 Formación como maestras alfabetizadoras

Es importante reflexionar sobre lo que implica el concepto de formación en relación con las ciencias sociales ya que dentro de estas se clasifican las relacionadas al ámbito pedagógico y claro a la didáctica y pedagogía de la alfabetización. Ciencias que no son estáticas ni se fundamentan en leyes y teorías rígidas o absolutistas, por el contrario, son dinámicas, cambiantes, que se transforman ante las exigencias e infinitos posibles de la diversidad característica de la sociedad humana; ante los descubrimientos y aportes de las investigaciones afines. Otra razón importante de la formación de los sujetos de las ciencias sociales es la necesidad de contar con perspectivas interdisciplinarias, por el hecho de trabajar con personas pensantes, críticas y diversas.

Es de suma importancia que para alfabetizar se tengan diversas competencias curriculares, disciplinares, pedagógicas, didácticas, entre otras; que permitan tener una perspectiva interdisciplinar para propiciar en los alumnos la adquisición funcional de la lectura y la escritura.

Al ingresar al sistema, y en el momento que se les fue asignado primer grado de educación primaria, las maestras se sintieron angustiadas, planteándose, ¿y ahora cómo voy a enseñar a leer y escribir a los niños?, como se vio anteriormente, la primera alternativa fue recordar cómo aprendieron ellas para de esa manera buscar que sus alumnos lo lograrán, lo cual recayó en utilizar el método silábico. Ahora bien, lo anterior también se debe a que no es tan fácil desligarse del legado generacional, “la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización” (Kaës, 1996, p. 27). Así mismo, el legado generacional, genera confianza para actuar, al saber de su funcionalidad en cada uno.

La maestra Karina, quien utiliza dicho método comentó que sus inicios se resumen en: “ahora sí que como yo pude” (E1MK26102022, p. 7). La maestra comenta y confirma, cómo en muchos de los casos se llega al aula a improvisar, a “aprender” intentando hacer las cosas como el capital cultural de cada maestro le permite. “El saber del profesorado, más basado en la intuición que en la fundamentación teórica y científica como consecuencia de una formación inicial” (Carbonell, 2001, p. 16).

También se tiene que tres maestras de las indagadas comenzaron a buscar información o apoyo en sus colegas, con la intención de planificar su intervención pedagógica. En este momento comenzó a hacerse presente la falta de formación inicial pedagógica en relación con la enseñanza de la lengua escrita que debería proporcionar una formación profesional con perfil de docente, así como la falta de un proceso de formación continua y permanente funcional. El siguiente comentario de la maestra Karina, hace alusión a la falta de formación, tanto inicial como permanente.

Cuando acababa de entrar a la zona nos dieron un curso de alfabetización, pero la segunda sesión se canceló, ahí si nos dieron muchas estrategias para trabajar la alfabetización, que del abecedario, con su nombre, que con el alfabeto móvil y todo eso, pero es la única formación que he tenido así de alfabetización así que diga que un curso como tal o algo de eso nada la verdad, para primer grado, en la Universidad no me enseñaron nada de eso, ahora sí que como yo pude... (silencio) y como ya estuve tantos años en primero como que uno le agarra así como que... (E1MK26102022, p. 7)

La maestra hace alusión a cómo el sistema educativo tiene muchas carencias y dentro de sus procesos burocráticos deja las cosas inconclusas, en este caso al mencionar que un curso que resultó funcional se canceló en la segunda sesión; que paradójica, los cursos no llegan a todos, la autoridad educativa no cumple en brindar eficiencia en todos los cursos que implementa y, cuando son funcionales y de calidad llegan a quedarse inconclusos como en este caso, el juego que determinan las autoridades es impredecible y muchas veces, poco congruente; el poder sigue atendiendo intereses de los de mayor rango.

La maestra recuerda lo que le compartieron por lo que se deduce la significatividad que tuvo para ella; pero al observar su práctica pedagógica y en las entrevistas que se establecieron se observa que sólo quedó en teoría porque no lo aplica. Ella lo hace evidente al comentar que no sabe utilizar otro método que no sea el silábico; es decir el curso cumplió con sus objetivos de transmitir conocimientos pero faltó el detalle más importante, desarrollar en los maestros las competencias necesarias para implementar en su práctica la teoría y/o metodología que les compartieron.

En este testimonio se vuelve a confirmar el desfase de la formación universitaria con las exigencias laborales y vuelve a pesar la reforma que permitió la entrada al espacio laboral de la docencia sin importar el perfil profesional que tuvieran. El aprendizaje tácito sigue siendo el de mayor peso en las maestras indagadas, lo que la experiencia deja es lo que aplican, inclusive se puede decir que

ellas se perfeccionan a través de la práctica; la experiencia llegó a ser la que las formó como maestras alfabetizadoras.

De manera similar, se tiene el discurso de la maestra Ana: “sólo tengo la licenciatura y uno que otro curso en alfabetización o matemáticas ofertados en las zonas que me he encontrado laborando y apenas uno de alfabetización, pero pagué por asistir, se ofertó en otra zona” (E1MAn27102022, p. 1).

La maestra Ana deja ver cómo resulta mejor una opción de formación continua buscar cursos por iniciativa propia ante la gama que ofrece el mercado, que depender de los brindados por las autoridades educativas, ya que no en todas las zonas existen las mismas condiciones. Ya dependerá de cada docente lo que busque en el mercado, cursos y actualizaciones de calidad o bien, la posibilidad de pagar para “comprobar” que posee determinado capital con el reconocimiento en papel que avale y certifique determinado conocimiento. Es importante recordar que la Dirección de Formación Continua ofrece cursos en línea, cuestión que no siempre es atendida ni considerada por las maestras como una opción; ninguna maestra lo mencionó.

Lo anterior puede interpretarse como que las maestras no tienen la iniciativa para mantener activo su proceso de formación continua ni un apoyo fijo y constante de sus autoridades para brindarles la asesoría, el acompañamiento o los espacios necesarios para aprender, lo que conlleva a que carezcan de conocimientos esenciales para su actuar. Sin embargo, están conscientes de la importancia de seguirse formando y aprendiendo, la maestra Claudia compartió lo siguiente:

La demanda de los niños; los niños cada vez se aburren más rápido, tienen periodos cortos de atención, no tienen el hábito de escribir ni de leer, y con la pandemia perdieron completamente la rutina escolar, todo el tiempo se quieren parar, preguntan si ya van a salir a recreo o si ya se van a casa, dicen que ya tienen hambre y, lo peor, ante cualquier indicación oral o escrita, empiezan no entiendo, ¿Qué tengo que hacer? (E1MC21102022, pp. 1-2)

Cada temporalidad de la educación tiene sus peculiaridades y particularidades, el momento de la recabación de datos de esta investigación, como ya se mencionó, fue un tiempo excepcional en la historia de la educación mexicana, inclusive en la de la educación mundial, ya que fue durante el regreso a la normalidad de la educación posterior a un periodo de contingencia sanitaria por una pandemia que provocó una gran coyuntura histórica, fue la responsable de paralizar y obligar a todos a cambiar el ritmo de la vida en todos los aspectos, personal, familiar, social, laboral, etcétera, durante aproximadamente dos años. La maestra Claudia comparte cómo ha vivido las consecuencias de este suceso mundial en las aulas, al tener nuevas demandas con los niños, los niños postpandemia, quienes traen hábitos de estudio distintos a los tradicionales y a quienes les falta mucho entusiasmo, motivación e interés por la escuela. En esto recae la importancia de la formación continua; de que sean profesionales los que atienden las aulas escolares; de contar con las herramientas, conocimientos y capacidades necesarias para atender las demandas de los niños; quienes se ven absorbidos por la influencia del poder social y de la dinámica de las distintas instituciones a las que pertenecen.

De manera coincidente, se tiene el siguiente comentario de la maestra Ana:

Al final de cuentas el contexto de los niños va cambiando, o sea, no podemos seguir utilizando las mismas herramientas o estrategias que se utilizaban hace algunos años, entonces pues, así como la vida y el mundo de los niños cambian pues obviamente nosotros tenemos que irnos actualizando también... no podemos seguir en lo tradicional cuando todo lo demás está cambiando, o sea no puedes, aparte no somos las mismas personas que éramos hace un año ni hace dos, entonces, así como cambia tu pensamiento y la manera de ver la vida pues también tiene que cambiar tu manera de hacerlo profesionalmente. (E1MAn27102022, pp. 1-2)

La maestra Ana deja ver lo que en el discurso anterior no se reconoce de manera explícita, los maestros deben tener claro que los alumnos van cambiando conforme las esferas sociales a las que pertenecen cambian, lo tradicional es parte de la vida pasada que aunque en las aulas permanece en muchos aspectos, en la

vida exterior se ha transformado considerablemente. Los niños que nacieron ya con la tecnología, muy difícilmente se verán atraídos por el trabajo escolar de la escuela vieja, con planas, con la resolución de problemas sentados en su banca sin moverse ni interactuar, copiando textos, haciendo resúmenes. La maestra Ana reconoce la importancia de profesionalizarse, pero su proceso de formación continua no responde a dicho reconocimiento. Muchas veces los sujetos saben lo que se necesita para ser eficientes en su trabajo, sin embargo pueden moldear su actuar para que les permita ser funcionales sin necesidad de cumplir con lo que el ideal les indica.

Lo que se observó fue que su principal fuente de formación continua se basa en la información que obtienen de manera informal, sobre todo, en redes sociales e internet, así como en la experiencia que adquieren al paso del tiempo ejerciendo la docencia. De nuevo, en el ámbito de la docencia pesa más el conocimiento tácito que el conocimiento adquirido a través de fuentes formales. “Podemos comportarnos como individuos en interacción en la medida en que participamos de una convección de pautas y normas que son mudas, pero que están presentes y gracias a las cuales podemos entonces formar otras pautas de comportamiento” (Bleger, 1996, p. 74).

El retorno a la profesión libre con la Reforma del 2012 fomentó que los aspirantes a ser docentes no se preocuparán por tener la preparación oportuna, al contrario, lo anterior, también ha repercutido en que la docencia sea una opción para cuándo ya no hay otras fuentes de empleo, por lo que, actualmente, hay muchos profesionistas ajenos al ámbito educativo, dando clases en educación básica. Inclusive la reforma de la que se ha estado hablando, se consideró más una reforma laboral que una reforma educativa.

Cabe mencionar que para esta reforma, en relación con la propuesta pedagógica no hubo una formación previa para los docentes por parte de sus autoridades, por lo que en este caso, en su ingreso al magisterio las maestras no recibieron la capacitación pertinente para poderla aplicar en el aula. Aparte de que

no necesitaron una formación específica para ser maestras frente a grupo, tampoco accedieron a una formación por estar en su etapa de ser maestras novatas.

Es innegable que al menos desde 1992 se han instrumentado diferentes reformas a los planes, programas y materiales educativos en la educación básica; con la consideración de que la mayoría de las veces nunca se procuró preparar con solidez a los maestros que operarían los cambios propuestos. (Reyes, 2020, p. 80)

Las maestras hacen explícito lo anterior al mencionar que a pesar de los cambios curriculares ellas trabajan como les enseñaron a ellas, como aprendieron en la práctica y como su experiencia les indica. El problema de la implementación de las reformas no es algo nuevo o desconocido, el sistema deja mucho que desear para lograr que alguna reforma se implemente de manera oportuna, pero ante el análisis del poder de las instituciones ¿las autoridades en turno de verdad buscan transformar la realidad educativa?, ¿implementan reformas para la mejora educativa o para desprestigiar a sus antecesores políticos? Nadie es completamente responsable ni nadie se salva de la responsabilidad de acuerdo con su función que le toca, pero el tema de las reformas es un tema demasiado debatible y amplio por lo que su análisis necesitaría de una investigación especial. Sin embargo en la presente podrían jugar un matiz de interpretación importante ya que a pesar de tantos cambios curriculares, los cambios que se detectan en el aula de cada maestra son mínimos. Fernández (1996) menciona al respecto:

Me refiero a la inestabilidad de los funcionarios con capacidad de decisión, a su cambio a causa de las diferentes vicisitudes del movimiento interno del partido gobernante y, por supuesto, de los cambios de partido y la tendencia -aun en gestiones muy breves- a detener los proyectos comenzados o en marcha para volver a empezar: a veces para iniciar procesos de signo contrario; las más, para recambiar las personas en función de criterios ajenos a sus capacidades profesionales. (p. 209)

En la formación de todos los sujetos profesionales de la educación seguirá pesando la influencia del poder en las reformas curriculares así como en los

lineamientos para su ingreso y para poder estar frente a grupo dando clases. Claro está que no por carecer del perfil profesional será proporcional su falla en su labor educativa; muchos maestros son funcionales, están comprometidos y dan resultados a pesar de no tener el perfil docente y de no mantener un proceso de profesionalización o de formación continua, como en este caso, las maestras indagadas.

1.3 Primeras experiencias alfabetizando

“El trabajo del maestro se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social” (Alaníz, 2020, p. 35)

Con base en la ausente formación inicial para ser maestras alfabetizadoras, y en su precaria formación continua, así como en los pocos cursos que han recibido por parte de sus autoridades, las principales experiencias como docentes del primer ciclo de educación primaria de las maestras observadas se basaron en el ensayo y error, y denotaron falta de organización, secuencia y, sobre todo, de fundamento pedagógico y didáctico. Ante lo anterior, se rescata el comentario siguiente: “pero no para todos son las mismas oportunidades” (Maestra Ana, E1MAn27102022, p. 4), haciendo alusión a que los cursos presenciales ofertados por la SEPH no son ofertados en igualdad, identificando que no todos los docentes tienen las mismas posibilidades de desarrollo.

La maestra Angélica compartió su sentir al iniciar a dar clases de alfabetización inicial: “Desorientada, yo no sabía qué hacer y cuando tuve el primer curso me di muchas ideas, y ya después así, comienzo a buscar mucho material y ya empiezo a alfabetizar” (E1MA20102022, p. 4). La maestra hace explícita su falta de formación como maestra alfabetizadora y comenta que al inicio no contaba con los conocimientos necesarios para saber cómo actuar ante la necesidad de enseñar a leer y escribir, y que ante tal situación, la solucionó, con los conocimientos

adquiridos en un curso posterior. Lamentablemente, esta situación se visualiza en muchos casos de la educación, los maestros improvisan o llegan a las aulas a aprender, cuando no debe ser así porque los alumnos no son materia de experimentación y no son máquinas en las que se pueda borrar lo que se les enseñó o impartió de forma errónea por la falta de conocimientos de sus guías. Sin embargo, lo anterior, no sólo es responsabilidad de los docentes carentes de formación pedagógica, sino de todo el entramado del sistema educativo. “Los sistemas institucionales sobredeterminan la dinámica de grupo” (Lapassade, 1981, p. 137).

Ahora bien, y ¿qué pasa, cuando no hay cursos que permitan encontrar las vías de acción educativa? Parte de lo que se ha reflexionado, se refleja en el siguiente discurso de la maestra Claudia, al comentar que por la zona donde se encontraba, ella recibió un curso funcional impartido por la SEPH, lo cual la llevó a buscar dejar atrás el método silábico.

Al principio comencé a enseñar con el método silábico, yo bien chingona ya tenía un manual de distintos materiales recopilados en internet, pero como te digo que inicie en una zona de Tulancingo, me tocó curso donde me dijeron que ese método mostraba desventajas y que ahora se tenía que trabajar por el método global, el curso fue muy bueno y me dio una idea general de cómo trabajarlo, empecé a buscar de nuevo material y a diseñar algunos como loterías, memoramas, palabras justas con su imagen, este fue una recomendación de otra compañera utilizando cajas de cerillos, y así, según yo alfabetice con este método. (E1MC21102022, p. 5)

A pesar de que en el sistema educativo se pretende homogeneizar a través de un currículo educativo establecido para todo el país, se observan que las condiciones que se viven en cada aula son distintas, en este caso, dependen de la formación del maestro responsable y de las oportunidades de aprendizaje que haya experimentado, así como su capacidad de reflexión y compromiso. La maestra Claudia compartió cómo se le cambió la jugada de su práctica en el aula para alfabetizar en el momento que recibe un curso. De estar en “tabla rasa” pasó a tener ideas concretas para su hacer educativo; sin embargo, eso no pasa con todos los

docentes, ya sea porque no tienen acceso a los cursos, porque no son funcionales, o bien, porque no los trasladan a su práctica para que esta se vea modificada. Por otro lado, un curso no puede lograr que una didáctica sea transformada en su totalidad, menos al luchar con una didáctica arraiga, comprobada y “funcional” como lo es el método silábico, esto se denota en la idea que dice la maestra: “según yo alfabetice con este método”, se puede decir que ella considera que lo logró pero con determinadas lagunas.

De acuerdo con Dewey (1997), en las aulas se distinguen las acciones reflexivas de las rutinarias, entendiendo a las rutinarias como las que tienen mucho de ensayo y error, de cortar y pegar. Precisamente esto se observó en los sujetos de investigación, que aplican lo que les funciona; de acuerdo con esta modalidad de ensayo y error, buscan estrategias, aunque sean dispersas y utilicen al mismo tiempo diversos enfoques y/o métodos de enseñanza; encuentran y aplican, y si les funciona las mantienen y si no las eliminan. Por lo tanto, de acuerdo con Freire (1997) “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual, la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (citado en Lucio, 2018, pp. 297, 298).

Con base en lo anterior se retoma el siguiente comentario de la maestra Ana:

Entonces hasta que en una escuela me dieron primero fue cuando descubrí la manera de alfabetizar, más bien, intentas aprender la manera de alfabetizar a los niños y mi primera como, este, informal porque fue informal... autodidacta ... alfabetizar y, pues preguntando así a otras maestras ya que ya tenían más experiencia, con mis amigas, me acuerdo mucho también que la mamá de una de mis amigas ... nos dio así tips de, no pues sólo usen una libreta y ahí trabajan todas las materias, pero te repito fue más de manera informal. (E1MAn27102022, pp. 4-5)

El aprender a alfabetizar en las maestras indagadas se adquirió a través de la práctica, de lo informal. La necesidad de saber es la mejor motivación para buscar los conocimientos necesarios a través de los recursos y fuentes que se tengan al alcance. Como docentes una de las mejores fuentes informales de información son

los colegas, los compañeros de escuela y/o de profesión, lamentablemente muchos maestros son egocéntricos e individualistas y no les gusta compartir sus saberes y sus estrategias que les han resultado funcionales. Por otro lado, muchas veces el ego no permite a los maestros cuestionar sus dudas por el temor a ser vistos como débiles en conocimientos, “malos” maestros o ser catalogados como los que no saben. Lo ideal sería generar una cultura en el magisterio de escribir sus logros y prácticas funcionales para construir un acervo de fuentes escritas que permitan a todos aprender de todos y tener mayores oportunidades de acceder al conocimiento generado, comprobado y/o adquirido por los otros. Muchos “errores o fracasos” educativos se podrían evitar si en el magisterio supieran aprender de los otros, compartir lo que saben, recibir y ofrecer críticas constructivas y dejar a un lado la idea de que “se cierran las puertas del aula y sólo el docente decide lo que pasa”.

Dentro de cada organización, los actores o sujetos partícipes, de acuerdo con el poder que tienen, cuentan con una libertad restringida para poder actuar de tal o cual manera, siendo capaces así de una racionalidad limitada. Es así como, el comportamiento presenta dos aspectos: “uno ofensivo, que es aprovechar las oportunidades con miras a mejorar su situación, y otro defensivo que consiste en mantener y ampliar su margen de libertad y por ende su capacidad de actuar” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 47). Se identifica que en sus inicios, las maestras se basaron en intentar, comprobar y corregir en casos necesarios ya que no tenían los conocimientos que guiaran su actuar; se basan en cómo aprendieron ellas a leer y escribir, así como en lo que para ellas significaba dar clases (representación simbólica que crearon en su paso como estudiantes); como se mencionó fueron formadas bajo enfoques tradicionalistas y el de la Tecnología Educativa. Al identificar que sus prácticas tendieron a caer en rutinas de la vieja escuela, se puede comprender que las maestras ejercen uso de su poder defensivo.

1.4 Debilidad en sus procesos formativos para la alfabetización inicial

Los relatos escritos por los maestros son estrategias novedosas de formación y autoformación que han construido nuevos espacios de comunicación, donde la voz es escuchada y valorada al documentar la “vida en las aulas”. Los relatos son la muestra de que los docentes son sujetos de saber que generan un conocimiento pedagógico propio y tienen una conciencia política que propone otros caminos para transformar la educación. (Pulido, 2008)

De acuerdo con Jones (2001), el ser docente se ha convertido en parte de un estatus social, el maestro no aspira a ser de la clase alta. El profesor se fue formando bajo la concepción de un sujeto servicial, con una conducta intachable, mostrando una imagen de higiene y buena presentación, pero siempre humilde sin mostrar una apariencia ostentosa.

Al cuestionar a las maestras sobre sus procesos de formación continua, se obtuvieron respuestas de un currículo vitae mínimo, han tomado pocos cursos y nadie cuenta con algún posgrado. La maestra Angélica compartió lo siguiente:

He tenido cursos de muchos, ah, para empezar alfabetización, presenciales, alfabetización; se llamaba creo Programa de regularización... alfabetización inicial que fue en línea, que nos obligaron a tenerlo, y son los únicos tres... esos cursos los pase yo creo que porque los teníamos que pasar pero esos no me aportaron nada. (E1MA20102022, p. 2)

Al observar que esos muchos cursos que la maestra menciona se resumen en algunos cuantos que le ha tocado tomar o bien, como ella lo expresa, que sus autoridades se los han impuesto, su formación continua ha recaído en lo que se podría considerar cursos que todo empleado debe tomar al ser parte de determinado contrato laboral.

Sin embargo, otro punto a rescatar es la falta de significatividad y funcionalidad de dichos cursos para la maestra, al mencionar que sólo los aprobó

por obligación pero que no impactaron en su labor pedagógica. La implementación de cursos muchas veces sólo responde a determinados intereses del poder más no a la oportunidad de actualizar al magisterio, las ofertas de Formación Continua son en línea y pocos cursos; inclusive llegan a considerarse motivo para justificar gastos de las instituciones encargadas de administrar el capital económico educativo.

Es importante contextualizar, de acuerdo con Monroy (2021) que a partir de los años 90 la educación mexicana ha sido muestra de la implementación de diversas reformas que apuntan a una tendencia neoliberal, sin embargo, se ha observado fracaso en las mismas y que, en México la educación sigue alcanzando niveles muy bajos, lo que la lleva a estar en los rangos de rezago educativo. Se pueden rescatar, dos factores determinantes de esta falta de eficacia de las reformas, uno es por la poca participación de los docentes en la redacción de las políticas y por la forma en cómo se han buscado implementar en las aulas, sin previa capacitación al magisterio con las personas indicadas, y dos, por la falta de profesionalización del magisterio, por la falta de compromiso y responsabilidad con su formación continua y con la renovación de su práctica ante los nuevos y constantes retos que se les presentan día a día en las aulas; así como, por la falta de interés en aplicar lo que las autoridades implementan. En tres décadas se han presentado cuatro reformas, pero en la gran mayoría de los salones, la educación sigue exactamente igual a la que se practicaba antes de todas ellas.

Para Le Boterf (como se citó en Alaníz, 2020, p. 42), un profesional sabe:

- Proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Aprender de la experiencia, y aprender a aprender.

De tal manera, un buen docente mantiene activo su proceso de formación permanente y más, en el caso de los sujetos de estudio, quienes entraron bajo los

lineamientos de profesión libre y que no fueron formadas como tal para ser maestras frente a grupo. Lo que se detectó es que las cuatro maestras no tienen un proceso de formación continua activo, ha sido pasivo e inclusive, como se analizó en el caso anterior, obligatorio y epidérmico, sólo por cumplir y con cambios superficiales, sin impactos relevantes para la transformación educativa.

Es importante rescatar el siguiente diálogo de la maestra Karina al preguntarle sobre su formación continua:

Mmm, un curso que tome en la zona... tengo como otros dos cursos, pero fueron en línea, tomamos uno de la UNAM con la maestra S..... y eso porque queríamos entrar a lo de Promoción... y cursos que no nos han dado constancia, también recuerdo otro de la zona en línea sobre herramientas digitales, pero el profe (su director) no nos dice nada y cuando nos enteramos ya hasta pasaron las convocatorias. Quiero hacer la maestría, la maestra S..... dice que nos metamos a una en línea porque la verdad ni tiempo tenemos a veces. (E1MK26102022, p. 1)

La maestra comparte que su formación continua recae en lo que ha tenido que tomar, teniendo una cantidad mínima de cursos sin especificar la temática de estos al mencionar que ya no lo recordaba porque fueron al inicio de su ingreso al sistema laboral, esto da muestra de la poca relevancia que significaron para ella y del poco impacto que tuvieron en su práctica pedagógica. La maestra Claudia también hizo evidente la falta de funcionalidad de los cursos: “me han tocado en la zona dos o tres cursos, pero de ellos sólo uno con muchas herramientas para la práctica, los otros sólo teóricos” (E1MC21102022, pp. 4-5).

Así mismo, se evidencia en el discurso de la maestra Karina la falta de compromiso de las autoridades para bajar la información en línea vertical, cuestión que afecta la comunicación y el trabajo colaborativo entre los agentes educativos desde los distintos rangos en los que fungen sus obligaciones laborales, en este caso en particular, afectando la comunicación que posiblemente permitiría a las maestras ser partícipes de algunos cursos de actualización y/o profesionalización,

muchas veces la información en el magisterio es bajada en tiempos retrasados, por lo que la información resulta poco funcional.

Al ser un constructo social la organización de los agentes educativos en sus diversas jerarquías, se genera un sistema de poder que determinará la acción y participación individual en la interacción y decisión colectiva, es así como “no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados. [...] Los actores, en su totalidad, son quienes, dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone ‘el sistema’, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 25).

La maestra Karina también hace evidente la falta de tiempo como factor determinante para la profesionalización y formación continua. Si la actualización es parte de los requerimientos implícitos de la profesión docente, lo pertinente es que las autoridades la integren y organicen dentro del tiempo efectivo del contrato laboral de los docentes; se sabe que en otros trabajos formales (en la mayoría), las capacitaciones necesarias se dan dentro de los horarios laborales que indica su contrato o bien, se consideran como tiempo extra y se les asigna cierta remuneración económica. Con lo anterior no se busca justificar a los docentes que no se continúan formando al ser partícipes de una profesión que lo demanda y exige, pero si hacer evidente que esta situación no sólo es responsabilidad de los docentes, sino de todo el sistema educativo, de la institución en conjunto.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la formación continua se ha convertido en un mercado económico ante la oferta de cursos, talleres o estudios de posgrado con fines lucrativos por instituciones privadas. En algunos casos lo que se oferta poco aporta a una preparación de calidad, pero a cambio se otorgan títulos que permiten acreditar conocimientos con el fin de obtener beneficios económicos y/o estatus social. Aunado a lo anterior, como consecuencia de la pandemia causada por el COVID-19, el mercado que busca acaparar los cursos de actualización para los docentes se ha expandido en la modalidad virtual, lo que ofrece mayores ventajas a los interesados, como ahorro de tiempo y gastos de traslado a las instituciones educativas, comodidad de estudiar desde casa a través

de monitores que muchas veces ni exigen video como evidencia de asistencia, cursos autogestivos y en algunos casos, cursos “expres” o con las mínimas exigencias, aunque claro ésta que lo anterior no es una regla que caracterice a todos los cursos y posgrados en línea. Con base en lo mencionado, se puede inferir la intención de la maestra de estudiar una maestría en línea, al observar su escasa preparación continua y ante el factor del tiempo.

Otro factor poco favorecedor para que los docentes se comprometan con su proceso de profesionalización es que “el maestro ha establecido una relación directamente proporcional entre mayor preparación y mayores ingresos y estímulos; si esta fórmula no se concreta entonces se crea un sentimiento de frustración” (Santibañez y Martínez, 2010, como se citó en Reyes, 2020, p. 71); situación que no se da en la realidad. Para lograr un ascenso económico, se debe seguir una convocatoria y concursar por el mismo, al estudiar un posgrado o mantener un proceso activo de cursos para la formación continua, el patrón educativo, la SEP, sólo garantiza un aumento simbólico (aproximadamente 30 pesos). El maestro se debe conformar con el reconocimiento social. De acuerdo con Etzioni (1993), la SEP está ejerciendo su poder normativo, es decir, motiva a los docentes a profesionalizarse a través de control basado en los símbolos sociales de prestigio, de reconocimiento o de estimación.

Actualmente el poder utilitario, que de acuerdo con Etzioni (1993) es aquel que usa los medios materiales para controlar, lo posee la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), quien emite las convocatorias que se mencionaron en el párrafo anterior, y atiende todo el proceso burocrático que implican estas para determinar quiénes son acreedores a determinado aumento.

Por lo anterior, no se ha logrado la relación proporcional de que ante mayor preparación mejores resultados educativos. Lo que importa a los docentes es obtener el papel más que los conocimientos, o bien, aprender para la inmediatez. Así mismo, en los docentes llega a pesar más el reconocimiento utilitario que el normativo, por lo que lo importante es comprobar cursos a través de documentos

que los acrediten y no a través de su práctica educativa. Pero, cabe cuestionarse lo siguiente, ante la falta de normatividad en el sistema de educación, ¿los maestros de verdad transformarían su práctica pedagógica si les incrementaran el salario como tanto anhelan?

En relación con lo analizado, se puede identificar también que las maestras llegan a visualizar al proceso de formación continua como algo obligatorio, por lo que si los cursos no llegan a ellos o no son impuestos no buscan tomarlos ni consideran seguirse formando. Ante ello, se rescata el mensaje de la maestra Angélica al cuestionarle cuales son las razones para atender su proceso de formación continua: “de manera obligatoria, sin embargo, a mí los presenciales me agradan, yo le entro con todo” (E1MA20102022, p. 3). Claro está que muchos factores son los que determinan los intereses y las motivaciones personales de formación continua; pero ante un contrato laboral, ante la necesidad de atender las diferentes, variadas y renovadas demandas-necesidades estudiantiles, se requiere cumplir con un mínimo de actualización.

Con base en lo anterior, es fundamental crear una cultura de compromiso en la que los docentes se interesen en su formación permanente por el hecho de mejorar su práctica pedagógica y no sólo por obtener beneficios económicos. Sin embargo, no hay motivación ni las condiciones pertinentes (tiempo, apoyo económico) para una profesionalización de calidad. “No se ha logrado capitalizarse acciones sistemáticas y sólidas orientadas a la formación integral del magisterio en servicio, [...] ni encontrar una estrategia de formación que consolide a los maestros como profesionales en la tarea de enseñar” (Reyes, 2020, pp. 63, 78).

Urge una transformación del magisterio que lleve a los docentes a ser reflexivos y críticos de su actuar, que los lleve a renovarse por el camino correcto y a salir de sus zonas de confort realizando prácticas tradicionales dominadas por ellos que conllevan a la homogeneización, parte de un sistema hegemónico. El docente podría transformarse a la par de los avances curriculares y propuestas educativas con base en las investigaciones científicas, pero no bajo un papel pasivo

y receptivo, sino ante un rol activo que indaga, cuestiona, reflexiona, conoce, decide, aplica, evalúa y propone.

Al sistema educativo mexicano lo primero que le hace falta es el compromiso con su trabajo, es un magisterio pasivo, receptivo y perezoso ante el cambio y la innovación, que de todo se queja pero nada le parece, que todo juzga pero nada aplica, que se queja de que no lo preparan pero tampoco busca lo que necesita.

La profesionalización urge en el magisterio y, aunque no será un proceso fácil ni rápido, puede fortalecerse ya, y si cada maestro cumple con lo que le toca sin esperar que alguien más lo haga, se podría lograr la tan ansiada transformación de la educación mexicana. De manera consecuente los programas de formación de los futuros docentes igual deben renovarse siendo congruentes con las exigencias del campo educativo.

El universo del magisterio se ve envuelto en una serie de múltiples y diversas historias, que por peculiares y únicas que sean, comparten puntos nodales que conllevan a entender y unificar de cierta manera algunas cuestiones propias de la educación. Un punto de vital importancia en esta investigación, como se mencionó, es la formación a la que accedieron los maestros para poder ingresar al magisterio la cual se ve muy desfasada de la realidad del aula. Por lo anterior se puede retomar la postura de Monroy (2021) ya que menciona que el programa formativo de las normales y de las instituciones responsables de la formación de los futuros docentes debe ser actualizado para responder a las nuevas demandas educativas y sociales, las cuales, en muchos casos van aumentando su complejidad.

Se apoya la idea de que la educación normalista regrese a ser la única responsable de la formación de los maestros por la importancia de los conocimientos pedagógicos y didácticos para la práctica educativa, y que la formación universitaria sea parte de la profesionalización y formación permanente del magisterio. Es decir, que todos tengan una base de calidad de saberes pedagógicos que les permitan desarrollar prácticas educativas funcionales atendiendo las demandas de cada contexto de acuerdo con su temporalidad de acción, y que al ingresar al sistema educativo, los profesores mantengan un

compromiso personal con su formación continua y la reflexión constante de su propio actuar con miras a evaluarlo y transformarlo o bien, mejorarlo en los casos necesarios.

La particularidad de saberes de los normalistas alude a una práctica concreta, la enseñanza, en un espacio estructurado y definido por instancias institucionales específicas, además de estar vinculadas al discurso de la didáctica; mientras tanto los universitarios incluyen conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos analizados multidisciplinariamente y con enfoques teórico-metodológicos diversos. (Vázquez, 2020, pp. 216-217)

Retomando el punto de la profesionalización, una fuente de información son las experiencias que cada maestro vivencia y adquiere, por la que estas son fuentes muy valiosas para la formación continua de los mismos, de esta manera es importante potencializar el aprendizaje entre colegas compartiendo los múltiples aprendizajes que han tenido en el aula y en la práctica, que muy difícilmente se adquieren en la formación inicial. Es importante hacer hablar y escribir a los docentes para capturar sus conocimientos y no dejarlos perder en la temporalidad.

Las experiencias que las y los docentes designan significativas en su formación y práctica comprenden diversos ámbitos y espacios, como los de gestión y dirección, posgrado, trabajo colegiado, orientación-tutoría, comunidades rurales o marginales, enseñanza, proceso de lectoescritura, vivir en la memoria del otro, así como compartir sus logros y éxitos, implementar métodos desconocidos, evolución de la tecnología. (Vázquez, 2020, p. 223)

En el caso de los conocimientos y saberes que han permitido lograr una alfabetización inicial de calidad, en muchos casos, como lo mencionan las maestras se comparten o se encuentran en fuentes informales o bien, a través del diálogo, como lo comentaban las maestras que acudían con sus pares para despejar sus dudas o preguntar cómo actuar. La maestra Ana compartió que su principal fuente de aprendizaje ha sido la experiencia: “Como alfabetizadora, pues para comenzar

la experiencia y creo que no debería de ser así pero al final la experiencia” (E1MAn27102022, p. 4).

En otros casos u ocasiones, los conocimientos se transmiten en situaciones formales pero estas no están accesibles para todos, como los cursos que se ofertan en desigualdad de apertura para todo el magisterio.

Existe desigualdad en el acceso a los cursos, a pesar de que la ley establece que es deber de las autoridades educativas ofrecer espacios y oportunidades a los docentes para su proceso de formación continua. En la Ley General de Educación se establece dicha obligación, en el Título Cuarto: De la revalorización de las maestras y los maestros, Capítulo I: Del magisterio como agente fundamental en el proceso educativo, Artículo 92:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (p. 24)

Nuevamente se observa que el deber ser dista mucho de la realidad y de lo instituido. Otro factor en contra es la constante negatividad que muestran los maestros por mantener activo su proceso de formación permanente excusándose de las fallas del sistema, sin embargo, es fundamental que cada una cumpla con el papel que le toca y que ante lagunas de acción, los sujetos busquen solucionar los desafíos que se les presentan sin ser totalmente dependientes de la acción del otro. Por lo que es necesario que las maestras responsables de la alfabetización inicial no sólo tengan una base de conocimientos pedagógicos sino mantengan un proceso de profesionalización constante y de calidad.

En el ámbito educativo, en México, se observa mucha apatía y falta de interés y de compromiso con la formación por parte de los docentes, esto se puede atribuir a la falta de coherencia en el sistema de formación, a la incongruencia de lo que se aprende en las aulas con lo que se requiere en la práctica o a la comodidad y

conformidad que los maestros demuestran preferir al tener una plaza y ya no preocuparse por ser mejores día a día, puesto que tienen trabajo “seguro” para toda su vida laboral.

Queda claro que para lograr un buen nivel de formación en el magisterio es indispensable que los docentes tengan el interés, la disposición y el compromiso por formarse, si no por más cursos que se oferten o que inclusive se tomen, el proceso personal de cada uno no se verá fortalecido ni actualizado.

CAPÍTULO 2.

ALFABETIZANDO BAJO UNA DIDÁCTICA PERSONALIZADA ANTE LA FALTA DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS

En este segundo capítulo, al tener conocimiento de los inicios de las maestras desempeñando la función de estar frente a grupo y de ser responsables de la adquisición de la lectura y escritura de sus alumnos; se pretende fundamentar la tesis de esta investigación al identificar que ellas aplican una didáctica que han diseñado de manera personal retomando los elementos que les ha dotado su experiencia y su práctica, haciendo notar el porqué de su actuación y la relación de su intervención alfabetizadora con el enfoque pedagógico que se propone en el currículo oficial vigente.

Para llegar a lo anterior, primero se presenta una reflexión sobre la importancia de la alfabetización inicial en la formación académica y educativa de los estudiantes. Posteriormente se presentan las reformas educativas en el sistema educativo mexicano, para detectar las propuestas pedagógicas para la alfabetización inicial que se han establecido de manera oficial; lo anterior se contrastó con lo que las maestras conocen. Después se menciona el proceso de adquisición de la lengua escrita en los alumnos y el cómo las maestras atienden cada etapa. Por último, el punto culmen se tiene con la interpretación de cómo es la práctica didáctica de las cuatro maestras alfabetizadoras investigadas, lo cual permitió establecer que ellas aplican una didáctica diseñada y planificada de manera personal, retomando las técnicas y actividades que su experiencia y práctica les han dotado.

2.1 La alfabetización y su papel en la escuela

La razón de ser de la escuela es ofrecer a los alumnos herramientas y conocimientos que les permitan ser sujetos autónomos e independientes, que los lleven a explotar sus capacidades al máximo buscando desarrollar y perfeccionar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Ante esa búsqueda de autonomía e

independencia unos de los primeros aprendizajes que la educación formal pretende desarrollar en los estudiantes son la lectura y la escritura.

Leer y escribir se consideran parte de las principales herramientas, si no es que las principales, que necesitarán los individuos para su proceso de educación y de manera permanente para resolver situaciones de su cotidianidad a través del uso de la lengua escrita, así como para sumergirse en el amplio mundo de la información que se tiene actualmente a través de fuentes escritas y de las redes sociales, ya que el hombre no ha dejado de innovar en las maneras de comunicarse ni se ha detenido en aumentar y/o renovar el cúmulo de información que obtiene a través de las investigaciones.

Con base en lo anterior, al proceso por el que los alumnos aprenderán a leer y escribir se le ha denominado alfabetización inicial, de esta manera, se entiende que este concepto hace alusión a la adquisición del andamiaje de la lectura y la escritura en cada uno de los estudiantes. Por el vocablo “alfabetización”, se entiende como la “acción y el efecto de alfabetizar”, y “alfabetizar”, como “poner por orden las letras” o “enseñar a leer” (Braslavsky, 2002). Entonces, alfabetizar a los alumnos es lograr que ellos lean y escriban a través de la codificación y decodificación de signos o letras.

Pero al dejar definida de esta manera a la alfabetización inicial, se cae en un significado muy literal, poco profundo y con poca relevancia ante todo lo que implica que un niño sea alfabetizado, considerando que el leer y escribir son habilidades que tienen distintos grados de complejidad que se van alcanzando a través de un permanente proceso formativo donde el uso de la lengua escrita es constante.

Es así como en la presente investigación se considera como alfabetización inicial al proceso de apropiación del sistema de escritura y de lectura que va más allá del desarrollo de los elementos fundamentales para leer y escribir (conocimiento del sistema de escritura y ortografía en relación con la correspondencia entre escritura y oralidad, correspondencia grafo fonética y valor sonoro convencional), sino que permite tener experiencias para comprender el funcionamiento y utilidad del sistema de la lengua escrita, buscando que los alumnos tengan la posibilidad de

emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo y para interactuar con su entorno, lo anterior de acuerdo con el Programa de Estudios de primer grado (SEP, 2011) que tiene un enfoque psicolingüístico.

Es así como se comprende que el proceso de alfabetización inicial no sólo se presentará durante los primeros dos grados de educación primaria. Durante estos grados el objetivo principal será brindar las bases necesarias para que los alumnos comiencen a ser autónomos para leer y escribir, fortaleciendo dichas habilidades en su interacción constante con la lengua escrita a través de distintos encuentros con la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura son procesos que no necesariamente suceden de manera consecuente o aparejada, conllevan a necesitar y desarrollar distintas habilidades; tienen diferentes utilidades y/o funciones. Más que ser herramientas similares, se pueden contemplar como herramientas complementarias que hacen el dúo perfecto para el uso de la lengua escrita.

Con base en lo anterior, es importante tener una perspectiva más completa tanto de la lectura como de la escritura.

En relación con la lectura:

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. (Gómez Palacio y cols., 1995, p. 14)

Se comprende entonces a la lectura como la capacidad de entender y reproducir mental y/u oralmente el mensaje literal contenido en el texto que se está leyendo al descifrar convencionalmente los signos del lenguaje escrito, sin atender necesariamente aspectos de comprensión, reflexión y crítica, que los mensajes deberían provocar en el lector, y lamentablemente, “se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una

posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado” (Gómez Palacio y cols., 1995, p. 19).

Ahora bien, en relación con la escritura:

Para Krashen, “la competencia lingüística o conocimiento implícito de la lengua, equivale en la escritura al empleo adecuado del código escrito, lo cual supone el conocimiento y memorización de la gramática y de la lengua. Por otra parte, la actuación o utilización de la lengua en la escritura supone el cúmulo de estrategias comunicativas que emplea el escritor al producir un texto. “La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer” (Cassany, *op. cit.*, p. 17). (Gómez Palacios, 1995, p. 17)

Con base en lo anterior se entiende a la escritura como la capacidad de producir textos a través del uso del sistema convencional de grafías del lenguaje escrito, para que cualquier persona que sea capaz de leer, lo entienda y lo lea.

Es importante considerar, como lo menciona Gómez Palacios (1995), que “la gran revolución de la humanidad ha sido la escritura, gracias a la cual los acontecimientos han podido convertirse en historia” (p. 15); la escritura ha permitido conservar el legado, las ideas, los logros, los conocimientos y las historias de las personas al paso del tiempo, sabiéndose que de otra manera no se habrían conocido ni trascendido a lo largo de las generaciones. En la escuela, como lo reflexiona Gómez Palacios (1995) se ha pensado, pensamiento que en muchos casos perdura hasta la actualidad en los maestros responsables de la alfabetización inicial, que primero se deben enfocar en enseñar a leer, a hacer letras, a copiar, a tomar dictados; y que lo demás (reglas ortográficas, mejorar caligrafía y sobre todo la producción de textos propios y funcionales ante la vida de los sujetos) vendrá por añadidura.

Al reflexionar sobre las definiciones de la lectura y la escritura se tiene que la alfabetización inicial no es un proceso fácil, sencillo ni finito, al menos no durante el primer ciclo de educación primaria que es en el periodo de educación formal donde

se le considera como uno de sus principales, sino es que el principal objetivo de aprendizaje que se busca desarrollar y lograr en los alumnos.

Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial -quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función -y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar- es una tarea ineludible. (Lerner, 2001, p. 25)

Precisamente, lo que se necesita es tener claro que las concepciones de lectura y escritura que han caracterizado a la escuela tradicionalista, es decir, aquellas que buscan que los alumnos sólo lean y escriban decodificando y codificando respectivamente donde el alumno es un sujeto pasivo y reproductor bajo un enfoque gramatical, se deben renovar y profundizar, siendo mucho más ambiciosos en la calidad del desarrollo de la lectura y la escritura en los alumnos, dotándolos así de herramientas que no sólo les permitan decodificar y codificar textos, al leer y escribir respectivamente, sino que los hagan sujetos críticos y creativos ante el uso de la lengua escrita para leer con reflexión y escribir con significado, haciendo así un uso funcional de la comunicación escrita.

Con base en lo anterior, el Plan y Programas de estudios vigente durante el periodo de la investigación (SEP, 2017) establece la consigna que la educación debe responder a una alfabetización que vaya mucho más allá de una lectura superficial y una escritura sin significado, fundamentando lo siguiente:

La alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida (p. 73).

Por otro lado, retomando el punto de la fundamentación y argumentación legal de este objetivo educativo se tiene que, en la Ley General de Educación (LGE, 2019), al establecer que la educación debe ser de orientación integral, en su capítulo IV, menciona en el artículo 18, fracción II, que la orientación integral debe considerar: “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos” (p. 52) y, en el artículo 30, del capítulo 5, de los planes y programas de estudio, en la fracción 2 se menciona que entre los contenidos de los Planes y Programas de estudio estarán “el conocimiento de la lectoescritura y la literalidad para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita” (p. 55); con base en estas referencias de la ley queda claro que la alfabetización inicial es primordial y representa parte fundamental del andamiaje que todo estudiante necesita para continuar con su formación académica, si algún alumno no sabe leer y escribir, siempre se clasificará en la zona de rezago educativo, a pesar de que el sistema pida y/u obligue a transitarlo a los grados escolares posteriores.

De esta manera, la alfabetización inicial es el proceso que debe buscar que se adquiera una lectura comprensiva, crítica y objetiva de los textos escritos, entendiendo no sólo lo que dicen sino también mostrando posturas de reflexión, cuestionamientos ante lo que el autor del texto comunica. De forma complementaria y conjunta, también es el proceso que pretende desarrollar una escritura útil y funcional, que cumpla con las reglas de redacción y formato de cada tipo de texto, pero que también permita a los sujetos comunicarse con los otros a través de lo escrito, logrando transmitir mensajes claros y que respondan a sus necesidades comunicativas. Dicha alfabetización tendrá significado y funcionalidad para los estudiantes no sólo durante su estancia en la escuela, hablando de cualquier nivel, sino durante toda su vida.

Entonces, se tiene que, de acuerdo con “los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector”.[...] De esta manera, “la

lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto” (Gómez Palacios y cools., 1995, pp. 18,19). De manera análoga, a la escritura se considera como “la capacidad para expresarse por escrito como el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación” (Gómez Palacios, 1995, p. 17).

Bajo las últimas posiciones, la alfabetización inicial es un proceso que debe dotar a los estudiantes de mucho más que sólo ser capaces de reproducir un texto o leerlo decodificando. En relación con los sujetos de estudio, las maestras ofrecen las siguientes conceptualizaciones de alfabetización inicial, se retomarán todas para realizar un comparativo de su concepto con la postura ya descrita que se tiene en la presente investigación.

La maestra Angélica comentó al ser cuestionada lo siguiente: “La alfabetización con los niños es la manera o la forma o la capacidad que ellos mismos desarrollan para comenzar la lectoescritura con el mundo, no solamente es escribir y leer sino también es expresarlo” (E2MA08112022, p. 10). La maestra tiene claro que el aprendizaje de la lectura y la escritura no sólo recaen aspectos escolares, sino que tienen un impacto significativo y útil en la vida de los sujetos que lo adquieren, y que, a través de leer y escribir, ellos están en posibilidades de expresarse y de comunicarse con su exterior. Reconoce la relevancia que tiene la lengua escrita en la vida cotidiana y cómo, los alumnos necesitan estar alfabetizados para poder interactuar a través de este medio de comunicación con los demás. La maestra Karina, en su definición también hace alusión a dicha relación con la vida personal, familiar y social.

Pues para mi es eso, que los niños logren escribir, leer, este lo básico, que tengan lo básico los niños, y los números también, bueno yo igual pienso que se toma en cuenta eso, porque a veces cuando hablan de las personas analfabetas no saben contar no saben comprar, pero a lo mejor alfabetización se refiere más a las letras, a leer y escribir. (E1MK2610202, p. 9)

Considera que lo importante es ofrecer las bases necesarias para que los niños lean y escriban con funcionalidad, para poder enfrentar y atender diversas situaciones cotidianas que se les presenten sin necesidad de buscar ayuda, ya que para ella leer y escribir es básico en la vida de toda persona. La maestra Karina hace reflexión a que alfabetización inicial para ella es dotar a los alumnos de lo básico, es decir, que los alumnos lean y escriban de manera independiente pero no habla de trascender de esto a un uso más reflexivo y funcional de la lengua escrita. La maestra Ana bajo esta misma línea de la utilidad que tiene la alfabetización inicial en la vida humana y social, comentó:

Alfabetización va más allá que los niños sepan leer, por ejemplo, donde diga favor de no sentarse, tienen que entender lo que están leyendo, alfabetizar para mí es eso que, sepan lo que están leyendo, que entiendan, comprendan, es muy amplio como el... concepto, se trata de que realmente sepan a qué se refieren las palabras que leen o escriben, suena muy repetitivo ... porque la comprensión lectora no es independiente, debe ir de la mano cuando se les enseña a leer y escribir a los niños... (E1MAn27102022, p. 5)

Así mismo, la maestra Ana toca otro punto fundamental que demuestra que los alumnos han tenido un buen andamiaje alfabetizador, es decir, la comprensión que tienen ante lo que leen y comparten como producto de dicha lectura, que lo que leen les sea funcional porque lo están entendiendo y comprendiendo, sin necesidad de volver a leerlo o sin necesitar la ayuda de alguien más para captar el mensaje y las ideas que se están transmitiendo. Ahora bien, al comprender los niños lograrán pasar el límite de lo literal, ya que cuando se comprenden los mensajes se está en la capacidad de reflexionar sobre lo esto, de inferir o de obtener conclusiones al plantearse diversas interrogantes. Por último, el mensaje de la maestra Claudia, engloba, de cierta manera, un poco lo ya mencionado:

Que los niños aprendan a leer y escribir, comprendiendo y produciendo textos propios... que los niños logren leer y escribir, pero concibiéndolas como habilidades en un desarrollo constante, ya que, aunque en primero y segundo se busca que los niños lean y escriban, al ir avanzando en los grados

escolares se les pedirán desarrollen estas habilidades en ambientes de mayor complejidad. [...] Alfabetización no sólo es cuestión de primer y segundo grados, pero si se debe dar en estos grados el logro de la lectura y la escritura, aunque con los requerimientos mínimos. (E1MC21102022, pp. 5-6)

De este concepto también se retoma la idea fundamental que debe tener todo maestro del nivel que sea, de que la adquisición de la lectura y de la escritura no es proceso finito, al menos no durante el proceso de educación básica de los sujetos. Leer y escribir si tienen sus bases en el primer ciclo de educación primaria, pero no culminan ahí, estos procesos tienen muchos matices que los sujetos deben ir desarrollando gradualmente, trabajando en los mismos, ya que no se adquieren de manera innata.

Con base en lo que las maestras contestan al ser cuestionadas sobre lo que significa para ellas alfabetización inicial, y en particular leer y escribir, se identifica que todas tienen un concepto que no se reduce a la idea tradicionalista de saber leer y escribir para sólo codificar y decodificar textos como se concebía anteriormente, una idea reduccionista y simplista en relación con todo lo que implica desarrollar una lectura y una escritura funcional y significativa, como lo requieren los retos de la sociedad actual.

Para ellas alfabetizar es dotar de herramientas a los alumnos que les permitan tanto ser autónomos e independientes en actividades de su proceso educativo formal, como resolver y atender situaciones de su cotidianidad que requieran el uso de la lengua escrita, por ejemplo, el redactar textos como recados o cartas con fines personales, o bien, leer textos de su interés con un nivel de comprensión funcional, que los permita ir más allá de la mera comprensión literal de la información. Lo cual se confirma también en lo que dice la maestra Angélica: “[...] “la alfabetización es eso que el niño se vaya acoplando a la vida diaria, a sus contenidos de la vida, pero desde lectura, escritura y expresión oral” (E2MA08112022, p. 11).

Las maestras así mismo, están conscientes de que la alfabetización inicial es un proceso gradual y complejo, por lo que reconocen que durante los primeros dos grados de educación primaria no se culmina con el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de leer y escribir, de esta manera, ellas reconocen la importancia del primer ciclo de educación primaria en la trayectoria formativa de los niños. Se identifica que las maestras conocen los enfoques para la alfabetización inicial que se han propuesto en el currículo oficial de manera superficial o escasa, mostrando concepciones de la lectura y la escritura construidas de manera personal con base en sus experiencias alfabetizando.

Las profesoras saben que su tarea al estar con los alumnos de este nivel implica el compromiso de cimentar en ellos las bases que necesitan para consolidar en un futuro, una lectura y una escritura significativa y funcional ante las situaciones formales e informales que tengan que enfrentar. Por la relevancia del impacto que tiene la alfabetización inicial en la vida de los estudiantes, resulta muy interesante conocer cómo las maestras diseñan su práctica pedagógica para desarrollar dicho andamiaje en sus alumnos.

2.2 Propuestas curriculares para alfabetizar (recorrido histórico)

Ante las nuevas demandas de alfabetización, que se han ido incorporando al paso del tiempo en las propuestas curriculares, se observa como éstas últimas han modificado sus planteamientos pedagógicos al buscar replantear el enfoque de enseñanza, teniendo cambios sustantivos a partir del programa curricular implementado en la década de los 90's. A continuación, se realizará un breve recorrido de las propuestas para alfabetizar en México enfocado en diferenciar las propuestas tradicionalistas de las que rigen el currículo actual, con la finalidad de identificar si las maestras investigadas conocen la propuesta actual y diferencian a ésta, de las anteriores.

La alfabetización ha significado una de las razones de ser de la educación formal y escolarizada desde los inicios de la educación, donde lo fundamental era

enseñar a leer y escribir así como las operaciones matemáticas básicas. En el presente análisis histórico también se retomarán algunos momentos donde se ha buscado atender de manera especial a la alfabetización inicial de los educandos. Uno de éstos se dio después del periodo posrevolucionario cuando se mantenía la dinámica escolar que se había implementado desde inicios de la educación bajo un enfoque rígido, controlado y previsible. Durante dicho espacio histórico-temporal, se tuvo la actuación de José Vasconcelos, secretario de la SEP en ese momento, institución que fue creada en 1921, quien buscó implementar un proyecto que atendió la principal preocupación educativa de ese momento, la alfabetización de la población, ya que era desafiante la cifra que se tenía de analfabetas mexicanos. A este programa se le conoce como “Misiones culturales” y su objetivo era enseñar a leer y escribir a grandes y a chicos. Vasconcelos se apoyó en maestros, que más allá de tener una formación, supieran leer y escribir. Obviamente estos maestros enseñaban a leer y escribir cómo aprendieron ellos, a través del método silábico.

Este método fue desarrollado por los pedagogos alemanes Friedrich Gedike y Samiel Heinicke, y consiste en enseñar la lectura combinando vocales y consonantes para formar sílabas. Progresivamente, se va incorporando mayor dificultad, alcanzando como últimos niveles la formación de palabras y frases con sentido. (Montagud, 2019)

Dicho método prioriza la memorización de las grafías, al combinarlas y formar sílabas, siendo éstas últimas unidades fonológicas sin significado, que al unirlas forman palabras, las cuales son las unidades básicas del lenguaje ya con un significado, inclusive muchas palabras son polisemánticas, es decir, tienen diversos significados.

En resumen, el método silábico se aplica de la siguiente manera: para la enseñanza y memorización de las letras y posteriormente de las sílabas, que se forman con la combinación de consonantes y vocales, se empieza con la enseñanza de las vocales, pudiendo incorporar imágenes y palabras para facilitar su aprendizaje. Después se comienza con la enseñanza de las consonantes, ya empezando a combinarlas con las vocales, se inicia con las sílabas sólo formadas

por una consonante y una vocal, por ejemplo: ma, su, pa, la, te. Se continua con la memorización de las sílabas de dos consonantes y una vocal, las conocidas “sílabas trabadas” (ej.: bra, bre, bri, bro y bru). Cuando los alumnos ya dominan estos dos tipos de sílabas, se enseñan las que tienen una estructura inversa, es decir, una vocal seguida de una consonante (p.ej., ar, er, ir, or y ur). Finalmente, se enseñan las sílabas de mayor dificultad, aquellas en las que hay diptongos (p.ej., gua, güe...), triptongos (miau), cuatro letras (p.ej., pres) y sílabas mixtas. En cada etapa los niños comienzan a leer y escribir palabras formadas por las sílabas que ya identifican.

La didáctica de este método consiste principalmente en el copiado, el dictado y la memorización de las sílabas, apoyándose de los famosos silabarios o “carretillas”, que es el compendio de todas las combinaciones posibles de consonantes con vocales; es decir, quien logra, que en general es la mayoría, memorizar todas las sílabas, logra leer y escribir, ya la calidad con que lo haga es punto y aparte.

El uso de carretillas pone en desventaja a quien se le complica memorizar y enlazar rápidamente sus recuerdos, sin embargo, el método silábico tiende a dar resultados rápidos porque no se detiene al análisis y reflexión de la lengua escrita en relación con su sistema convencional de escritura y lectura.

Después surge el método onomatopéyico, que si se analiza a detalle tiene su andamiaje en el método silábico, sólo que ahora en lugar de enfocarse en aprender las sílabas, lo que los alumnos debían memorizar era el sonido de cada grafía, para poder “unir” los sonidos de todas las grafías de una palabra, en el orden que aparezcan y así pronunciar lo que está escrito.

Se llamó onomatopéyico por el uso de onomatopeyas para representar el sonido de las letras.

Las onomatopeyas utilizadas son: al subir un cohete produce el sonido sss, el carro produce rrr, el fff se hace en el resoplido del gato furioso, etc. Para la enseñanza de las vocales se sugiere el siguiente orden y fonema: i del llanto

de la ratita, u del pito del tren, o el grito del cochero, a el grito del muchacho asustado y e la pregunta del sordo.

Para las consonantes: s el silbido del cohete, r el ruido del coche, m el bramido de la vaca, t el ruido del reloj, l lengüeteada del perro, j jadeo del resuello del caminante, f resoplido del gato, n sonido de la campana, c cacaraqueo de la gallina, p estampido del cañón, g de la gárgara, d de los dados, ch del chapaleo del agua, ll del chillido de la sierra, b del grito del corderito, ñ del llanto del niño, y del buey, h la muda, v de la vaca, z de a zorra y qu la de quinqué. (Muñoz, 2017).

De manera general, con el rescate de los dos anteriores métodos se puede decir que encierran la idea del trabajo realizado bajo el enfoque de las pedagogías tradicionalistas, didácticas enfocadas a mantener al estudiante pasivo y receptivo, formando a un sujeto que no cuestione sino por el contrario acepte todo lo que el maestro le indica porque debe ser concebido como el depositario de todo el conocimiento. En la pedagogía tradicional, el maestro busca transmitir conocimientos e información más no desarrollar en los alumnos capacidades para que ellos puedan adquirir conocimientos de manera autónoma, en el caso de la alfabetización inicial bajo dicho enfoque, se busca que los aprendices sepan leer y escribir mediante la memorización del sistema convencional de la lengua escrita, sin detenerse a analizar al mismo, ni necesariamente hacerlos críticos ni reflexivos ante el uso de la lengua escrita. Es así como “los métodos tradicionales de alfabetización han pretendido sistemáticamente enseñar de manera empírica -a partir de la verbalización y la mostración reiterada- la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla” (Kaufman y cools., 2015, p. 20).

Después, al paso del tiempo, al comenzar a investigar y reflexionar sobre la manera en cómo se alfabetizaba en la educación formal, se comenzó a cuestionar demasiado la postura de educar bajo el enfoque conductista (enfoque que se usa en los métodos tradicionalistas), no sólo utilizado en alfabetización sino en toda la dinámica educativa de la escuela vieja, como se le conoce muchas veces a la

escuela tradicionalista. Dicho enfoque entró en declive ante la búsqueda de renovar la didáctica escolar en muchos lugares del mundo para atender las deficiencias de los sistemas educativos, sobre todo en relación con los resultados que se tenían.

Otro momento de la historia de la educación mexicana en la que se pretendió atender la alfabetización inicial fue a finales de los años 50`s y principios de los 60`s. En México, “El Plan de once años” de Torres Bodet es uno de los principales impulsos que se tuvo para reformar la educación en búsqueda de una educación con mejor calidad, este buscó entre otras cosas, alfabetizar con mayor funcionalidad y sentido. Valentina Torres Septién (1985) nos habla del Plan de Once años en el cual, lo más relevante fue la edición de los libros de texto gratuitos.

Para Torres Bodet, la alfabetización sería un engaño si los alfabetizados no tenían la posibilidad de poner en práctica regular e inmediatamente los conocimientos adquiridos mediante la lectura regular. Al respecto señalaba: “De nada vale enseñar a leer, ni crear escuelas, ni fomentar la educación fundamental de las masas si los que acaban de aprender no pueden procurarse textos o, más aún, si no se les ofrece y proporciona material de calidad para el ejercicio de la lectura” (p.88). La escuela obligatoria y gratuita consignada como precepto legal en la Constitución de 1917 había quedado a menudo en letra muerta. “Hablábamos de educación primaria gratuita y obligatoria, comentaba Torres Bodet, pero al mismo tiempo exigimos que los escolares adquieran libros muchas veces mediocres a precios, cada año, más elevados” (p. 95). Para solucionar el problema, el presidente López Mateos fundó en 1959 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos designando a Martín Luis Guzmán para presidirla. Con esta medida, según Torres Bodet, se trataba de formar un mexicano nuevo, “que pudiera servir a la Patria con entusiasmo y ayudar a sus semejantes con lealtad, un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, interesado en el progreso de la nación, resuelto a afianzar la independencia política y económica de su país (p. 90).” La intención era que los libros se repartieran en todos los rincones del país. Los libros irían a las ciudades y al campo, se repartirán a niños sin recursos económicos, pero también a los que los tenían; decía Torres Bodet: “todos son niños y todos son parte de

nuestro pueblo” (p. 96). Desde entonces todos los niños mexicanos han tenido acceso a libros de texto gratuitos.

En este punto es importante reflexionar que la distribución de libros fue un paso importante para fomentar en los alumnos, inclusive en las familias, el hábito de la lectura y, que el hecho de poseer libros les daba acceso a información que tal vez de otra manera no la hubieran tenido, sin embargo, también por el establecimiento de los libros de texto gratuitos, el gobierno es quien tenía el poder de decidir qué información llegaba y cuál no a los hogares de las familias mexicanas, respondiendo así a los intereses de la hegemonía, lo que al final resultaba un beneficio a medias o un beneficio entre comillas, sobre todo para la población mayoritaria mexicana, la de clase baja, la cual difícilmente podía adquirir otros libros.

En los años 70’s se implementó el proyecto de la Tecnología Educativa, la cual propició concretar todas las acciones educativas en objetivos medibles, utilizando verbos para definir las en complejidad y gradualidad; buscando la eficacia que los métodos y procedimientos puntuales otorgan, pero claro está que la educación no es igual que las empresas o fábricas donde lo que se busca es el logro de un producto tangible para comercializar. Cabe señalar que el 27 de noviembre de 1973 se expidió la ley federal de educación, en reemplazo de la ley orgánica de educación pública de 1941. La nueva ley “define a la educación como un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.” (Latapí, Pablo. 1984, p. 67).

La reforma de la enseñanza primaria fue la acción principal de la administración, y su vehículo fundamental fueron los libros de texto enteramente reformados. Los planes y programas de estudio se rehicieron, estableciéndose cuatro áreas fundamentales: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y otras tres complementarias: educación física, artísticas y tecnológica. (p. 73)

Posteriormente se inicia un proceso de Modernización Educativa iniciada en los 80’s bajo un enfoque neoliberal, consolidado con la firma del Acuerdo Nacional

para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. De acuerdo con Arnaut (2010) en el año de 1992 se federalizó o descentralizó el sistema de educación básica y normal de México, mediante la transferencia a los gobiernos de los estados de las escuelas y el personal que hasta entonces estuvieron bajo la administración directa del gobierno federal, y la redistribución de la responsabilidad educativa entre los dos órdenes de gobierno. De ese modo terminó un largo proceso centralizador, a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921.

En 1993, se comenzó a reformar el enfoque pedagógico para alfabetizar con la reforma integral de la educación primaria, dándole un giro radical a la didáctica que se había mantenido durante más de un siglo. Es así, como surge dos años después el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES).

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

Así concebidas, la lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo. (Diario Oficial de la Federación, 16 de noviembre de 2001)

Con base en lo anterior, el sistema educativo mexicano comienza a atender los enfoques: constructivista, psicolingüístico y sociolingüístico (SEP, 2009), buscando considerar las características de desarrollo de los niños de acuerdo con

la etapa piagetiana en la que se encuentran, en la de operaciones concretas. Dicho programa tenía como objetivo fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura bajo la concepción de la lectura como sistema de comprensivo y no descifrado y, a la escritura como un medio para expresar sus ideas; no buscó la eficiencia mecánica de la lectura.

PRONALEES buscó adaptar la metodología al proceso de la adquisición de la lengua, dejando concepciones tradicionales como que los alumnos deben aprender a leer sin importar si comprenden o no o, que necesariamente deben aprender a escribir y leer durante el primer año de primaria, haciendo énfasis en que la alfabetización funcional lleva más tiempo que aprender a descifrar, como lo plantea el documento citado de la Federación en la cita siguiente:

De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto. (16 de noviembre de 2001)

De acuerdo con el Programa de 1993, los maestros tenían la libertad de elegir sus métodos y técnicas para alfabetizar. “La experiencia de las décadas pasadas muestran que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de métodos con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico” (p. 24)

Con los estudios de Ferreiro y Teberosky así como con los avances de la psicolingüística la reforma de 1993 tiene las bases de una propuesta que atiende a los intereses, características y necesidades de los alumnos; se busca alfabetizar con sentido y utilidad para los sujetos que son alfabetizados. Las investigadoras citadas, en su obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (1979) mencionan que su originalidad reside en ser probablemente los primeros en señalar en lengua española la necesidad de proceder a partir de los descubrimientos de la

psicolingüística contemporánea y, los primeros en vincular dicha perspectiva con el desarrollo cognitivo, como lo propone la teoría de la inteligencia de Piaget.

Posteriormente, en 2009, con la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), comienza una nueva reforma educativa dando continuidad a los planteamientos de 1993, del programa ya descrito, PRONALEES, por lo que sigue teniendo sus bases en el constructivismo, en la psicolingüística y en la sociolingüística. Esta reforma se vio reflejada en el Plan y Programas 2011.

Presenta una innovación en cuanto a la manera en que se organizan y trata la asignatura, debido a que se utiliza como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales son fortalecidos a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar. (SEP, 2011, primer grado, p. 22)

En resumen, 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. (p. 24)

Dicho programa educativo, se puede reflexionar, era la continuación y el complemento del programa de 1993 ya que se basaba en una perspectiva de buscar que el estudiante fuera más partícipe de su propio aprendizaje, y que este conocimiento tuviera un impacto en su propia vida, es decir, que no sólo aprendiera para pasar exámenes escolares, sino para tener mayores herramientas para su

contexto personal, familiar y social al poder hacer uso de la lengua escrita de manera autónoma en situaciones cotidianas, como el hecho de escribir una carta para algún familiar. Es así como las prácticas sociales de lenguaje surgen como enfoque didáctico al proponer el desarrollo de proyectos enlazados con la vida exterior de los alumnos, procurando recrear escenarios sociales posibles a los que el alumno se había o podría enfrentarse, en los cuales necesitaba hacer uso de la lengua escrita, leyendo y/o escribiendo.

Esta propuesta de alfabetización se complementaba con la realización de actividades habituales para el uso y práctica constante de leer y/o escribir. “El programa propone la realización de actividades permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura” (SEP, 2011, primer grado, p. 30).

Actividades permanentes como:

- 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 justas.
- Sobres de palabras.
- Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras.
- Lectura y escritura de palabras y frases. (p. 31)

Con base en lo anterior, al analizar las reformas que se dieron a partir del ANMEB, se identifica que los métodos de alfabetización han pasado de ser los sintéticos a los analíticos que contemplan la importancia de partir de la palabra como unidad al alfabetizar. Estos últimos tienen parte de sus fundamentos en la epistemología genética de Jean Piaget aún sin que dicha teoría en su momento pretendiera aportar a las de la adquisición del lenguaje; la cuál de acuerdo con Kaufman y cols., (2015) “aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión constructiva e interaccionista” (p. 19).

Las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues, el resultado de una “tendencia al cambio” o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo. Es lo no-asimilable que presenta retos cognitivos. [...] Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones. (Ferreiro, 1985, p. 6, citada en Kaufman y cols., 2015, p. 21)

Los cambios que se realizaron a los Programas de Español para la Educación Secundaria (SEP, 2006) y a los Programas de Español para la Educación Primaria (SEP 2009), parten de una premisa que ha sido corroborada por la investigación desde diversas disciplinas (la psicología, la lingüística, la sociología, etcétera): el lenguaje se aprende en la interacción social (SEP, 2011, primer grado, p. 224) .Con base en ello, se retoma lo siguiente sobre las modalidades de trabajo propuestas:

Los programas de español, publicados en 2009 y los ajustes para la articulación de la Educación Básica propuestos en 2011, reconocen de manera explícita los procesos por medio de los cuales los niños se apropian del lenguaje escrito y plantean la necesidad de abandonar los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura. [...] De este modo, en primero y segundo grados también se establece como modalidad de trabajo los proyectos didácticos, en los cuales los alumnos se vean en la necesidad de elaborar productos del lenguaje que posean un propósito comunicativo y, por supuesto un propósito didáctico. El primero permitirá apropiarse de prácticas sociales del lenguaje y el segundo ayudará a descubrir las características y el funcionamiento del sistema de escritura. [...] Este proceso de aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo (aunque no lo hagan de manera convencional) o de apropiarse de la lectura y la escritura viendo leer y escribir a otros, requiere mucho tiempo; y suele extenderse hasta el segundo grado, particularmente en aquellos contextos en los que los niños

tienen poca experiencia extraescolar con situaciones de lectura y escritura. (pp. 235, 236).

Continuando con el análisis reflexivo de las propuestas oficiales para alfabetizar se tiene que el actual programa Aprendizajes Clave, que está por cumplir su tiempo de operación, sigue manteniendo una línea muy estrecha con los dos planes anteriores a él, proponiendo trabajar bajo un enfoque constructivista, que busca alfabetizar más allá de que los alumnos sólo sepan leer y escribir en el sentido literal que engloban estos conceptos. El programa oficial, como el 2011, sigue apoyándose de los argumentos de las investigaciones de Ferreiro.

El lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particulares. Su aprendizaje no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido. Para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. (Ferreiro, 1998, citada en SEP, 2017, p. 168)

La metodología propuesta sigue basada en crear los espacios y condiciones que permitan adquirir el lenguaje en la interacción social, diseñando actividades a través de las prácticas de lenguaje que se organizan bajo la modalidad de proyectos. En las actividades planeadas se busca un constante análisis de la lengua escrita, por ejemplo, la forma en cómo se ordenan las palabras en una oración, las letras que conforman los abecedarios en los sistemas de escritura, porque las palabras cambian cuando cambia alguna o algunas letras, etcétera.

Dicha propuesta alfabetizadora propone los contenidos de reflexión, los cuales buscan “proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales que les permitan comprender adecuadamente las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y la interacción oral” (SEP, 2017, p. 171). La reflexión sobre el lenguaje comprende, así, temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos y semánticos; con la organización gráfica, la ortografía y

otros relacionados con las propiedades de los géneros y los tipos de texto, las variedades lingüísticas y los valores culturales.

Cabe mencionar que lejos de analizar la pertinencia o eficacia de cada propuesta curricular para enseñar a leer y escribir, es importante tener el anterior recuento para identificar el impacto que tienen en el aula. Durante la recogida de datos se obtuvieron testimonios similares al de la maestra Angélica al cuestionarlas sobre su conocimiento sobre el actual Plan y Programas:

El plan y programas me sirve y a veces pues yo la verdad sólo ocupo lo de ser autónomo en la clase, como me convenga... [...] nunca lo he leído, le soy sincera del programa lo único que busco con los aprendizajes esperados. (E2MA08112022, pp. 13-14, 21)

La maestra permite identificar que para ella el ser autónomo significa que puedes hacer lo que mejor te parezca sin necesidad de atender los lineamientos oficiales, inclusive que ni es necesario conocerlos a detalle porque ella aclara que ni siquiera ha leído los programas. La facultad de autonomía que se tiene en el aula muchas veces es usada a conveniencia y comprendida a beneficio sin atender la parte de compromiso y responsabilidad profesional que esta implica.

De manera similar, la maestra Claudia compartió lo siguiente:

Como tal así conocerla no, te soy sincera yo he leído poco, sobre todo he leído lo que piden en los consejos técnicos, en la fases intensivas; pero bueno por lo que me he dado cuenta se enfoca en el método global como en el 2011 nos hablaba de actividades permanentes que era pues dictado y actividades para iniciar bien el día, leerles cuentos y rescatar el análisis de los momentos, completar palabras. (E2MC08112022, p. 14)

La autonomía en estos casos ha permitido que las maestras no lean los documentos oficiales que deben regir su actuar comprendiendo que su práctica docente se basa en su experiencia y en la información epidérmica que tienen de los programas educativos que han conocido sólo a través de las actividades “obligatorias” como docentes, como lo es el hecho de participar en los Consejos

Técnicos Escolares. Como su práctica les ha resultado funcional y a falta de supervisión, no consideran necesario conocer a detalle lo que el currículo formal propone, no lo consideran como una oportunidad de ampliar sus conocimientos técnicos y pedagógicos, lo dejan de lado sin tener la iniciativa propia de conocerlo a detalle para poder reflexionar, criticar, contextualizar y aplicar su contenido.

Al tener discursos como los anteriores se denota una falta de conocimiento y formación curricular en las maestras investigadas, ellas argumentan que no han tenido capacitaciones para ello ni cursos ni talleres funcionales, es claro que no hay una organización entre las autoridades educativas ni un desplazamiento vertical funcional de las propuestas curriculares. Con referencia a esto, se tiene la siguiente idea:

Es innegable que al menos desde 1992 se han instrumentado diferentes reformas a los planes, programas y materiales educativos en la educación básica; con la consideración de que la mayoría de las veces nunca se procuró preparar con solidez a los maestros que operarían los cambios propuestos. (Reyes, 2020, p. 80)

Con base en lo anterior, se puede decir que existe una falta de interés por conocer a detalle lo que se propone oficialmente para organizar la práctica pedagógica que se implementará en el aula. Las maestras no conocen el currículo, su lectura ha sido superflua por requisito y/u obligación y, tampoco muestran interés ni compromiso por hacerlo de manera independiente al saber que no se les capacitó, estando conscientes de que el currículo establece y unifica la educación que se debe impartir en educación pública.

Las maestras han dado resultados a pesar de ni siquiera conocer por completo y a detalle los documentos educativos rectores. El currículo ha quedado a un lado a la hora de planear e intervenir en el aula, ha sido para ellas sólo un documento del “deber ser de la escuela” que no han revisado de manera puntual. El currículo real no lo basan en lo que el programa vigente establece; sólo llega a ser parte de su práctica ecléctica.

2.3 Proceso de adquisición de la lengua escrita

La alfabetización inicial, como todo proceso, conlleva a que los alumnos adquieran ciertos conocimientos y que estos los vayan puliendo y trabajando para avanzar en la comprensión de éstos, aumentando la complejidad de lo que han aprendido, es decir, no es lo mismo identificar una letra de un dibujo o identificar que una palabra es la unión de distintas grafías a saber que para escribir convencionalmente hay una serie de reglas ortográficas por cumplir.

Ante el enfoque de análisis de la adquisición de la lectura y de la escritura que fundamenta este trabajo de investigación, es decir el enfoque de enseñanza constructivista, se tiene que este proceso de alfabetización se va logrando en la medida que los alumnos avanzan en sus conocimientos sobre las características del sistema del lenguaje escrito, reflexionando de manera permanente sobre el sistema de lectura y escritura.

Con relación a lo anterior, se explica en el Programa de Estudios 2011 el proceso de adquisición de la lengua escrita. Se mencionan tres etapas, que a continuación se muestran, que llevan a comprender y visualizar el periodo en el que se encuentran los alumnos, sin el afán de clasificarlos, sino por el contrario, identificar estas fases para hacer lo correspondiente durante la intervención pedagógica y propiciar que los alumnos avancen en su logro de leer y escribir. La importancia de identificar las características de los niveles de alfabetización que establece el enfoque del currículo es para estimular con base en las actividades propuestas que los alumnos transiten de un nivel al siguiente a través de un proceso de asimilación y acomodación.

Kaufman y cools. (2015) reflexionan sobre dos cuestiones que deben de tener bien claras sobre el proceso de adquisición: la primera es que “no es posible acelerar el proceso enseñando cómo realizar el paso siguiente” pero que “tampoco se trata de que los niveles de conceptualización, por no poder ser enseñados, deban ser solo pacientemente esperados” (p. 42).

Las etapas que se han mencionado de alfabetización se resumen en el siguiente cuadro presentando en el Plan 2011 (SEP, p. 43):

Síntesis de las principales etapas previas al uso del sistema convencional de escritura	
Escritura	Descripción
Primera etapa	<p>Los alumnos buscan criterios para diferenciar, del mundo gráfico, entre dibujo y escritura.</p> <p>Reconocen dos características:</p> <p>a) que la escritura se realiza con formas gráficas arbitrarias que no representan la forma de los objetos;</p> <p>b) que hay una ordenación lineal.</p> <p>Se pueden presentar trazos lineales con diferencia respecto de los dibujos, o bien trazos discontinuos (pseudoletras).</p>
Segunda etapa	<p>Se identifican dos aspectos básicos:</p> <p>a) se requiere un número mínimo de letras para escribir una palabra; y</p> <p>b) es necesaria la variación en las letras para escribir una palabra.</p> <p>El avance en estos elementos marca el tránsito a la segunda etapa, aunque cabe mencionar que no necesariamente hay un desarrollo conjunto de ambos elementos, ya que los alumnos pueden hacerlo de manera independiente.</p>
Tercera etapa	<p>Se establece relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados hipótesis: silábica, silábica-alfabética y alfabética.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Hipótesis silábica. En esencia una letra representa una sílaba de la palabra escrita. •Hipótesis silábica-alfabética. Representa un momento de transición que fluctúa entre la representación de una letra para cada sílaba o para cada sonido. En este tipo de escrituras las sílabas se representan con una o con varias letras indistintamente. •Hipótesis alfabética. Cada letra representa un sonido, lo que hace que la escritura se realice de manera muy cercana a lo convencional (sin norma ortográfica).

Cuadro elaborado a partir de Myriam Nemirovsky (1999), Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós.

Con base en el análisis de la tabla y en lo que mencionan Kaufman y cols., (2015), durante la primera etapa se da la transición de identificar entre el sistema de escritura y la representación icónica de los significados, es decir, identificar la palabra árbol del dibujo de un árbol.

En este momento el niño realiza interpretaciones globales de su propia escritura. Esto significa que cuando se le pide que señale con el dedo lo que acaba de producir indicando “cómo dice”. Hace señalamientos vagos y/o continuos, sin separar ninguna parte. (p. 27)

Al identificar las grafías de los dibujos o imágenes, los alumnos transitan a la etapa en la que comienzan a comprender que las palabras no son iguales, tanto en cuestión cuantitativa como en cualitativa.

En este periodo existen modalidades de plasmar diferencias dentro de uno o ambos ejes: escrituras con cantidad constante y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad variable y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad constante y repertorio variable, etcétera, pero todas ellas se rigen por criterios ajenos a la correspondencia entre la emisión oral y la producción escrita. Las escrituras deben ser diferentes entre sí porque los significados son diferentes entre sí. (p. 29)

Por último, los autores citados mencionan que en la tercera etapa los estudiantes comienzan a relacionar la escritura con la pauta sonora del habla, por lo que, al comenzar a reflexionar y analizar el sistema de la lengua escrita, transitan de usar algunas grafías constantes para escribir cualquier palabra, a ir diferenciando las grafías de acuerdo con lo que buscan reproducir hasta llegar a escribir con todas las letras necesarias, en el orden correcto, es decir, llegar a la convencionalidad.

Ahora bien, en relación con la lectura, los niños comienzan “leyendo” de acuerdo con los contextos gráficos, ya que ellos relacionan lo que ven con lo que está escrito. “La primera idea que los niños tienen acerca del significado posible de una escritura que está próxima a una imagen es que allí dice el nombre del objeto

que aparece en la ilustración. Esto ha sido denominado "hipótesis del nombre" (Ferreiro y Teberosky, 1979, citadas en Kaufman y cols., 2015, p.35).

Poco a poco, los alumnos irán adquiriendo mayores herramientas para comenzar a leer apoyándose ya no sólo de las imágenes sino también de las letras (considerando aspectos cualitativos y cuantitativos) hasta lograr su lectura convencional.

De esta manera, el proceso para adquirir la lectura convencional es similar a la escritura, ya que se logrará a través del análisis y de la reflexión permanente del sistema escrito, reestructurando constantemente los esquemas de conocimientos de los aprendices, por lo que es fundamental que el maestro ponga en conflicto dichos esquemas en búsqueda de lograr la convencionalidad.

Al cuestionar a las maestras sobre este proceso de adquisición de la lengua escrita que se da en los alumnos, ellas aportaron respuestas enfocadas a la primera y a la tercera etapa, ninguna de las cuatro hizo alusión a la etapa dos, así mismo sus conceptualizaciones de cada momento son muy generales y no distinguen entre etapas, por el contrario, los niveles que mencionan los consideran de la misma jerarquía; también llegan a omitir momentos de la tercera etapa. Así se muestra en la siguiente narrativa de la maestra Angélica:

Primero la presilábica, en la que los niños solo hacen bolas, la silábica alfabética con valor sonoro convencional (la maestra escribe un ejemplo en su cuaderno utilizando la palabra gusano y escribe gan) y la alfabética convencional, que es cuando ya logran leer y escribir, sin embargo, en esta etapa yo no estoy de acuerdo que se considere a un niño alfabético convencional si no es capaz de separar las palabras. (E1MA20102022, p. 19-20)

La maestra no mencionó el momento de transición del sistema icónico al escrito, recordando que antes de la convencionalidad es necesario adquirir a través de la reflexión y el análisis una serie de conocimientos sobre las particularidades del sistema de escritura, por ejemplo, el que las palabras no son iguales en cantidad

ni en letras para que estas representen determinados significados. Durante dicha transición el alumno comenzará a escribir de manera no convencional, paso que omitió la docente. En relación con la maestra Claudia, ella comentó:

Presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, el primero es cuando los niños sólo realizan trazos al azar o letras sin coherencia con lo que buscan escribir o comunicar, el silábico es cuando por cada sílaba los niños identifican una letra, por ejemplo pato y escribe po, la p por pa y la o por to, en el silábico-alfabético los niños ya tienen la noción de la palabra y hay ausencia de pocas letras o bien, cambian una letra por otra, y en el nivel alfabético es cuando los niños escriben todas las letras necesarias para formar la palabra y hay pocas faltas de ortografía. (E2MC08112022, p. 12)

En este caso, se observa que la maestra Claudia de igual manera no menciona el periodo de diferenciar el sistema icónico del escrito, comentando que durante el periodo presilábico se engloban los alumnos que hacen trazos sin significado, así como quienes ya realizan letras, esta última, característica del tránsito al periodo dos, de acuerdo con la tabla analizada previamente. En relación con las otras etapas que menciona, hay congruencia con lo que el programa establece, pero no las engloba como parte de una categoría, ella, al igual que la maestra Angélica, establece la misma jerarquía entre las etapas que refiere.

De manera similar, la maestra Ana comentó lo siguiente:

Presilábico, silábico, alfabético convencional... Los niños comienzan con una etapa primitiva, ellos se comunican con garabatos y bolitas, silábica detectan alguna letra de cada sílaba y en la alfabética es cuando logran escribir con todas sus letras. (E2MAN18112022 pp. 14-15)

La maestra Ana es muy concreta en su respuesta, pero hay congruencia entre lo que dice y lo que se propone. Cae en la misma situación que las demás maestras, no identifica que hay categorías y subcategorías para “ubicar” a los alumnos que se están alfabetizando con la finalidad de conocer su zona de desarrollo próximo y propiciar y estimular el logro de esta. Tampoco hay una

distinción entre lo convencional o no, es decir, generaliza las fases, pero no menciona que al inicio de cada etapa hay falta de convencionalidad.

En relación con la maestra Karina, que es quien aplica el método silábico, más que etapas y niveles, ella hace referencia a los avances en el conocimiento del sistema escrito, es decir, las “etapas” que menciona es conocer las vocales, comenzar a memorizar sílabas y comprender el sistema de las sílabas (unión de consonante y vocal), y así comenzar a leer y escribir con base en las sílabas memorizadas, culminando con la memorización de todas las sílabas o conocimiento de todas las letras al identificar el sistema mencionado.

Entonces siento yo que, ya que agarran el hilo de las sílabas, aunque yo ya no sé las diga, ya solitos, por ejemplo, cuando estamos con la c de casa, ya solitos saben cómo van, ya no les tengo que estar diciendo la ca ce ci co cu, ya se mentalizan como van las sílabas, entonces ya solitos empiezan a leer las palabras. (E1MK26102022, p. 10)

Considerando el breve análisis que se realizó sobre el método silábico, se puede ver que lo que la maestra narra es congruente con el proceso que plantea dicho método.

En general, es evidente que el conocimiento de las maestras sobre el proceso del logro de la lectura y escritura que fundamenta la didáctica propuesta a partir de 1993 en los programas educativos oficiales es superficial, tienen ideas, pero no han consolidado este contenido de manera precisa, sus comentarios son generales e inclusive, en un par de casos las fases que describen no corresponden con las características que mencionan. Esta es otra consecuencia de la falta de formación como maestras alfabetizadoras y de la escasa formación continua que tienen en relación con las propuestas didácticas y pedagógicas para enseñar a leer y escribir de acuerdo con lo que se propone en el currículo, en el “deber ser” de la escuela.

Por lo anterior, se retoma la siguiente cita: “es muy importante que los docentes que atiendan los dos grados de este primer ciclo cuenten con la

experiencia y las destrezas necesarias para favorecer debidamente la alfabetización inicial de sus alumnos” (Aprendizajes Clave, 2017, p. 69).

A pesar de su conocimiento general del proceso por el que transitan los alumnos antes de aprender a leer y escribir de manera convencional, su práctica les ha dado resultado. Sin embargo ante los imprevistos en el desarrollo personal de cada niño, lo que les dotará de mayor seguridad para tomar decisiones pertinentes y oportunas será el conocimiento técnico que les falta solidificar. “Si el profesor no sabe cómo hacerlo, o a la hora de la verdad no se siente seguro haciéndolo, no se puede hacer” (Hargreaves, 2001, p. 129). Así mismo, las cuatro reflexionan y están conscientes de que la alfabetización no es algo que se culmine durante el primer ciclo de educación primaria, que, durante mucho más tiempo de la educación formal, los alumnos seguirán desarrollando y mejorando sus herramientas que les permitan leer y escribir de manera funcional para su educación y para su vida misma. Ante lo anterior, se retoma el siguiente fragmento de la maestra Claudia:

Me conformo con que lleven las bases necesarias para seguirse alfabetizando a lo largo de su formación académica, la cual será cada vez más compleja y de mayor grado de dificultad ... entonces considero que es un proceso no inacabado pero sí duradero y permanente. (E2MC08112022, pp. 18-19)

Con base en todo lo analizado, es claro que las maestras logran hacer transitar a los alumnos de una etapa a otra sin necesidad de tener los conocimientos claros sobre las características de cada nivel; sin embargo, de acuerdo con Hargreaves (2001) “la sensación de confianza personal y profesional puede conducir a veces a una complaciente autosuficiencia, que impide que los docentes sigan avanzando” (p. 137). Por lo anterior, es fundamental que los responsables de alfabetizar tengan los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de cada niño y para ofrecer una pedagogía que atienda este proceso en cada uno de sus momentos, ofreciendo un ciclo que les ofrezca los conocimientos y las bases necesarias para seguir transitando por los demás grados sin lagunas ni rezagos, ya que esto limita el desarrollo escolar de los alumnos y los pone en desventaja ante

quienes sí poseen las herramientas pertinentes de una alfabetización inicial sólida y han logrado adquirir los aprendizajes propios de cada momento escolar.

Si las maestras tienen resultados, con un mayor conocimiento técnico y pedagógico, muy probablemente se lograrían parte de los cambios tan anhelados en el salón de clases que buscan alfabetizar. Al respecto Fullan (1991) menciona que “el cambio es un proceso y no un suceso puntual, es reconocer que cualquier cambio positivo supone un aprendizaje continuo y por tanto siempre tendrá un elemento intelectual” (citado en Hargreaves, 2001, p. 130).

2.4 Currículo formal vs currículo real en las prácticas alfabetizadoras de las docentes

Como se ha mencionado el objetivo de esta investigación recae en comprender por qué las maestras responsables de la alfabetización inicial aplican determinada didáctica; por ello se contrastó el análisis previo de la propuesta curricular actual para alfabetizar con lo que se obtuvo en la recogida de datos, con relación a cómo propician que los alumnos lean y escriban, y al cómo atienden pedagógicamente sus proceso de adquisición de lenguaje.

Se buscó conocer como las docentes propician el tránsito de un nivel al posterior hasta lograr que los alumnos lean y escriban de manera convencional y funcional, es decir, que logren usar estas herramientas de comunicación escrita en su vida cotidiana de manera útil y correcta.

En cuanto a lo que compete en este tema, las docentes compartieron lo siguiente, al pedirles que describieran el método que utilizan para alfabetizar a sus alumnos. La maestra Claudia, dijo:

No hay algo así como una receta a seguir, pero yo propicio mucho que los niños practiquen y practiquen la escritura y tengan múltiples acercamientos con la lectura, yo no uso el método silábico como tal porque desde que inicié mi experiencia laboral tuve la fortuna de que me asignan primer grado y me dan cursos sobre alfabetización, porque antes de estos cursos yo pensaba

enseñar a leer y escribir como yo aprendí, es decir, con las carretillas... pero pues la comprensión es muy deficiente al menos en mi persona, a mí me cuesta mucho comprender. (E1MC21102022, p. 6)

La maestra Claudia habla de una metodología basada en el uso constante de actividades que permitan a los alumnos leer y escribir, es decir de actividades que no necesariamente llevan un hilo progresista pero que conllevan a que los alumnos practiquen la escritura, así como la lectura de manera permanente. En relación con lo anterior, durante las observaciones se identificó que aplicó estrategias como: pase de lista con material lúdico, uso del alfabeto móvil para armar palabras con significado para los niños -nombres de sus frutas favoritas- y el copiado de dichas palabras haciéndoles su representación gráfica correspondiente (O1M221102022). También realizó el análisis de la estructura de un cuento, el armado de las palabras de la sesión anterior dándoles las letras justas que cada palabra necesita complementando con su dibujo y la búsqueda de las letras en libros y revistas para recortarlas y formar su nombre con apellidos (O2MC08112022).

Así mismo hace alusión a que el método silábico no lo considera pertinente por dos razones, tanto porque en sus experiencias de formación le han indicado que ya no se debe aplicar como porque ella aprendió con ese método y su comprensión lectora es deficiente. Aclara que al inicio ella pensaba enseñar bajo esa metodología porque ella aprendió así, porque era el método que conocía; de nuevo se hace presente que busca aplicar el aprendizaje que le permite sentirse segura. De manera similar, la docente Ana contestó:

Al final no hay como una receta, que diga voy a seguir estos pasos para lograrlo, pero de las cosas que he hecho y me han funcionado, pues una es seguir la recomendación de trabajar por palabras, trato de utilizar métodos o estrategias en las que me siento segura y dejé fuera el método silábico, no lo utilizó este método por recomendaciones que he recibido, sin embargo tampoco estoy en contra porque tal vez allá niños que al final lo terminan necesitando y sólo con ese mejor lo logran, pero a mí me aburren palabras de masa, misa, Ema. (E2MAn18112022, p. 7)

La maestra Ana hace referencia al conocimiento tácito y experiencial que los docentes van adquiriendo a través de lo que han vivido en el aula, conocimiento que apropian por el hecho de que les fue funcional y útil más allá de que la teoría lo valore como pertinente o no, con base en esos aprendizajes. Menciona que su didáctica se basa en la aplicación de métodos que utiliza y le funcionan, es decir, a través del ensayo y error decide que seguir utilizando o que desechar. Más que seguir un método, se puede inferir que su pedagogía alfabetizadora se conforma de diversas actividades que obtiene de los diversos métodos para la enseñanza de la lectura y de la escritura que ella conoce. En este caso, la maestra Ana sí aclara que, aunque no sea partidaria del método silábico, si lo usaría en casos que los alumnos lo requieran. En relación con lo observado hay congruencia con lo que mencionó, ella aplica actividades como el análisis de palabras contextualizadas (tradicción del Día de muertos) y uso de memoramas (O1MAn27102022). Y uso del alfabeto móvil, de sopa de letras y copiado de palabra con su imagen (O2MAn15112022).

En estos dos discursos presentados se encuentra que ambas maestras identifican que para alfabetizar no hay una metodología que se deba seguir al pie de la letra, que las propuestas curriculares orientan, pero no especifican paso por paso que se deba aplicar en el aula, por lo que es necesario ir planificando de acuerdo con el avance de los niños. Sin embargo, las maestras hacen explícito que utilizan lo que les hace sentirse seguras, situación que se logrará al utilizar estrategias y técnicas que se dominan. En relación con lo comentado, Hargreaves (2001) menciona que “no pueden sacarse de la manga los nuevos métodos ni trasponerlos directamente de los libros a las aulas; [...] los educadores necesitan oportunidades para desarrollar las nuevas destrezas y convertirlas en una parte más del ejercicio de su docencia” (p. 129). Es así como no sólo se aplica lo que se sabe por sentirse seguros sino que para renovar la práctica educativa los docentes deben estar en un constante aprendizaje.

En contraste con ellas, se tiene a la maestra Karina, quien es una maestra totalmente de la escuela tradicional y no porque sea una maestra con demasiada antigüedad en el campo, inclusive, las cuatro tienen pocos años de servicio, sino porque ella declara que usa el método silábico, que es el que sabe utilizar y que no

sabría cómo aplicar otro para renovar su práctica pedagógica: “yo siempre he trabajado por sílabas, nunca he trabajado por palabras, este, porque me comentaban de un método en el que a los niños les dan unas tarjetas con palabras y con esas aprenden a leer” (E1MK26102022, p. 9). La falta de motivación para la profesionalización sigue haciéndose presente en el desarrollo de la práctica educativa de las maestras.

Por último, la respuesta de la maestra Angélica, engloba las dos respuestas analizadas:

Silábico o global, pero el que les caiga si les cae uno, ese sigo y sino otro, yo misma me invento mis métodos (risa) mire a falta de cursos, de cursos buenos, tú como maestro debes buscar, ese es el compromiso, si no le encuentras debes buscarle porque tú eres su esperanza de esos niños. (E2MA08112022, p. 15)

Con base en lo anterior, se puede mencionar que el aprendizaje tácito se hace presente y las docentes trabajan bajo su zona de confort o bajo sus propias concepciones ya que el punto es obtener resultados, el cómo se logran queda en segundo plano. Se identifica que hay quien no teme decir yo si uso el método que es tan criticado, reconociendo que con ese aprendió y qué en su experiencia es el que le ha funcionado. Dos maestras dicen que aplican el enfoque constructivista, sin mencionarlo de esa manera, pero permiten visualizar que aún no consolidan sus conocimientos para saber aplicarlo sin tener que apoyarse de otros métodos, como el caso del silábico, mostrando que dicho método está dentro de su gama de posibilidades para recurrir a él en casos que lo consideren necesario. Así mismo, se tiene una respuesta que dice usar el que le funcione, ambos y si lo requiere los fusiona, retoma de cada método lo que le ayuda a tener avances en sus alumnos.

Al reconocer que no hay una receta a seguir las maestras hacen alusión a que van aplicando lo que les funciona o lo que les ayuda a obtener resultados para entregar evidencias de su trabajo. Ante la propuesta didáctica vigente se reconoce que no hay una receta a seguir pero no por lo que mencionan las maestras sino por el hecho de que cada docente debe diseñar sus intervenciones pedagógicas de

acuerdo con las necesidades de sus alumnos, teniendo el libre albedrío de desarrollar proyectos didácticos que le permitan hacer uso de la lengua escrita en todo momento, contextualizando sus contenidos.

Es importante resaltar que la alfabetización en general no sólo se refiere al principio alfabético que subyace a nuestro sistema de escritura, sino también a los propósitos sociales y personales inherentes a su uso, a la adaptación que se hace del lenguaje para ser escrito, y al conocimiento de los recursos gráficos que facilitan la eficiencia comunicativa de la escritura (la puntuación, las variantes tipográficas, la distribución del texto en la página, el empleo de ilustraciones y la ortografía, entre otros). En cuanto los niños tienen contacto con diferentes portadores textuales (libros, revistas, letreros), empiezan a plantearse hipótesis sobre cómo es el lenguaje que se escribe en diferentes tipos de texto y a hacer diferenciaciones entre el lenguaje hablado y el escrito. La adquisición de la lengua escrita supone que los niños puedan poner a prueba estas hipótesis escribiendo, leyendo y confrontando lo que ellos leen o escriben con otras personas (niños y adultos). Por eso, una de las funciones de los docentes es generar diversas situaciones de lectura y escritura a lo largo del ciclo escolar, que planteen retos a los alumnos y, con ello, permitan transitar de un nivel de comprensión a otro, e incrementar sus conocimientos sobre la lengua escrita.

Cabe señalar que los proyectos didácticos del programa para primero y segundo grados de primaria fueron diseñados bajo la premisa de que los niños incrementan su conocimiento sobre los textos y el lenguaje que se emplea al escribir, al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no es necesario esperar a que los niños comprendan el principio alfabético para iniciar a escribir textos propios. (Plan 2011, p. 46)

Con base en lo anterior, las maestras no aplican el “no hay un procedimiento establecido” por conocimiento de la propuesta curricular, sino por la falta de consolidación en lo que deben hacer para apoyar de manera progresiva la adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes.

Cabe reflexionar que si, en los casos en los que los docentes dominan la pedagogía que aplicarán hay deficiencias en su práctica educativa, el riesgo de fracaso será mucho mayor cuando dicha práctica se basa en la improvisación, en experimentar aplicando lo que se ve, lo que se considera, lo que le recomiendan o lo que se le ocurre al docente, sumándole a eso, que todavía tiene que comprobar su funcionalidad de lo aplicado para evaluar si fue pertinente utilizarlo o no; el fracaso es mucho más probable al depender del "pues a ver que tal funciona" en el diseño de las planeaciones que por el contrario, si el diseño de las dinámicas educativas se basará en conocimientos sólidos que indiquen el probable camino a seguir. En educación una cosa es ajustarse a las necesidades de los alumnos y a su contexto, y otra, enseñar como al docente se le ocurra por no poseer los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios. A pesar de todo ello, se puede reconocer que las docentes alcanzan los resultados que desean, es decir, que los niños lean y escriban.

Posteriormente se les cuestionó sobre cómo inician el proceso de alfabetización, el cuál durante las observaciones no se podía visualizar porque el inicio del curso ya había pasado, sin embargo, con evidencias en los cuadernos se pudo detectar que lo que dijeron en las entrevistas es lo que hicieron al comenzar con sus clases. Se obtuvieron las siguientes respuestas, la maestra Claudia mencionó que:

El primer referente es el nombre propio te digo en esta capacitación que yo tuve siempre nos enfatizaron en que el primer referente o la primera palabra que los niños debían reconocer y escribir es su nombre pues este es lo que más significado tiene para ellos. [...] a excepción de las vocales con las que inicio siempre, las letras las trabajo con actividades del método global, relacionar imagen-palabra. (E1MC21102022, p. 8)

En lo que menciona en su discurso, el inicio del proceso de alfabetización lo hace con el aprendizaje de las vocales y con el reconocimiento del nombre propio, diseñando actividades que les permitan analizarlo y aprenderlo. También la maestra menciona que utiliza el método global para trabajar las demás letras del alfabeto,

sin embargo, en realidad sólo aplica algunas actividades propias del enfoque analítico, ya que dicha perspectiva teórica no propone enfocarse en abordar todas las letras para que los alumnos las conozcan, sino en el análisis constante de palabras que tengan determinado significado para los alumnos o se relacionen con la temática del momento, sin interesarse en conocer precisamente todo el alfabeto o en aprenderlo en algún orden determinado.

De manera similar a la maestra Claudia se tiene la respuesta de la maestra Ana:

Primero pues con su nombre que reconozcan su nombre, cuantas letras tiene su nombre, de qué está formado por letras, que con las letras podemos formar palabras y, por ejemplo, con su nombre hago muchas actividades una, que lo reconozcan, que en el pase de lista identifiquen los nombres de quien vino y quien no vino, identificando primero su nombre y cuando ya lo logran, seguimos con, también hago juegos con los nombres propios con consignas. [...] las vocales si me las llevo como tal, les pongo nombre y sonido, y palabras que inician con estas letras (E2MAn18112022, pp. 7-8)

La maestra hace mayor referencia a las actividades que propone la didáctica vigente formal actual, al hacer un análisis constante del referente del nombre propio de los alumnos. Sin embargo, también se ve que no hay como tal un seguimiento puntual, pues empieza, igual que en el caso anterior, con el aprendizaje de las vocales a la par del nombre propio.

En relación con la maestra Karina, ella comenta que inicia con el conocimiento de las vocales y de ahí, sigue la propuesta del método silábico para aprender las consonantes, empezando por la m, la p, la s y la t.

Cuando entraron no sabían ni las vocales, prácticamente las repasamos desde que entramos hasta hace poquito, como dos meses, porque los niños no sabían” (E1MK26102022, p. 10). Luego dio las indicaciones para trabajar y dijo que segundo trabajaría con las sílabas trabadas de gla-gle-gli-glo-glu y primero con la letra t de tamal, les cuestiona a los de primero, -recuerdan la

letra t de tamal, ¿Cómo suena?, los niños -ttttt, luego la maestra comienza a conjugarla con las vocales, -ta, te, ti, to, tu. (O1MK26102022, p. 1)

La maestra Karina es puntual en el procedimiento del método silábico como ya se ha evidenciado, así mismo en la anterior cita se puede identificar también que busca avanzar hasta que observa que sus alumnos han aprendido -memorizado- lo trabajado, en este caso la letra o las sílabas correspondientes a ese momento.

Por último, la maestra Angélica comenta un inicio similar que la maestra anterior, compartiendo lo siguiente:

La alfabetización va encaminada a que los niños aprendan desde cero, desde cero y yo sí ocupó el método silábico primero, para todo cuando tengo algún niño porque, aunque digan que solo es descifrar signos no es cierto, si un niño ya empieza a descifrar ese signo después podrá descifrar la palabra y se vuelve global, yo cuando conocí el método global que no lo conocía hasta que me dieron cursos, yo dije, pero es lo mismo. [...] No pues la verdad yo empiezo así a lo loco. (E2MA08112022, pp. 10-11, 20).

Para empezar la maestra Angélica retoma que la alfabetización significa que los alumnos aprendan desde cero, lo que representa que se debe comenzar desde lo básico, que sería identificando las grafías de lo icónico. Es importante considerar que no menciona realizar la evaluación diagnóstica correspondiente para identificar los aprendizajes previos que poseen los alumnos, que les ha brindado su contexto o sus experiencias con el uso de la lengua escrita, ya que se puede afirmar que prácticamente ningún alumno llega como una 'tabula rasa', por lo que es importante realizar un diagnóstico para partir de los saberes previos de los estudiantes. También menciona que al utilizar ambos métodos: global y silábico, ella comienza por el segundo, haciendo alusión a la memorización de las letras y sílabas, cuestión que se detectó igual en las observaciones, donde en una clase, trabajando con algunas palabras se identificó lo siguiente: "cuando hay dudas o para corregir la maestra menciona aspectos como este: - ¿Cómo dice la t con la a?... ta" (O1MA20102022). También es interesante su comentario de que empieza a lo loco, puesto que denota falta de organización en el proceso que sigue, falta de

conocimiento sólido sobre el cómo intervenir en los alumnos de acuerdo con su nivel de alfabetización, es decir de cómo comenzar a alfabetizar, la improvisación se vuelve a hacer presente.

Al hablar del método global, la maestra Angélica hace alusión a que lo utiliza cuando los niños ya descifran palabras, entonces se puede inferir que no hay como tal un método global, hay actividades propias del método puesto que, si los alumnos ya descifran las palabras, se considerarían ya dentro del nivel alfabético de la lectura y la escritura; es decir, permite identificar que de manera similar con la maestra Claudia, no aplica como tal el método, sino algunas actividades que éste propone y, hasta que los alumnos saben leer y escribir; se puede decir que lo utilizan para fortalecer las habilidades y los conocimientos que los niños ya han adquirido.

Se percibe un inicio similar en las cuatro maestras, porque, aunque dos comentan iniciar con el referente del nombre propio, las cuatro hacen alusión al aprendizaje de las vocales, paso propio del método silábico. De manera muy importante, ninguna de ellas menciona que se basan en los aprendizajes previos de sus alumnos que debieron identificar en su evaluación diagnóstica, es decir, ninguna hace alusión a que al inicio deban identificar el nivel de alfabetización para partir de ahí y planificar las actividades atendiendo el proceso de cada niño, ellas generalizan el punto de partida para todos, independientemente de los conocimientos de la lengua escrita que algunos alumnos pueden ya poseer.

En relación con el desarrollo de sus clases que buscan alfabetizar a los alumnos, se observa un constante 'a ver si funciona', si es así lo vuelven a aplicar y si no, no pasa nada, será un experimento fallido. Las maestras permiten ver que en sus clases no hay como tal una organización clara de las actividades que vayan a implementar de acuerdo con el progreso del curso, van planeando al día de acuerdo con las actividades que ya han aplicado, y la innovación de su práctica dependerá de nuevas actividades que de alguna manera sean de su conocimiento. Lo anterior se refleja en el comentario de la maestra Angélica: "No tengo algo definido para cada etapa, yo busqué el material y todo lo que encuentro que me llame la atención

lo implemento, si me sirve lo sigo utilizando como la caja de las sílabas, sino lo desecho” (E2MA08112022, p. 21).

La única que sigue un proceso definido es la maestra Karina, quien aplica el método silábico, ella aplica material y ejercicios propios de este método (actividades mecánicas), y estudia las letras en el orden que dicho proceso propone. Lo siguiente se comprueba con las actividades que se observaron en la dinámica de sus clases, un ejemplo claro es el siguiente fragmento de lo observado.

Primero y segundo se encuentran realizando su trabajo y la maestra comienza a ofrecer ayuda y revisión de manera individual pasando a cada lugar, con primero va enfatizando en las sílabas, cuestionando - ¿Cómo dice aquí?, buscando que le respondan ta, te, ti, to o tu, igual les va escribiendo las sílabas en su cuaderno para que las vayan identificando y los niños después las remarque, en toda la hoja del cuaderno, les escribe en grande las cinco sílabas. (O1MK26102022, p. 2)

Regresando a las dos maestras, Ana y Claudia, que a diferencia de la maestra Karina, mencionan que no usan el método silábico o, a quien dice que lo usa en conjunto del global (maestra Angélica), la línea de actividades que aplican en su práctica alfabetizadora es discontinua y coyuntural, ya que sus actividades suelen ser muy repetitivas, pero cambian, cuando ven que los alumnos ya no muestran avances significativos, o bien, cuando encuentran alguna actividad o propuesta que les llama la atención, la aplican y en la medida que les dé resultado influirá en que la sigan aplicando o ya no; las maestras hacen estos cambios sin importar si llevan una lógica con lo que han venido haciendo o no.

La maestra Ana, al compartir la metodología que emplea dijo lo siguiente:

De todo un poco, no pues es que va encaminada a PRONALEES, es al que más se parece, como en las actividades, sólo que las palabras van en función de los cuentos que leemos o de las que estamos trabajando en la semana, entonces pues es con el método de PRONALEES y actualmente con el del

Plan 2017, con el que te marca el libro de texto y el libro del maestro.
(E2MAN18112022, p. 7)

La maestra hace referencia a dos metodologías en las que se basa de las que ya se retomaron en el recorrido histórico que se hizo anteriormente sobre las propuestas oficiales para alfabetizar, como se reflexiona a partir de la propuesta PRONALEES las otras dos reformas educativas se han encaminado por el mismo enfoque de trabajo, lo cual habla de una congruencia en lo que hace. Sin embargo, la maestra como lo menciona y con base en lo que se percibió en las observaciones, trabaja por palabras, pero no a través de los proyectos organizados por Prácticas Sociales de Lenguaje como lo establece el plan 2017, sino por grupos de palabras que retoma cada semana sea obtenidas de alguna lectura, de alguna temática o algún campo de palabras en específico.

Se sigue percibiendo un conocimiento parcial de las propuestas de alfabetización, conocimientos que las maestras han adquirido a través de sus años de práctica o por los (pocos) cursos que han recibido. Así lo confirma la maestra Claudia:

Las letras las trabajo con actividades del método global, relacionar imagen-palabra, uso del alfabeto móvil, identificar con qué letra inicia o termina cada palabra, buscar palabras que inicien como la palabra con la que se está trabajando o que terminen como la misma, sopa de letras, crucigramas, memoramas, también me apoyo de los referentes, es decir, poner los letreros de los nombres a todos los objetos posibles, tanto en el aula como en casa.
(E1MC21102022, p. 7)

La dinámica de clases de las cuatro maestras como se constató en las entrevistas y en las observaciones se basa en actividades que sí conllevan al análisis de palabras, a completar palabras, corregir palabras, formar palabras, relacionar imagen-palabra, enfocándose tanto en sílabas como es el caso de las maestras Karina y Angélica al principio, como en palabras como las docentes Claudia y Ana. Muchas veces solo se quedan en eso, las actividades no siempre van encaminadas a ser parte de un proyecto que permita visualizar el uso de la

lengua escrita en situaciones comunicativas, que lleven a los alumnos a movilizar sus saberes y poner a prueba sus hipótesis sobre la lectura y la escritura, lo cual es una de las principales características del enfoque para alfabetizar.

“La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje depende de las oportunidades que tengan los estudiantes para participar en diferentes situaciones de lectura y escritura” (Plan 2017, SEP, p.180). Las docentes propician la generación de situaciones didácticas alfabetizadoras a través de la repetición de ejercicios que conllevan a la memorización de las características del lenguaje escrito más no al uso crítico y reflexivo de la lengua escrita para analizar las características que le dan la convencionalidad a la lectura y escritura, la cual representa una de las metas del primer ciclo, esto puede repercutir en que los niños sean sujetos pasivos receptores de información, sin valorar la gran utilidad que tiene el leer y escribir en las situaciones comunicativas diarias, tanto en la escuela como en su vida cotidiana, personal, familiar y social.

El diseño y la aplicación de las mencionadas prácticas sociales de lenguaje llevan a otro concepto de este enfoque, a los errores constructivos, definiéndose como: “momentos necesarios por los cuales los niños pasan y necesitan hacerlo para poder acceder a otras organizaciones más evolucionadas” (Kaufman y cols., 2015, p. 47). Es decir, bajo el enfoque constructivista, que es el fundamento de los programas actuales, no se pretende que los alumnos trabajen situaciones mecánicas que los lleven a reproducir y reproducir, sino por el contrario, a implementar situaciones donde los alumnos apliquen los conocimientos que tienen hasta el momento, vean su utilidad, recurran a ellos para solucionar lo que se les plantea y muevan sus esquemas cognitivos para reestructurarlos de la manera que sea necesario.

En el enfoque constructivista el que los alumnos se equivoquen no significa que la práctica docente va mal, por el contrario, a través del error se puede propiciar que ellos aprendan, al reflexionar por qué erraron, por qué faltó tal o cual elemento. Los maestros tienen esta función, plantear situaciones desafiantes, que no lleven a

una respuesta automática, sino que para responder se deba reflexionar, pensar, analizar y hacer un uso crítico y funcional de la lectura y la escritura.

Como todo proceso que inicia, debe terminar, aunque ya se ha reflexionado que la alfabetización inicial no culmina durante los primeros dos grados de educación primaria, es importante comprender cómo culminan el proceso de desarrollar la lectura y la escritura en sus alumnos. Ante lo que se detectó en sus narrativas, lo que las maestras consideran como cierre es el aumentar de complejidad de las mismas actividades que plantean durante el desarrollo, esto en relación con las tres maestras que usan el método global y el silábico, pero como se reflexiona, en realidad aplican una mezcla de actividades de los distintos enfoques pedagógicos de alfabetización. La maestra Claudia mencionó: “Así como que tenga exactamente definidas las actividades propias para cada nivel no, lo que hago es aumentar la complejidad de las actividades permanentes” (E2MC08112022, p. 12).

En relación con la maestra Karina, quien aplica el método silábico, se observó lo siguiente:

La maestra entra al salón, saluda y dice que van a comenzar, que por favor saquen la libreta blanca de escritura.

Una niña dice -hoy es viernes, 11 de noviembre.

Maestra -bien, exacto

Los niños comienzan a copiar la fecha que escribió la maestra en el pizarrón.

Maestra -segundo vamos a trabajar las sílabas trabadas, ¿con cuales estamos?

Niños -gla, gle, gli, glo, glu; gra, gre, gri, gro, gru.

Maestra -primero vamos a trabajar con palabras de la letra l.
(O1MK26102022, p. 1)

Al tener un procedimiento más “cuadrado y rígido” característico del método silábico, triangulando la teoría con su práctica observada, se evidencia claramente que su proceso de alfabetización lo culmina con la memorización de las sílabas trabadas y con las que se forman con tres o cuatro letras, estableciendo la misma

dinámica de ejercicios, pero con el uso de palabras que conlleven en su escritura este tipo de sílabas. Se vio claramente diferenciada su dinámica de clases, al ser multigrado, de primero con relación a los de segundo grado, es decir, no busca experiencias compartidas, en relación para las clases de alfabetización, la maestra organiza el espacio del aula para que la mitad sea para primer grado y la otra para segundo, tanto para utilizar la pared con material de referencia como para organizar el espacio físico para las butacas (véase anexo 5).

En conclusión, de manera general, las maestras culminan su ciclo educativo aumentando la complejidad de lo que han venido realizando. Su método de enseñanza es mecánico ya que consiste en repetir y repetir lo que les ha funcionado, proponiendo lo mismo, pero con un nivel de dificultad mayor a los alumnos que van avanzando en su proceso de adquisición de la lectura y de la escritura.

2.5. La didáctica actual de las docentes es una práctica personalizada

Hay diversos elementos que se deben rescatar en las didácticas de las docentes, pero falta mucho para consolidar un enfoque sin titubeos, por temor a no lograr los objetivos o a ya no saber cómo continuar con la dinámica de trabajo. La maestra Angelica compartió:

Luego los niños dicen esto ya lo vi, si ya lo viste, pero vamos a reforzarlo otra vez y ya entonces, llega un momento en el que te pierdes y cuando vez ya lo logra, y dices ya, quien sabe que hice y qué método ocupé, pero ellos ya leen (risa). (E2MA08112022, p. 14)

Se identifica que la didáctica de las maestras mantiene un proceso constantemente repetitivo ante lo que les ha funcionado, por lo que como se observó, sus clases suelen basarse en ejercicios y más ejercicios, que conllevan a la práctica, si de la lengua escrita, si de manera gradual, pero no de manera contextualizada y significativa para los alumnos. Inclusive, las maestras manifiestan que, al no obtener resultados o avances en los niños, intentan de una manera o de otra, siempre buscando material para alfabetizar por los medios a los que tengan

alcance, por lo que las clases de alfabetización consisten en resolver o realizar ejercicios: completar palabras, formar palabras, relacionar imagen-palabra, etcétera.

De acuerdo con esto, se rescata el siguiente testimonio de la maestra Ana al cuestionarle que metodología utiliza: “Aplicó de todo un poco [...] al final los niños se sueltan leyendo, no hay como de decir ahorita en febrero van a leer, no se sabe cuándo ni cuenta te das, hay un brinco” (E2MAn18112022, p. 13). Como el proceso de tres maestras, de cuatro que fueron observadas, no se basa en una estrategia bien fundamentada, hace que, como lo reiteran, se pierdan en el proceso y al final, ni cuenta se den de cómo lograron aprender a leer y escribir los alumnos, mencionando que lo importante es que lo lograron, aunque ni se hayan dado cuenta de cuando lo hicieron. La propuesta didáctica constructivista maneja la postura de que no existe una metodología como tal, sin embargo, es muy importante no caer en la improvisación ni en el buscar aprender “experimentando” con los niños. El que maestras tengan claro lo que implementan, con objetivos concretos y pertinentes y que dominen el proceso de alfabetización inicial, les puede ayudar a identificar con mayor claridad en qué momento del desarrollo de la lectura y la escritura se encuentran los niños, y con base en ello, decidir qué actividades aplicar que les sean de mayor funcionalidad.

Con el empleo de “métodos” diferentes para la alfabetización inicial, los docentes manejaban procedimientos más o menos establecidos para enseñar a los alumnos a leer y escribir como producto del manejo de un código de correspondencia entre grafías y sonidos; es a partir de la propuesta psicolingüística que las estrategias de intervención se adaptan a las necesidades de los alumnos, y es el docente quien elige la forma de trabajar, en función de las necesidades y del contexto en que ellos se ubican. (Plan 2011, p. 47)

De acuerdo con lo anterior, las clases de alfabetización inicial no deben basarse en la realización mecánica de actividades, por el contrario, la propuesta propone que las maestras diseñen proyectos (prácticas sociales de lenguaje) donde

el alumno experimente situaciones hipotéticas similares a las de su realidad, en las cuales reflexione sobre el uso y la utilidad de saber leer y escribir de manera significativa. Así mismo, en la recreación de la realidad, se busca impactar al alumno de manera que se sienta identificado con el objetivo, de que los aprendizajes que adquiriera no sean parte de su bagaje solo memorístico, el cual tiene un periodo de “vigencia” relativamente corto. En lo que se identificó en la recogida de datos, las clases de alfabetización son descontextualizadas, enfocadas al uso repetitivo de la lengua, con la finalidad de “reflexionar” sobre la misma, pero en realidad el principal objetivo es memorizar (principal mecanismo de aprendizaje de los métodos tradicionalistas). Las propuestas del Plan y Programas Educativos oficiales no dan una “receta” a seguir, esto es responsabilidad del docente, el cuál debe ser capaz de propiciar situaciones didácticas eficientes.

Sin embargo, se observó, que para las cuatro maestras el alfabetizar representa una clase aparte de la asignatura de español, es decir, hay un tiempo específico para aplicar sus actividades de alfabetización y otro para abordar lo propuesto en dicha asignatura, por lo anterior se retoma el siguiente fragmento de la primera observación a la maestra Karina: “Menciona la maestra que ya se va a acabar la hora, que ya será tiempo de la siguiente asignatura, que será español” (O1M326102022). Esto conlleva, de nuevo, a que las maestras buscan aplicar un enfoque constructivista, pero terminan haciéndolo de manera superficial, inestable, y “rellenando los huecos” con ejercicios y más ejercicios.

Es así como la pedagogía tradicionalista no deja de hacerse presente, junto con la constructivista, lo que deja como resultado una metodología ecléctica; hay factores que llevan a la memorización y a la repetición constante de actividades (situaciones propias de los métodos tradicionalistas) y, algunos que propician el análisis y la reflexión de la lengua escrita a través del análisis de palabras (actividades del enfoque constructivista). Las maestras permiten identificar su pasividad en su proceso de formación lo que propicia que no se sientan seguras si cambian de estrategia didáctica para alfabetizar, lo que ha llevado a que mantengan su práctica pedagógica como lo han hecho desde sus inicios, con algunos cambios sólo superficiales. La maestra Karina compartió:

Pero por palabras que le diga que yo conozco el método no, no sabría como empezar, o sea no se si nada más ven palabras, cualquier palabra o palabras por letra, por ejemplo, palabras con la a, con la p, o no sé si tenga que enseñarles palabras con las letras de todo el abecedario, no sé cómo empezaría a trabajar ese método. (E2MK11112022, pp. 17-18)

Pero claro está, que implementar una propuesta sin bases sólidas, con lagunas no conlleva a una verdadera y total transformación de la didáctica aplicada. En las observaciones de las otras tres maestras, se observó un constante énfasis en el sonido de las letras (método onomatopéyico) y en el análisis de las palabras fragmentándolas en sílabas (método silábico), es decir, su análisis y reflexión se reduce a las características gramaticales, más que al uso de la lengua escrita, recordando que la pedagogía tradicional se basa precisamente en lo que hacen las maestras. La guía y apoyo al que se hace referencia que brindan las maestras durante sus clases de alfabetización se reflejan en los siguientes fragmentos de observaciones:

“Cuando hay dudas o para corregir la maestra menciona aspectos como este:
- ¿Cómo dice la t con la a?... ta” (O1MA20102022, p. 4).

Así va trabajando cada palabra, relacionando la primera letra: pulpo con papaya, planta con plátano, frasco con fresa y mundo con manzana y melón... La maestra va haciendo énfasis en el sonido de las letras, por ejemplo, mmmundo, mmmanzana... que pasen a la biblioteca a tomar un libro para que se los lean en casa (O1MC2110202, p. 3).

“Empieza a dar ejemplos con base en lo que escribieron los niños, -si escribieron atl, que falta para que diga ato, algunos niños la o, -y con cual termina para que diga atolllleeee, un niño con la ‘e’” (O1MAN2710202, p. 1).

Es importante que las maestras responsables de alfabetizar conozcan el proceso de alfabetización (etapas) y el cómo estimular el paso de una a la siguiente, teniendo claro cómo iniciar, mantener y cerrar el proceso, contando con conocimientos sólidos sobre la propuesta que desean implementar. Las propuestas implementadas a partir de 1993 proponen aprender a través del error y no de la

repetición y memorización, pero en el alumno no en el maestro. Ante la falta de los saberes necesarios, las maestras utilizan el ensayo y el error para decidir la dinámica de sus rutinas de alfabetización. Ellas buscan renovar sus prácticas pedagógicas, pero al carecer de los conocimientos necesarios no logran dejar atrás la escuela tradicionalista.

Al final, las maestras no aplican un solo enfoque pedagógico, complementan las lagunas de conocimientos que tienen con actividades que de acuerdo con su experiencia son funcionales, y sobre todo les dan resultados; hacen una mezcla de actividades, buscando que los alumnos demuestren que van avanzando en su proceso de alfabetización, interesándose así, como docentes, más el logro de resultados que en la calidad de estos.

De aquí surge el concepto propuesto de **alfabetización bajo una didáctica personalizada**, ya que cada una aplica los ejercicios y actividades que le han funcionado, que ha adquirido en sus procesos formativos, que le recomiendan, que ha aprehendido a través de su experiencia y/o a través del contacto con sus colegas, de lo que encuentra en redes sociales o internet, o simplemente, cada una tiene una metodología ya establecida con base en lo que ha vivido y experimentado como maestra alfabetizadora, que como ya ha comprobado que le funciona, no busca transformarla con lo que las nuevas teorías educativas y pedagógicas proponen, ante el temor de no saberlo hacer y no lograr lo que el sistema le demanda, que los niños lean y escriban de manera convencional.

CAPÍTULO 3.

FACTORES QUE PERMITEN UNA ALFABETIZACIÓN PERSONALIZADA

En este último capítulo se buscó englobar los factores institucionales, personales y sociales que permiten a las maestras seguir manteniendo una didáctica desfasada del deber ser, con bases en el tradicionalismo, el cual se ha buscado dejar atrás en las reformas educativas desde hace más de tres décadas. Es importante considerar que la docencia está determinada por un sinnúmero de elementos que conlleva a que cada profesor viva la docencia de maneras peculiares y únicas, si con elementos que se pueden generalizar, pero jamás con realidades idénticas a las de nadie ni a las de él mismo hablando de contextos y temporalidades distintas.

Los factores que han permitido a las maestras forjar una didáctica personalizada y mantenerla son: la interacción que han establecido con sus alumnos, la falta de acompañamiento y supervisión por parte de sus autoridades inmediatas, la función que realizan en el aula, las expectativas que tienen sobre los niveles de logro que esperan en sus estudiantes y lo que para ellas significa ser maestras alfabetizadoras.

3.1 Interacción docente-contenido-alumno

La utopía de todo sistema educativo es lograr la eficiencia, la calidad y la excelencia educativa, considerando a estos conceptos como aquellos que engloban la perfección de la educación en relación con todos sus elementos y factores que trabajan por un fin en común, la formación de sujetos que se buscan educar bajo los lineamientos y principios predeterminados por la sociedad, valorados como los “correctos” en pro del bienestar social. Ante lo anterior los docentes juegan un papel crucial en su relación con los alumnos, movida por lograr un determinado objetivo.

Tres elementos fundamentales del sistema educativo son: los maestros, los alumnos y el contenido a trabajarse, entre los cuales se debe lograr determinada armonía para llegar a la meta propuesta, por lo que “la eficacia docente consiste en el establecimiento de relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones del profesor sobre el crecimiento y desarrollo de sus alumnos” (Flanders, 1977, p. 483).

Un factor determinante para el logro de la excelencia educativa es la manera en cómo se logra la interacción del docente y el alumno, teniendo como motivo de enlace un contenido a reflexionar y aprender; así mismo, se sabe que la escuela tiene como característica principal ser un espacio de interacción y convivencia social. En el caso de la alfabetización inicial, la interacción docente-contenido-alumno es fundamental, ya que el docente es el modelo para seguir ante la lectura y quien guiará a los alumnos en su proceso de alcanzar la escritura convencional. Se sabe que lo que más significativo que resulta para los alumnos al recordar a sus maestros, es su actuar, “su ejemplo”, más que todos sus discursos educativos.

La alfabetización inicial al buscar la adquisición de habilidades que utilizarán durante toda su vida pretende, más allá de que los niños aprendan a leer y escribir, que se vuelvan sujetos activos en el uso de la lengua escrita, y para generar dicho hábito, que mejor que tener la motivación del ejemplo de un buen lector y escritor, o sin ser tan ambiciosos, de alguien que haga uso correcto de la escritura (con coherencia, buena ortografía, redactando de manera clara) y lea de manera pertinente (con fluidez, buena dicción, dándole la entonación correcta).

De acuerdo con Delamont (1984), la relación entre docentes y alumnos es muy importante, ya que “profesores y alumnos llegan a construir significados compartidos, a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiéndose en acciones unidas” (p. 135). Entre docentes y alumnos hay dinámicas establecidas que permiten mantener una rutina de trabajo escolar. La relación entre las maestras alfabetizadoras investigadas y sus alumnos se buscó

detectar durante las ocho observaciones que se realizaron, analizando la dinámica de clases establecida por cada docente con su grupo, prestando atención a la interacción entre estos durante su jornada escolar de alfabetización.

Para comenzar, las maestras basan sus clases en la exposición hacia los alumnos, indicándoles lo que deben realizar; todas las clases observadas comenzaron con indicaciones concretas de las docentes, especificando que hacer, sin dar pauta a que las propuestas de los niños realizaran ajustes a dichas instrucciones. Se observa lo anterior, en el siguiente fragmento del inicio de la clase de la maestra Angélica:

La maestra comenzó la clase, dando la indicación de escribir la fecha en su cuaderno, los niños venían de su clase de Educación Física.

Maestra - ¿Ya puedo borrar todo?, -usted no me ha enseñado la tarea (mensaje dirigido a un alumno que se le acercó), ¿Por qué?

La maestra anda entre los alumnos monitoreando que escriban la fecha. (O1MA20102022, p. 1)

Con base en lo anterior, se puede mencionar que “la primera estrategia del profesor es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Por eso los profesores hablan. Y no sólo hablan: hablan mucho” (Delamont, 1984, p. 136); esto también se identifica en el siguiente fragmento de la clase de la maestra Claudia:

Algunos alumnos, rápido la comienzan a armar la palabra indicada, otros solo ponen las letras al azar, la maestra se va acercando y les va diciendo la palabra: mmmeeeelllllooonnn, después la maestra escribe la palabra en el pizarrón y les pide que quien necesite, corrija. Después de armarla correctamente, deben copiarla en su cuaderno. Bajo esa misma dinámica, trabajan las palabras de manzana, fresa, papaya y plátano. Es una actividad que lleva tiempo porque los niños tardan mucho, claro no todos, en encontrar las letras que necesitan, los más hábiles comienzan a levantarse y ayudar a los demás, aunque luego terminan haciéndoles el trabajo. Cuando ya todos tienen las palabras les pide la maestra que las lean, recordando lo que fueron

escribiendo, y con cada palabra van identificando como inicia, como termina, algunas veces dicen la letra, inicia con la p y otras que inicia como mariposa, por ejemplo. Después les pide realizar el dibujo a las palabras que armaron. (O1MC21102022, p. 2)

Reflexionando sobre el actuar de las maestras, se puede detectar la razón por la que los alumnos sólo hacen lo que se les dice, y si no tienen alguna indicación, o bien se distraen jugando o bien se quedan esperando hasta que su maestro les indique que hacer, por eso, en las aulas constantemente se escucha la pregunta por parte de los alumnos, ¿y ahora qué más hacemos maestro? Los alumnos demostraron que ellos realizarán los que se les indique, pero en ninguna clase se detectó que algún alumno realizara algo por iniciativa propia, como leer o explorar algún libro de la biblioteca del aula, por ejemplo.

Es así como en las rutinas de alfabetización también se identificó que cuando algún niño terminaba la actividad propuesta por su maestra acudía a ella para que le calificara y enseguida regresaba a su lugar a esperar que los demás terminarían para seguir con las demás indicaciones que se les dieran.

La maestra comienza a revisar a segundo grado y hace énfasis en la coherencia y uso de mayúsculas, también checa que las palabras estén escritas correctamente. Menciona la maestra que ya se va a acabar la hora, que ya será tiempo de la siguiente asignatura, español. Cada niño al terminar pasa a que le sea revisada su actividad. (O1MK26102022, p. 3)

Con base en lo anterior, se tiene de esta manera que las maestras no solo dominan el tiempo de habla, sino que también controlan los matices de los contenidos de aprendizaje; “el profesor define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su versión” (Delamont, 1984, p. 141). Precisamente en lo anterior se tiene también una estrategia de los alumnos, la cual es “descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa, en términos de notas” (Delamont, 1984, pp.144-145). El ambiente escolar observado, en su mayoría, estuvo determinado por lo que el maestro indica y propone, el alumno tuvo muy poca participación en decidir qué realizar para

propiciar sus aprendizajes y se enfoca así, en “cumplir” con sus rutinas escolares. Lo anterior se identifica en el siguiente fragmento:

Comenzó una lluvia de ideas sobre cómo hicieron la guitarra rescatando las partes del instructivo: título, materiales, procedimiento, ilustración.

Alumno: -Mi mamá sabe hacer crepas, ¿le digo que le echa?

Maestra: -(interrumpe) luego me cuentas. ¿entonces recuerdan las partes del instructivo?

Otro alumno: -mi abuelita sabe hacer tartas

Maestra: - ¡que rico! Pero no se desvíen de la charla... (O1MA20102022, pp. 1-2)

En esta ocasión, la maestra no permitió que las experiencias de los alumnos con la temática abordada pudieran ampliar sus participaciones; se observó que las docentes no siempre permiten “salirse” de lo planeado delimitando así las participaciones del estudiantado, con la finalidad de no “salirse del tema” y lograr lo que se habían propuesto. Es claro que dejar hablar a los alumnos no es pérdida de tiempo ni salirse de la temática, al contrario, puede resultar en una experiencia muy grata y significativa para todo el grupo, propiciando los aprendizajes significativos y situados. Las participaciones de los alumnos, inclusive fallidas, conllevan al análisis contextualizado de los contenidos abordados, por ejemplo en el caso de la lengua escrita, se propicia la reflexión de palabras con significado para los alumnos, se permite que ellos aprendan con base en sus propias experiencias e intereses, retomando temáticas que tienen determinado impacto en ellos. Ahora bien, a través de la oralidad se aprende la lengua escrita. En la alfabetización, las temáticas compartidas por los alumnos hacen que el aprenden a leer y escribir tenga sentido y significado.

En alfabetización como en los demás contenidos, “la cantidad y tipo de contribuciones que hace un alumno en clase están directamente relacionadas con el poder de sus recursos y de sus perspectivas sobre la conducta apropiada de la clase” (Delamont, 1984, p. 153). Las maestras comentaron que sus alumnos tienen pocas experiencias con la escritura y la lectura en casa, en sus contextos no hay

hábito de lectura y escritura, por lo que sus conocimientos previos se ven determinados por estas situaciones, así como su interés por leer y escribir. Ante lo anterior, se retoma la narrativa de la maestra Claudia:

Estamos en culturas en las que no leemos, ¿no? inclusive nosotros como adultos no tenemos ese hábito no lo practicamos y pues es muy difícil que los niños logren eso cuando no tienen el ejemplo a seguir, por eso considero fundamental que todos los maestros en todos los grados fomentemos la lectura en nuestras actividades escolares y como actividad recreativa, ofreciendo momentos de disfrute para los niños, que no sólo perciban a la lectura como actividad o trabajo escolar. (E2MC08112022, p. 16)

En el diálogo de la maestra Claudia se identifica que no tiene el hábito de la lectura, reconociendo que es importante que los niños tengan el ejemplo de lectores activos, que sean sus modelos. La interacción en este caso está determinada por la falta de modelaje de un lector que practica la lectura y que no siempre lo haga por necesidad. Con base en lo anterior, se retoma la siguiente postura de Hargreaves, (1986):

La unidad básica de interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas consiste en un pequeño fragmento de comportamiento emitido por una persona (el profesor), seguido por un segundo fragmento emitido por la segunda persona (el alumno), que es contingente al comportamiento de la primera persona. A lo primero llamamos *pro-acción* y al comportamiento seguido y contingente denominamos *re-acción*. (p. 128)

Las maestras muestran actos (pro-acción), en este caso, falta de fungir como modelos de personas que tienen el hábito de la lectura y la respuesta de los alumnos (re-acción) observada es que no muestran iniciativa propia por leer o explorar los textos que tienen a su alcance en el aula. Así mismo, la maestra Claudia reconoce que es importante generar espacios y actividades (pro-acción) que propicien acercamientos positivos y con significado con la lectura (re-acción). Ante lo observado de las clases de las maestras, sus rutinas se basaron en plantear ejercicios para trabajar con algunas letras, sílabas o palabras, pero no, en hacer uso

de la lengua escrita mediante el planteamiento de alguna situación hipotética o contextualizada, se careció de la generación de los espacios mencionados.

Se identificó que hay muy poco diálogo entre las maestras y sus alumnos, y entre los mismos alumnos, considerando al anterior como la unidad básica de la interacción; la mayor parte del tiempo los niños se dedican a realizar lo que su docente les pidió y explicó. Las maestras se enfocan en atender dudas sobre lo que deben hacer pero, en las clases que se observaron no hubo espacio para entablar el diálogo con sus alumnos, la interacción fue, indicación-dudas-aclaraciones-trabajo en “silencio” y de manera individual, sólo en dos ocasiones en equipo, pero donde más que un trabajo colaborativo se planteó uno cooperativo, dado que cada uno ya sabía lo que tenían que realizar sin necesitar la ayuda del otro para al final unir las “piezas del rompecabezas”. En esto también se identifica la “diferencia de poderes entre ambos participantes”, así como la “obligación del alumno de aceptar y obedecer” (Hargreaves, 1986, p. 133).

En relación con lo anterior, se retoma el siguiente concepto de lenguaje al considerarlo como el medio fundamental para la interacción de las maestras con sus alumnos:

El lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido. [...] Las escuelas constituyen la primera institución amplia a la que acceden los niños desde sus familias y sus vecindarios, y en la cual se espera no sólo que asistan sino también que participen. (Cazden, 1991, p. 627)

Es así como se observa el por qué el lenguaje es la principal herramienta para enseñar, para aprender y para evaluar; sólo a través de éste se puede identificar lo que el otro sabe y piensa, se puede compartir a los demás lo que cada uno posee en su mente. De acuerdo con lo anterior, el clima de la clase que se detectó es aquel centrado en el profesor: “directo, tradicional, dominador o autocrático”, ya que se basa en lo que dice el maestro y los alumnos se limitan a

cumplir haciendo lo que les solicita. Se considera clima de la clase de acuerdo con Ned Flanders (1967) a:

Las actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. [...] Son previsiones que confirman los aspectos del comportamiento de clase, creando una atmósfera o clima social que parece bastante estable una vez establecido. (como se citó en Hargreaves, 1986, p. 131)

En 7 de las 8 observaciones aparte del diálogo controlado por las maestras, presentado en la mayor parte del tiempo de manera vertical; se identificó que las maestras plantean las mismas actividades para todos. Sólo en una sesión, la maestra Angélica al final cambio la actividad del colectivo para un alumno en nivel presilábico. Se observó el predominio de planeaciones homogéneas que pretenden atender a todos con las mismas situaciones y actividades pedagógicas. De esta manera, la interacción se ve determinada en mayor medida por lo ya establecido por cada maestra que por las necesidades educativas que cada alumno tiene de acuerdo con sus propios procesos de aprendizaje.

Es así como la educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso en la escuela (Edwards, 1995; Bruner, 1988; como se citó en Candela, 2001). Claro está que la mayor parte del tiempo en el aula, si no es que prácticamente todo, se basa en el discurso del docente hacia los alumnos, entre docente y alumnos o entre alumnos; ya que es muy raro tener silencio total en los salones; aparte, los silencios prolongados no son funcionales para el aprendizaje de acuerdo con la perspectiva curricular actual, puesto que para aprender por lo general siempre se necesita del otro, para aclarar dudas, para compartir o para recepcionar. Lo anterior también se debe a que, de acuerdo con Candela (2001) el discurso está pautado de alguna manera, por ejemplo, por las reglas de organización secuencial (toma de turnos, estructura preferencial) o por las estructuras de participación social, de esta manera en las aulas escolares el diálogo lo delimita, establece y condiciona el docente en la mayor parte de la interacción social.

Es interesante como a través de los registros de observación se identificó que el maestro es el que habla la mayor parte del tiempo y que en la mayoría de las actividades sólo busca dar indicaciones y no propicia el diálogo que implique la reflexión crítica de los alumnos, de esta manera se limita el uso de la lengua, es decir, el que ellos usen el lenguaje de manera funcional, crítica y analítica. Los estudiantes reciben preguntas que ya condicionan su respuesta, es decir, no necesitan reflexionar o analizar para contestar. “El habla es una forma de acción social con la que se realizan acciones como: ordenar, sugerir, orientar, invitar, rechazar, aprobar, complacer, resistir, etcétera” (Candela, 2001).

De acuerdo con Cazden (1986), “el discurso vincula lo social con lo cognitivo” (como se citó en Candela, 2001); con base en lo que los alumnos contestan se puede identificar como relacionan lo que reciben con lo que saben para emitir una respuesta. Sin embargo, para este aspecto se tiene poca información significativa, ya que los alumnos tienen muy pocas intervenciones durante las sesiones de clase que se registraron.

Algunos análisis de las estructuras “hablan de los formatos, rutinas (Hicks, 1995) o andamiajes (Wood, Bruner y Ross, 1976) que los expertos comunican a los novatos para que éstos se las apropien y, posteriormente, adquieran la competencia de analizar la tarea de manera autónoma” (Candela, 2001). Precisamente esto se busca en la alfabetización inicial, concibiendo a este proceso como aquel que pretende que el individuo pueda hacer uso del lenguaje escrito de manera funcional, crítica y reflexiva de manera autónoma; conociendo, interpretando y empleando las estructuras y reglas establecidas para comunicarse a través del uso del lenguaje mencionado. Las maestras mostraron el planteamiento de actividades que poco propician la reflexión del sistema del lenguaje escrito, que más bien conllevan a que los alumnos se lo apropien de manera receptiva y pasiva.

Ante el eclecticismo usado por las maestras, la mayoría de las actividades realizadas por ellas fueron basadas en ejercicios previamente modelados y explicados a sus alumnos sin aplicar alguna práctica social de lenguaje o algún proyecto. Solo en una observación, la maestra Angélica trabajó la alfabetización

bajo la temática del instructivo, pero las actividades igual fueron modeladas y contestadas en plenaria.

Considerando lo anterior, cabe mencionar que Bernstein (1999) establece dos conceptos principales sobre los códigos utilizados al comunicarse; previamente es importante recuperar la definición que le da a código: “es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (p. 107); con base en esto los conceptos que establece son: códigos elaborados que son aquellos independientes del contexto y los códigos restringidos, siendo los “significados de tipo particular, locales, dependientes del contexto” (p. 102).

Bernstein se inclina a la investigación de la dinámica lingüística del habla porque reflexionaba que muchas veces el fracaso escolar no depende del coeficiente intelectual (CI), por el contrario, depende de las oportunidades que los alumnos tienen para mantener un diálogo en sintonía y fluido con su maestro y sus pares, por lo que es sumamente importante hablar con ellos bajo el mismo código, situación que no siempre pasa en las aulas. Para comenzar, no todos tienen acceso a los códigos elaborados, cuestión que por consecuencia otorga poder, entonces el depositario del poder en el aula, en teoría, siempre será el maestro por contar con un mayor bagaje de conocimiento en códigos universales. “El poder y el control se transforman en reglas de comunicación e interpretación legítimas, a través de la adquisición de valores de clasificación y enmarcamiento. También se adquieren el desafío y la oposición” (Bernstein, 1999, p. 105). Es importante que las maestras conozcan y dominen el campo de los códigos restringidos que manejan sus alumnos, cuestión que no siempre pasa por la idea del docente de que quien debe adaptarse son los alumnos a él y no viceversa.

Con base en lo anterior, se retoma la siguiente cita: “el código genera los principios para diferenciar los contextos (clasificación) y los principios, para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcamiento)” (Bernstein, 1999, p. 107). Durante las sesiones observadas, se identificó que las maestras usan un lenguaje de acuerdo con el código de sus

alumnos, ya que todas las palabras eran comprendidas por los ellos, y en ninguna ocasión, se notó confusión y tampoco hubo interrogantes por el hecho de tener dudas sobre lo que las docentes habían comentado. No se percibió que las docentes fomentarán el incremento de vocabulario al usar códigos restringidos que llevarán a los niños a mover sus esquemas y a cuestionarse sobre los significados.

Se puede reflexionar sobre la importancia de que las maestras alfabetizadoras utilicen los códigos pertinentes no sólo para estar en sincronía con los alumnos sino para que ellos se sientan identificados, logrando así discursos positivos que lleven a la lectura y escritura a ser sinónimos de experiencias positivas; por ejemplo, si a los alumnos se les lee algo con códigos elaborados muy distantes de su contexto, les será muy complejo comprender y los alejará de visualizar a la lectura como una herramienta útil y significativa para su vida cotidiana, lo mismo pasa con la escritura, si se basa en códigos elaborados no dominados por los alumnos, no contarán con las herramientas necesarias para desarrollar textos propios. “La diferencia entre los niños no es una diferencia de facilidad/capacidad cognitiva, sino de reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los niños para leer el contexto, seleccionar su práctica interactiva y crear sus textos” (Bernstein, 1999, p. 109). Precisamente las prácticas sociales de lenguaje, enfoque didáctico para alfabetizar del actual programa curricular, se basan en el uso de los códigos restringidos propios de los alumnos, es decir, en propiciar el desarrollo de actividades que propicien el uso del lenguaje escrito contextualizado.

“La educación constituye la agencia oficial del Estado para la localización y distribución general de códigos elaborados y sus modalidades de reproducción, que crean, posicionan y evalúan de forma selectiva temas pedagógicos oficiales” (Bernstein, 1999, p. 115). Con base en esta postura del autor, como docentes, es importante armonizar los códigos elaborados con los restringidos para “llevar de la mano” a los alumnos al aumento de su conocimiento de los primeros sin sentirse en desventaja por sus alcances con los restringidos; la escuela es el medio para despertar críticamente a los alumnos, o bien, para seguir teniéndolos en niveles de clasificación que no les permitan moverse socialmente sin poseer más poder del que pudieran tener. “El éxito o el fracaso está en función del curriculum dominante

en la escuela, que opera de forma selectiva sobre quienes lo adquieren” (Bernstein, 1999, p. 122).

Ante lo anterior, se presenta el siguiente fragmento de la descripción de la clase de la maestra Ana:

La maestra saluda a los niños y les pide que saquen su libreta, que harán dictado de las palabras que identificaron ayer sobre la temática de Día de muertos, primero los niños comienzan a escribir la fecha, su nombre completo (algunos lo copian del letrero de su nombre que tienen pegado en sus butacas) y la asignatura.

Mientras los niños escriben lo que la maestra les indico, ella sale por unas copias a la dirección.

Regresando los cuestiona que, si ya todos terminaron, sólo faltan dos, los espera y comienza el dictado.

Les dicta las palabras: atole, tamal, vela, altar, calaverita, para el dictado les va diciendo lentamente cada palabra. (O1MAn27102022, p. 1)

Se identifica el uso del código restringido de la maestra contextualizando su discurso al bagaje cultural y lingüístico de los alumnos, propiciando así un canal de comunicación pertinente donde sean comprendidos los conceptos implementados y resulten significantes para los alumnos. Se observa poco uso de códigos elaborados que permitan aumentar el vocabulario de los niños en las clases de alfabetización inicial. En congruencia con los registros de observaciones de las clases, las maestras invierten la mayor parte del tiempo, para no atreverse a decir que todo, en dar indicaciones, controlar la actividad, la dinámica del grupo y la disciplina de éste, y en, evaluar, o mejor dicho en revisar, los resultados de las actividades de los niños, como se identifica en la continuación del fragmento anterior: “al terminar pasa a revisarles uno por uno y les pone palomita o tache de acuerdo con cómo lo escribieron, algunos niños lo copian de la pared, ya que están colocadas esas palabras” (O1MAn27102022, p. 1). Con base en lo anterior, se retoma la siguiente cita:

Todos los profesores poseen dos sub-roles básicos que no pueden rehuir. Son los papeles de *instructor* y *mantenedor de la disciplina*. [...] Como parte del sub-rol de instructor, el profesor ejerce su pericia en la asignatura que enseña; evalúa los progresos del alumno; le motiva para que quiera aprender y persevere en el esfuerzo hacia ese objetivo. (Hargreaves, 1986, pp. 137-138)

En la relación de las docentes con el contenido a trabajar, en este caso enfocado en el objeto de estudio de la presente tesis: la didáctica de alfabetización que aplican las maestras del primer ciclo de educación primaria; se identificó que cada una aplica una metodología de acuerdo con sus experiencias y a lo que les ha funcionado en su práctica. Este punto se trianguló con Hargreaves (1986) al mencionar que:

En las escuelas primarias se descubre una mayor variabilidad en el contenido del *currículum*, y en el terreno del método de enseñanza es donde debe revelarse el más alto grado de variación. [...] El factor más obvio es la calidad única de todo profesor -sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias que influyen en el modo en que el profesor percibe y ejerce su cargo. [...] El segundo factor es situacional, el conjunto de “otros significantes” con los que el profesor se halla en estrecho contacto en el ejercicio de sus deberes. (pp. 139-140)

El autor reflexiona sobre lo que es el buen maestro, el mejor o el ideal; ante la diversidad que se puede encontrar en cada aula con determinado grupo en particular. No existen ni recetas a seguir para la práctica docente ni un patrón específico de cómo debe ser el maestro, y eso mismo, verbalizan las maestras, al comentar que en situaciones ya no saben ni que hacer ni cómo actuar a pesar de su experiencia docente. Por ejemplo, se tienen los siguientes comentarios de la maestra Angélica:

No puedes casarte con una idea, yo por eso busco mucho material y voy aplicando el que me funcione, tengo una base pero no sigo ningún método al pie de la letra, y trato de diversificar las actividades de acuerdo con sus

necesidades. [...] Cuando los niños no logran avanzar o leer y escribir, por ejemplo, ahorita tengo un caso, ya estoy frustrada, porque ya me le puse hasta de cabeza y no avanza, ya no sé por dónde llegarle, y esas experiencias me frustran a mí, no por los niños, sino porque yo me siento la responsable de lograrlo. (E2M108112022, pp. 22, 22)

Es así como se identifica que las maestras buscan atender la diversidad y necesidades de sus alumnos, aplicando alternativas de solución ante los imprevistos y las deficiencias de su práctica. Sin embargo, para ello, el factor detonante para tomar las decisiones pertinentes, como se reflexionó en el capítulo 1, es el bagaje técnico y pedagógico con el que cuenta cada docente. Es así como se cierra este punto con la siguiente cita:

Si es característica del “buen” profesor la capacidad para adoptar el rol más conveniente con la actividad, por ejemplo, el rol que facilite aprender a los alumnos, tal vez sea cierto decir que, como mínimo, el profesor debe contar con: a) un amplio orden de roles o estilos de roles para elegir cuando sea necesario; b) capacidad para diagnosticar exactamente la situación “en el frente” entre los alumnos, mediante un sistema monitorio constante, de modo que sepa cómo y cuándo modificar sus roles, y c) aptitud para obtener el exacto *feed-back* del efecto de su propio comportamiento sobre los alumnos para que le sea posible calibrar la conveniencia y acierto de los cambios y modificaciones de su propio rol. (Hargreaves, 1986, p. 146)

De esta manera, en la recogida de datos se identificó que las rutinas de alfabetización inicial estableciendo la relación entre las maestras, sus alumnos y el contenido de la lengua escrita se basan principalmente en que las maestras exponen y explican, modelan el contenido de trabajo, plantean las actividades para que los alumnos las reproduzcan con la finalidad de lograr un aprendizaje por repetición (memorización), cerrando con la evaluación (revisión y calificación) de la actividad, más que con una retroalimentación.

Es así como la interacción de las maestras, el contenido y sus alumnos denotan una falta de contextualización lo que conlleva a que tenga poco impacto

y significado para los alumnos, recayendo en que los alumnos adquieran conocimientos disciplinares (sistema del lenguaje escrito) dejando atrás las experiencias con una comunicación escrita funcional, útil y necesaria en su relación con los demás. Esta interacción propiciada por las docentes es consecuencia de la didáctica que aplican y de su camino recorrido como alfabetizadoras.

Ahora bien al limitar las participaciones de los alumnos no se permite que ellos sean activos en sus procesos de aprendizaje, más bien, receptivos y, poco reflexivos y propositivos. El dejar que los estudiantes hablen más permitiría que aprendieran en la interacción social, propuesta del enfoque constructivista, y sobre todo que hicieran uso del lenguaje escrito para plasmar y comunicar sus propios contenidos, ideas o mensajes.

3.2 Trabajo docente individualizado sin supervisión ni apoyo de sus autoridades

Un determinante para el actuar del docente dentro de una institución es el rol que realizan los demás agentes educativos, es decir, en las instituciones todos los agentes tienen roles definidos que contribuirán -si se cumplen- al logro de las metas institucionales. Es así, como lo instituido establece que los docentes tienen autoridades que deben supervisar su trabajo y brindarles apoyo de asesorías y tutorías. En la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019), se establecen las funciones de las autoridades inmediatas de los docentes: directivos, asesores técnicos pedagógicos y supervisores, siendo los principales agentes que deben apoyar, acompañar y supervisar la tarea de los profesores.

En relación con la función directiva, se tiene lo siguiente: “a aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (LGSCMM, 2009, p. 110). Es así como el

principal apoyo que tienen los maestros son los directores de sus escuelas, sin embargo, la realidad escolar de nuevo nos muestra una versión distinta a la que los documentos oficiales cuentan. La maestra Claudia compartió lo siguiente: “ayuda no, así de alguna autoridad no, ni de mis directores, seguro confían en mi trabajo (risa)” (E2MC08112022, p. 17).

De las cuatro maestras que aceptaron participar en este proceso de investigación, ninguna comentó recibir apoyo o incluso supervisión de parte de sus directivos, mencionan que las dejan que trabajen de acuerdo con sus propios criterios y concepciones de la enseñanza. Cabe mencionar, que en la escuela de una maestra, por ser multigrado, el director es un maestro comisionado, por lo que carece de tiempo, espacio y recursos para apoyar a las maestras, ya que él también cumple con la función de ser docente. Los directores en estos casos institucionalizan nuevas prácticas que definen su rol en las escuelas, dejando de lado el tiempo que deben disponer para estar pendiente de lo que sucede en las aulas, no sólo con fines evaluativos, sino sobre todo para ofrecer retroalimentaciones de acuerdo con su crítica constructiva.

El siguiente escalón que retomaron las maestras en relación con las jerarquías de roles en la institución educativa es la de los supervisores, los cuáles de acuerdo con la LGSCMM (2019) tienen las siguientes tareas, llamándole supervisor a:

La autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. (p. 110)

La situación que mostraron las maestras fue similar a la de sus directores, sólo que en el caso de sus supervisores mencionaron que si han tenido algunos cursos impartidos por esta autoridad. Sin embargo, compartían que no les han

resultado cursos de calidad, ante lo que se rescata el siguiente fragmento de una de las entrevistas a la maestra Ana: “en supervisión lo reproducen, no estoy convencida al cien por ciento de pronto vez ese tipo de cursos... unos los dan los propios maestros y muchos de ellos no han tenido ni siquiera la experiencia de estar frente a grupo” (E2MAn18112022, pp. 16-17). Con base en lo anterior se pueden detectar dos situaciones no favorables para la labor docente, una es la falta de apoyo y supervisión que les permita tener una evaluación crítica de sus fortalezas y áreas de oportunidad, y la otra, que los cursos que en algunas zonas si ofertan, no siempre son de calidad para dotar a los maestros de las habilidades que necesitan; así como en los docentes, los demás agentes muestran falta de formación y de profesionalización. Se denota que así como el maestro instituye nuevas “reglas del juego” en su labor educativa, sus autoridades inmediatas también.

Por último, las maestras mencionaron a los apoyos técnicos pedagógicos, haciendo alusión a que tampoco reciben su tutoría y acompañamiento, teniendo que la LGSCMM (2019) establece que deben cumplir con las siguientes funciones: “proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (p. 110); cabe mencionar, que se cuenta con este apoyo en Supervisión, en Jefaturas de Sector y en Dirección de Educación Primaria. De acuerdo con lo anterior, los apoyos técnicos serían los indicados para ayudar a la mejora educativa a través del perfeccionamiento de la práctica pedagógica, ya que en teoría, quien está en este puesto educativo, es experto en los conocimientos técnicos y pedagógicos que todo docente debe tener.

Sin embargo, la investigación demuestra que esto no es así, que las maestras se han encontrado solas diseñando e implementando su práctica docente, mencionando que la base de las decisiones que toman es su propia experiencia. Se puede identificar así mismo, que como resultado de no tener supervisiones, las maestras tampoco se ven “estresadas” por tener que rendir cuentas, nadie mencionó estar al pendiente de cuidar el desarrollo de su práctica

educativa por el hecho de poder ser observada por alguna de sus autoridades, llámese director, ATP o supervisor.

Como resultado de lo anterior, las maestras compartieron que sus principales apoyos han sido las fuentes informales, al respecto, la maestra Claudia mencionó:

Apoyo pues no, de nadie que se haya acercado a mí por alguna iniciativa propia, pero en la primera escuela donde yo estuve... y comencé a apoyarme un poco de mis compañeras, pero no mucho porque tampoco tenían experiencia alfabetizando, más bien, nos compartíamos ideas o material que nos funcionaba, la verdad la mayoría ha sido pues porque me meto a YouTube, a internet. (E2MC08112022, p. 17)

En la práctica docente de las maestras, la base principal de apoyo son sus relaciones interpersonales con otros compañeros de labor como ellas lo mencionan; lo anterior se presenta siempre y cuando se tenga la iniciativa de preguntar y solicitar ayuda. Muchas veces la profesión docente se ha concebido bajo el imaginario social de que el maestro todo lo sabe, cuestión que llega a intervenir en el que reconozcan que carecen de conocimientos o bien, en que se dejen ayudar por los demás, es por eso, que las prácticas personalizadas se hacen presentes en la alfabetización de las docentes. Otro punto para rescatar es la funcionalidad que pueden representar los medios de comunicación digitales para la obtención de información y como herramientas para adquirir conocimientos técnicos y pedagógicos.

Los medios digitales han permitido romper las brechas temporales y de espacio, al lograr transmitir en vivo y/o almacenar para futuras visualizaciones una cantidad inmensurable de contenido no sólo escrito sino también visual y audiovisual como conferencias o conversatorios, lo cual conforma una herramienta al alcance de todos para su propia formación continua y para su profesionalización; lo anterior ha forjado que con sólo tener la iniciativa y el interés de continuar aprendiendo y reflexionando sobre la práctica educativa, se pueda hacer sin costo y sin trasladarse a ningún otro espacio, inclusive la comunicación

digital no sólo es una fuente de aprendizaje informal, es decir, no reconocido y validado por alguna constancia oficial, sino que también, muchas instituciones formales, han podido aumentar su oferta educativa ampliando su matrícula por ofrecer cursos, diplomados y postgrados en línea.

Retomando el punto de que “el docente lo sabe todo”, se puede reflexionar el importante papel que juega el simbolismo en las instituciones (“redes simbólicas, socialmente sancionadas, en las que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” Castoriadis, 1989, p. 228) ya que a través de este se busca la alineación de los sujetos, a través de la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución. “Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario” (p. 228). Es así como las leyes funcionan y se realizan bajo las ilusiones, creencias o ideas simbólicas, de los individuos.

De esta manera el simbolismo recae en lo imaginario, en la creación, en este caso de las necesidades sociales y de las soluciones correspondientes: “la creación presupone, tanto como la alienación, la capacidad de darse lo que no es. [...] Y, en el plano social, la emergencia de nuevas instituciones y de nuevas maneras de vivir, tampoco es un descubrimiento, es una constitución activa” (Castoriadis, 1989, p. 231).

Ante la capacidad de los sujetos de ser instituyentes en los imaginarios sociales, o bien de reproducirlos, se identifica otro imaginario social presente en las narrativas de las maestras, el que la profesión docente debe recibir apoyo ante la carencia de los conocimientos y la formación necesaria; sin embargo, es importante recordar, de nuevo, que las docentes no dejan de ser empleadas que al firmar un contrato tienen un deber, el deber de saber qué hacer y cómo realizar las funciones para las que fueron contratadas, es por ello, que la falta de supervisión no debe ser una excusa de falla o bien, una razón para hacer lo que

mejor parezca de manera individual, y cabe mencionar que, la eficacia recae en hacer lo mejor posible con los muchos o pocos recursos que se tengan.

Es importante tener presente que la gran mayoría de los docentes al ingresar al magisterio no leen su contrato porque los trabajadores de la Secretaría lo manejan de manera burocrática, sólo dándoselos a firmar, y en ese momento se los archivan, en dicho contrato se establecen las condiciones generales del trabajo docente. Este contrato es el documento llamado Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, expedido desde 1946. En relación con lo anterior, en el Capítulo VII: Intensidad y Calidad del trabajo, se establece que todo maestro debe cumplir con eficiencia su trabajo, de acuerdo con lo establecido en su contrato laboral, contrato desconocido por los propios “obligados” a cumplirlo.

Con base en lo anterior la maestra Claudia mencionó lo siguiente: “en las 2 zonas que he estado nunca me ha dicho el supervisor pues o el ATP, este - ¿necesitas ayuda? -sí también estoy consciente que es responsabilidad de nosotros pero pues como tal pues no nadie me ha enseñado” (E2MC08112022, p. 17). Se puede identificar que la maestra reconoce que la responsabilidad de estar preparada no sólo es de sus autoridades, sin embargo, también menciona que la han dejado sola; el imaginario social de que los maestros necesitan ayuda siempre y capacitación constante no deja de moldear las actitudes y acciones de los docentes. Es importante reflexionar porque la docencia se ha convertido en una profesión en la que los expertos sólo son aquellos que han logrado aprehender su experiencia, reflexionando sobre la misma; la maestra Karina mencionó: “yo creo que solitos nos vamos formando de cómo vamos a enseñar” (E2MK111120222, p. 20).

La docencia es una profesión que no tiene definidos los programas formadores de los futuros maestros, que unifiquen criterios para formar a los profesores bajo los mismos lineamientos de habilidades, conocimientos y capacidades que deben poseer para poderse titular como docentes y poder así, ser contratados para estar frente a grupo; lo anterior en relación con todas las

instituciones que son aceptadas por USICAMM para presentar exámenes de ingreso.

Ante lo anterior, Hargreaves menciona lo siguiente: “Los educadores necesitan oportunidades para poder observar ejemplos, experimentar, formarse, ser asesorados personalmente, practicar y aprender de sus errores, para desarrollar las nuevas destrezas y convertirlas en una parte más del ejercicio de su docencia” (Hargreaves, 2001). Las maestras indagadas carecen de todas estas experiencias, como se ha identificado, desde su formación profesional. Es así, como su formación ha sido personal y con base en los apoyos que han encontrado, bajo el imaginario de que todo docente es autónomo y tiene la facultad de decidir qué hacer y cómo en el aula, cada maestro “cierra las puertas de su salón y sólo él decide como implementar su práctica”. Esta idea se concluye con la siguiente postura de Castoriadis (1989): los imaginarios establecen “verdades” válidas y aceptadas por la institución, lo que los dota de legitimidad ante los demás, a pesar de que en realidad sean verdaderos y correctos o no. Y así como la sociedad inventa sus necesidades, instituye las soluciones, teniendo así que lo simbólico:

Consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o no hacer, unas consecuencias -unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado. (Castoriadis, 1989, p. 201)

Con base en lo anterior, y ante la premisa de que los maestros no deben trabajar solos y que la educación requiere un trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos, en la realidad observada se encontró que el trabajo de las profesoras es individual y que la carencia del trabajo en conjunto muchas veces se utiliza como “justificación” de las deficiencias que se puedan tener.

Claro está que al carecer de supervisión, de la necesidad de justificar o explicar el cómo hacen su trabajo y al tener la autonomía en sus aulas, las maestras

se enfocan en entregar resultados y no es reflexionar si pueden o es pertinente reconfigurar su actuar pedagógico. Su trabajo individualizado o en solitario les permite diseñar su propia didáctica y estrategia para enseñar a leer y escribir.

3.3 Maestras: discurso y función

Es muy importante considerar y buscar conocer los procesos de pensamiento de los sujetos de estudio para poder comprender porque realizan lo que hacen y, que influye que lo hagan de determinada manera, ya que:

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. (National Institute of Education, 1975, p. 1, como se citó en Clark, 1986, p. 446)

Cada maestro posee determinado conjunto de ideas, teorías o pensamientos que le permitirán dar respuesta a las situaciones que se le presenten, de esta manera se observa por qué no reaccionan ni responden de la misma manera a situaciones similares. “Las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos” (Clark, 1986, p. 451). Así, estas teorías o creencias, en algunas situaciones limitaran o, en caso contrario, darán más herramientas a los docentes para atender las situaciones educativas que se les presenten, tanto aquellas que son predecibles y esperadas, así como las que se salen de la cotidianeidad y de la rutina. “Las rutinas son un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, que facilita el control y la coordinación de secuencias específicas de conducta” (Clark, 1986, p. 458).

Con base en las observaciones, al buscar compararlas para analizar las características que presentan en común, se identifican que responden a rutinas de alfabetización que siguen determinada estructuras: planteamiento de la actividad,

explicación, revisión. Planteando actividades que poco salen de la cotidianidad de las docentes. Con la apertura que se tuvo para revisar cuadernos de los alumnos y planeaciones, se identifica que ellas siguen una serie de ejercicios mecánicos para abordar cada letra, sílaba o palabra a trabajar.

Los procesos de pensamiento de los docentes se pueden identificar en tres categorías principales: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias” (Clark, 1986, p. 450). Con base en lo anterior, resulta sumamente interesante y pertinente conocer la relación entre lo que el docente planifica con base en sus procesos de pensamiento y lo que en realidad hace en el aula. Aparte del capital cultural de ideas conceptuales y de teoría, existen muchos factores que influirán en sus decisiones: entorno, diversidad del alumnado, materiales disponibles, entre otros. Las cuatro maestras mostraron planeaciones con los elementos fundamentales más no con descripciones extensas y detalladas, todas comentaron que en sus centros escolares no tienen un formato establecido y que la realizan bajo un diseño individual y personalizado. Los elementos identificados son: datos de presentación tanto de escuela, grupo y maestra, aprendizajes esperados, actividades a realizar, materiales o recursos necesarios; en dos planeaciones se visualizó el apartado de evaluación.

La planeación cumple con diversas funciones de acuerdo con Clark (1986): para satisfacer necesidades personales como disminuir la incertidumbre de lo que se hará en la clase; se considera como el medio para llegar a la instrucción o bien, la planeación está al servicio de una función directa durante la instrucción; por otro lado, se le puede considerar solo un requisito administrativo. Para dicho autor entre mayor experiencia posea el docente, muchos aspectos son obviados y omitidos en la planeación, dejando gran parte del plan en imágenes mentales que el maestro buscará aterrizar y reproducir.

Con base en lo anterior, se puede identificar que las planeaciones de las maestras cumplen con un requisito administrativo y con la premisa de guiar las actividades de las maestras, ya que en las observaciones se presencié la rutina que

las maestras habían plasmado en sus planeaciones. Aunque todas la tenían, llegaron a mencionar que en algunos casos, la omiten, “llevando la planeación en la mente”, cayendo en la improvisación. Al respecto, la maestra Angélica compartió: “algunas veces yo no lo escribo en mi planeación, yo llego y lo implemento” (E1MA20102022, p. 8). Esto se presenta tanto por la falta de aplicar la norma por parte de sus autoridades inmediatas ante la función que tienen de revisar y retroalimentar sus planeaciones y porque, como lo menciona Clark (1986) la experiencia dota a los maestros de seguridad para actuar e improvisar sin necesidad de planearlo previamente, por dicho razón, es muy común escuchar en las aulas por parte de los docentes: ¿en qué página nos quedamos ayer?, en el caso de alfabetización, dichas prácticas pueden dar pie a la aplicación de las actividades rutinarias o mecanizadas, como lo hacen las maestras.

Sin embargo la experiencia también puede dotar de se supone mayores posibilidades para tomar decisiones interactivas y salir de la rutina, teniendo que una decisión interactiva es “la elección consciente de un enseñante entre seguir actuando como antes o actuar de otro modo” (Clark, 1986, p. 484), lo anterior sobre todo por sucesos imprevistos o inesperados. En lo detectado, las maestras más que salir de la rutina procuran enseñar como ya comprobaron que les funciona y aunque en el discurso reconocen que hay nuevas exigencias, ellas han tenido las condiciones para seguir bajo lo dominado y conocido. No hay congruencia entre el discurso y la función que realizan.

Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones (Shavelson, 1973, p. 18, como se citó en Clark, 1986, p. 483).

Es así como menciona el mismo autor que “los docentes noveles, o bien carecen de estructuras conceptuales que les permitan encontrar sentido a los acontecimientos del aula o bien disponen de estructuras simples e indiferenciadas” (1986, p. 498). Esto se identificó en las maestras de estudio, en mensajes como el

siguiente que compartió la maestra Karina: “en la Universidad nunca me dijeron cómo, si nos enseñaron lo de la planeación pero nunca me dijeron vas a dar clases así o cuando te toque primero vas a enseñar a leer así, o sea en los contenidos no viene como enseñar a leer y escribir” (E2MK11112022, p. 20).

Con base en lo anterior, se puede mencionar que llegaron sin saber lo que iban a hacer, que su formación universitaria no les fue funcional para la práctica, y esto, al concebirlo de manera crítica, representa una gran problemática por la probabilidad de que los maestros lleguen a aprender con los alumnos, alumnos que no podrán regresar el tiempo ante las fallas del proceso de aprendizaje y experiencia de los maestros. Sin embargo las maestras investigadas ya no están en el rubro de noveles, ya tienen cierta experiencia que les puede permitir tomar decisiones pedagógicas sin la premisa de “ver si funciona o no”.

En educación, al trabajar con personas no se puede buscar aprender con margen a equivocarse, no debe aplicar el dicho conocido: “echando a perder, se aprende”. Lamentablemente, la capacidad de tomar decisiones alternativas eficaces se adquiere sobre todo en la práctica reflexiva. La vida real escolar suele ser sumamente diversa y auténtica, por lo que dependerá del capital cultural y de la capacidad y habilidad de respuesta de cada docente, la manera de atender a cada situación. Es así como “durante el proceso de planificación, el plan de estudios oficial sufre una transformación a causa de los añadidos y supresiones, los cambios en el énfasis y en el orden de los temas, las interpretaciones y los errores” (Clark, 1986, p. 473). En el aula pesa mucho el currículo real en relación con el oficial, este último no sólo es transformado en la planeación sino en todos los momentos educativos. El currículo oficial es para adecuarse, contextualizarse y aterrizar en las realidades de cada aula, más no para dejarse completamente de lado.

En México a partir de 1992, con la firma del ANMEB se ha buscado transformar el sistema educativo en relación con las practicas pedagógicas con el objetivo de mejorar los resultados educativos, considerando que la calidad educativa “prioriza el desarrollo de dispositivos para la transmisión de valores de convivencia democrática y la generación de conocimientos y capacidades para

elevant la productividad individual e intensificar el circuito del mercado” (Juárez, 2019, p. 47). Sin embargo, al paso de tres décadas se pueden detectar que muchas prácticas docentes siguen exactamente igual que las realizadas antes de la firma de dicho acuerdo. En relación con la alfabetización, no es la excepción, así como se enseñaba antes de los años 90’s, aún se siguen enseñando en algunas aulas mexicanas, de los sujetos de estudio, 2 de 4 siguen utilizando el método silábico para enseñar a leer y escribir, las otras 2 tienen bases de este método para unificar su mezcla de métodos que utilizan.

Ahora bien el discurso del ser docente actualmente plantea la búsqueda de elevar la calidad educativa apostándole a la profesionalización de los docentes, ya que a través de esta también se pretende evaluar al magisterio.

La profesionalización docente pone en acto los conocimientos teóricos, metodológicos y didácticos que vigilan la relación entre el docente y la actividad que desempeña. Este conocimiento produce tecnologías intelectuales en el magisterio que, parafraseando a Bell (1991), sustituyen los juicios intuitivos por el razonamiento algorítmico del quehacer docente. [...] La racionalización de la tarea del magisterio y la instrumentación de los procesos que la describen y prescriben, producen un efecto de transparencia del sistema educativo, que hace posible evaluarlo. (Juárez, 2019, pp. 49, 51)

Con base en lo anterior surge el biosprofesional de cada profesión, es decir, de acuerdo con Juárez (2019), el conjunto de tareas individualizadas que son aprobadas como “buenas prácticas” y establecidas para que las realice la generalidad, homogeneizando las prácticas de determinada área profesional, en este caso, el bios o habitare de los docentes es la racionalización de sus prácticas pedagógicas. Al establecer el bios de los docentes, se busca que todos actúen y trabajen bajo ciertas líneas y parámetros, unificando así el trabajo docente, buscando que todos actúen de la misma manera al establecer el qué y el cómo, pasando del sentido común y conocimiento de cada docente a la actuación con base en lo que ya se ha anclado profesionalmente; pero ¿esto podrá ser posible?, ¿es lo más conveniente? “La profesionalización no sólo especifica la realización de una

tarea y garantiza la repetición de esta, asegura, también, una forma de vivir del individuo que produce, a su vez, la seguridad del Estado” (Juárez, 2019, p. 51). Del anterior autor se puede retomar también lo siguiente:

Las políticas de formación, ancladas en las ciencias de la educación, actualizan dichas tecnologías a través de la descripción de fines educativos, los objetos de estudio, los materiales y las secuencias de aprendizaje, los métodos, los esquemas de programación de contenidos y las formas de evaluación. Estos elementos delimitan el territorio en el que emerge el sujeto profesional, ya que operan como tecnologías orientadas a excluir el deseo individual, la “fantasía”, la ideología, la improvisación y la espontaneidad, y a mantener vigente la repetición de la demanda del Estado. (p. 60)

La subjetividad profesional no sólo se produce por el acto de definir principios o trazar los límites que cualifican la vida del maestro, sino también por la posibilidad que tienen el docente de suprimir o negar dichos principios. (p. 64)

En la realidad escolar, las políticas establecen una cosa, pero los docentes hacen otra, esto pasa con las maestras alfabetizadoras que se observaron, para comenzar ninguna conoce a detalle lo que plantea el currículo educativo en relación con la enseñanza a leer y escribir, ni el cómo se debe aplicar.

El biosprofesional sólo queda en papel, cada maestra observada enseña a leer y escribir de acuerdo con lo que su experiencia le ha dejado, generando actos de *contra-conducta*, es decir actos no congruentes con lo establecido oficialmente.

La sacralización de las políticas educativas produce a su vez un efecto inverso, hace vulnerable al modelo de profesionalización cuando los agentes educativos (profesores y estudiantes) niegan su eficacia en las prácticas específicas, o cuando dichos agentes no se ajustan a dicho modelo a causa de las rutinas institucionales, o por el desconocimiento del mismo. [...] La formación permanente es una forma de pensar en el *ser* docente; y a nivel

óntico es una manera particular de describir la forma de resolver la 'incompletud' del ser profesional. (Juárez, 2019, p. 66, 69)

Retomando lo anterior, para bien o para mal, la docencia es una profesión para la cual no debe dejarse de actualizarse en conocimientos científicos, teóricos y pedagógicos, por lo que resulta fundamental mantener activo el proceso de formación continua. En relación con las cuatro maestras de estudio, se detectó que carecen de esta formación, que sólo se han quedado con lo poco, que ellas mismas han hecho evidente en sus diálogos, que la Universidad les brindó para aplicar en su práctica pedagógica y con los escasos cursos que se les han ofertado en sus respectivas zonas. Las maestras se mantienen en una zona de confort al saber que poseen un trabajo estable y seguro, carente de ser supervisado. De esta manera, la formación permanente o profesionalización se personaliza de acuerdo con sus trayectorias individuales. Con base en lo anterior, se puede retomar lo siguiente de la maestra Claudia:

En mis inicios como maestra, llegué con la idea de que ser maestra era explicar el tema, poner actividades y esperar para calificar, así abordar los contenidos correspondientes a cada día, pasando de asignatura en asignatura, sin embargo, ser maestra, ser enseñante va mucho más allá de transmitir lo poco o mucho que pueda conocer o saber. (E2MC08112022, p. 25)

Para empezar ese modelo de trabajo tradicionalista ya no funciona ante las nuevas demandas estudiantiles, ya que los alumnos de ahora son niños que no son pasivos como en la escuela vieja, son niños que buscan hacer, decir, manipular, experimentar, debatir, conocer por sí mismos, visualizar y cuestionar. Así que para enseñar no hay que estancarse en rutinas como la que reconoce la maestra en la participación anterior; hay que innovar, hay que optimizar el tiempo para aprovecharlo de la mejor manera, utilizar estrategias de corta duración sobre todo si se trata de mantener sentados y estáticos a los niños y otras de periodos más prolongados si los niños estarán manipulando, activos y movilizándolo sus saberes. Sin embargo, el discurso de la maestra Claudia es poco congruente con su función

identificada en el aula; la rutina que menciona como su primer idea para mantener la dinámica escolar y que ha comprobado que ser maestra va mucho más allá, es la que se observa que sigue aplicando. Bajo esta temática, se puede rescatar el siguiente fragmento de una entrevista de la maestra Ana:

Un aprendizaje que tuve recién entre a dar clases fue no ser autoritaria, al guiarme por los ejemplos de mis compañeras de escuela y al ser una escuela con situaciones de conducta, llegue a intentar callar a mis alumnos tronando la regla en el escritorio y gritando guarden silencio, lo hice un par de veces sin sentir que estuviera mal, pero en una de esas ocasiones, que fue la última, un niño me dijo: -“gritas como mi mamá”, me “llegaron” tanto esas palabras al ser consciente que la escuela es como la segunda casa para los niños y que muchas veces es su refugio de todo lo que viven fuera, que entendí que los niños no necesitan gritos ni autoritarismos, al contrario, necesitan comprensión, tolerancia, paciencia y reglas establecidas para la convivencia, más no para controlarlos o reprimirlos. (E2MAn18112022, p. 21)

Con base en lo anterior, se considera la siguiente cita: “la reducción de la personalidad se da entre los docentes cuando abandonan el brillante mundo de la universidad y pasan a la esfera más prosaica en la que tienen que enseñar” (Waller, 1932, como se citó en Jackson, 1999, p. 102). Precisamente esto justifica la acción anterior de seguir el ejemplo de sus colegas antes de reflexionar si era lo correcto y lo más pertinente o no, a pesar de que como se ha comprobado en esta investigación, la formación universitaria se llega a reducir sólo en el pase para acceder al sistema, es importante confiar más en los conocimientos que en lo que se imita sino se sabe a profundidad la razón y el fundamento de las acciones.

También a maestra Ana permite comprender que la tarea docente no sólo se limita a la transmisión o desarrollo de conocimientos disciplinares, en este caso a la alfabetización inicial, sino también a entablar una relación con sus alumnos en la que ellos se sientan comprendidos, atendidos, respetados y valorados. Aunque no siempre el discurso mencione la importancia del trato humanizador del docente hacia el alumno, en alfabetización es un factor determinante para acercar al

estudiante sin miedos ni temores al mundo de la lengua escrita, o bien, para no generar experiencias frustrantes en el uso de la comunicación escrita. En las cuatro maestras se observó una dinámica de respeto hacia sus alumnos pero poco innovadora para propiciar un encuentro significativo y positivo con la lectura y escritura.

Por lo anterior se vuelve a recaer también la importancia de formarse permanentemente. “La enseñanza literalmente me obligó a procurar siempre el conocimiento de una manera formal y académica” (Jackson, 1999, p. 113). El discurso dice que los docentes se deben formar continuamente pero la realidad de las maestras se ha limitado a sus aprendizaje tácitos.

Siguiendo esta línea de análisis, se tiene que “la enseñanza engendra dudas de diversa índole, dudas sobre su eficacia como forma de intervención y dudas sobre lo bien o mal que uno hace la práctica” (Jackson, 1999, p. 113). Precisamente es lo que se identifica en los dos discursos anteriores, que las docentes se cuestionaron tanto lo que hicieron como el por qué lo hicieron, buscando ajustar su práctica de acuerdo con las demandas que se les presentaron.

Porque la educación es fundamentalmente una labor optimista. Está basada en la esperanza. Toda la empresa educativa se fundamenta en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. (Jackson, 1999, p. 125).

Es imposible no cambiar ni aprender por el simple hecho de trabajar con niños, sujetos únicos e irrepetibles. Si sé es un maestro comprometido y se está consciente de la responsabilidad que se tiene, se debe buscar mejorar día a día trabajando en ello, dejando que la enseñanza transforme positivamente tanto laboral como personalmente, ya que los niños no merecen menos, cuestiones que se pueden inferir en los discursos de las maestras. Aunque las maestras mostraron que han tenido momentos de reflexión de su propia práctica docente alfabetizadora, se puede decir que no se encontraron acciones en consecuencia de sus necesidades

o carencias identificadas; reconocen sus lagunas, pero si la norma no se los pide, probablemente sigan sin atenderlas.

“El ‘mero’ hecho de que el Estado desee encontrar vías ‘más eficientes’ de organización de la enseñanza no garantiza que los maestros con un largo historial de prácticas laborales y autoorganización, una vez cerrada la puerta de su aula, hagan efectivo el proyecto” (Apple, 1989, p. 47). Precisamente esto se observó en las aulas de las informantes y en sus prácticas pedagógicas, que a pesar de las reformas educativas, de sus propias reflexiones sobre su práctica y de las nuevas propuestas de alfabetización, ellas son las únicas que deciden qué hacer y que no en sus espacios. Esta es una de las razones por las que se siguen presentando muchas prácticas de la escuela vieja en la actualidad; aunque no se debe satanizar lo tradicional es fundamental considerar que lo basado en investigaciones se rige bajo criterios de veracidad y objetividad, por lo que, las nuevas pedagogías resultan valiosas, al argumentar que aportan beneficios y mejoras a la educación.

Otra razón probable por la que las maestras utilicen técnicas que les han funcionado y dado resultados, sin considerar que pueden ser prácticas que respondan a los ideales de la educación tradicionalista, es la intensificación, la cual:

Representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando. Hay muchos síntomas de ellos, que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. [...] Puede que los obligue a tomar atajos. (Apple, 1989, p. 48)

Con base en lo anterior, se pueden identificar dos puntos en las sujetos de estudio: el primero que por la actual demanda de evaluación al sistema educativo y por la exigencia de entregar resultados visibles, cuantificables y medibles, las maestras utilizan métodos como el silábico porque les “aseguran” resultados a corto plazo, es decir, las maestras no tienen los conocimientos ni el tiempo necesarios para implementar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la escritura y lectura, a pesar de que estos estén mejor argumentados con base en

investigaciones. “Lo que podría llamarse diversificación de habilidades presenta una contradicción inherente a su propia naturaleza. Es al mismo tiempo parte de una dinámica de descualificación intelectual, en la que se despoja a los trabajadores de sus propios campos” (Apple, 1989, p. 49).

El otro punto que se rescata es que, ante la intensificación de las exigencias laborales, las docentes que se indagaron refieren que el tiempo y el salario son factores que repercuten directamente en que no mantienen activo su proceso de formación continua, lo cual las lleva a engrosar las filas de los maestros desprofesionalizados frente a grupo. al respecto, la maestra Karina mencionó: “Quiero hacer la maestría, la maestra S..... dice que nos metamos a una en línea porque la verdad ni tiempo tenemos a veces ni dinero, ¿Quién sabe cómo le hará usted maestra?, (risa) yo ni tiempo tengo en serio” (E1MK26102022, p. 1).

No se busca aseverar que un maestro que no tenga formación continua sea malo u ofrezca clases inútiles, pero cabe reflexionar la necesidad que se tiene actualmente de que se renueve la educación mexicana y del papel que juega en este proceso el que los maestros se encuentren lo mejor preparados que se pueda y que sus conocimientos estén actualizados antes las nuevas exigencias sociales y a la par, de lo que se propone pedagógicamente con base en el conocimiento científico. Sin embargo, se siguen identificando escuelas “dominadas por currículos previamente especificados con criterio conductista, por la comprobación repetida y por los sistemas de responsabilidad estrictos y reductivos” (Apple, 1989, p. 50).

Por otro lado, en educación muchos docentes tienen el deseo de transformar su práctica ante el surgimiento de teorías que buscan dejar atrás el tradicionalismo, sin embargo, estas teorías muchas veces sólo se quedan en plasmar lo que se busca lograr más no fundamentan la manera en cómo se puede conseguir. Por lo que se cae de nuevo en el tecnicismo de la vieja escuela. Esto ayuda perfectamente a comprender por qué las maestras que se observaron comentaron que no saben cómo aplicar las nuevas teorías para enseñar a leer y escribir, por lo que caen en utilizar lo que les ha funcionado y que ya saben cómo aplicarlo, teniendo las bases

de su actuar en el tecnicismo que propone los métodos tradicionalistas para enseñar a leer y escribir: el silábico-onomatopéyico.

Cabe reflexionar que el impacto en la educación no cualquiera lo logra, depende de la manera en cómo cada docente apropia y aprehende sus experiencias y los conocimientos a los que accede en espacios formales e informales, es decir, ese plus que la práctica educativa necesita es personal, no todos lo buscan y no todos lo desarrollan.

3.4 Expectativas de las maestras investigadas sobre la alfabetización en sus alumnos

Ahora bien, otro punto elemental para lograr que los deseos de los maestros se puedan convertir en realidad, es que haya una congruencia con lo que los mismos alumnos buscan. “La eficacia constitutiva del campo pedagógico proviene de la manera en que el deseo del pedagogo se cruza con el deseo del alumno” (Filloux, 2001, p. 27). Es decir, ante el deseo de que los niños lean y escriban es fundamental que los alumnos lo deseen también para que este aprendizaje les resulte una experiencia gratificante, significativa y de utilidad; lo que por supuesto, dará mejores resultados ante los deseos de los maestros. De esta manera, en la escuela, los maestros deben propiciar el deseo por aprender:

Existe un destino escolar del deseo del saber, cuya historia es comprensible en función de la edad –¿periodo edípico? ¿latencia? ¿pubertad? – en función de las relaciones con los maestros y el grupo de pares, de las inhibiciones de que es objeto, de la propia institución escolar en su relación especial con el sistema social. (Filloux, 2001, p. 31)

Es así como los alumnos se forman, de acuerdo con Bravo (1988) su autoimagen, la cual es “la identidad que el estudiante desarrolle a partir de su ingreso a la escuela, la cual depende, en buena medida, de lo que signifique para sus maestros y de lo que ellos esperan de él” (p. 17, citado en Anzaldúa, 2005, p. 100). Con base en lo anterior, las expectativas de todo docente no sólo repercutirán

en las decisiones pedagógicas que tome, sino también en lo que el alumno percibe de su maestros, de las expectativas que tienen sobre él. Sharp y Green consideran a la cosificación como “el proceso por el cual las expectativas que el maestro tiene del alumno se comunican a éste” (citados en Eggleston, 1997, p. 130). También, el llamado “efecto Pigmalión” aclara como las creencias y esperanzas que se tienen sobre los alumnos, se les transmiten de manera indirecta y éstas repercuten no sólo en la autoimagen del alumno, sino en los resultados académicos que obtienen. Es así como “el maestro espera que el desempeño escolar de determinado estudiante sea satisfactorio o no. [...] Una vez formadas las expectativas, estas servirán a manera de pre-juicio para evaluar el desempeño del alumno” (Anzaldúa, 2005, p. 101).

Las expectativas de los maestros sobre los alumnos se comienzan a formar desde que los docentes saben que serán sus futuros profesores, teniendo preconcepciones basadas en lo que han escuchado de cada alumno, o lo que han percibido de ellos en contactos o convivencias previas. Muchas veces, éstas bases que comienzan a configurar las expectativas suelen ser demasiado subjetivas por la falta de conocimiento “real” que se tiene, todo se basa en creencias y supuestos.

Con base en lo anterior, se retoma este punto de análisis en la presente tesis por el hecho de que, las expectativas de las maestras alfabetizadoras tendrán un impacto fundamental en su intervención didáctica. Es así como se tiene la siguiente cita de la maestra Karina al cuestionarle sobre las expectativas que tiene: “Que aprendan a leer y escribir” (E2MK11112022, p. 21). La maestra comparte expectativas muy poco ambiciosas, buscando que sus alumnos logren leer y escribir de manera convencional.

De manera congruente, la maestra Claudia compartió que: “tengan las bases de lectura y escritura y, pues lograr ese gusto por la lectura y por la escritura” (E2MC08112022, pp. 18-19). Ella comparte al igual que su colega Karina, una expectativa fundamental, sin embargo, es un poco más ambiciosa al pretender que sus alumnos desarrollen el gusto por la lengua escrita, lo cual, ayudará

determinantemente en que los alumnos se conviertan en lectores y escritores activos.

En relación con la maestra Angélica, ella comentó: "que los niños alfabetizados puedan enfrentar los demás retos educativos" (E2MA08112022, p. 24). Aunque la maestra menciona una finalidad práctica y funcional de la lectura y la escritura en los alumnos, no especifica la complejidad de los retos, lo que permite decir que sus expectativas no son poca ambiciosas pero tampoco va más allá de que lean y escriban de manera funcional.

Por último, las expectativas más altas, si es que se hace un comparativo, se podría mencionar que son las de la maestra Ana, quien dijo:

Que sean capaces de leer textos y comprenderlos, que aprendan a leer y que ellos se interesen por leer y aprender cosas nuevas a través de la lectura, [...] que les va a servir para su vida, o sea que, realmente ocupen la lectura y les sea funcional en su contexto, [...] que ellos aprendan a escribir y a leer de manera funcional, que usen estas habilidades en su vida diaria. (E2MAN18112022, p. 22.)

La maestra deja ver que ella busca que el proceso de alfabetización tenga impacto en la vida social y personal de los alumnos, dotándolos de herramientas que les permitan utilizar la lengua escrita para enfrentar y solucionar situaciones cotidianas, así mismo, que la lectura comprensiva les permita desarrollar aprendizajes de manera autónoma e independiente. La maestra aclara que ella espera que los estudiantes hagan uso tanto de la lectura como de la escritura, es decir que su utilidad no sólo se vea reflejada en las aulas, sino fuera de estas, en la vida personal de los alumnos.

Al analizar las expectativas que compartieron las cuatro maestras, se puede concluir que son deseos y concepciones básicas de lo que los alumnos pueden lograr en su proceso de alfabetización inicial, y al comparar esto con los discursos que compartieron de los contextos donde laboran, se puede suponer que las maestras no aspiran ni esperan más no porque consideren que los alumnos no son

capaces, sino porque hablan de contextos donde los alumnos no tienen un ejemplo de lo que es ser un lector o un escritor activo, de hogares donde no hay más libros más que los de Texto Gratuitos, donde inclusive, hay personas que carecen de dichas habilidades (leer y escribir), y de espacios sociales donde se desenvuelven los niños que no ofrecen muchas alternativas para forjar un proyecto de vida profesional, en algunos casos, la educación básica es a todo lo que aspiran los niños y los padres de familia.

Con base en lo anterior, las didácticas que aplican las maestras van en correlación con lo que esperan, los aprendizajes básicos de una alfabetización inicial, nadie mencionó de manera concreta que espera que algún alumno se convierta en un lector activo ni en un escritor de textos propios con coherencia, uso pertinente de vocabulario y que cumplan con diversos propósitos comunicativos. El contexto y las políticas institucionales no dejan de hacerse presentes en las prácticas didácticas de las maestras.

De acuerdo con Bourdieu (1986), la escuela no deja de ser una fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales, mencionando que “el capital cultural y el Ethos, al cobrar forma, se combinan para determinar la conducta escolar y la actitud hacia la escuela que componen el principio diferencial de eliminación que opera en niños de diferentes clases sociales” (p. 111). A pesar de lo que en realidad debería buscar la formación educativa en los sujetos, desarrollar en ellos los conocimientos, habilidades y valores necesarios para escalar socialmente y aspirar a mejores condiciones de vida, lo que sucede en el contexto real, es que la educación atiende a intereses sociales para contribuir a que la clase burguesa siga gozando de ciertos privilegios sobre la clase obrera y trabajadora; fomentando que los hijos de cada una de estas, continúen bajo las mismas condiciones, manteniendo el “equilibrio social” al contribuir que los hijos de obreros continúen con las actividades de sus padres, para que siga existiendo quien realice las tareas de mano de obra pesada.

Así mismo es importante reflexionar en cómo el proceso de alfabetización inicial propicia el cumplimiento de los intereses sociales; por ejemplo, porqué

muchas veces en lugar de buscar una correcta adquisición de la lectura y escritura, la sociedad sólo propicia que los sujetos sean lectores pasivos, que decodifican textos y que no muestren interés por leer o escribir por iniciativa propia.

Es así como se percibe que las expectativas de las maestras se ajustan a lo que el contexto de los alumnos les ofrece, ya que limitan a esperar resultados básicos y poco trascendentales para la “explotación” de todas las bondades que ofrece la lengua escrita como medio de comunicación. En este caso, las maestras con su didáctica personalizada logran los niveles básicos que esperan, es decir la adquisición de la lectura y de la escritura sin propiciar de manera significativa que la lengua escrita genere en sus alumnos un impacto positivo, que los aleje de las concepciones de que esta herramienta comunicativa es tediosa y que su uso se reduce a necesidad u obligación. Aunque dichas expectativas son bajas, al lograrse llegan a ofrecer un andamiaje para el desarrollo de habilidades de la lectura y de la escritura de mayor complejidad.

3.5 Ser docente alfabetizador: concepciones

Como cierre del presente capítulo analítico-reflexivo, se retoman las ideas de las maestras sobre sus concepciones tanto de la docencia como de lo que implica realmente ser maestra de primer ciclo de educación primaria, que tiene como objetivo principal la alfabetización inicial.

Ante lo mencionado, la maestra Angélica compartió que la docencia es una profesión carente de lineamientos de actuación específicos al mencionar lo siguiente: “con la práctica docente igual uno se hace muy mañoso” (E1MA20102022, p. 8). A los maestros se les considera profesionales que sólo se preparan para obtener un papel, ya que como lo hacía notar Jean Piaget (1935):

El maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas

y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber en el nivel de cada uno. (Citado en Ferry, 1990, p. 58)

Con base en lo anterior, se puede identificar otro imaginario de la profesión docente, el que los maestros son profesionales que llegan a las aulas sin saber realmente como ser docentes, es decir, que los maestros pueden llegar frente a grupo con la facultad de enseñar y laborar en las aulas tengan o no las herramientas necesarias, por lo que como la maestra deja ver, muchos maestros se vuelven buenos jugadores del “ajedrez educativo” que se vive en las escuelas, con el objetivo de mover las piezas a su consideración para lograr los objetivos, el imaginario conlleva a que el maestro cumpla sin “importar” cómo, lo importante es llegar a la meta y no las estrategias aplicadas. Es así, como lo menciona Piaget, que muchas veces ni los propios docentes se valoran como profesionales, ya que al aula se llega a aprender, es así como se puede llegar a considerar, bajo una postura radical, que no hay formación profesional que te enseñe como ser el maestro ideal.

De acuerdo con Contreras (2010), quien recupera a Van Manen, la pedagogía no es la teoría que se tiene sobre la docencia ni su aplicación, sino que es aquello que se ha incorporado y que permite al maestro un buen desempeño en el aula. Una persona -dice- puede conocer las mejores teorías de la educación, y no por eso ser, mejor maestro. [...] La formación de maestros es el imaginario histórico del normalismo y sus representaciones. (citado en Monroy, 2021, pp. 38, 40)

De manera similar, la maestra Ana mencionó lo siguiente: “toda esta labor docente que es muy complicada, y yo no la conocía, no sabía, no tenía idea de que era ser como tal maestro” (E1MAn27102022, p.3). Ellas mostraron como la docencia es una realidad “desconocida” por los aspirantes a ser maestros y que ser maestro se aprende en la práctica, la formación universitaria queda atrás; como lo menciona Reyes (2020) “el interés esencial es la acreditación y obtención de documentos que avalen cierta preparación profesional, todo lo demás es relativamente secundario” (p. 72). Las maestras muestran que la docencia no es una profesión fácil como

muchas veces es considerada por la sociedad ajena al ámbito educativo, esto por la poca valorización social que se tiene actualmente, fundamentada bajo imaginarios sociales poco objetivos, como el imaginario de los que estudian para maestros fue porque no fueron aptos para ninguna otra profesión.

El otro punto importante sobre las concepciones de la docencia en relación con la alfabetización que las maestras refirieron fue que ser maestra de primer grado es considerado por muchos como el grado más fácil, es decir que enseñar a leer y escribir es algo fácil, sencillo sin niveles de complejidad. Al respecto, la maestra Angélica dijo: “y este tipo de situaciones a nadie nos las enseñan en la carrera, son cosas que nosotros tenemos que ver cómo le hacemos... muchos dicen es bien fácil primero y segundo (risa), no es cierto” (E1MA20102022, p. 10).

Como se ha analizado, esto representa otro imaginario social: ser maestra del primer ciclo de educación primaria es fácil, ya que los contenidos no son complejos por la edad y madurez intelectual de los niños, que los niños aprendan a leer y escribir es prácticamente todo lo que deben lograr, son aprendizajes básicos que todo sujeto sabe. Por lo anterior es importante reconocer que el ser docente implica tener las herramientas para lograr los aprendizajes en los alumnos y que ante las necesidades educativas de cada alumno, no se puede clasificar a algún contenido como simple o fácil de aprender, ya que cada nivel educativo tiene sus retos y complejidades; lo anterior es similar a escuchar, “ser maestra de preescolar lo hace cualquiera, sólo van a jugar”.

Las maestras indagadas reconocen que enseñar a leer y escribir no es nada fácil ni sencillo y que es indispensable desarrollar bases sólidas que les permita a los alumnos leer y escribir de manera autónoma, para en un futuro, seguir fortaleciendo sus habilidades en el uso de la lengua escrita, en situaciones comunicativas de mayor demanda y complejidad. Ser maestra alfabetizadora es igual de importante y demandante que ser maestra de cualquier grado escolar del nivel que sea, así mismo, ser maestra responsable de la alfabetización inicial implica no tener la posibilidad de “flojear” o no lograr los objetivos, puesto que son conocimientos básicos que todo estudiante necesita adquirir para avanzar en su

proceso educativo de manera pertinente, logrando ser autónomo y no dependiente totalmente de sus maestros. Leer y escribir no es básico, es imprescindible.

Al igual que en el caso de las reflexiones de su propia práctica, de reconocer que los alumnos tienen nuevas necesidades, de identificar la falta de mayores conocimientos pedagógicos y didácticos y, de tener claro que alfabetizar no es tarea fácil, sencilla ni tampoco compleja, sus prácticas alfabetizadoras se mantienen en como lo hacen desde que iniciaron; no han buscado renovarlas ni tampoco se han dado la oportunidad de mantener un proceso activo de formación continua. Su didáctica personalizada se ha mantenido por ser basada prácticamente sólo en sus conocimientos tácitos, por la falta de la normatividad por parte de sus autoridades inmediatas, por la interacción vertical que establecen con sus alumnos y porque ésta responde a las expectativas que esperan sus alumnos alcancen.

CONCLUSIONES

Hacer investigación conlleva a conocer y comprender muchas cosas que antes se percibían con otra mirada o idea, sin embargo, es demasiado absorbente y demandante, el escribir una cuartilla representa varias horas de trabajo bien sea leyendo, bien sea reflexionando o bien sea articulando ideas. La parte más demandante fue la interpretación, es difícil dejar a un lado el sentido común, sin embargo, la teoría permite dejar un poco lo que se cree al comparar el dato empírico con el dato teórico, estableciendo el entramado que guardan entre ellos y así, poder deslindar un poco las preconcepciones. Sin embargo, mi experiencia como maestra alfabetizadora también me brindó herramientas para comprender el actuar y los discursos de las maestras investigadas.

En la presente tesis el objetivo fue comprender por qué las maestras responsables de la alfabetización inicial aplican determinada didáctica en relación con lo que el currículo oficial vigente establece, comprendiendo que en su actuar tiene mucho impacto su conocimiento tácito y terminan utilizando una metodología ecléctica. Lo anterior, por la importancia que tiene la alfabetización inicial en la formación académica de todo sujeto, al ser la base para lograr la autonomía en sus procesos de aprendizaje y para poder participar en el mundo de comunicación y transmisión de información y conocimientos que ofrece y brinda la lengua escrita.

Con base en los resultados plasmados en la presente tesis se tiene que las docentes responsables de la alfabetización inicial que fueron indagadas no tuvieron una formación profesional para ser maestras ni mucho menos para atender la alfabetización inicial, lo que propició que sus inicios fueran titubeantes e inseguros, ante la incertidumbre de cómo comenzar y qué hacer para lograr que sus alumnos aprendieran a leer y escribir. Sin embargo, al valerse de las herramientas que tenían, de sus conocimientos adquiridos en el papel de estudiantes y de los apoyos que encontraron -formales e informales- lograron alcanzar sus objetivos, lo que les permitió comenzar a sentirse seguras siendo maestras alfabetizadoras. Sus conocimientos tácitos son los que han regido su actuar y ante la poca necesidad que han detectado de seguirse formando y ante la nula normatividad que se los

solicite, ellas han dejado de lado su proceso de profesionalización, ya que no ha representado una necesidad para el desarrollo de su práctica pedagógica.

Sin un proceso de formación continua, las cuatro maestras han podido dar resultados logrando que sus alumnos aprendan a leer y escribir, es mínimo el número que refirieron en las entrevistas sobre estudiantes que no hayan alcanzado este objetivo durante los dos primeros grados de su educación primaria, sumándole que mencionaron que dichos alumnos han presentado situaciones particulares como algún diagnóstico médico o alguna circunstancia familiar y/o personal con impacto en su formación académica. Por otro lado, el contexto posmoderno de la sociedad actual ha interferido en que las maestras se preocupen por el objetivo y no por el cómo lograrlo, ya que lo que se busca es resultados en el menor tiempo posible ante las múltiples demandas que se le presentan a la educación.

En relación con la institución a la que pertenecen, la SEPH, se identificó que ésta no cumple con sus obligaciones legales de atender los procesos de formación continua de sus trabajadores dando atención a todo el magisterio y no sólo a un representativo porcentaje, lo instituido no se ve reflejado en la realidad. También se pudo detectar que las maestras investigadas carecen de dicha formación así como de una normatividad que solicite su profesionalización como parte de una mejora educativa y como un requisito laboral, lo que haría que la formación continua fuera parte esencial del ser docente, ya que si se estableciera claramente, sin lagunas, en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo Personal de la SEPH vigente y se diera a conocer a cada maestro que ingresa al servicio se tendría que cumplir, puesto que la educación no deja de ser una empresa que establece contratos laborales con los docentes.

Por otro lado, la institución educativa a lo largo del tiempo ha renovado los currículos que rigen la educación mexicana con el fin de homogeneizarla, teniendo así que los enfoques de enseñanza de la alfabetización inicial han cambiado, sin embargo, el único cambio “radical” ha sido el implementado a partir de la reforma de 1992, ya que desde entonces, de manera oficial, se ha buscado dejar atrás la enseñanza conductista -tradicional- para pasar a la propuesta por el enfoque

constructivista. Se pretendió dejar atrás el aprendizaje mecánico, receptivo y memorístico para propiciar el aprendizaje reflexivo, analítico y crítico, situación que no se ha institucionalizado, continua en el proceso. En relación con las maestras de la investigación, conocen de manera superflua y epidérmica la propuesta oficial, sus conocimientos son escasos y no los han profundizado, se han quedado con lo que han tenido que leer o con lo que han aprendido en espacios formales en los que han participado, como en los Consejos Técnicos Escolares.

De manera similar, las maestras identifican de manera general el proceso de adquisición de la lengua escrita, teniendo algunas “lagunas” para definir las características de cada etapa, lo que conlleva a que atiendan cada etapa sólo aumentando la complejidad de las actividades que proponen prácticamente desde que inician el proceso de alfabetización inicial. Es así como se detectó que el currículo formal dista en gran medida del currículo real, lo cual, no significa que las maestras no estén dando resultados y logrando la encomienda educativa que tienen, que sus alumnos lean y escriban de manera convencional.

En general, las maestras aplican una didáctica personalizada, ya que a través del eclecticismo, retoman lo que consideran funcional de todos lados, sin seguir un solo enfoque de enseñanza, por lo que cada una diseña su propia práctica con base en sus aprendizajes tácitos y en lo que han comprobado que les da resultado. De esa manera, su didáctica tiene sus bases en el tradicionalismo (métodos inductivos) pero la han buscado complementar con los conocimientos que tienen del constructivismo, teniendo así una didáctica basada en la repetición de ejercicios que buscan el análisis de las palabras sin dejar de lado la identificación de letras y sílabas; ante el avance de los niños, aumentan la complejidad de los ejercicios o actividades, planteando así situaciones de enseñanza similares a lo largo del proceso de alfabetización inicial.

Sin embargo ante la falta de una formación continua que les permita consolidar o aumentar sus conocimientos pedagógicos, su práctica alfabetizadora logra que sus alumnos lean y escriban de manera convencional, pero poco propicia el acercamiento significativo y positivo de los alumnos con la lengua escrita; lo

anterior, aparte de ser parte del enfoque pedagógico actual es necesario en contextos donde no existe el hábito de la lectura, como es el caso en los de los alumnos. Lo anterior conlleva a que difícilmente los estudiantes perciban a la lectura y la escritura como medios para comunicarse por iniciativa propia o como una oportunidad para sumergirse en el amplio mundo de la información y del conocimiento.

Ahora bien, para que las maestras apliquen una didáctica personalizada basada en el eclecticismo confluyen diversos factores; uno de ellos es el hecho de que las maestras contextualizan su práctica alfabetizadora al bagaje cultural y lingüístico de sus alumnos, sin propiciar de manera significativa que amplíen su vocabulario. El rol que se detectó en la relación de las maestras con sus alumnos para abordar los contenidos de la lengua escrita fue el de coordinar, controlar y sugerir las conversaciones, las actividades y de manera general, las dinámicas que se desarrollaban durante las sesiones; se observó poca facultad de los alumnos para decidir sobre sus actividades de aprendizaje así como para intervenir en la modificación de las charlas escolares. La mayoría del tiempo las que hablan son las maestras, los alumnos hablan muy poco durante el tiempo escolar.

En la anterior interacción identificada entre maestras y alumnos, se hace presente el poder con base en el que cada uno actúa, siendo depositarias total del poder en el aula las maestras, delegando escasas o inclusive ninguna toma de decisión a los niños; es claro el rol de las maestras de “mandar e imponer” y el de los alumnos de hacer lo que les indiquen como forma de responder y agradar a sus docentes a cambio de buenas notas y evaluaciones, bajo la premisa que van a la escuela a hacer lo que se les indique. La alfabetización inicial sigue basada en la explicación de ejercicios a realizar de manera mecánica para que los alumnos los realicen como se les mostró, buscando los aprendizajes a través de dicho proceso rutinario de actividades escolares.

Así mismo, las maestras están conscientes de que ante los imprevistos, deben cambiar de estrategias o técnicas pedagógicas atendiendo las necesidades de sus alumnos. Lo anterior se verá fuertemente determinado por las herramientas

técnicas y pedagógicas que posea cada maestra, teniendo que, las docentes investigadas se han limitado a trabajar bajo sus conocimientos profesionales universitarios y sus conocimientos tácitos que han adquirido en su experiencia laboral.

Otro factor que ha permitido que las maestras apliquen una didáctica de alfabetización inicial personalizada es el hecho que ellas compartieron sobre la escala o nula presencia de sus autoridades inmediatas, llámese director, supervisor o ATP. Claro está, que cualquier trabajador contratado en cualquier espacio, a falta de una normativa aplicada y supervisada, está en las condiciones de realizar lo que su ética y formación le indiquen, sin tener la tarea de rendir cuentas a nadie, en este caso, las maestras mencionaron que se enfocan en dar resultados, lo que permite identificar que el cómo los logren es otra situación.

Con base en lo anterior, sus principales fuentes de información y apoyo han sido las informales, como las redes sociales, los medios digitales de información como las páginas web y sus colegas, con estos últimos mediante las “pláticas de pasillo”, es decir, a través de charlas que se tienen con los compañeros por afinidad y por compartir vínculos de compañerismo, confianza e inclusive amistad. Las maestras refieren que han sido escasos los cursos ofertados por sus autoridades que les han resultado funcionales y significativos para la renovación de su práctica pedagógica y, que ellas prefieren la modalidad presencial y tener las capacitaciones y/o actualizaciones a través de talleres y no de cursos teóricos que no aterrizan en cómo aplicar los contenidos que les comparten en sus realidades escolares.

Es así como el proceso de formación continua en las maestras indagadas se ve pausado, ya que ninguna de las cuatro, después de su formación universitaria ha seguido con algún estudio de posgrado y los cursos que compartieron se han limitado a lo que en sus zonas laborales les han ofertado. Aunque la falta de profesionalización no es impedimento para lograr resultados educativos, actualmente ante las demandas del mundo globalizado, representa una limitante para la mejora de la práctica educativa pedagógica; en las maestras indagadas, se puede decir, ha sido una limitante para transformar su didáctica de alfabetización

inicial, ya que los “ajustes” que han incorporado al paso de su trayectoria laboral se han basado en sus aprendizajes empíricos.

Así mismo, la libertad de gestión pedagógica muchas veces es un arma de dos filos, puede contribuir a que cada maestro éste en las posibilidades de renovar su práctica pedagógica a pesar del “estancamiento” pedagógico del sistema educativo, o bien, permitir que los maestros se mantengan en un zona de confort y conformismo, educando y enseñando como siempre lo han hecho, sin considerar las nuevas demandas de sus contextos educativos. En las maestra investigadas hay mayor presencia de la segunda situación mencionada.

Otro factor que influye en la pedagogía que cada docente busca aplicar en las aulas son las expectativas que tienen sobre sus alumnos, es decir, las esperanzas que depositan en cada uno de ellos y el nivel de confianza que tienen en cada alumno de que alcance los objetivos educativos definidos para cada grado escolar. En relación con las maestras de esta investigación, se pudo detectar que mantienen expectativas reales y alcanzables, pero poco ambiciosas; sus expectativas se “ajustan” a las expectativas de muchos contextos rurales donde la educación no es más que un requisito social y lo que esperan las familias es que sus hijos culminen la educación básica o inclusive, solo los primeros niveles (primaria y/o secundaria), para poder insertarlos en las actividades económicas propias de su círculo familiar y social. Es decir, las maestras refirieron que esperan que los alumnos desarrollen las habilidades básicas para poder leer y escribir de manera autónoma, sin pretender que se alcancen habilidades más complejas como la producción de textos propios o el gusto, hábito e interés por la lectura por ejemplo.

Por último se identificó que las maestras reconocen que no cualquiera logra ser un buen maestro, ya que la docencia no es la profesión fácil y sencilla que muchos creen. De manera similar, mencionaron que muchas veces es percibido que enseñar a leer y escribir es fácil, cuestión que de nuevo se convierte en un imaginario social poco real y objetivo, puesto que, reconocen que es un proceso demandante, difícil y complejo, y más si lo que se busca son resultados de calidad.

Es así como se culmina el presente escrito mostrando los alcances obtenidos, dando pauta a que futuras investigaciones se enfoquen en determinar el grado de eficacia y pertinencia de las didácticas personalizadas para alfabetizar en los resultados obtenidos por los niños, o bien, en que analicen porque si las pedagogías tradicionalistas siguen presentes en las aulas y siguen dando resultados, se quieren erradicar y son vistas como algo obsoleto, a pesar, de comprobar que siguen vigentes.

En relación con la experiencia que se vivió como investigadora fue gratificante pero a la vez desafiante, ya que es sumamente complejo lograr plasmar resultados que cumplan con el criterio de objetividad ante la crítica de los lectores puesto que a diferencia de las investigaciones cuantitativas, en las de corte cualitativo no hay un proceso definido a seguir y tampoco hay parámetros fijos que guíen la interpretación y el análisis de los datos empíricos. Así como es sumamente diversa y auténtica cada parcela de la realidad analizada, de la misma manera son diversas las opiniones y los criterios de quienes están en la posibilidad de evaluar la realidad de las conclusiones obtenidas; ahora bien, un dato empírico bajo un enfoque cualitativo puede tener muchas interpretaciones, lo que no quiere decir que necesariamente no sean verdaderas, sino que depende de todos los factores considerados para su análisis y del criterio de objetividad de quien o quienes lo están comprendiendo y argumentando.

Considero que la recogida de datos puede resultar agotadora, pero la interpretación es el verdadero reto del investigador cualitativo que se enfoca en conocer realidades sociales. Es mi primer experiencia como “investigadora”, me gustó el resultado que obtuve, me falta mucho por aprender para mejorar; lo motivante es seguir comprendiendo el actuar de quienes están a nuestro alrededor, de la humanidad, sus sistemas de interacción y para mantener el orden buscando “controlar” los impulsos que los seres humanos tienen por naturaleza; pero la verdadera motivación es comprenderse a sí mismo a través de mirarse en el otro.

Por último, en experiencias como estas de nuevo compruebo la gran importancia de una alfabetización inicial significativa, de calidad y funcional. Para

lograr productos como el presente es fundamental saber comunicarse a través de la lengua escrita; a pesar de que para mí todo está claro, puede resultar que no para los demás. Escribir no es una comunicación sencilla, pero si el medio que permite llegar a muchas personas y comunicar tus ideas a pesar del transcurso del tiempo.

REFERENCIAS

- Alaníz, Hernández C. (2020). ¿Hacia el fin de la profesión docente? En C. Alaníz Hernández, M. A. Olivo Pérez y L. R. García (Coord.) Problemas y retos de la formación docente. México: UPN. Págs. 35-59.
- Ameigeiras, Aldo R. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social (pp. 107-151). En Irene Vasilachis de Gialdino Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa
- Anzaldúa, Arce Raúl. (2005). Encrucijadas de la formación y práctica docente (pp.75-91). Importancia de la relación educativa en el aprendizaje escolar pp. 95-106. En Subjetividad y relación. UAM-Xochimilco: México.
- Apple, M. (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del Sistema Educativo Mexicano Federalizado. Los grandes problemas de México.
- Ball, S. (1987). 5. La dirección: oposición y control. En La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar (pp. 127-151). Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bauman Zygmunt. (1999). Prólogo acerca de lo leve y lo líquido (pp. 1-13). En Modernidad Líquida, FCE. México.
- Bernstein, B. (1999). Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. España, Morata.
- Bertely Busquets, María. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós
- Bleger, José. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones (pp. 68-83). En René Käes y otros La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico, Buenos Aires, Paidós.

- Bourdieu, Pierre. (1986). La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales (pp. 103-129). En Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP El Caballito, México.
- Bourdieu, P., y Chamboredon, J. (1978). El oficio del sociólogo (pp.11-25 y 51-81). México: Siglo XXI.
- Braslavsky, Berta. (2002). ¿Qué se entiende por alfabetización?, Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, ISSN 0325/8637.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula (pp. 317-333). Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto, Vol. 6, número 12, COMIE.
- Carbonell, Jaume. (2001). La innovación Educativa hoy. En: La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid, Morata.
- Castoriadis, Cornelio. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación (pp. 197-285). En La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula (pp.626-665). En La investigación de la enseñanza. Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Clark, C. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes (pp. 444-543). En La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós - MEC.
- Corvalán, Alicia. (1996). 2. Recuerdos personales- memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional (pp. 40-76). En Ida Butelman (Comp.) Pensando las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). Introducción: Las restricciones a la acción colectiva, Capítulo 1. El actor y su estrategia y Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada (pp. 13-31, 35-53 y 54-75). En El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva. México: Alianza Editorial Mexicana.

- Delamont, S. (1984). Que comience la batalla (p.p.127-158). En: La interacción didáctica. Bogotá. Cincel -Kapeluz.
- Delory-Momberger Christinne. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía (pp. 695-710). En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm 62.
- Eggleston, John. (1997). Los maestros y el currículo (pp. 95-122). Los alumnos y el currículum (pp. 123-169). En Sociología del currículum escolar, Troquel, Buenos Aires.
- Etzioni, Amitai. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización (pp. 1-8). Control y jefatura de la organización (104- 121). En Organizaciones Modernas. México. UTEHA.
- Ferreira, Marjorie y Mendes, Adair. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de autoformación de maestras que enseñan matemáticas (pp. pp. 171-193). En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 64.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Siglo XXI. México. <https://archive.org/details/ferreiro-e.-y-teberosky-a.-los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino/page/n5/mode/1up>
- Fernández, Lidia. (1994). 1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas (pp. 17-52). En Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1990). La tarea de formarse (pp. 43-64). En El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica Paidós Mexicana, México.
- Filloux, J. (2001). El juego de los deseos (pp.27-42). Poder y grupo (55-67). En: Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flanders, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase (pp. 483-544). En Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya.

- Flick, Uwe. (2007). Observación etnográfica y métodos de datos visuales (pp.149-172). En Introducción a la investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gallardo, Gutiérrez A. L. (2015). La alfabetización en México, de logro histórico en cantidad, a rezago latente en calidad. Boletín UNAM-DGCS-515. Ciudad Universitaria.
- Gómez Palacio, Margarita. (1995). La producción de textos en la escuela. México: SEP.
- Gómez Palacio, Margarita, Villareal, Ma. B., López Araiza, Ma. de L., González, L. V. y Adame, Ma. G. (1995). La lectura en la escuela. México: SEP.
- Guber, Roxana. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento, A dónde y con quienes y Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo (pp. 83-119). En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Grundy, S. (1991). El currículum como praxis (pp. 139-166). En Producto o praxis del currículum. Morata Madrid.
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno (pp. 125- 203). En Las relaciones interpersonales en educación. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, Andy et. Al. (2001). El trabajo intelectual del cambio (pp.127-146). El trabajo emocional del cambio (pp.147-166). En Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.
- INEE (2016). Informe La educación obligatoria en México. Consultado en P11241.pdf (inee.edu.mx)
- Jackson, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal (pp.89-130). En Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jones, D. (2001) "La genealogía del profesor urbano" en S. Ball (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber Morata, España. pp. 61-80.

- Juárez Némer. (2019). ¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del BIOS profesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017) (pp. 45-70). Madrid Plaza y Valdés.
- Kaës, René. (1996). Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones (pp. 15 -32). En La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- Kaufman, Ana M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (2015). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lapassade, G. y Loureau, R. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención (pp. 133-186). En Claves de la psicología. Barcelona, Laia.
- Latapí, Pablo. (1984). La reforma educativa en Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva imagen. México.
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP
- Leyva, G. (2016). Hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social. En: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2022) (comp.) Introducción a la investigación educativa. Antología. México; UPN-H.
- LGE. Ley General de la Educación (2019). DIARIO DE LA FEDERACIÓN.
- LGSCMM. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Educación (2019). DIARIO DE LA FEDERACIÓN.
- Loureau, René. (1975). El concepto de institución en sociología (pp. 95-144). En El análisis Institucional. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lucio, Gil R. (2018) Paradigmas de formación docente, plataforma para repensar la formación (pp. 287-302). En R. Lucio Gil (2018) La formación docente: horizontes y rutas de innovación. CLACSO.
- Marcelo García, Carlos (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente (pp. 7-58). En

- Marcelo, Carlos. El Profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Monroy, Dávila Fernando. (2001) Capitulo 1. Escuela Curriculum y formación docente: otras maneras de pensar (pp. 19-42). En Fernando Monroy Dávila y Rocío Mercado Bautista (Coords.) (2021) Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Monroy, Dávila Fernando. (2021) Capitulo 13. Las reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación (pp. 169-180) En Fernando Monroy Dávila y Rocío Mercado Bautista (Coords.) (2021) Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Montagud, Nahum (4 de mayo de 2023) Método silábico: características de esta técnica de lectoescritura. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/desarrollo/metodo-silabico>
- Muñoz Mancilla, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. Trayectorias Humanas Transcontinentales, (2). <https://doi.org/10.25965/trahs.476>
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación mexicana (pp. 137-157). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (7)
- Padilla, Muñoz R. (2020). La alfabetización en México: inclusión e igualdad de oportunidades. Recuperado de <http://www.gaceta.udg.mx/alfabetizacion/>
- Pulido, Ochoa Roberto I (s/f). (2008). Overoles azules (pp. 30-41). Correo del Maestro. (261)
- Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. (1946). DIARIO DE LA FEDERACIÓN.
- Reyes García L. (2020). La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos (pp. 61-89). En C. Alaníz

- Hernández, M. A. Olivo Pérez y L. R. García (Coord.) Problemas y retos de la formación docente. México: UPN
- Rockwell, Elsie. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar (pp. 207-234). En Luz Elena Galván et.al. Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: ISCEEM/Colegio mexiquense.
- Sampieri, Hernández Roberto. (2014). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo (pp. 356-381). En Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- SEP. ACUERDO número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. (16 de noviembre de 2001). Primera sección. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=758387
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP
- SEP. (1993). Planes y Programas de Estudio de 1993. Primaria. <https://vdocuments.mx/plan-y-programas-de-estudio-1993-primaria.html>
- SEP. (2009). Planes y Programas de Estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y/o cambio) Julio de 2009 [Archivo PDF]. https://eacademicoizcalli.files.wordpress.com/2010/11/puntos_continuidad_cambio.pdf
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado. México: SEP
- Serrano Castañeda, José Antonio. (2007). Agentes y actores y El escenario de la formación de docentes (pp. 220-285). En Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. UPN, México.

- Taylor, S. R. y R. Bogdan. (1992). La observación participante. Preparación del trabajo de campo y Observación participante en el campo (pp. 31-99). En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Toro, Iván y Parra, Rubén. (2010). Fundamentos epistemológicos y El conocimiento del conocimiento (pp. 39-49). En Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa. Colombia: Fondo editaría
- Torres Septién, Valentina (1985). "Plan de once años." En: *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (pp. 77-112). SEP-Ediciones El Caballito. México
- UNESCO. (8 septiembre 2022). Alfabetización. <https://es.unesco.org/themes/alfabetización>
- Vázquez, Nieto María Isabel. (2020). Experiencias pedagógicas y mundos posibles de docentes normalistas hidalguenses: una aproximación hermenéutica. (pp. 208-238). En Norma Georgina Gutiérrez Serrano María del Socorro Oropeza Amador (Coords.) (2020) La investigación narrativa en educación. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Vela Peón, Fortino. (2012). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa (pp. 63-95). En María Luisa Tarrés (s.f.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Flacso/Colmex.
- Zea, L. (1985). Planificación Educativa de Gabino Barreda (pp. 122–133). En El positivismo y la Circunstancia Mexicana. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1:

Autoguardado ENT_MAESTRA2 Claudia - Vista protegida • Guardado LILI AMADOR OSORIO

chivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Ayuda



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIA SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE REGIONAL TULANCINGO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA



VACIADO DE CONTENIDO DE ENTREVISTAS

Fecha: 21 de octubre Sujeto de entrevista: Maestra 2 Número de entrevista: 1
Código de referencia: E1M221102022

Descripción	Análisis teórico	Triangulación
<p>Formación profesional I: ¿Cuál es tu perfil profesional? E: Yo soy Licenciada en Ciencias de la Educación, egrese de la Universidad ETAC.</p> <p>Formación continua I: ¿Cuál ha sido tu formación continua? E: Estudios de posgrado no tengo, trato de buscar tutoriales para innovar mi práctica educativa, buscar mucho material para que los alumnos lo manipulen y aprendan bajo el canal kinestésico porque en la mayoría de mis diagnósticos he tenido como resultado que los niños se inclinan a este canal; así mismo curso que me ofertan o me indican mis autoridades curso que tomé. Tengo cursos de derechos humanos, de TICS, ofertados por el centro de maestros, me tocó tomar uno ahí cuando debía presentar mi evaluación de permanencia, también tengo de alfabetización, el de aprendizajes clave, son los que recuerdo en este momento, en la zona que actualmente estoy casi no he recibido, tenía más acceso a cursos en la zona de Tulancingo.</p> <p>I: ¿Qué te motiva a mantener activo tu proceso de formación continua? E: La demanda de los niños, los niños cada vez se aburren más rápido, tienen periodos cortos de atención, no tienen el hábito de escribir ni de leer, y con la pandemia perdieron completamente la rutina escolar.</p>	<p>Canal de aprendizaje</p> <p>Cursos</p> <p>Mayor oferta en zona urbana</p> <p>Necesidades de los alumnos</p> <p>Cambios por la pandemia</p>	

gina 10 de 19 6292 palabras Predicciones de texto: activado Concentración



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIA SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE REGIONAL TULANCINGO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA



VACIADO DE CONTENIDO DE ENTREVISTAS

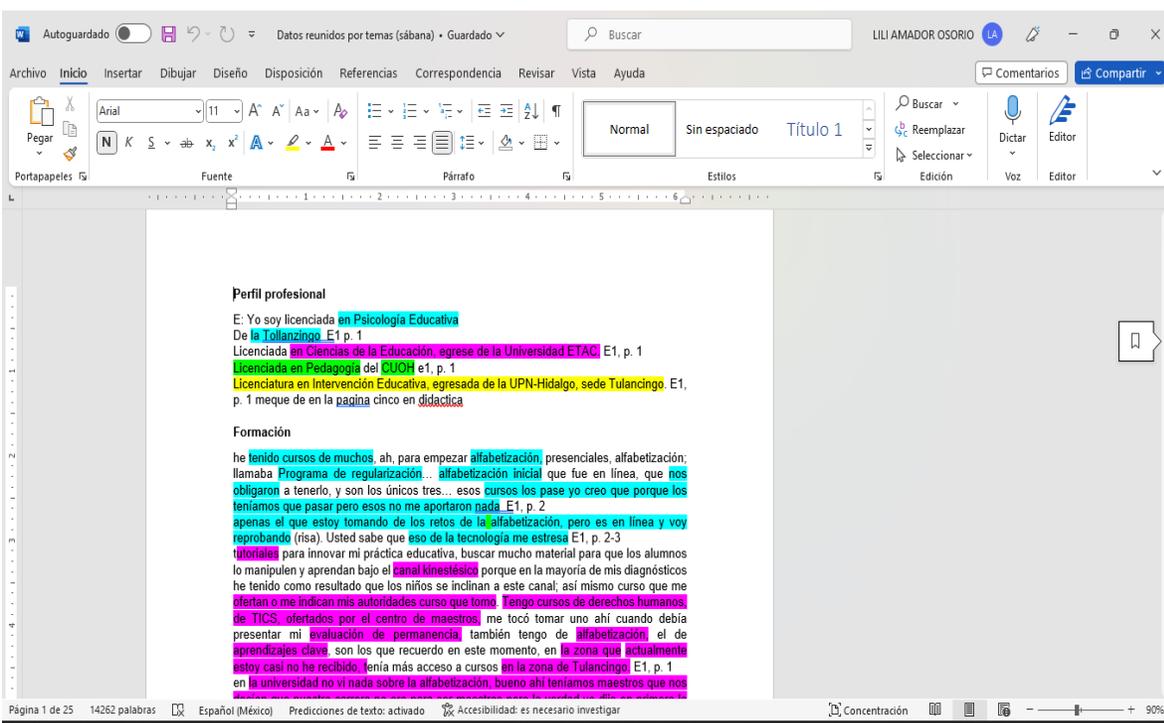
Fecha: 21 de octubre
Código de referencia: E1M221102022

Sujeto de entrevista: Maestra 2

Número de entrevista: 1

Descripción	Análisis teórico	Triangulación
<p>Formación profesional I: ¿Cuál es tu perfil profesional? E: Yo soy Licenciada en Ciencias de la Educación, egrese de la Universidad ETAC.</p> <p>Formación continua I: ¿Cuál ha sido tu formación continua? E: Estudios de posgrado no tengo, trato de buscar tutoriales para innovar mi práctica educativa, buscar mucho material para que los alumnos lo manipulen y aprendan bajo el canal kinestésico porque en la mayoría de mis diagnósticos he tenido como resultado que los niños se inclinan a este canal; así mismo curso que me ofertan o me indican mis autoridades curso que tomé. Tengo cursos de derechos humanos, de TICS, ofertados por el centro de maestros, me tocó tomar uno ahí cuando debía presentar mi evaluación de permanencia, también tengo de alfabetización, el de aprendizajes clave, son los que recuerdo en este momento, en la zona que actualmente estoy casi no he recibido, tenía más acceso a cursos en la zona de Tulancingo.</p> <p>I: ¿Qué te motiva a mantener activo tu proceso de formación continua? E: La demanda de los niños, los niños cada vez se aburren más rápido, tienen periodos cortos de atención, no tienen el hábito de escribir ni de leer, y con la pandemia perdieron completamente la rutina escolar.</p>	<p>Canal de aprendizaje</p> <p>Cursos</p> <p>Mayor oferta en zona urbana</p> <p>Necesidades de los alumnos</p> <p>Cambios por la pandemia</p>	

ANEXO 2:



Perfil profesional

E: Yo soy licenciada en **Psicología Educativa**
De **la Tollanzingo** E1 p. 1
Licenciada en **Ciencias de la Educación**, egrese de la **Universidad ETAC** E1, p. 1
Licenciada en Pedagogía del **CUOH** e1, p. 1
Licenciatura en Intervención Educativa, egresada de la **UPN-Hidalgo, sede Tulancingo**. E1, p. 1 me que de en la **pagina** cinco en **didáctica**

Formación

he **tenido cursos de muchos**, ah, para empezar **alfabetización**, presenciales, alfabetización; llamaba **Programa de regularización... alfabetización inicial** que fue en línea, que **nos obligaron** a tenerlo, y son los únicos tres... esos **cursos los pase yo creo que porque los teníamos que pasar pero esos no me aportaron nada** E1, p. 2 **apenas el que estoy tomando de los retos de la alfabetización, pero es en línea y voy reprobando** (risa). Usted sabe que **eso de la tecnología me estresa** E1, p. 2-3 **tutoriales** para innovar mi práctica educativa, buscar mucho material para que los alumnos lo manipulen y aprendan bajo el **canal kinestésico** porque en la mayoría de mis diagnósticos he tenido como resultado que los niños se inclinan a este canal; así mismo curso que me **ofertan o me indican mis autoridades curso que tomo**. **Tengo cursos de derechos humanos, de TICS, ofertados por el centro de maestros**, me tocó tomar uno ahí cuando debía presentar mi **evaluación de permanencia**, también tengo de **alfabetización**, el de **aprendizajes clave**, son los que recuerdo en este momento, en **la zona que actualmente estoy casi no he recibido**, tenía más acceso a cursos **en la zona de Tulancingo** E1, p. 1 **en la universidad no vi nada sobre la alfabetización, bueno ahí teníamos maestros que nos**

ANEXO 3:

Autoguardado | Tabla de categorías | Buscar | LILI AMADOR OSORIO

Archivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Ayuda Diseño de tabla Disposición Comentarios Compartir

Calibri (Cuerpo) 11 | Fuente | Párrafo | Estilos | Edición | Editor

Tema	Categorías	Subcategorías	Referentes teóricos
Perfil profesional	Maestras con perfil profesional carentes de formación docente Perfil educativo, pero sin formación docente Poca oferta de las instituciones de la región, de formación profesional para ser docentes. La formación Universitaria llega a resumirse sólo en el título como pase para ingresar al magisterio.	Licenciada en Psicología-Universidad Tlaxiaco. Licenciada en Ciencias de la Educación- Universidad ETAC. Licenciada en Pedagogía- CUOH Licenciada en Intervención Educativa-UPN-Hidalgo sede Tulancingo. "En la Universidad no me enseñaron nada de alfabetización" M3E1 p. 7 "La licenciatura más bien que estudie no es para ser docente" M4E1 p. 2 "Si, pero creo en ese tiempo era, la verdad tampoco creas que investigue tanto, pero creo si estaba la de los sábados la del Plan 94, pero ya tenias que estar en el sistema porque te pedian el talón para entrar, entonces como yo no trabajaba no podía ingresar" M4E1, p. 4 Las maestras llegaron a aprender a enseñar a leer y escribir a los alumnos, no tenían idea de cómo hacerlo. "En la universidad no vi nada sobre la alfabetización, bueno ahí teníamos maestros que nos decian que nuestra carrera no era para ser maestros" M2E1, p. 4	HS Alaniz, 2020, p. 33 y otras citas HS Monroy la reforma les permitió ingresar al sistema HS Alaniz, 2020, p. 53 y otras citas HS Ferry, p. 57 HS Honoré p. 29 PE Anzaldúa HS Vázquez HS Marcelo propuesta de programa de inserción HS Ferry PE Juárez profesionalización PE Anzaldúa
Formación para ser maestras alfabetizadoras	Al ingresar al campo por necesidad: Formación autodidacta	Las maestras llegaron a dar primer grado sin saber lo que debían hacer, tuvieron la necesidad de investigar como alfabetizar. Lo que les funcionó, lo siguieron aplicando. Se apoyaron de internet, tutoriales, de su sentido común y de sus compañeros del mismo grado:	HS Alaniz, 2020, p. 75, 76 "Solo me ha tocado un curso con muchas herramientas para la práctica, los otros sólo fueron" M2E1, pp. 4-5 En la zona casi no llegan cursos y quien los imparte carece de la formación necesaria, una cosa en la teoría y otra la práctica. Poca difusión de los cursos. M2E1, p. 1 HS Reyes p. 75 Curso obligatorio M2E1 p. 4. "De ahí comencé a ver la importancia de la formación continua, pero no para todos son las mismas oportunidades" M2E1, p. 4 Cuando estas en la práctica y no sabes cómo trabajar, surge la necesidad de seguirte formando. Exigencia de la diversidad estudiantil, sus demandas y necesidades. "La demanda de los niños, los niños cada vez se aburren más rápido" M2E1, pp. 1-2 La exigencia social: "Al final de cuentas el contexto de los niños va cambiando, o sea, no podemos seguir utilizando las mismas herramientas o estrategias que se utilizaban hace algunos años, entonces pues, así como la vida y el mundo de los niños cambian pues obviamente nosotros tenemos que irnos actualizando también" M2E1, pp. 1-2 El programa de promoción horizontal, USICAMM Alfabetización Aprender a leer y escribir, pero de manera funcional en su vida cotidiana, habilidades en desarrollo constante:

Página 1 de 6 | 1705 palabras | Español (México) | Predicciones de texto: activado | Accesibilidad: todo correcto | Concentración | 60%

Tabla de categorías

Tema	Categorías	Subcategorías	Referentes teóricos
Perfil profesional	Maestras con perfil profesional carentes de formación docente Perfil educativo, pero sin formación docente Poca oferta de las instituciones de la región, de formación profesional para ser docentes. La formación Universitaria llega a resumirse sólo en el título como pase para ingresar al magisterio.	Licenciada en Psicología-Universidad Tlaxiaco. Licenciada en Ciencias de la Educación- Universidad ETAC. Licenciada en Pedagogía- CUOH Licenciada en Intervención Educativa-UPN-Hidalgo sede Tulancingo. "En la Universidad no me enseñaron nada de alfabetización" M3E1 p. 7 "La licenciatura más bien que estudie no es para ser docente" M4E1 p. 2 "Si, pero creo en ese tiempo era, la verdad tampoco creas que investigue tanto, pero creo si estaba la de los sábados la del Plan 94, pero ya tenias que estar en el sistema porque te pedian el talón para entrar, entonces como yo no trabajaba no podía ingresar" M4E1, p. 4 Las maestras llegaron a aprender a enseñar a leer y escribir a los alumnos, no tenían idea de cómo hacerlo. "En la universidad no vi nada sobre la alfabetización, bueno ahí teníamos maestros que nos decian que nuestra carrera no era para ser maestros" M2E1, p. 4	HS Alaniz, 2020, p. 33 y otras citas HS Monroy la reforma les permitió ingresar al sistema HS Alaniz, 2020, p. 53 y otras citas HS Ferry, p. 57 HS Honoré p. 29 PE Anzaldúa HS Vázquez HS Marcelo propuesta de programa de inserción HS Ferry PE Juárez profesionalización PE Anzaldúa
Formación para ser maestras alfabetizadoras	Al ingresar al campo por necesidad: Formación autodidacta	Las maestras llegaron a dar primer grado sin saber lo que debían hacer, tuvieron la necesidad de investigar como alfabetizar. Lo que les funcionó, lo siguieron aplicando. Se apoyaron de internet, tutoriales, de su sentido común y de sus compañeros del mismo grado:	HS Alaniz, 2020, p. 75, 76 "Solo me ha tocado un curso con muchas herramientas para la práctica, los otros sólo fueron" M2E1, pp. 4-5 En la zona casi no llegan cursos y quien los imparte carece de la formación necesaria, una cosa en la teoría y otra la práctica. Poca difusión de los cursos. M2E1, p. 1 HS Reyes p. 75 Curso obligatorio M2E1 p. 4. "De ahí comencé a ver la importancia de la formación continua, pero no para todos son las mismas oportunidades" M2E1, p. 4 Cuando estas en la práctica y no sabes cómo trabajar, surge la necesidad de seguirte formando. Exigencia de la diversidad estudiantil, sus demandas y necesidades. "La demanda de los niños, los niños cada vez se aburren más rápido" M2E1, pp. 1-2 La exigencia social: "Al final de cuentas el contexto de los niños va cambiando, o sea, no podemos seguir utilizando las mismas herramientas o estrategias que se utilizaban hace algunos años, entonces pues, así como la vida y el mundo de los niños cambian pues obviamente nosotros tenemos que irnos actualizando también" M2E1, pp. 1-2 El programa de promoción horizontal, USICAMM Alfabetización Aprender a leer y escribir, pero de manera funcional en su vida cotidiana, habilidades en desarrollo constante:

ANEXO 4:

Autoguardado | Tabla para organizar interpretaci... | Buscar | LILI AMADOR OSORIO

Archivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Ayuda Diseño de tabla Disposición

Normal Sin espaciado Título 1

Tabla para organizar interpretación

Tema	Categorías	Subcategorías	Interpretación	Referentes teóricos	Interpretación
Alfabetización	Propuestas pedagógicas para alfabetizar: recorrido histórico	Método silábico ante el sistema tradicionalista Método de PRONALEES Plan 2011 Plan 2017: Aprendizajes Clave	Al paso del tiempo y de las investigaciones sobre el impacto de la lectura y la escritura en las actividades cotidianas, sociales y laborales, el enfoque de enseñanza ha cambiado, pasando del método silábico al método global.	Gómez Palacios, Programa de la SEP. https://psicologiaymente.com/desarrollo/metodo-silabico Muñoz Mancilla, M. (2017). <i>Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. Trayectorias Humanas Transcontinentales</i> , (2). https://doi.org/10.25985/trahs.478 Para comprender el término de alfabetización se hace necesario remitirse a la raíz etimológica de la que procede, encontrándose que deriva del griego, dado que se integra de los siguientes componentes: letra alfa, letra beta y del sufijo ción, que alude a indicar la acción y el efecto de la anterior cita Reflexión sobre los métodos tradicionales, Kaufman y cools., p. 20. Diario de la federación del 2001 donde se establece los objetivos del programa PRONALEES que se comenzó a implementar desde el programa curricular de 1993 Propuesta de la RIEB que se reflejó en el programa 2011	Se ha pasado de un enfoque conductista a uno constructivista, buscando que el rol del alumno deje de ser pasivo y que la alfabetización tenga un impacto significativo y funcional en él.
	Currículo actual	Propuesta actual Conocimiento superficial o nulo de la propuesta curricular. No han leído el programa, parte de	Las maestras desconocen la propuesta actual, tanto por falta de formación como por falta de interés y su compromiso	Propuesta del programa 2017: Aprendizajes Clave. HS Reyes	El currículo queda a un lado a la hora de planear e intervenir en el aula, es sólo un complemento de las políticas institucionales donde se resume el

MEDPE, Tercer semestre | Lilibana Amador Osorio | Investigación Educativa-Seminario de Investigación II

Página 1 de 3 | 582 palabras | Español (México) | Predicciones de texto: activado | Accesibilidad: todo correcto | Concentración | 60%

Tabla para organizar interpretación

Tema	Categorías	Subcategorías	Interpretación	Referentes teóricos	Interpretación
Alfabetización	Propuestas pedagógicas para alfabetizar: recorrido histórico	Método silábico ante el sistema tradicionalista Método de PRONALEES Plan 2011 Plan 2017: Aprendizajes Clave	Al paso del tiempo y de las investigaciones sobre el impacto de la lectura y la escritura en las actividades cotidianas, sociales y laborales, el enfoque de enseñanza ha cambiado, pasando del método silábico al método global.	Gómez Palacios, Programa de la SEP. https://psicologiaymente.com/desarrollo/metodo-silabico Muñoz Mancilla, M. (2017). <i>Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. Trayectorias Humanas Transcontinentales</i> , (2). https://doi.org/10.25985/trahs.478 Para comprender el término de alfabetización se hace necesario remitirse a la raíz etimológica de la que procede, encontrándose que deriva del griego, dado que se integra de los siguientes componentes: letra alfa, letra beta y del sufijo ción, que alude a indicar la acción y el efecto de la anterior cita Reflexión sobre los métodos tradicionales, Kaufman y cools., p. 20. Diario de la federación del 2001 donde se establece los objetivos del programa PRONALEES que se comenzó a implementar desde el programa curricular de 1993 Propuesta de la RIEB que se reflejó en el programa 2011	Se ha pasado de un enfoque conductista a uno constructivista, buscando que el rol del alumno deje de ser pasivo y que la alfabetización tenga un impacto significativo y funcional en él.
	Currículo actual	Propuesta actual Conocimiento superficial o nulo de la propuesta curricular. No han leído el programa, parte de	Las maestras desconocen la propuesta curricular actual, tanto por falta de formación como por falta de interés y su compromiso	Propuesta del programa 2017: Aprendizajes Clave. HS Reyes	El currículo queda a un lado a la hora de planear e intervenir en el aula, es sólo un complemento de las políticas institucionales donde se resume al

ANEXO 5:

