



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



UNIDAD 131 HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EL ACERCAMIENTO AL LENGUAJE ESCRITO DESDE UNA
MIRADA ADULTOCÉNTRICA EN UN AULA DE 3ER GRADO DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ZUREINE ZUÑIGA GALLEGOS

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

SEPTIEMBRE 2024

AGRADECIMIENTOS

A mis padres,
por brindarme su apoyo en mi formación docente
y ser una de las razones por mejorar cada día.

A mis hermanas Yazmín y Elizabeth,
por ser mi apoyo incondicional.

A la maestra y alumnos,
por permitir estar en el aula, observar y aprender de ustedes.

A mi asesora, Mtra. Martha,
por su excelente acompañamiento durante este proceso de formación.

A mi Teo,
por haber estado a mi lado en todo momento
este logro también es tuyo.

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

- | | |
|---|----|
| 1. El inicio de la investigación | 15 |
| 2. Perspectiva teórico-metodológica | 21 |
| 3. Trabajo de campo y construcción del dato | 23 |

CAPÍTULO I LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR

- | | |
|---|----|
| 1. Las políticas educativas sobre la alfabetización: un referente de la práctica docente | 42 |
| 2. Programa de Lectura Directa 1994: un parteaguas en el nivel de preescolar | 53 |
| 3. Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar (PIALEP) | 58 |
| 4. Del enfoque comunicativo-funcional a las prácticas sociales del lenguaje | 62 |
| 4.1 Aproximaciones teóricas que favorecen el lenguaje escrito en los niños | 70 |

CAPÍTULO II LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES DOCENTES DE LA MAESTRA CAMILA

- | | |
|--|-----|
| 1. ¿Quién es la maestra Camila? Su trayectoria y experiencia profesional | 78 |
| 2. Concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje de la lengua escrita | 86 |
| 2.1. Visión parcial sobre el perfil de egreso en preescolar | 87 |
| 2.2. El uso natural del lenguaje: “todo va inmerso en todo” | 90 |
| 2.3. El énfasis de la “convencionalidad” del sistema de escritura en el aprendizaje de la lengua escrita | 94 |
| 2.4. Su adhesión al método Doman: el uso de las fotocopias | 99 |
| 3. La planeación didáctica: entre las aspiraciones y la realidad | 102 |

CAPÍTULO III LA ARQUITECTURA DE LA CLASE CENTRADA EN LO ADULTOCÉNTRICO DEL LENGUAJE ESCRITO

- | | |
|---|-----|
| 1. El aula de tercer grado de preescolar | 114 |
| 2. El orden y el control: la garantía del trabajo escolar | 116 |
| 2.1 La atención y ayuda dirigida: ejecución de indicaciones | 130 |
| 3. Del contenido curricular al contenido pedagógico: las tareas escolares | 132 |

4. Estrategias docentes centradas en el adultocentrismo del lenguaje escrito	139
4.1. La formulación de preguntas directas y repetitivas	141
4.2. Uso de textos: la lectura grupal y la repetición en los niños	148
4.3. El copiado como medio para el aprendizaje de la direccionalidad de la escritura	152
4.4. El dibujo como interpretación de la escritura y lectura	158
4.5. La memorización como herramienta de aprendizaje	161
4.6. Recursos y apoyos centrados en la convencionalidad del sistema de escritura	165
5. La evaluación del aprendizaje: sinónimo de premiación, halago y aprobación	169

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente documento es producto del trabajo de investigación realizado durante los estudios de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H). El objeto de la investigación se centró en analizar y comprender cómo son las prácticas de enseñanza de una docente de 3er grado de educación preescolar en relación con el lenguaje escrito.

El interés investigativo surgió de mi experiencia y observación al identificar como una constante en la enseñanza la realización de prácticas encaminadas a la identificación y memorización de las letras del alfabeto, reconocimiento de sílabas para la lectura de palabras, el copiado de textos cortos, la repetición, la realización de ejercicios de trazos y letras para que los niños¹ logren leer y escribir de manera convencional además de considerarlas como estrategias eficaces y viables para la enseñanza del lenguaje escrito.

Esta situación ha generado una polémica sobre cómo los docentes pueden aproximar a los niños a la alfabetización inicial y propiciar un avance en la comprensión del sistema de escritura, ya que cada docente aplica una serie de estrategias diversas que considera pertinente, al lograr, en algunos casos, que los niños lean y escriban de manera convencional.

Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que la alfabetización

...no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional – conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo –, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y

¹ Al referir niños aludos tanto a niños como niñas al atender así al lenguaje incluyente.

el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

Hoy en día, más que leer y escribir, involucra el uso del lenguaje en la vida diaria, al centrar la atención en las prácticas sociales, tanto dentro como fuera de la escuela y en interacción con otros con la intención de incorporar a los individuos en el nuevo contexto de globalización, en los avances científicos y tecnológicos que demanda la nueva sociedad del siglo XXI, al quedar por debajo de estas demandas las prácticas que sólo conciernen a la identificación del sistema de escritura, el copiado y la repetición, por mencionar algunas.

La alfabetización no ha sido sólo una preocupación del docente, sino que también una cuestión política, educativa y social al ser uno de sus objetivos primordiales. Los datos publicados por la UNESCO indican que hay más de 700 millones de adultos que no saben leer ni escribir y que 250 millones de niños no adquieren las competencias básicas en la lectoescritura. Este interés ha llevado a la realización de Conferencias Mundiales sobre la Educación, como la de Jomteín donde se reconoce la lectura y escritura como contenidos básicos del aprendizaje necesario para los seres humanos para mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo, además de establecer en 1990 el año internacional de la Alfabetización. En los años posteriores hasta la actualidad se ha establecido como una prioridad la alfabetización, al reconocerla como una condición esencial para el desenvolvimiento global de las personas además de ser un factor de dignidad y de derechos humanos.

Por lo que respecta a la educación básica, la preocupación está en prevenir que los niños se conviertan en futuros analfabetas, al ser una limitante para su desarrollo individual y social, así como una determinante para la repetición, el fracaso y

deserción escolar. En nuestro país, en los últimos veinte años se ha establecido en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Plan Sectorial de Educación como prioridad la cobertura educativa con la intención de reducir el analfabetismo, generar igualdad de oportunidades, el desarrollo de habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar, escuchar así como pensamiento lógico y creatividad; elevar la calidad de la educación para garantizar un desarrollo integral e impulsar una educación de excelencia para el logro de aprendizajes significativos.

En educación preescolar, desde los programas educativos el aprendizaje del lenguaje oral y escrito se ha establecido como uno de los contenidos primordiales. En específico con la lengua escrita se ha propuesto, desde 1992, que el niño experimente para representar gráficamente lo que desea decir a través de un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados. En los siguientes programas educativos (2004, 2011, 2017) el propósito está enfocado en la comprensión de las funciones del lenguaje escrito, el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura, la exploración de diferentes textos, la participación en eventos comunicativos orales, en actos de lectura y escritura. La aproximación a una alfabetización inicial donde los niños aprendan algunas convenciones del uso del sistema de escritura, que se inicien en la práctica de la escritura, además vivan experiencias que contribuyan a su desarrollo, aprendizaje, interés y gusto por la lectura. También fue posible identificar la transición de un enfoque comunicativo-funcional a las prácticas sociales del lenguaje como respuesta a las nuevas necesidades sociales y la importancia de la articulación del aprendizaje con situaciones de la vida cotidiana.

Con base a lo anterior, es necesario reconocer que el currículo marca los conocimientos y las formas de actuar de los que intervienen en el proceso de enseñanza, es decir, determina la práctica docente, ya que prescribe orientaciones, sugerencias para realizar en las aulas que llevan a una regulación, a un ordenamiento, es el “deber ser” de la práctica docente.

No obstante, un hecho significativo en el Estado de Hidalgo fue la implementación de dos programas emergentes en los años 1994-1996, la “Propuesta para la

adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar”, mejor conocido como Programa de Lectura Directa (PLD), que contempló el “Método Hidalgo” como la estrategia principal para la enseñanza de la lectura y escritura y la “Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar” (PIALEP) en el que se mostraba una serie de actividades por seguir para propiciar dicho aprendizaje. Ambos programas representaron un parteaguas en relación con la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel preescolar al ser un referente sobre el tipo de prácticas que se pueden llevar a cabo para favorecer dicho aprendizaje al reconocer que a través del conocimiento e identificación de letras, su valor sonoro convencional, es decir, al método sintético (partir de los elementos mínimos al todo) y a la práctica de habilidades perceptivo y motriz es posible lograr que los niños lean y escriban.

Con respecto a lo anterior, la alfabetización en preescolar debe ser entendida más como una aproximación que al logro de ésta. Ferreiro (1997) reconoce que se tiene una “imagen empobrecida de la lengua escrita, que es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje” (p.27). Es decir, es necesario reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita con la intención de identificar los supuestos que subyacen y cómo es que transforma el aprendizaje.

Para poder referir a la enseñanza de la lengua escrita fue necesario aludir a la práctica docente. En un inicio pensé sólo en la dimensión didáctica, pero durante el avance reconocí la trama de relaciones que subyacen, como es la influencia de las dimensiones establecidas por Fierro et al. (1999) la institucional, personal, interpersonal, valoral y social. Esto me remitió a identificar que la práctica docente no se da en el vacío, que es una praxis social, compleja y multidimensional en el que están inmersos intenciones, percepciones, significados de los sujetos, así como aspectos económicos, sociales y políticos que la determinan por lo que la enseñanza no se limita en la interacción maestro-alumno y contenido.

Por lo antes descrito es necesario hablar del docente, reconocerlo como un sujeto el cual tiene conocimientos, ideas, creencias y significados que lo construyen, que

está influenciado por su contexto local, momentos históricos y la relación con los otros, los cuales generan conocimiento sobre cómo responder en su ejercicio cotidiano, que configuran sus saberes docentes y concepciones epistemológicas que sostienen las relaciones que establece en la práctica. Quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela que determina la intervención.

El querer reconocer las prácticas de enseñanza con respecto al lenguaje escrito me llevó a analizar su estructura, arquitectura. Gimeno Sacristán (1988) refiere a ésta como los esquemas prácticos que regulan y simplifican la práctica docente. Es decir, sus estilos y modelos pedagógicos a través de los cuales se produce el vaciado de la propuesta curricular.

Desde esta perspectiva el trabajo de investigación realizado fue de corte interpretativo debido al acercamiento al espacio áulico, a los sucesos del salón de clases, a la realidad educativa, con la intención de dar cuenta sobre las prácticas en relación con el lenguaje escrito y comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, a través de una metodología cualitativa que se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos. Enfocándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde los propios agentes sociales.

La intervención de la maestra Camila² estuvo caracterizada por un proceso de aprendizaje centrado en el adulto y no el niño como sujeto cognoscente. La formulación de preguntas directas, la lectura grupal y repetitiva, el copiado, el dibujo como interpretación de la escritura, así como la memorización caracterizan las estrategias de la maestra que utilizó con la intención de favorecer el lenguaje escrito. En la interacción es posible reconocer el orden y control como factores determinantes para la consecución del trabajo escolar a través de una ayuda y

² El nombre utilizado no es real, durante el desarrollo de este documento se utilizarán seudónimos para guardar el anonimato tanto de los espacios como de los sujetos.

atención dirigida, sin olvidar que la premiación, el halago y la aprobación del docente caracterizan la forma de evaluación en el aula.

Lo expuesto me llevó a plantear tres categorías de análisis: las exigencias institucionales y sociales que refiere a la dimensión social, con mayor énfasis lo referente a lo político, histórico, cultural y social al reconocer las condiciones y demandas para la escuela y el maestro por parte del momento histórico, del entorno, exigencias del sistema y de la comunidad educativa; los saberes docentes que genera el reconocimiento de las concepciones epistemológicas con respecto a los contenidos de aprendizaje y sus conocimientos generales, los cuales caracterizan la ideología personal sobre la educación con proyección en la práctica; y por último, la arquitectura de la clase que refiere a lo sucedido durante las clases que se caracterizan por el adultocentrismo del lenguaje escrito en preescolar; además de reconocer al aula como situación ecológica, vista como un microsistema educativo más inmediato definido por espacios, actividades, papeles a desempeñar.

Dichas categorías analíticas contribuyeron a poder explicar y comprender cómo se hacen presentes en las prácticas de enseñanza de la maestra Camila sobre el lenguaje escrito al identificar una mirada adultocéntrica en detrimento al reconocimiento del niño como sujeto cognoscente en el proceso de aprendizaje. La aproximación de la lectura, escritura y el reconocimiento de algunas convenciones del sistema de escritura se reduce en la aplicación de algunas estrategias que implican la repetición, el copiado, la memorización como herramientas para el aprendizaje y al imponer métodos que lo hacen concebir como una cuestión mecánica. Dicho de otra manera, desde una visión adultocéntrica y no como un proceso de aprendizaje que requiere del reconocimiento del alumno como un sujeto cognoscente que trata de adquirir conocimiento siguiendo su propia metodología. Al respecto, Ferreiro (1997) utiliza el término adultocentrismo para referir cuando

las respuestas son solamente la manifestación externa de mecanismos internos de organización, y que las respuestas pueden ser clasificadas en términos de correctas o incorrectas solamente cuando el punto de vista del observador es tomado como si fuera el único punto de vista legítimo (p.125)

Dicha construcción y aproximación es posible explicarla a través de los siguientes capítulos.

En el capítulo I “La exigencia institucional y social de la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar” explico cómo es que influye el componente político y social en el trabajo docente con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, al identificar a la alfabetización como una preocupación constante tanto para los maestros, la sociedad y el Sistema Educativo Nacional (SEN) al ser uno de los objetivos primordiales de toda política educativa a través de la implementación de programas emergentes, así como su presencia en los currículos oficiales. Es así como la atención se ha centrado en lograr que los niños y niñas lean y escriban durante sus primeros años escolares, desde el preescolar hasta los primeros años de educación primaria.

También reconozco las ideas que se han construido en relevancia del tema de la alfabetización y aproximaciones teóricas que permiten su comprensión, desde las aportaciones de diferentes autores, especialmente Ferreiro y Teberosky, hasta la concepción establecida por la UNESCO con la intención de identificar el porqué de la vigencia de la lectura y escritura como un tema investigativo que a pesar de ser una preocupación de más de 50 años aun es evidente las altas tasas de analfabetismo que traen como consecuencia el fracaso, deserción y ausentismo escolar así como la limitante de un desarrollo social e individual.

Con respecto a su experiencia profesional, identifico la exigencia social por parte de los padres de familia de enseñar a leer y escribir en preescolar, situación que, orilló a la puesta en marcha de prácticas tradicionales en este campo y que representó un hito significativo. Justo en esta resignificación que hace la maestra Camila sobre las exigencias sociales y políticas es donde puedo apreciar la influencia del contexto histórico social, ante la demanda de trabajar con determinadas metodologías con el propósito de la alfabetización en preescolar. Sin duda, dejaron huella en la docente, al repetir prácticas anquilosadas, producto de ese momento.

En el capítulo II “La construcción de los saberes docentes de la Maestra Camila” hago referencia a la reconstrucción de la trayectoria y experiencia profesional de la

docente, con la finalidad de comprender los saberes docentes que constituyen la base de su hacer cotidiano. Lo anterior demanda no obviar a la docente como un sujeto que ha construido conocimientos, ideas y significados en relación con la docencia y en lo particular sobre la enseñanza del lenguaje escrito además de reconocer la práctica docente como una actividad compleja, multidimensional y dinámica por lo que la enseñanza no se limita en la relación maestro-alumno y contenido.

De sus saberes resaltan los que corresponden al conocimiento que tiene sobre las propuestas curriculares, donde prioriza solamente algunos de los propósitos del perfil de egreso de educación preescolar, lo que define como uso natural del lenguaje y el énfasis de la convencionalidad del sistema de escritura, así como su experiencia con un método de lectura; todas ellas determinantes para la modelación de los contenidos y la toma de decisiones en la práctica cotidiana.

En el capítulo III “La arquitectura de la clase centrada en lo adultocéntrico de la enseñanza del lenguaje escrito” hago referencia a lo que sucede durante las clases, caracterizadas por una mirada adultocéntrica sobre el lenguaje escrito. Aludo al aporte de Gimeno Sacristán sobre la “situación ecológica del aula” al configurarla como un microsistema educativo en el que están inmersos otros sistemas, como el pedagógico, social y profesional lo que permite comprender las prácticas de enseñanza desde diferentes ámbitos. Para su análisis y comprensión se consideraron aspectos como la organización del aula y los niños, las tareas escolares, estrategias y recursos, la forma de evaluación, los contenidos curriculares, etc. con la intención de reconocer los elementos que influyen y determinan la enseñanza del lenguaje escrito.

APARTADO METODOLÓGICO

1. El inicio de la investigación

El proyecto de investigación estuvo enfocado en analizar y comprender cómo son las prácticas de enseñanza de una docente en un grupo de tercer grado de educación preescolar en relación con el lenguaje escrito. Dicho interés partió de mi experiencia docente, ya que durante los doce años de servicio he observado e identificado una constante en la enseñanza: el propiciar un acercamiento al lenguaje escrito que, en la mayoría de las ocasiones, se traduce en que los niños y niñas logren leer y escribir de manera convencional a través de prácticas como la identificación y memorización de las letras del alfabeto, el reconocimiento de sílabas durante la lectura, el copiado, la repetición y la realización de ejercicios de trazos y escritura, al considerarlos como el medio eficaz y viable para la enseñanza del lenguaje escrito con el propósito de responder a las demandas sociales, es decir, a las expectativas y reconocimiento de los padres de familia y a las exigencias para el ingreso de la educación primaria. Por ello, desde educación preescolar, se le ha dado gran importancia a leer y escribir de manera convencional al considerarlo como un aprendizaje esencial a pesar de que los programas no lo prescriben explícitamente además de reconocer que si la escuela no cubre esta necesidad los padres de familia buscan alternativas (clases de regularización) fuera de ella para lograr que sus hijos adquieran dichas habilidades al considerarlo un requisito para su avance y aprovechamiento académico.

En el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 se reconoció que el nivel no tenía la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a los alumnos de manera convencional; en el PEP 2017, nuevamente se hizo hincapié al establecer que “de ninguna manera se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma; estos son logros que se espera que los niños consoliden hacia el segundo año de educación primaria”³ ; sin

³ Pep 2017, p.189

embargo, ¿Qué pasa en las aulas de educación preescolar?, ¿cómo es que se está favoreciendo este aprendizaje?, ¿Qué hacen los docentes?

Esta situación ha generado una polémica sobre la alfabetización en el preescolar, en específico en cómo los docentes pueden aproximar a los niños a la lectura y escritura (alfabetización) y propiciar un avance en la comprensión del sistema de escritura, ya que cada uno aplica una serie de estrategias diversas que considera pertinente, al lograr, en algunos casos, que los niños concluyan el preescolar leyendo y escribiendo de manera convencional, pero ¿Cómo es que lo consiguen?

Como parte de la problematización y delimitación del problema, fue necesario la revisión de las investigaciones sobre el tema de las prácticas de enseñanza sobre el lenguaje escrito el cual tiene una estrecha relación con la alfabetización inicial. Desde los programas el aprendizaje del lenguaje oral y escrito se ha establecido como uno de los contenidos primordiales. En el PEP 1992 se buscó favorecer en el niño la lengua oral y escrita al participar en oportunidades diversas donde se enriqueciera su comprensión y dominio al descubrir la función que tenían: entender a otros y darse entender a sí mismo. En específico, con la lengua escrita, se pretendía que viviera una “experimentación” para representar gráficamente lo que querían decir, a través de dibujos y por escrito, este último en un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados. En PEP 2004, el objetivo estaba en la comprensión de las funciones del lenguaje escrito y en el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura; en el 2011 y 2017 se integró el desarrollo del interés y gusto por la lectura, el uso de diversos tipos de texto, identificando para qué sirven, así como el inicio en la práctica de la escritura y el reconocimiento de algunas propiedades del sistema de escritura.

Además, en el Estado de Hidalgo, en los años de 1994 y 1995, se implementó dos programas emergentes, uno llamado “Propuesta para la adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar”, mejor conocido como Programa de Lectura Directa (PLD), que contempló el “Método Hidalgo” como la estrategia principal para la enseñanza de la lectura y escritura y la “Propuesta para la introducción del

aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar” (PIALEP) en el que se mostraba una serie de actividades por seguir para propiciar dicho aprendizaje.

Asimismo, fue necesario la revisión de otras investigaciones relacionadas con el tema, una de ellas fue el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013),⁴ a través de los Estados del Conocimiento que brindan estudios de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistemático de las investigaciones analizadas y ayudan a orientar los nuevos trabajos de investigación. Después de una revisión puntual logré identificar que mi interés investigativo se relacionaba con el área “Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras. 2002-2011”, al hacer referencia a los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje, en específico a los procesos de adquisición de la lengua, comprendiendo la relación entre lenguaje y educación.

Dentro de esta área, Ferreiro (2002) (2007) aborda la relación entre oralidad y escritura en sus trabajos y postula la irreductibilidad de la escritura a la noción de código; examina la relación problemática entre letras y fonemas, y entre palabras orales y sus representaciones gráficas, para demostrar que no hay una correspondencia biunívoca entre las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. En 2007, mediante la comparación de diversos sistemas de escritura y los resultados de sus propios estudios empíricos, demuestra que la segmentación de la escritura como sistema de representaciones no es el resultado de un proceso natural, sino de la evolución histórica de las lenguas. En su artículo publicado en 1988 pero retomado en 2006, propone rechazar la división entre las actividades de lectura y las de escritura, diferenciadas en el contexto escolar, pero indisolubles a la hora de enfrentar a los niños al conocimiento de la lengua escrita, también el superar la concepción de la escritura como un sistema de codificación y pensarlo en términos de un sistema de representación, cuya relación con lo representado no siempre es clara. Este planteamiento es importante porque, en términos educativos,

⁴ El Consejo Mexicano de Investigación Educativa es una asociación civil constituida formalmente en 1993 cuyo propósito es sistematizar la producción científica en el campo educativo

aprender un sistema de codificación implica un conocimiento técnico; mientras que, al concebirlo como un sistema de representación, el aprendizaje consiste en construir un nuevo objeto de conocimiento y, para hacerlo, en reconstruir las operaciones que permitieron engendrar el objeto socialmente construido.

Kalman (2008) destaca la importancia del contexto y las oportunidades de participación como elementos esenciales del acceso a la lectura y escritura; desde una perspectiva sociocultural la alfabetización o participación en la cultura escrita implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito para participar en eventos culturales y como forma para relacionarse con otros; menciona que la lectura y escritura son componentes esenciales de la literacidad, como prácticas sociales y situadas, documenta el ejercicio de la escritura como una práctica social, colaborativa heterogénea y culturalmente situada.

Por otro lado, Seda Santana (2006) plantea que existen múltiples “literacidades” cuando se exploran las concepciones de maestros y estudiantes sobre la lectura y escritura. Entendidas como el conocimiento que las personas construyen en su vida cotidiana, las concepciones de maestros y estudiantes sobre la lectura y escritura permiten explorar la manera en que estas perspectivas inciden en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Al considerar la lengua escrita como objeto de enseñanza, el COMIE (2013) caracteriza que a partir de los estudios revisados se puede agrupar en torno a tres momentos: la tradicional, centrada en los códigos de representación de lo escrito; la psicogenética, basada en el sistema de representación de una lengua alfabética y la sociocultural, que pone de manifiesto los eventos de literacidad en entornos sociales específicos (familiares, escolares y sociales) para dar cuenta de las prácticas sociales de la cultura escrita; es decir, de lo que las personas hacen con la lectura y la escritura, independientemente si se trata de una práctica culta o vernácula.

Dentro del proceso educativo está el papel del docente, al ser un elemento indispensable y crucial en el proceso de enseñanza, ya que se considera como el factor fundamental para lograr una educación de calidad, por tal motivo considero relevantes las aportaciones del área temática “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011” (2013), ya que a través de los estudios realizados se permite conocer las voces de los sujetos en el proceso educativo, en este caso de los maestros, en relación con sus prácticas y condiciones de trabajo, perspectivas profesionales y laborales, experiencias, procesos de socialización, trayectorias, saberes construidos, entre otros. Se reconoce que el “ser maestro implica el desarrollo de acciones y prácticas que van conformando saberes profesionales y experiencias escolares, delineando trayectorias docentes”⁵, ampliando el conocimiento de lo que implica el “ser maestro”.

Al respecto, Tenti y Steinberg (2011) aportan elementos para pensar en el trabajo del maestro como una construcción social, estatal e histórica. Para poder comprender al maestro es necesario considerar su temporalidad, reconociendo los tiempos históricos por los cuales ha vivido (formación académica, experiencia) y bajo qué lineamientos ha trabajado, ya sean programas, reformas o políticas educativas, pues estas serán interpretadas por los maestros de acuerdo con su estilo de pensamiento y la idea de calidad educativa que tengan. El ser maestro está ligado a la acción, a las prácticas que van conformando saberes de la profesión, a la experiencia escolar, trayectoria profesional y contextos en donde se labore, poniendo en juegos los aprendizajes de la profesión.

Rockwell sostiene que ser maestro

Es primero que nada un trabajo y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales

⁵ COMIE, Estudiantes, Maestros y Académicos en la investigación Educativa, p. 287

y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. El maestro es a la vez sujeto, un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer. (1999, pág. 319)

No sólo es pensar en su relación con el contexto, un factor fundamental son sus “saberes” ya que sustentan buena parte del quehacer cotidiano de los maestros. Tardif establece que tiene orígenes diversos:

los saberes de un profesor son en realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él; para comprender al maestro es necesario considerar las múltiples esferas en las que está inmerso y de las cuales se tiene una influencia que marca la intervención. (2004, pág. 328)

Desde estas perspectivas puedo establecer que el conocer las prácticas de enseñanza de los docentes de educación preescolar con respecto a lenguaje escrito no sólo implica el mirar lo que sucede en el aula, sino que también reside en los saberes docentes que determinan su actuar y los factores que influyen para que reconozcan como pertinentes las actividades propuestas, al considerar las dimensiones propuestas por Fierro et. al (1999) para el análisis de la práctica docente.

Con base en lo anterior, la delimitación del problema de investigación está sustentado bajo los siguientes planteamientos: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza del docente con relación al lenguaje escrito en las aulas de educación preescolar? ¿Cómo es que conciben los docentes el aprendizaje con respecto al lenguaje escrito?, ¿usan algún método de escritura para el acercamiento al lenguaje escrito? ¿Cuál? ¿Por qué?, ¿qué demanda social está relacionada con la práctica docente? ¿qué tipo de herencias pedagógicas están presentes en la práctica? ¿cuáles son sus saberes con respecto al lenguaje escrito? ¿Qué factores influyen en la práctica docente?

2. Perspectiva teórico-metodológica

El interés de analizar y comprender las prácticas de enseñanza en relación con el lenguaje escrito requirió asumir una perspectiva de investigación que posibilitara el acercamiento al espacio áulico, a la realidad educativa, por lo que determiné que el tratamiento metodológico sería de corte interpretativo con la intención de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, a través de la investigación cualitativa que tiene fundamento en la tradición fenomenológica, hermenéutica y lingüística.

Teniendo como postulado el paradigma hermenéutico interpretativo, y, de acuerdo con Lincoln y Guba (1999) se reconocen ciertas categorías filosóficas como son lo ontológico, epistemológico, la lógica y la teleología.

Con respecto a la ontología, cómo funciona el mundo, se establece que está compuesta de múltiples realidades, que forman un todo interconectado, reconociendo a la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Desde la epistemología, la relación entre el conocedor y lo conocido es interdependiente, ya que el que conoce no puede separarse completamente de lo conocido; dentro de este fundamento también están los valores, los cuales forman parte de la investigación, pueden llegar a modificar o mediar la comprensión, es imposible suspenderlos. En relación con la lógica, la causalidad es vital, los eventos se conforman mutuamente y se descubren relaciones multidireccionales; desde el enfoque cualitativo el investigador valora el contexto, reconociendo que las explicaciones responden a un tiempo y lugar. En función con la teleología, lo que interesa es el descubrimiento de proposiciones a través de la observación más que la verificación de aquello que se ha descubierto.

Por lo anterior, la metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales; apoyándose de documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes, recogiendo datos de forma

natural y estando en el lugar donde ocurre el suceso, existiendo un contacto directo con los participantes (cara a cara), al ser la principal finalidad del trabajo de investigación. En este tipo de estudio destaca un elemento a reflexionar, la implicación, que guarda relación con el tema de investigación ya que muchas de las interrogantes son resultado de mi experiencia profesional y de las preocupaciones e ideas que prevalecen en algunas colegas. Tal como lo afirma Ardoino (1997) , estamos ligados de manera subjetiva a lo que investigamos. Por ello es importante reconocer la implicación como un punto de partida para problematizar y elaborar los juicios, valores, creencias y dar cabida a la voz de los otros, principio básico de la investigación cualitativa.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994), citado en Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es

...multimetódica, naturalista e interpretativa; es decir, los investigadores cualitativos indagan situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan; abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p.2)

Es necesario reconocer que el diseño de la investigación cualitativa tiene un carácter emergente, construyéndose conforme se avanza en el proceso de investigación, no existe tal cual pasos a seguir con rigidez, además se caracteriza por la utilización de técnicas que permiten recabar datos de manera particular, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta de objeto de investigación; permite comprender, tener nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, piensa y significa; se interesa por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, las cuales interpreta de forma situada, es decir, reconociendo el contexto particular en el que tienen lugar. Es una forma en la que el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo antes que

la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. Durand (2018) reconoce que investigar es más que nada un oficio, una artesanía, un arte donde el papel que juega el investigador es el instrumento principal, ya que demanda de compromiso, mente abierta, flexibilidad , disposición, creatividad e iniciativa, de su actuar depende lo que se pueda comprender de la realidad que se estudia.

3. Trabajo de campo y construcción del dato

Iniciaré con la idea que Guber expresa sobre el campo, al establecer que es “el referente empírico de la investigación, es la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (pág. 47); al entender lo real como lo que la gente hace, dice que hace y se supone que debe hacer.

El trabajo de campo se llevó a cabo en un Jardín de Niños de la Ciudad de Pachuca de Soto, en turno vespertino. Elegí esa institución debido a su localización geográfica al estar en una zona de alta concentración, al reconocimiento social y a mi condición laboral que dificultó el ingreso en otros centros de trabajo debido al horario de atención, el cual coincidió con mi horario laboral.

Para poder acceder al campo se contó con el apoyo de un “portero” quien facilitó el contacto con la directora del plantel escolar, con ella se tuvo una charla para dar a conocer el objetivo de la investigación y las motivaciones académicas, convenciéndola que mi presencia solo respondía a intereses educativos; sin intención de juzgar o criticar el labor de las docentes o la institución escolar; Taylor y Bogdan (1992) comentan al respecto que lo que se les dice a los informantes o porteros “debe ser veraz, pero vago o impreciso”, con el propósito de generar confianza pero sin ser sinceros de lo que se desea saber, ya que podemos generar prejuicios o actitudes que obstaculicen la observación o el diálogo.

Al ingresar al campo pretendía platicar con todos los docentes de la institución con para dar a conocer el propósito de la investigación y obtener de manera voluntaria a los informantes, permitiéndome observar su práctica docente, sin embargo, no fue posible, la directora decidió quien sería el informante, convirtiéndose más en una

asignación que elección además de no poder platicar con los docentes ni poder presentarme con el personal. Esta situación generó un poco de desmotivación en mi persona al resultar todo lo contrario a lo pensado, pero tenía que continuar.

Al tener los datos de la maestra asignada reconocí necesario presentarme con el objetivo de generar una cálida relación y explicar en qué consistiría el trabajo de campo (observaciones y entrevistas) con el propósito de obtener su disposición y participación, pero la realidad fue otra. Al hacerlo, ella expresó que la acción de observar su práctica docente había sido “impuesta” por la autoridad educativa (directivo), situación que generó un clima difícil, pues no estaba totalmente convencida lo que orilló a recurrir al diálogo con el propósito de cambiar su actitud, de evitar que percibiera esta actividad como una forma de criticar o juzgar su desempeño y más bien como una oportunidad de mostrar la realidad docente, su experiencia, conocimiento y así poder contribuir a mi investigación educativa.

Después de intercambiar algunas palabras, reiterar mi propósito y de saber que se utilizarían seudónimos con el fin de resguardar la integridad de las personas e institución escolar, aceptó, aunque reconoció que no se podía negar por completo debido a que había sido una indicación de la autoridad escolar. La charla que se realizó permitió reducir la tensión corporal y su actitud distante que mostró al inicio, pero a pesar de ello se tuvo la posibilidad de buscar otro espacio para poder realizar el trabajo si llegase a ocurrir situaciones que obstaculizaran la observación o que el informante se negara rotundamente a ser partícipe.

Durante el trabajo de campo, las primeras observaciones fueron difíciles, pues se requirió de una gran capacidad de observación y memoria, las cuales no tenía muy habilidades siendo evidente en los registros realizados, pues a pesar de considerar que ya estaban ampliados varias de las ocasiones se daban por hecho acciones, al quedar un poco descriptiva la idea, siendo necesaria la revisión constante. Con respecto a la relación con el informante, al inicio fue muy fría y distante, la comunicación era escasa, la interacción se limitó a responder preguntas relacionadas a las acciones de los niños con respecto a alguna actividad. Conforme se hicieron regulares las visitas de observación (se realizó una por semana), la

relación se tornó más cálida y amable, la interacción era de ambas partes no sólo había comentarios míos sino también del informante. Algo similar sucedió con el resto del personal de la institución, al inicio era necesario presentarme y explicar el porqué de mi visita, pero después de unas semanas me identificaban con facilidad y me permitían el libre acceso a la institución; con algunos sujetos logré entablar algunas conversaciones que dieron pie a ser “uno más” en el grupo de trabajo y no como “intruso o amenaza”, fue así como logré un poco del “rapport”. Éste fue posible gracias a la prudencia de mis actos, a la forma de comunicarme, ser empática, respetuosa, colaborativa, todo ello con la intención de generar un clima de confianza que me permitió tener un acercamiento con mi informante, de que me percibiera como una persona en quien confiar y platicar sus preocupaciones o su día a día.

Por la naturaleza del problema de investigación sobre el análisis y comprensión de las prácticas de enseñanza, la técnica a utilizar fue la observación participante, observar y participar, con la intención de documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción entre el docente, los alumnos y demás sujetos del contexto. Esta técnica demandó de varias habilidades como es el observar, escuchar, callar, escribir con rapidez y agilidad, una buena memoria que permita recordar, traducir lo escrito, todo ello con la intención de elaborar inscripciones o registros ampliados que permitieron tener una idea lo más fiel posible del contexto, el escenario, los actores y el comportamiento, al ser coherentes y legibles, es decir, el describir y el narrar. He de reconocer que realizar notas de campo, me permitió producir registros ampliados, al ser un referente necesario e imprescindible para esta tarea. Taylor y Bogdan (1992) establecen que “si no está escrito, no sucedió nunca”, por tal razón se registró todo lo que observó, ya que se desconoce si la información pueda resultar fundamental durante el análisis de los datos.

Durand (2018), expresa que el material de campo se consigue con un “trabajo arduo, sudor, desesperación y lágrimas” y no estuvo lejos de la realidad, ya que requirió de un compromiso personal, de un gusto y sobre todo del interés por investigar, así como de tener la disposición de sistematizar lo observado,

representando la fuente principal de datos que permitirán el análisis e interpretación posterior.

Otra técnica que se utilizó fue la entrevista cualitativa, la cual se realizó en las últimas sesiones del periodo de trabajo de campo, después de realizar las observaciones participantes, con la intención de conocer al sujeto, el docente, y poder indagar sobre algunas situaciones observadas para poder comprender un poco más la realidad educativa.

Al respecto, las entrevistas cualitativas son flexibles, dinámicas, abiertas, no estructuradas, no directivas ni estandarizadas. De acuerdo con Taylor y Bogdan se entiende por entrevista cualitativa a

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras; siguen el modelo de una conversación entre iguales (1992, pág. 101)

Durante la realización de una entrevista, la docente se mostró con disposición, aunque un poco inquieta por saber qué preguntas realizaría, ya que en el primer encuentro su mirada estaba centrada en mi libreta de notas de campo, al tratar de indagar qué preguntaría, sin embargo, las siguientes experiencias fueron diferentes. En estos encuentros, una característica primordial fue dejar hablar al informante, mantener una actitud de escucha atenta, con empatía ante lo escuchado o presenciado y solicitar aclaraciones cuando la información no era muy clara o entendible, con la intención de no generar malentendidos.

Al respecto, Estermann (1996) establece que

escuchar es una actitud, un modo de ser que compromete al ser humano en su totalidad...uno escucha con todo su cuerpo, escuchar tienen que ver con la voluntad, con la disponibilidad de abrirse y dejarse invadir por la voz del otro. (1996 , pág. 148)

Para este tipo de técnica es necesario dicha actitud, olvidarse de lo ajeno para centrarse en lo escuchado y poder generar una experiencia grata, que invite al informante a dialogar con naturaleza y soltura.

Algunas de las temáticas que aborde en las entrevistas fueron el trayecto profesional, su experiencia en el nivel preescolar y situaciones específicas sobre la enseñanza del lenguaje escrito. El explorar aspectos generales y posteriormente focalizar sobre mi interés investigativo me permitió establecer una relación más cercana y de confianza con la maestra Camila, situación que considere conveniente cuidar por que al inicio del trabajo de campo no estaba dispuesta a participar.

A lo largo de la experiencia del trabajo de campo, el diario permitió registrar lo vivido, con el objetivo de expresar por escrito el sentir, las preocupaciones, incidencias y logros en cada uno de los encuentros, ya sean observaciones o entrevistas, además de representar un análisis reflexivo, al ser un fiel acompañante de cualquier investigador, por ello de su importancia de llevar a cabo de manera sistemática y en tiempo.

En el análisis, codificación e interpretación de los datos fue necesario de un trabajo intelectual y de integración, que no sólo se limitó a responder a las preguntas que orientaron el objeto de estudio, sino que movilizaron todos los ángulos de la información y el logro de una estrecha y coherente conexión entre los datos obtenidos de manera empírica, la teoría y mi implicación con la firme intención de generar significados que permitan la comprensión de la realidad social, así mismo que manifiesten “consistencia, coherencia, pertinencia y rigor académico” (Díaz Barriga, 2017 , pág. 22) a través de la creación de un texto inteligible, creativo con la intención de generar interpretaciones de segundo orden, refiriendo a Schütz.

Díaz Barriga reconoce a la interpretación como

...una de las etapas más complejas en la tarea de investigación, depende de la conjunción de múltiples factores, como son la metodología de investigación, la estructura conceptual de la disciplina educativa, los anclados

en la persona del investigador, es decir, reconocer su visión epistémica...
(2017 , pág. 15)

Wolcott (1994) citado en Coffey y Atkinson (2003), reconoce que “la interpretación exige trascender los datos fácticos y analizar con cautela qué se puede hacer con ellos” (p. 54), hay que interrogarlos, explorarlos y refinarlos para poder generar significados que nos permitan responder al interés investigativo.

Con respecto al análisis de los datos es necesario tener en cuenta que no hay pasos a seguir ni una sola manera correcta de analizarlos como lo afirman Coffey y Atkinson (2003), Taylor y Bogdan (1992) , Woods (1993). Más bien responde a la manera más productiva en la que se puedan organizar y analizar los datos con la clara intención de interpretarlos para poder comprender la realidad de los sujetos que interesan. Taylor y Bogdan (1992) establecen que “es un proceso dinámico y creativo...se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones” (p. 159)

El primer ejercicio de análisis que llevé a cabo consistió en revisar y examinar los datos; implicó leer y releer en un orden consecutivo y a la inversa, además de resultar factible el imprimir todos los registros con la intención de realizar de manera física las anotaciones (basadas en conceptos propios) y algunos subrayados sugerentes. Taylor y Bogdan (1992) refieren a estas acciones como la “fase de descubrimiento”, al identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones; Woods (1993) lo llama como el “análisis especulativo”, que representa una reflexión donde se construyen los juicios iniciales, que sugieren las posibles líneas de análisis y la conexión con otros datos y la literatura.

A lo largo del análisis realicé anotaciones del lado derecho de los registros ampliados con respecto a las ideas e interpretaciones que me surgieron en el momento de la lectura reiterativa, los cuales representaron códigos que ayudaron a dar un significado inicial a la información descrita. En esta fase de descubrimiento organicé los datos de las observaciones teniendo como referencia los primeros códigos que hasta el momento se habían construido. Al reflexionar sobre ellos, reconocí que aludían a un aspecto en común: la secuencia de actividades, ya que

todo el trabajo realizado por la maestra Camila estaba organizado bajo esta forma por tal motivo decidí organizarlos bajo este criterio. Esta acción permitió visualizar de manera detallada, completa, pero sobre todo organizada lo que sucedió en las jornadas escolares además de identificar las de interés para mi tema de estudio y reflexionar lo que había abordado de otros campos formativos.

Continuando con el análisis decidí concentrar todos los registros de observación organizados por secuencias, elaborando así la sábana de datos, la cual me permitió reconocer las actividades rutinarias, la organización de las actividades en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre e identificar el contenido que se desarrolla en cada uno de éstos.

A propósito de este segundo acercamiento con los códigos pude refinar, modificar y construir códigos analíticos. Gibbs (2007) conceptualiza el código analítico como aquellos que no aluden a lo descriptivo; lo que Taylor y Bogdan (1992), definen como conceptos sensibilizadores, que de acuerdo con Blumer “proporcionan un sentido de referencia general y sugieren direcciones para la observación...se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos”. (1969 , pág. 163)

Con esta orientación elaboré los siguientes códigos analíticos: actividades rutinarias, expresión de indicaciones, organización de los niños, área de conversación, ejemplificación, recursos didácticos, formulación de preguntas, repetición de indicaciones, explicación del contenido, evaluación, tiempo, nombre propio, vocales, estrategia del copiado, lectura, textos informativo, repetición, trabajo en equipo ficticio, control de comportamiento, textos literarios, ayuda dirigida, juegos literarios, importancia de la representación gráfica, desatención de comentarios, escritura con énfasis en sílabas, letras, mayúsculas y minúsculas, dictado al docente, identificación de la sílaba final, indicación dirigida, aprobación docente, actividades rutinarias. Todos ellos presentes en la secuencia de las actividades en los tres momentos señalados. La relevancia de este ejercicio me permitió nombrar y buscar referentes teóricos para hacer uso de las denominaciones que le dan.

Con estos códigos analíticos realicé una tabla de frecuencias que me permitió visualizar la regularidad y la reiteración de éstos, para tomar decisiones sobre cuáles tenían mayor relevancia, pues no toda la información es posible de integrar en el objeto de estudio.

Sucedió algo similar con los datos que surgieron en las entrevistas al dar cuenta de quién es la maestra, sus experiencias, conocimientos y saberes que despliega en su práctica, es decir, hablar del docente no solo es reconocer al sujeto como individuo sino todo el conocimiento que ha construido sobre la enseñanza a partir de sus ideas, creencias, de los contextos locales y momentos históricos particulares en los que ha participado y que desarrolla durante su ejercicio cotidiano.

En el análisis de las entrevistas inicié con la impresión de los datos, realicé la lectura y relectura de los registros en los cuales hice anotaciones al margen, construyendo los primeros códigos. También se realizó una segunda revisión de datos y códigos que permitió modificar y refinar algunos, con la intención de generar códigos analíticos, los cuales enuncio a continuación: ingreso al sistema, funciones, organización escolar, trayecto profesional, exigencia social enseñar a leer y escribir, recursos utilizados para la práctica docente, adaptación a la zona, relaciones con las autoridades escolares, ambiente laboral, carrera magisterial, satisfacción laboral, relevancia de campos formativos, transversalidad, escribir en preescolar, intenciones de la escritura, conciencia fonológica, métodos, propósitos de la educación preescolar, pretextos para acercar al lenguaje escrito, tiempo, capacitaciones, conocimiento de programas, estrategia del copiado, contenidos no abordados, concepción de leer y escribir, sistema de escritura, convencionalidad, problemáticas en el nivel preescolar, demandas del nivel primaria e impacto del trabajo docente.

Asimismo, realicé una tabla de frecuencias, que me permitió visualizar la regularidad y la reiteración de los datos con la intención de identificar cuales tenían mayor relevancia, así como su ubicación en los registros.

Al tener el listado de los códigos analíticos de las observaciones como de las entrevistas, lo que prosiguió fue la codificación. Al respecto, Coffey y Atkinson reconocen que la codificación es

... condensar el grueso de los datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos...abarca una variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos...vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular (p. 31, 32)...se debe usar para expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas...se usa para descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples y , además, para entresacar los datos a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación. (2003, pág. 35)

Aquí inicié a “nuclear” los códigos analíticos referentes a la intervención docente (observaciones). Esta codificación la realicé con base a los momentos en que se organiza una secuencia didáctica, es decir, *al inicio, desarrollo, cierre*, pues todas las actividades observadas las había organizado bajo este criterio. El contenido de la secuencia lo podía explicar con las subcategorías como: *organización, contenidos, estrategias, recursos y evaluación*.

El primer momento de la secuencia (inicio), se comprende a través de la subcategoría *organización*, la cual refiere a la expresión de indicaciones, organización de los niños, área de conversación, ejemplificación, repetición de indicaciones, tiempo, control de comportamiento y conocimientos previos.

En el segundo momento (desarrollo), explico a través de la subcategoría de contenidos *compuesta por*: explicación del contenido, nombre propio, vocales, texto informativo, textos y juegos literatos, letras; otra subcategoría corresponde a las *estrategias docentes*: formulación de preguntas, estrategia del copiado, lectura, repetición, ayuda dirigida, importancia de la representación gráfica (dibujo), desatención de comentarios, indicación dirigida, escritura de textos.

En el tercer momento (cierre), se explica a través de subcategoría *evaluación*: como premiación, halago y aprobación docente.

Lo mismo sucedió con los códigos analíticos de las entrevistas, donde reconocí, en un inicio, como subcategorías: ¿quién es la maestra Camila?, su conocimiento de los programas y contenidos, las perspectivas de los padres de familia, el papel de las autoridades e instituciones escolares, la influencia de la comunidad y el preescolar como nivel educativo.

Después de leer la información en las entrevistas y analizar de nuevo los códigos analíticos, decidí fusionarlos debido a la relación que advertí entre ellos. Por ejemplo, en la subcategoría determinaciones institucionales se fusionó con la subcategoría institución escolar y el papel de las autoridades escolares inmediatas que se habían constituido al inicio. En relación con los códigos, decidí reunir la convencionalidad, el sistema de escritura, intenciones y conciencia fonológica con escribir en preescolar; los contenidos no abordados lo fusioné con lenguaje y comunicación.

Como resultado de este refinamiento, en el caso de las entrevistas, quedaron las siguientes subcategorías: *trayectoria y experiencia profesional dimensiones institucionales*: relaciones sociales con las autoridades (directora y supervisora) ambiente laboral; *exigencia social- enseñar a leer y escribir*: expectativas de los padres de familia hacia el preescolar, comparación docente, problemáticas en el preescolar, demandas del nivel primaria, impacto del trabajo docente, contexto y la comunidad; *concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje de la lengua escrita*: recursos utilizados para la práctica docente, relevancia de campos, transversalidad, lenguaje y comunicación, escribir en preescolar, sistema de escritura y convencionalidad, métodos, pretextos para acercar al lenguaje escrito, propósito central de educación preescolar, propósito del 3er grado de preescolar, interiorizar como sinónimo de comprensión, conocimiento de programas, copiado, concepciones de leer y escribir y planeación.

La construcción de estas subcategorías fue resultado de un trabajo de revisión y análisis minucioso, los nombres de éstas no resultaron de un primer intento, sino que se construyeron poco a poco, donde modifiqué y construí una nomenclatura que representara la práctica y el hacer de la docente.

Al mismo tiempo en que se llevó este trabajo de análisis y codificación, revisé algunos referentes teóricos que permitieron comprender y ampliar el conocimiento sobre los datos que emergieron y nombrarlos de mejor manera como fue Gimeno Sacristán, José, “El currículum: una reflexión sobre la práctica” y Mercado Maldonado, Ruth, “Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños” y Fierro et al. “Transformando la práctica docente”. Al respecto Taylor y Bogdán (1992) reconocen que “la lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos” (p. 165), al tener nuevas perspectivas y definiciones sociales.

Lo anterior me llevó a plantear tres categorías de análisis: las exigencias institucionales y sociales que refiere a la dimensión social, con mayor énfasis lo referente a lo político, histórico, cultural y social al reconocer las condiciones y demandas para la escuela y el maestro por parte del momento histórico, del entorno, exigencias del sistema y de la comunidad educativa; los saberes docentes que genera el reconocimiento de las concepciones epistemológicas con respecto a los contenidos de aprendizaje y sus conocimientos generales, los cuales caracterizan la ideología personal sobre la educación con proyección en la práctica; por último, la arquitectura de la clase que refiere a lo sucedido durante las clases que se caracterizan por el adultocentrismo del lenguaje escrito en preescolar; además de reconocer al aula como situación ecológica, vista como un microsistema educativo más inmediato definido por espacios, actividades, papeles a desempeñar, forma de distribuir el tiempo y formas organizativas.

En la primera categoría, logré reconocer que la práctica docente no se da en el vacío, que responde a una praxis social en la que influyen aspectos económicos, sociales, culturales y políticos que la determinan ante ciertas exigencias y condiciones de acuerdo con las necesidades del entorno. Por lo que su contenido

se refiere a las políticas internacionales, nacionales y programas estatales que se han implementado las cuales determinan el trabajo del docente, quien funge como mediador entre el proyecto político y los destinatarios, con el objetivo de lograr el aprendizaje, en este caso del lenguaje escrito a partir del reconocimiento de la alfabetización como una preocupación social. De igual forma identifiqué la transición de un enfoque comunicativo-funcional a las prácticas sociales del lenguaje establecido en los programas de educación preescolar como respuesta a las nuevas necesidades sociales al reconocer la importancia de la articulación del aprendizaje con situaciones de la vida cotidiana, sin olvidar la importancia de identificar algunos referentes teóricos que han sustentado el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en preescolar y las propuestas en los programas implementados.

En la segunda categoría sensibilizadora identifiqué cómo es que se construyen los saberes docentes y su impacto en el trabajo en el aula, al reconocer al docente como un sujeto social que construye sus ideas sobre la enseñanza a partir de su trayectoria, experiencia, ideas, creencias y en la interacción con el contexto inmediato. Las aportaciones de Mercado (2002) me ayudaron a comprender que los saberes docentes no sólo se pueden mirar desde lo individual sino como el resultado de los ámbitos históricos y sociales, de lo que considera Heller (1977) vida cotidiana. Asimismo, lo establecido por Gimeno Sacristán (1988) contribuyó a la comprensión del conocimiento del docente, conceptualizado como concepciones epistemológicas al reconocer que son las ideas de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento de los docentes, así como los significados y concepciones que determinan el actuar docente proyectado en la práctica, en sus acciones y decisiones que toma al respecto de la enseñanza, en este caso del lenguaje escrito.

La tercer y última categoría se refiere a la estructura de las prácticas en el aula, su arquitectura, los esquemas de comportamiento y los procesos de enseñanza que caracterizan la intervención docente, es decir, la clase, en específico las prácticas de enseñanza con respecto al lenguaje escrito caracterizadas por un proceso de aprendizaje centrado en el adulto y no el niño como sujeto cognoscente. La formulación de preguntas directas y repetitivas, la lectura grupal y repetitiva, el

copiado, el dibujo como interpretación de la escritura y la memorización caracterizan las estrategias que la maestra Camila utiliza con la intención de favorecer el lenguaje escrito. En la interacción es posible reconocer el orden y control como factores determinantes para la consecución del trabajo escolar a través de una ayuda y atención dirigida, sin olvidar que la premiación, el halago y la aprobación del docente caracterizan la forma de evaluación en el aula.

En vista de lo antes establecido la tesis o planteamiento del trabajo es sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito a partir de una mirada adultocéntrica en detrimento al reconocimiento del niño como sujeto cognoscente en el proceso de aprendizaje. La aproximación de la lectura y escritura y el reconocimiento de algunas convenciones del sistema de escritura se reduce en la aplicación de algunas estrategias que implican la repetición, el copiado, la memorización como herramientas para el aprendizaje y al imponer métodos que lo hacen concebir como una cuestión mecánica, es decir, desde una visión adultocéntrica y no como un proceso de aprendizaje que requiere del reconocimiento del alumno como un sujeto cognoscente que trata de adquirir conocimiento siguiendo su propia metodología.

CAPÍTULO I

LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREESCOLAR

La práctica docente no se da en el vacío, responde a una praxis social en la que influyen intenciones, percepciones y significados de los sujetos, así como aspectos políticos, económicos y sociales los cuales, en suma, la determinan. Al respecto, Fierro et al. (1999) aluden a la dimensión social al mencionar que el trabajo docente está inmerso en un entorno político, social, geográfico, cultural y económico particular, que imprime ciertas exigencias y lo condicionan de acuerdo con las demandas del entorno así como a la dimensión institucional al ser influenciada por las normas de comportamiento y de comunicación entre los sujetos que forman parte de la cultura profesional como son las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos, modelos de gestión, entre otros que determinan las formas en que cada docente interviene.

En este capítulo explicaré cómo es que influyen los aspectos políticos y sociales en el trabajo docente con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, al identificar a la alfabetización como una preocupación constante tanto para los maestros, la sociedad y el Sistema Educativo Nacional al ser uno de los objetivos primordiales de toda política educativa a través de la implementación de programas emergentes, así como su presencia en los currículos oficiales. Es así como la atención se ha centrado en lograr que los niños y niñas lean y escriban durante sus primeros años escolares, desde el preescolar hasta educación primaria debido a los datos más recientes del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura los cuales indican que más del 86% de la población mundial sabe leer y escribir, con respecto a un 68% en 1979. Sin embargo, en todo el mundo hay, al menos, 763 millones de adultos que no saben leer ni escribir, dos tercios de ellos son mujeres, así como 250 millones de niños que no adquieren las competencias básicas en lectoescritura. Por esta razón es evidente la permanencia de la importancia de la alfabetización, al reconocer que a

pesar de la aplicación de varios programas y estrategias es evidente un gran número de jóvenes y adultos analfabetas y de un fracaso escolar que lleva a la deserción.

Ferreiro y Teberosky (1979) reconocen que “la alfabetización tiene dos caras: una en relación con los niños y otra a los adultos. Para los adultos se trata de subsanar una carencia y en los niños se trata de prevenir, de hacer lo necesario para que no se conviertan en futuros analfabetos” (p.15). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26 establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria”. Parecería que no habría motivo para la existencia de fracaso escolar y de un alto número de analfabetas desde una visión legislativa; no obstante, se adjuntan situaciones como la deserción y el ausentismo como factores que lo provocan, al ser condiciones sociales y no responsabilidades personales. Este planteamiento lleva a preguntarse qué es lo que sucede con los niños, si es por iniciativa personal o por una situación económico-social que hace difícil la permanencia en el sistema. De igual forma, las autoras identifican que la situación responde a una “*selección social*” del sistema educativo, en vez de llamarla deserción sería *expulsión encubierta* (p.17), porque la desigualdad social y económica también está presente en la distribución de oportunidades educativas.

Desde estos planteamientos es necesario reconocer las ideas que se han construido en relevancia del tema de la alfabetización y aproximaciones teóricas que han permitido su comprensión. Con respecto al término alfabeto es posible identificar que tiene múltiples enfoques y desde los cuales se pretende construir una definición; de manera muy general y concreta, se dice alfabeto a la persona que sabe leer y, por ende, escribir. No obstante, Rodríguez (2007) reconoce diferentes enfoques que ayudan a la comprensión de lo que implica ser alfabeto. El primer enfoque que establece considera la lectura como un conjunto de habilidades autónomas, donde la lectura y escritura son dos habilidades que permiten decodificar lo que se escribe como lo que se lee, asociado al reconocimiento

fonético de letras y palabras, siendo el nivel más elemental y al surgir así programas “milagrosos” donde pretenden que una persona aprenda a leer y escribir en un lapso corto. El segundo enfoque reconoce que la lectura puede ser enseñada como un grupo de habilidades de carácter universal, las cuales pueden ser aplicadas en cualquier parte y de la misma forma, al ser neutral e independiente del contexto social; situación muy difícil, ya que la lectura se valora y entiende en relación con su entorno. El tercer enfoque señala a la lectura como un proceso de aprendizaje, el cual es amplio no solo se limita al proceso; Paulo Freire personifica este enfoque al mencionar que se puede leer el mundo social de los individuos; y el cuarto enfoque, establece la lectura como texto, es decir, que tiene variadas formas de representación. Con base a lo anterior el ser alfabeto no sólo es la decodificación de signos sino un acto social que está determinado por el contexto y por nuevas exigencias que demanda otras habilidades, pero sobre todo el reconocimiento de ser un proceso de aprendizaje y no sólo la decodificación de signos alfabéticos.

Barton (1994) argumenta que la lectura va más allá del acto de descifrar signos alfabéticos, para él la capacidad lectora es una habilidad para poder encontrar sentido a las marcas que hay en el papel, para obtener información, para dar un significado personal y social a la información obtenida, para actuar a partir de ese significado, para realizar deducciones y nuevas interpretaciones a partir del conocimiento adquirido, resultando un proceso complejo. De igual forma Paulo Freire (colaborador en el entendimiento del proceso de alfabetización), consideró que la lectura, escritura y aritmética contribuía al proceso de liberalización del hombre, al poder leer y entender el mundo que lo rodeaba y así comprender mejor a la sociedad, para él la lectura es un instrumento de liberalización de los individuos de la sociedad.

Desde estas perspectivas, el ser analfabeto implica estar en el lado oscuro de la sociedad y la marginación, pues no se tienen las mismas oportunidades que la persona que es alfabeto, al generar desigualdades sociales. En la actualidad no poseer la capacidad de leer y de aplicar la aritmética constituye una limitante para el desarrollo individual y social, además de asociarse con la pobreza, pues reduce

las posibilidades para satisfacer necesidades de salud, educación, de participación política, económica y cultural, por ello se considera como una violación a los derechos humanos porque priva a las personas del acceso a la información y a la cultura escrita, en específico al derecho a la educación.

La UNESCO (2023) reconoce que la alfabetización

...no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional – conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo –, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

Es evidente la transformación de la alfabetización conforme han avanzado los años y las demandas sociales, pasando de solo leer y escribir a un acto cada vez más complejo que exige de más habilidades y capacidades; todo esto abrumante frente a contextos de gran desigualdad y de pocas o nulas oportunidades y también ante los saberes que manifiestan algunos maestros quienes han reducido este proceso de aprendizaje a la adquisición de un técnica y transcripción, al llevar al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen, que será transmitido por ellos, sin ser partícipes activos, que es único y cerrado, imposible de modificar y al considerar al niño como un sujeto pasivo, receptor, donde no hay lugar para preguntas como ¿para qué? y ¿por qué?.

En la cotidianeidad del caso presentado es notorio el acercamiento al sistema de escritura por medio de ejercicios repetitivos, de preparación motriz, del conocimiento

e identificación de letras, del reconocimiento de la direccionalidad de la escritura en relación con el uso de la libreta y el copiado de textos, al considerar más como una lista de habilidades por lograr que por el proceso de aprendizaje que se debe propiciar.

Ferreiro (1997) reconoce que se tiene una “imagen empobrecida de la lengua escrita, que es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje” (p.27), reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita con la intención de identificar los supuestos que subyacen y cómo es que transforman el aprendizaje. Ante esta demanda ella realizó una serie de trabajos sobre el proceso de alfabetización que comprendió los años de 1983 a 1993 al reconocer a la alfabetización como un derecho de todos los habitantes de la región latinoamericana y al develar al sujeto cognoscente frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone, siendo el principal objetivo de sus preocupaciones como investigadora.

En colaboración con Teberosky (1979), reconocen que enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas primordiales de la escuela; sin embargo, existe un número muy importante de niños que fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. Esta situación demandó la aplicación de un trabajo experimental en Buenos Aires, durante los años 1974-1976 que permitió demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, enfatizan que además de los métodos, manuales, recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento siguiendo su propia metodología, un sujeto cognoscente, el niño.

Por su parte Lerner (2001) ha contribuido a la comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, ha dedicado varios años a la investigación en el aula y con la interacción con muchos docentes con la intención de contribuir a instalar en la escuela prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, comprender por qué resulta tan difícil producir transformaciones profundas en la institución escolar y elaborar herramientas que permitan superar estas dificultades

así como hacer aportes para la constitución de la didáctica de la lectura y escritura como un campo del saber.

Lo anterior ayuda a identificar el porqué de la vigencia de la lectura y escritura como un tema investigativo, porque a pesar de ser una preocupación de casi 50 años y la aplicación de varios programas compensatorios aun es perceptible el fracaso, deserción y ausentismo escolar de los niños en el sistema educativo que conlleva a un analfabetismo y baja calidad de vida.

1. Las políticas educativas sobre la alfabetización: un referente de la práctica docente

La alfabetización ha predominado durante las últimas cinco décadas como un propósito social, político y educativo en la agenda pública de gobierno y en la creación de políticas debido a un alto índice de analfabetismo en el país, la cual se relaciona con la pobreza, marginación, discriminación e injusticia. Ha sido un tema de gran interés y ampliamente reconocido por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la cooperación y Desarrollo económico (OCDE), quienes han implementado algunos tratados para favorecer la alfabetización en los países más necesitados a través de diferentes programas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, realizado por INEGI 2020, se establece que la población total del país que es alfabeto corresponde a 89,320,723 mexicanos, existiendo aun 4,456,431 personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, de las cuales, de cada cien hombres, cuatro son analfabetas y de cada cien mujeres lo son seis.⁶

Hoy en día, más que leer y escribir, implica el uso del lenguaje en la vida diaria, centrando la atención en las prácticas sociales, dentro y fuera de la escuela y en interacción con otros con la intención de incorporar a los individuos en el nuevo contexto de globalización y en los avances científicos y tecnológicos que demanda

⁶ <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

la nueva sociedad del siglo XXI, al promover un mayor capital cultural. Por tal motivo es necesario reconocer los acuerdos y tratados establecidos por los organismos y la manera en cómo estos han influenciado en las políticas educativas implementadas en México.

Es importante reconocer que la UNESCO (2023) desde 1967 estableció el 8 de septiembre con el día internacional de la alfabetización, con la intención de concientizar sobre la importancia de la alfabetización como factor de dignidad y de derechos humanos, así como para lograr avances con miras a una sociedad más instruida y sostenible. Desde ese entonces se ha considerado como una prioridad para las organizaciones mundiales alcanzar mayores índices de alfabetización en la población mundial.

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Marzo en Jomtein, Tailandia (1990) se estableció la definición de lo que se entiende por Necesidades Básicas de Aprendizaje al establecer que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Esta resignificación generó metas, una de ellas fue la reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000, haciendo énfasis en la alfabetización femenina, así como expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia.

En ese mismo año, la UNESCO convocó a la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (1990), donde se proclamó como el año internacional de la Alfabetización en la cual se hizo hincapié en la alfabetización y la educación básica para todos, dando prioridad a la educación básica de las mujeres. También se reconoció que la alfabetización es una condición esencial para el desenvolvimiento global de las personas y su familia, para alcanzar la justicia y la

igualdad entre los sexos, conseguir una mejor calidad de vida y hacer frente a los nuevos retos del siglo XXI.

En el año 2000, se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal (UNESCO) donde se reafirmaron objetivos para el año 2015. Algunos de ellos fueron extender y mejorar la protección y educación de la primera infancia, especialmente a niños vulnerables y desfavorecidos, así como el acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular a las mujeres para facilitar un acceso equitativo a la educación básica y permanente.

En mayo de 2015, en Incheon, República de Corea se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO) en el cual se estableció la ruta para la educación global hasta el 2030. En esta reunión se enmarcó la concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. En este foro se estableció como meta para el 2030, que todos los jóvenes y una porción importante de adultos estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética. Los principios, estrategias y medidas relativos a esta meta se sustentan en el enfoque actual de la alfabetización, que ya no reposa en una simple dicotomía entre “alfabetismo” y “analfabetismo”, sino en una idea de continuidad entre los niveles de competencia. Al respecto, los niveles requeridos y la manera en que las personas emplean sus destrezas de lectoescritura dependen de los distintos contextos, de la importancia del idioma materno y el aprendizaje al solicitar que los programas y metodologías de alfabetización correspondan a las necesidades y situaciones de los educandos, al poner en marcha programas de alfabetización bilingües e interculturales adaptados al contexto y enmarcados en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Reconozco que desde la cumbre de Jomtien se ha dado un especial énfasis a la universalización de la educación primaria sobre todo en velar porque todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y mujeres, alcancen niveles de

excelencia en alfabetización funcional y aritmética, con la intención de adquirir competencias para la vida.

A pesar de los esfuerzos planteados en política, se hizo necesario establecer, por parte de la ONU, el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2005) como contribución al objetivo de la Educación para Todos, debido a que en el mundo se estima que hay aproximadamente 799 millones de adultos analfabetos y 103 millones de niños sin escolarizar. Como se afirma en el Marco de Acción de Dakar, “...estas cifras representan una afrenta a la dignidad humana y la negación del derecho a la educación; constituyen un obstáculo enorme para eliminar la pobreza y lograr el desarrollo sostenible” además de que la alfabetización no siempre figuró entre las prioridades de primer orden de los gobiernos de los países y de la comunidad internacional.

En septiembre (2020) , durante el festejo del Día Internacional de la Alfabetización se llevaron a cabo reuniones virtuales con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura durante la crisis de la COVID-19 de las cuales emergieron que la pandemia afectó con mayor dureza a las personas que ya estaban marginadas antes de la crisis. Entre ellas 773 millones de jóvenes y adultos analfabetos lo que repercutió negativamente en la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, generando pesimismo en cuanto a la situación futura de la alfabetización de jóvenes y adultos debido a la suspensión parcial o total de los programas. Los asistentes llegaron a la conclusión que es necesario preservar la financiación de la alfabetización de jóvenes y adultos y su utilización eficaz para aumentar la equidad, el desarrollo de un sistema educativo nacional integral que abarque la educación formal y no formal.

Es evidente que, a pesar del transitar de los años, aun se manifiesta una alta preocupación por disminuir la población mundial analfabeta, sobre todo en atención de los jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no lograron consolidar dichas habilidades y que afectan su calidad de vida y oportunidades sociales. Por lo anterior se requieren de políticas específicas y estrategias integrales y participativas

en materia de enseñanza y aprendizaje para atender las persistentes diferencias en el acceso a la alfabetización y el disfrute de su calidad, sobre todo que no sea hasta la juventud o la adultez cuando quieran atender esta necesidad, que sea más bien una acción preventiva y no para subsanar.

Con respecto a los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, en el año 2000, renovaron el “Marco de Acción Regional” (UNESCO) donde se ratificó y se dio continuidad a los esfuerzos realizados por los países para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores al expresar su convicción de que la educación es el eje central del desarrollo humano sostenible. Algunos de los objetivos que se establecieron fueron el aumento importante en el cuidado de la primera infancia, su educación, la disminución relativa del analfabetismo ya que reconocieron que hay altas tasas de repetición como deserción en primaria, una baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en las políticas como estrategias nacionales. Identificaron que los desafíos a los que se enfrentan son el garantizar el acceso, la permanencia en educación básica con el propósito de reducir la repetición y la deserción escolar, así como otorgar mayor prioridad a la alfabetización de jóvenes y adultos como parte de los sistemas educativos nacionales, mejorando los programas existentes a través de la creación de alternativas.

Al tener como referencia el conocimiento de los acuerdos y tratados establecidos en las múltiples conferencias que las organizaciones mundiales y de América Latina celebraron permitirán identificar el impacto de estas demandas mundiales en las políticas nacionales, es decir, conocer las estrategias planteadas por el Estado para atender esta necesidad educativa y social. En el país, estas decisiones se ven reflejadas en la política educativa, en específico en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación, para su conocimiento y mejor comprensión hago un rastreo a partir del año 2000 hasta la actualidad.

Durante los años 2000-2006 el Estado mexicano reconoció en el Plan Nacional de Desarrollo que la sociedad necesitaba de acciones a largo plazo para lograr un país cada vez más justo y humano, con capacidad de respuesta que inspire confianza. Por esta razón, se propuso una visión de México para el año 2025, cuando su población habrá alcanzado por lo menos la cifra de 126 millones de habitantes, de los cuales 18 millones serán jóvenes de entre 15 y 24 años y 13.5 millones serán personas mayores de 65 años. Para entonces, la cobertura en educación deberá ser de 100%, el promedio de escolaridad de 12 años y el analfabetismo prácticamente no existirá; el nivel de vida de la población se habrá incrementado significativamente, y habrá desaparecido la pobreza extrema. Lo anterior basado en que en las últimas tres décadas el analfabetismo disminuyó en grado notable, hasta situarse en la actualidad en 9.5% de la población, concentrándose el 35.2% en adultos con edades por arriba de 60 años. El promedio de años cursados en la escuela, que en 1970 era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año de 2000 a 7.8 y 7.3 años, respectivamente. La matrícula total en el sistema educativo ascendió de 11.23 millones de estudiantes en 1970 a 29.70 millones en 2000.

Para lograr dicha expectativa en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP), el cual parte del Plan Nacional de Desarrollo, se reconoció que el analfabetismo es, pues, un problema complejo, de índole cultural y social, que no se soluciona simplemente con las tradicionales campañas de alfabetización, como demuestra la experiencia en los últimos 60 años, ya que requiere de una educación formativa, en sentido integral, al conjuntar los propósitos científicos y técnicos, con una concepción de humanismo. Más allá de la alfabetización tradicional se necesita el dominio de conocimientos básicos en matemáticas, ciencia y tecnología, cultura física y deportiva; y formación cívica, ética, estética y promover la calidad en la educación básica que está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. Entre las competencias cognitivas fundamentales que es preciso que adquieran los alumnos en su tránsito por la educación básica destacan

las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

Durante los años 2007-2012 el Estado generó su Plan Nacional de Desarrollo (2007) donde se estableció que la premisa básica para el desarrollo integral del país es el *Desarrollo Humano Sustentable*; esto es, “el proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras”. El Plan está organizado en diez objetivos y cinco ejes de política pública, en el cual la educación está inmersa en el eje de “Igualdad de oportunidades”, donde se menciona que la escolaridad promedio para la población entre 15 y 24 años es de 9.7 años y su meta para 2012 es 12.5 años además de reconocer que el nivel nacional de analfabetismo es de 7.7 por ciento, con diferencias notables entre las entidades federativas. Se distinguió que entre los problemas más relevantes del sistema nacional de educación son la carencia de una educación de calidad (el desempeño de los estudiantes de educación básica es muy pobre en comprensión de lectura, expresión escrita y matemáticas) y la necesidad de incorporar al proceso educativo los avances en las tecnologías de información y telecomunicaciones.

Por esta razón, en el Plan Sectorial de Educación (SEGOB, 2007) se consideró que se había avanzado en la cobertura educativa pero aún se tenían graves rezagos ya que más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituyó una grave limitante de desarrollo. El sistema educativo presentó serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. La formación escolar prevaleciente no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el

mercado laboral. Al respecto se enunciaron seis objetivos de los cuales en dos enfocaré la atención: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional y ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

En el transcurso de los años 2013-2018 en el Plan Nacional de Desarrollo se instauró la premisa de un “México con educación de calidad” para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Este enfoque tuvo el objetivo de promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida ya que se reconoce que el rezago educativo en la población adulta aún no está resuelto, ya que alrededor de 32.3 millones de adultos no han completado la educación básica lo que equivale al 38.5% de la población mayor de 15 años. En esta cifra se incluyen poco más de 5.1 millones de personas analfabetas, situación que limita su integración al mercado laboral.

En el Programa Sectorial de Educación (SEP) se previeron varios objetivos para articular el esfuerzo educativo, uno de ellos fue asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población debido a los resultados del país en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), al dar cuenta del reto que se tenía para mejorar la calidad de la educación.

En la actualidad (2019-2024) el Estado elaboró el Plan Nacional de Desarrollo el cual establece tres ejes generales: política y gobierno, política social y economía además de guiarse bajo los siguientes principios: honradez y honestidad, no al gobierno rico con pueblo pobre, al margen de la ley, nada; por encima de la ley,

nadie; economía para el bienestar, el mercado no sustituye el estado; por el bien de todos, primero los pobres; no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera, no se puede hacer paz sin justicia, el respeto al derecho ajeno es la paz, no más migración por hambre o violencia, democracia significa el poder del pueblo, ética, libertad y confianza, siendo los rectores de las políticas establecidas.

Desde esta perspectiva el Programa Sectorial Educativo (2020) tiene como propósito impulsar una educación de excelencia para formar mexicanas y mexicanos incorruptibles, responsables, con sentido comunitario y de solidaridad, conciencia ambiental, respeto por la diversidad cultural y un profundo amor por la Patria. Para lograr esta encomienda el sistema educativo ofrecerá educación relevante al entorno social, cultural, económico y geográfico de las y los alumnos, así como inclusiva al reconocer sus necesidades, intereses, ritmos y talentos.

La política educativa se articula en torno a seis prioridades, a saber: Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social. De acuerdo con estas prioridades enfocaré la atención en la *Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás* donde se manifiesta que la accesibilidad y la disponibilidad son dos rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y representan obligaciones del Estado; que el bienestar social requiere de equidad, por tanto, se orientarán acciones precisas para combatir las desigualdades, ya que de ello depende el desarrollo como nación, impulsando distintos programas de apoyo para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos. Se atenderá con prioridad la educación inicial y la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en ella y se fortalecerá la inclusión con equidad en la educación. Se establece que la educación es la base para alcanzar mayores niveles de bienestar social y desarrollo individual, por ello se vuelve indispensable que el sistema educativo ofrezca oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Es decir, que existan condiciones de inclusión para todos los grupos de la población, independientemente de sus características, capacidades o circunstancias.

Sin embargo, a pesar de la expansión de los servicios educativos y los altos niveles de cobertura alcanzados en la educación básica en el promedio nacional (94.6%), se estima que cerca de 14.9% de las niñas, niños y jóvenes indígenas de tres a 17 años no asiste a la escuela y, asimismo, 31.7% de la población de seis a 17 años con algún tipo de discapacidad es analfabeta. Para el ciclo escolar 2016-2017, 17.8% de la población indígena y 6.9% de la afrodescendiente eran analfabeta, cifras superiores a la media nacional de 5.5%. Adicionalmente, subsisten importantes disparidades regionales donde la brecha entre las entidades federativas con mayor y menor cobertura de educación básica. En el país 31.2% de las personas jóvenes y adultas se encuentran en rezago educativo, donde Chiapas (47.9%), Oaxaca (45.4%) y Michoacán (44.2%) registran los mayores niveles.

El Estado reconoce que para lograr el objetivo de alcanzar mayor inclusión y equidad en la educación, es necesario desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales –regionales y locales–, orientadas a romper las barreras de acceso, principalmente en las zonas de atención prioritaria, con el fin de incluir a toda población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida al ampliar la oferta de servicios en todos los tipos, niveles y modalidades educativas; se impulsarán medidas para favorecer el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo y se realizarán acciones para combatir y disminuir el rezago educativo en todo el país.

Con respecto a la prioridad *Educación de excelencia para aprendizajes significativos* se pretende elevar la calidad de la educación al colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro del SEN. El objetivo es que todas y todos vivan en un entorno de bienestar, con un desarrollo humano integral, lo que hace necesario garantizar una educación obligatoria de calidad con pertinencia y

relevancia, como derecho humano fundamental, con carácter universal, inclusivo, público, gratuito y laico.

El máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico en las y los alumnos están íntimamente ligados a la calidad de la educación, y para que ésta exista deben considerarse la pertinencia y la relevancia. La pertinencia se asocia a un currículum, materiales y contenidos adecuados a las necesidades, capacidades, características e intereses de las y los estudiantes y la relevancia se refiere a que los aprendizajes y conocimientos adquiridos sean útiles y acordes a las exigencias y desafíos del desarrollo regional, nacional y mundial.

De igual forma, es fundamental elevar la calidad al mismo tiempo que se logre que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes accedan a la escuela, permanezcan en ella hasta el final del trayecto obligatorio, desarrollando todas sus potencialidades, y egresen con los aprendizajes que se traduzcan en una vida plena, productiva y sustentada en valores individuales y sociales ya que, de acuerdo con los resultados de PLANEA 2017, 64.5% de las y los alumnos de tercer grado de secundaria se ubicaron en el nivel de logro I (el más bajo) en Matemáticas y 33.8% se situaron en ese mismo nivel en Lenguaje y Comunicación. Dado el papel central de la lectura y escritura en la construcción del pensamiento crítico y de nuevas formas de pensar y repensar el mundo más allá de lo inmediato, se promoverá la práctica de la lectura y el debate de ideas en las escuelas, bibliotecas, centros comunitarios y otros espacios que se presten para dicho propósito. A la par, se implementarán acciones para promover el acceso universal a los libros.

A través del conocimiento de las directrices que marcan las organizaciones internacionales al respecto de un tema de interés mundial como es la alfabetización es factible reconocer que en el país no ha sido una demanda continua e importante para el Estado, en ocasiones se reconoce al llevar a cabo acciones específicas y en otras ocasiones, al atender a través de la cobertura educativa pues es evidente que la alfabetización tiene una estrecha relación con las oportunidades que el Estado genere. Al respecto Ferreiro (1997) menciona que el “analfabetismo, pobreza y

marginación social van juntos, no son fenómenos independientes” (p.176); por ello que una de las razones de la atención sea por medio de la cobertura y calidad educativa, no obstante, es necesario hacer conciencia de la gravedad de la situación, de mirar a la alfabetización como una necesidad social. Asimismo, la alfabetización no es vista solamente como un conocimiento a adquirir sino como un proceso de aprendizaje necesario para poder ser socialmente activo, tener un acceso equitativo a la educación y generar un desarrollo sostenible de la sociedad con la intención de mejorar la calidad de vida, y poder hacer frente a las demandas.

El impacto de los acuerdos y tratados internacionales no sólo se reflejan en los Planes Nacionales sino que también en los programas que, a su consideración, implementan los estados del país, tal es el caso de la participación política del Estado de Hidalgo al diseñar y ejecutar dos programas con la intención de favorecer la alfabetización en los niños de educación preescolar y los dos primeros años de primaria: Programa de lectura directa 1994 (Método Hidalgo) y Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar. La reconstrucción histórica sobre la implementación del Programa de Lectura Directa fue realizada a través del diálogo establecido con el docente que coordinó las acciones de ambos programas y por medio de la revisión de los materiales educativos elaborados exprofesamente.

2. Programa de Lectura Directa 1994: un parteaguas en el nivel de preescolar

En cuanto a la participación política del Estado de Hidalgo con respecto a la alfabetización, alrededor de los años 1995-1996 se generó e implementó una propuesta metodológica en relación con la lectura y escritura llamada Programa de Lectura Directa. A partir de una plática informal con el coordinador del equipo de asesores técnicos de la Dirección de Educación Elemental fue posible reconocer que los antecedentes estuvieron enfocados a la alfabetización de jóvenes y adultos a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Instituciones que conjuntamente

impulsaron la Cruzada Estatal para la Educación de Adultos la cual logró atender más de 200 mil. Ante la cantidad de adultos alfabetizados, el Estado, en el año 1997, se hizo acreedor al Premio Noma⁷ otorgado por la UNESCO por haber combatido el analfabetismo.

Los resultados obtenidos en el año de 1996 con jóvenes y adultos fueron decisivos para que el Secretario de Educación Pública, Lic. Omar Fayad, propusiera la aplicación del Programa de Lectura Directa en el nivel preescolar con la intención de que los niños también aprendieran a leer y escribir al concluir dicho nivel. Esta decisión de política educativa en el Estado representó un parteaguas en el nivel de preescolar, cuyo propósito educativo no estaba centrado en la alfabetización como una preocupación primordial, ya que esta función era cumplida por el nivel de educación primaria. Sin embargo, dentro del Marco del Acuerdo de la Modernización Educativa de 1992, era posible pensar en contenidos regionales que incidieran en el mejoramiento de los materiales y métodos educativos. Como una de las líneas estratégicas de acción en este contexto, en el estado se crea e implementa la “Propuesta para la adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar” también conocido como Programa de Lectura Directa, cuyo impacto modificó las prácticas docentes en el aula, ya que a partir de esta experiencia escolar las educadoras realizaron actividades específicas para la alfabetización inicial, intención que hasta la fecha prevalece como una preocupación del nivel y se ha constituido en una exigencia social de los padres de familia.

La comprensión del momento histórico de la política educativa que imperaba y las intencionalidades políticas por hacer del Estado una Federación de vanguardia en el tema de la alfabetización, posibilitó el encuentro de voluntades que impulsaron acciones específicas como fue la creación del Programa de Lectura Directa. En este sentido hay que reconocer que fue producto del interés y la constante búsqueda de las autoridades educativas del estado para encontrar nuevas alternativas que

⁷ El Premio de Alfabetización Noma es un premio que otorga UNESCO al grupo o individuo que más ha hecho para combatir el analfabetismo. Fue fundado en 1980 por Soacha Noma, el presidente de la editorial.

condujeran hacia una mejor educación y un futuro más promisorio además de considerarla como un complemento al ambiente alfabetizador al que el niño estaba ya expuesto.

En la programación anual (1994), la propuesta está organizada en cuatro capítulos. En el capítulo uno, “Algunos aspectos de la lectura” se reconoce a ésta como parte de un proceso de aprendizaje que aún no se comprende en su totalidad y que existe una amplia variedad de definiciones. Sin embargo, a partir del sistema para la enseñanza de la lectura directa se le contempla como un proceso de interpretación significativa de símbolos impresos, cercanamente relacionando el pensamiento lógico del lector y como tal, con la habilidad de atribuir significado a las palabras, enunciados y estructuras más complejas. Además, citan los aportes de Goodman (1970) al describirla como “un juego psicolingüístico de predicciones y que, durante el acto, el lector formula una serie de hipótesis que usa indicadores semánticos, sintácticos y pictográficos para confirmar o desechar su hipótesis o predicción” (p.7).

La instrucción de la lectura debe dirigir al niño a realizar un análisis fónico que no propicie el deletreo o silabeo, sino para el desarrollo de habilidades necesarias para leer palabras completas sin necesidad de decodificarlas y debe ser estimulado para que procese enunciados completos que le permitan tener comprensión de lo escrito. Por tal razón, la propuesta de lectura se organiza a través de tres niveles de complejidad de conducta por medio de los siguientes ejercicios:

- Cuando el niño canta las palabras
- Cuando el niño pronuncia una palabra completa por cada aplauso del instructor
- Presentando en cada renglón solamente un enunciado y pidiendo al niño que lo lea sin interrupciones.

En el capítulo dos, “Procedimientos de enseñanza de la lectura”, se hace referencia al desarrollo de actividades correspondientes a la enseñanza de los sonidos, al establecer una relación entre las letras y los sonidos que representan. Se menciona

que al prolongar las letras es para que los niños extiendan y mezclen los sonidos que representan. De esta forma se evita el deletreo y silabeo y se concluye con la palabra.

En el capítulo tres, “Procedimientos de enseñanza de la escritura”, se establecen ejercicios que propician la ubicación y direccionalidad (derecha, izquierda, arriba y abajo) en la libreta a través de un juego donde usan los colores rojo y azul para diferenciar la dirección, así como el trazado de grafías donde se promueve que el docente mencione el trazado de éstas. Otros temas que se abordan en este capítulo es el copiado y dictado de palabras, el conocimiento del abecedario en mayúsculas, el copiado y dictado de enunciados.

En el capítulo cuatro, “Procedimientos de evaluación”, se establece la forma de evaluar al solicitar al niño que lea palabras y algunos enunciados, donde el docente sólo marcara con una “x” si fue logrado o no. Al final hay una lista de cotejo para verificar si el niño deletrea, silabea o si es capaz de leer enunciados completos con fluidez.

El análisis sobre este material sugiere que no existe congruencia interna entre su fundamentación y las actividades propuestas, es decir, puedo establecer que no hay coherencia en sus planteamientos, ya que pretende que la instrucción de la lectura debe propiciar en el niño un análisis fónico que no genere el deletreo o silabeo, que desarrolle habilidades necesarias para leer palabras completas sin necesidad de decodificarlas y que procese enunciados completos para una mejor comprensión de lo escrito; sin embargo en las actividades propuestas en el programa se reduce el conocimiento a la identificación de las letras y su valor sonoro convencional. Es decir, el procedimiento corresponde al método sintético (partir de los elementos mínimos al todo) y a la repetición.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) lo anterior responde al modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje, donde el niño imita y el

adulto tiende a reforzar; con las ideas establecidas por Solé (1994) lo relaciono con la perspectiva conductista en donde la alfabetización se entiende como la habilidad de codificar sonidos en letras y de descodificar letras en sonidos, dicho en otras palabras, es establecer una correspondencia entre las unidades gráficas con las unidades sonoras, y a la perspectiva cognitiva, al identificar que el aprendizaje inicial de la lectura y escritura implican dos subprocesos del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de la palabra, pues al inicio se pretendió que los niños ejercitaran el apareamiento de las letras y los sonidos pero también la conciencia fonológica, al segmentar y abalizar las palabras en fonemas y el reconocimiento de las palabras, al procesar la información gráfica para reconocer las palabras escritas.

Además, uno de los procedimientos establecidos en el programa para la enseñanza fue el uso del copiado, lo que provocó mirar al niño como un perfecto “copista” pero sin lograr la comprensión en el modo de construcción. Al respecto, Ferreiro (1997) menciona que

la copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera el más importante); se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad (p.121).

Con respecto al caso analizado de la maestra Camila, es posible identificar que el trazado de grafías y el copiado fueron perceptibles en la cotidianeidad de las clases, que, a pesar de que la maestra no ejerció su profesión durante este lapso, es evidente cómo estas prácticas de las educadoras que implementaron en PLD tomaron fuerza y se instituyeron como parte fundamental en la enseñanza. Al ser un programa que se instauró como obligatorio en el 3er grado de educación preescolar durante los años 1996-1997 al capacitar a las directoras y jefas de sector con la intención de compartir la dinámica de trabajo con las educadoras para la ejecución del programa en las aulas y que, al ser de conocimiento público, instauró

en la sociedad la idea de que es posible que los niños de preescolar logren escribir y leer de manera convencional.

3. Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar (PIALEP)

La creación de la propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto-escritura en la educación preescolar se originó en un momento coyuntural y de cambios importantes en el nivel. En voz del coordinador del equipo de asesores técnicos de la Dirección de Educación Elemental (instancia responsable de la elaboración de las propuestas) era necesario atender las demandas formativas de las educadoras quienes habían trabajado con el método Hidalgo, al opinar que se carecía de una fundamentación teórica. Su propósito central fue coadyuvar en el enriquecimiento del quehacer educativo del Jardín de Niños, en un momento en que dos elementos de política educativa estaban presentes: el esquema de la educación básica integrado por los niveles de preescolar, primaria y secundaria y la federalización de la educación.

En la fundamentación de la PIALEP se reconocen algunos problemas del sistema educativo al referirse al fracaso escolar traducido en altos índices de reprobación y deserción, sobre todo en los dos primeros grados de educación primaria, así como los elevados índices de analfabetismo funcional. Atribuyen que en la mayoría de los casos el fracaso escolar es indisociable al fracaso en la transmisión de las habilidades lingüísticas básicas por parte de los docentes. Afirman que sin el dominio de la lecto-escritura es imposible incorporar los principios elementales del saber escolar.

Se admite también en el documento que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza tempranamente en la vida del niño y se prolonga más allá del segundo grado de primaria; que el niño socialmente tiene contacto cotidianamente con materiales escritos y que al ingresar a la escuela ya

tiene un importante conocimiento sobre la lengua hablada y conoce “sin saberlo”, intuitivamente, la estructura sintáctica y semántica del idioma; que el conocimiento de la lecto-escritura trasciende al establecimiento de la relación sonido-grafía, siendo solo el primer paso para dominar la lengua escrita. Así mismo afirman que el niño tendrá que desarrollar una serie de variadas y complejas habilidades intelectuales para consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos sobre la lengua para poder leer y plasmar con claridad y coherencia sus ideas por escrito. La lectura y la escritura son fundamentalmente parte de un proceso educativo, en el cual al leer se buscan significados de un texto y al escribir transmitirlos (no copiarlos o reproducirlos mecánicamente).

El enfoque de la propuesta está planteado desde una pedagogía de la competencia comunicativa, que permite estimular, desarrollar y enriquecer todos los medios de expresión: oral, escrita, pictográfica, corporal etc. además se inscribe a la línea de la pedagogía activa, respetando las potencialidades del niño y su ritmo personal de desarrollo.

Desde el plano teórico se hace alusión a la clasificación de Piaget e Inhelder en relación con las funciones del lenguaje de los niños en edad preescolar, la importancia del desarrollo del simbolismo en el juego y el dibujo, el desarrollo de la oralidad; se mencionan algunas contribuciones de Ferreiro y Teberosky con respecto a la dimensión psico-social; de Saussure con la teoría del signo lingüístico; de Gómez Palacios, Goodman y otros, dando sustento a la propuesta.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se considera como un medio, dentro de un proceso comunicativo-funcional, en donde se retoman tres aspectos básicos: el aspecto funcional (¿para qué sirve leer y escribir?), el aspecto formal (¿Cuál es la forma correcta de utilizar la lengua escrita?) y el aspecto racional (¿Qué tiene que ver la lengua escrita con la oral?).

El modelo metodológico de la propuesta (Anexo 1) está organizado en dos momentos: en el primer momento se plantean actividades de juego previas a la lecto-escritura como actividades psicomotrices, técnicas pictográficas, escriptográficas, estrategias para la lecto-escritura (inferencias, predicciones,

anticipaciones, muestreo, confirmación y autocorrección) para procurar un nivel de madurez semejante en el grupo y el uso del juego oral. En el segundo momento se propone una metodología ecléctica, una serie de actividades en orden creciente de complejidad, de iniciación a la lecto-escritura en donde se trabaja el aprendizaje a partir de las letras a,e,i,o,u, m,l,s,p,d,n,t,ca,co, cu. Además de trabajar estrategias específicas del desarrollo de la escritura inicial, tanto para la letra tipo script como cursiva, como: aprendizaje de letras, aprendizaje del ligado, regularidad de la escritura considerando alineación, proporción y tamaño, inclinado y espaciado. Es necesario hacer mención que la propuesta manifiesta que no es una receta, sino que brinda la oportunidad de un trabajo abierto, donde la docente desarrolle las actividades como lo crea más conveniente.

Al respecto considero que esta propuesta tuvo cimientos teóricos coherentes al referir las aportaciones de los autores antes mencionados y al reconocer a los niños como sujetos con conocimientos previos y con la posibilidad de participación. Sin embargo, no hay congruencia con el plan de trabajo que exponen, pues se reduce nuevamente al método sintético, al conocimiento e identificación de letras y su valor sonoro convencional y a la perspectiva conductista ya que la alfabetización se limita al aprendizaje de una serie de habilidades perceptivo y motriz. Es decir, a unos prerrequisitos para la lectura y escritura, además de establecer una secuencia de los contenidos y materiales para el aprendizaje y una introducción gradual de las letras (de las más simples a las más complejas).

Otro aspecto que marca es pretender que haya un nivel de madurez cognitiva semejante en el grupo, lo que genera que se piense en una homogeneidad además de mencionar su metodología ecléctica. Es posible que esta propuesta haya propiciado prácticas que se instituyeron en la cotidianeidad de las aulas, como las actividades psicomotrices reducidas a trazos, la lectura de cuentos, el aprendizaje de las letras al plantear un orden creciente de complejidad (iniciar con vocales y continuar con algunas consonantes), así como el uso de vocabulario específico, al ser una actividad muy común en el caso que me ocupa.

La maestra Camila reconoce que en sus primeros años de experiencia laboral si existió dicha demanda por parte de los padres de familia

CAMILA: Ayyy! (se quejó) y ahí había mucha presión después que tú tenías que enseñarles a los niños a leer y escribir entonces lamentablemente en ese entonces pues si caes, así como en las prácticas tradicionales, de pues la libreta, las planas y eso y no te queda de otra, o sea es mucha la presión...(E1 P. 5)

...hasta en las entrevistas me ponía que salga leyendo y escribiendo (E2, p. 16)

Es posible sugerir que debido a este tipo de programas que se llevaron a cabo en el Estado de Hidalgo las expectativas que se tenían hacia el aprendizaje en el nivel preescolar por parte de los padres de familia se redujeron a este contenido, “enseñar a leer y escribir”, lo cual generó que se estableciera como una responsabilidad propia del nivel.

En la actualidad, la maestra Camila reconoce que los padres de familia del medio urbano ya no sólo solicitan este aprendizaje, que se ha diversificado hacia lo emocional, hace una distinción entre las exigencias de ambos medios (urbano y rural) además de que ellos toman la iniciativa ante dicho aprendizaje

CAMILA: Que crees, aquí, no veo exigencias, así como que... o sea en otras comunidades que estuve, en otros municipios, sí había la exigencia “quiero que mi niño salga y hasta en las entrevistas me ponía que salga leyendo y escribiendo”, aquí es raro, porque si les preguntamos que esperan, pocos son los que ponen lo de la lectura y la escritura, hablan más de que su niño sea seguro, que sea independiente, que se exprese mejor...(E2, p.16)

CAMILA: sí les interesa que sus niños aprendan y sí y sí, pero no te lo dicen, y ellos buscan cómo, porque hay quien te dice “maestra ¿no hay problema que yo le, este ,le compre este libro a mi niño para que vaya a repasando?” y son de para que el niño aprenda a leer o escribir... si te lo

dicen, pero no siento que te lo exijan aquí en este contexto, si les preocupa, pero saben que como que ellos asumen...(E. 3 p. 13 Y 14)

Lo anterior me permite identificar que aún permanece la demanda de que los niños lean y escriban en preescolar, solo que ahora se han anexado otras preocupaciones y sobre todo son los padres quienes han buscado otras alternativas para acercar a los niños al lenguaje escrito.

A pesar de lo anterior, los planes y programas han hecho hincapié en modificar esta idea al establecer que no se espera que los niños concluyan el preescolar leyendo y escribiendo, no obstante la intervención de la maestra Camila se enfoca en realizar un acercamiento al sistema de escritura bajo tareas escolares que tienen como finalidad lo antes descrito, la fragmentación de las palabras, la importancia del código y la transcripción, es decir, la adquisición de una técnica más que la comprensión de la naturaleza del sistema de representación del lenguaje, de manera implícita está respondiendo a las demandas que los padres de familia hacen ver, ya no como un apremiante pero que permanecen como expectativas de la educación preescolar.

4. Del enfoque comunicativo -funcional a las prácticas sociales del lenguaje

La influencia de las políticas nacionales no sólo se reduce a los programas alternativos que los estados en algún momento llegan implementar, también son evidentes en los currículos establecidos por el sistema educativo nacional, es decir el curriculum prescrito. Al respecto Gimeno Sacristán enuncia

...es un objeto social e histórico, para comprenderlo es necesario considerar el contexto real en el que se configura. La política sobre el curriculum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el curriculum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. (1988, pág. 128)

El currículo marca los conocimientos y las formas de actuar de los que intervienen en el proceso de enseñanza (comunidad educativa), es decir, la práctica docente, ya que prescribe orientaciones, sugerencias para realizar en las aulas que llevan a una regulación de este, a un ordenamiento que influye en lo cultural, social y económico, es el “deber ser” de la práctica docente.

Con base a lo antes expuesto es imprescindible conocer el contenido de los programas de educación preescolar implementados con la intención de identificar los conocimientos y sugerencias establecidas para el aprendizaje de la lengua escrita y la respuesta ante la demanda internacional, la alfabetización.

El PEP 2004 surgió debido a que en el año 2002 el Gobierno Federal decretó la inclusión del nivel preescolar en el bloque educativo considerado como educación básica, esto implicó que a partir del ciclo escolar 2003-2004 el jardín de niños adquiriera carácter obligatorio. El decreto también estableció la regulación de este nivel educativo a través de planes y programas que permitan su unificación en todos los centros escolares que impartan dicho nivel. Fue así como la Secretaría de Educación Pública desarrollo e introdujo el PEP 2004, con la finalidad de que la educación preescolar favoreciera una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños participando en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. Estas finalidades estaban establecidas desde el PEP 1992, solo que se consideraron como contenidos educativos, mientras que en el 2004 se centraron en competencias, al ser una tendencia educativa global.

Esta decisión de orden curricular tuvo como finalidad propiciar que la escuela se constituyera en un espacio que contribuyera al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitiera integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano, además de que la educadora diseñara situaciones didácticas que implicaran desafíos para que los niños avanzaran de manera paulatina en sus niveles de logro. Asimismo, se reconoció que una competencia no se adquiría de manera definitiva; se ampliaba y se enriquecía en función de la experiencia, de los retos y de los problemas a resolver en los distintos

ámbitos. Además, se iniciaba una articulación con los niveles subsecuentes, siendo aprendizajes fundamentales para el desarrollo personal futuro.

Esta nueva política educativa representó un momento coyuntural en la educación preescolar, al transitar del trabajo en el aula por proyectos a la organización por campos formativos y competencias, propósitos fundamentales, principios pedagógicos y formas de trabajo y evaluación, siendo un cambio drástico en la práctica de las docentes.

Con respecto al aprendizaje del lenguaje escrito, en el Programa 2004 el objetivo estaba enfocado en la comprensión de las funciones del lenguaje escrito y en el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura. Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto y no en las imágenes, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en diferentes textos, de las características de la distribución gráfica, diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras. La aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorece mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como participar en situaciones que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo.

En el año 2011 el Programa de Educación Preescolar fue resultado de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la cual se introdujeron estándares curriculares y aprendizaje esperados, siendo elementos sustantivos en la articulación de la educación básica implicando nuevos retos y desafíos para el profesorado. Este programa estuvo centrado en el aprendizaje de los alumnos, así como la relevancia de la práctica docente. Al fin de integrar un currículo que comprende doce años para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se definió como opción metodológica el establecimiento de campos de formación que organizaran, regularan y articularan los espacios curriculares; además de

poseer un carácter interactivo entre sí, siendo congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

La propuesta de esta reforma curricular fue la formación integral de los alumnos, cuya finalidad se centró en el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que los docentes generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los estudiantes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea su vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas.

No obstante, una situación que generó desestabilización en los docentes fueron los estándares curriculares, los cuales se definieron como:

descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar, sintetizan los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. Los aprendizajes esperados y estándares constituyen la expresión concreta de los propósitos de educación básica. (2011, pág. 110)

Con respecto a Español, que se refiere al campo formativo “Lenguaje y comunicación”, es específico en el apartado “Estándares Curriculares. Primer periodo escolar, al concluir el tercer grado de educación preescolar, entre 5 y 6 años de edad” se establece que los niños usen con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo, además de iniciar un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito por medio de la exploración de textos con diferentes características. El significado de la escritura y su utilidad para comunicar, así como el comienzo del trazo de letras hasta lograr escribir su nombre, la participación en eventos comunicativos orales en los que escuchan a otros y respetan turnos para tomar la palabra, identifiquen que las personas se comunican por medio de lenguas diferentes a la suya para su integración a la cultura escrita.

El programa suscitó una abrumante exigencia de aprendizajes esperados que generó presión en los docentes en lograr lo que se esperaba en los “Estándares curriculares”, en específico con la alfabetización no existió tal cual una ruptura, más bien fue una continuación del anterior programa siendo cada vez más descriptivo sobre lo que se pretendía.

En este programa se estableció una incorporación a la cultura escrita a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos. Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite advertir que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo; que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, pero también que estas significan y representan algo en el texto; que hay diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento, en un texto informativo y en otros textos, así como identificar las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, la diferencia entre letras, números y signos de puntuación.

Al reconocer que el proceso de escribir es reflexivo, de organización, producción y representación de ideas, las niñas y los niños aprenderán a escribir escribiendo para destinatarios reales, hacer intentos de escritura representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Ellos descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar comunicar y recrear. La aproximación al lenguaje escrito se favorece mediante oportunidades que les ayuden a ser partícipes en la cultura escrita; esta familiarización beneficiará la adquisición progresiva para comprender cómo es y funciona el sistema de escritura.

El Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Educación Preescolar 2017 surgió de la Reforma Educativa puesta en marcha en diciembre de 2012, la cual elevó a nivel constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formarán de manera integral y lograr los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida. En julio del 2016 se

presentó una propuesta de actualización del modelo educativo que se conformó por tres documentos:

- Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI
- Modelo Educativo 2016
- Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016

Después de varios foros nacionales organizados por la Secretaría de Educación Pública con la participación de representantes de diferentes sectores como: la Conferencia Nacional de Gobernadores, la Cámara de diputados y senadores, organizaciones civiles, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, directores, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, el Consejo Nacional de Participación Social en Educación, entre otros, donde se discursó y opinó sobre su contenido, se dio a conocer el modelo educativo el cual marca el nuevo currículo de la educación básica centrándose en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, publicado en el DOF el 29 de Junio de 2017.

Con respecto a la alfabetización se pretende que el jardín de niños promueva de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, ya que es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización a través de una aproximación a la lectura y escritura (alfabetización inicial): al usar y conocer las funciones de los textos en diversos portadores y al participar en experiencias de producción e interpretación de textos donde aprenderán algunas convenciones del uso del sistema de escritura, que los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente puedan desarrollar interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto e identifiquen para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. Se busca una aproximación de los niños a la lectura y la escritura a partir de la exploración y producción de textos escritos como acercamiento a la cultura escrita, de modo que comprendan que se escribe y se lee con intenciones.

La aproximación a la lectura y la escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial; en este nivel implica dos vertientes de aprendizaje:

- En relación con el uso y las funciones de los textos en diversos portadores y,
- El sistema de escritura (a través de las experiencias con la producción e interpretación de textos aprenderán algunas convenciones del uso del sistema de escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos).

En ambas vertientes es fundamental que lo que se lee y escribe tenga sentido completo; al respecto, la alfabetización inicial tiende a incorporar a los niños a la cultura escrita.

En el año 2022 surgió un cambio con la nueva propuesta del Programa de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programa sintético, Fase 2, donde paso de llamarse Lenguaje y comunicación a Lenguajes, con la intención de referir a las diferentes formas en que se manifiesta el lenguaje, no sólo escrito y oral, también artístico, corporal, teniendo una apertura en la diversidad de comunicación y reconociendo que todos los lenguajes son importantes, enriqueciendo así las formas de comunicación y expresión. Además de propiciar la lengua materna (español, indígena), la lengua de señas o alguna extranjera. Lo anterior como consecuencia de la reforma de la “Nueva Escuela Mexicana” con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, con la intención de formar una nueva ciudadanía con principios de solidaridad, igualdad, justicia, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos, donde la niñez y la juventud ejerzan plenamente su derecho a la educación como condición para el goce de otros derechos.

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes al permitir a los niños ampliar sus posibilidades de expresión en diferentes situaciones al favorecer la práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro, ofrezcan la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad.

En relación con el lenguaje escrito se recomienda aprovechar el interés de niñas y niños por explorar, interpretar y disfrutar diferentes textos que tienen al alcance en los espacios en los que se desenvuelven con la intención de que poco a poco, sean capaces de inferir apoyándose del contexto, las imágenes y de lo que escuchan de otros y produzcan textos usando recursos personales como dibujos, símbolos o letras, como un acercamiento a la cultura escrita. No obstante, se hace hincapié en identificar y respetar el ritmo de cada niña y niño pues lo fundamental es que interpreten textos, reconozcan sus funciones, manifiesten gusto por explorarlos tanto en lo individual como en lo colectivo, pero sobre todo que las experiencias con el lenguaje escrito tengan sentido en los procesos de aprendizaje.

En los programas es perceptible reconocer que la atención se ha centrado en dos aspectos: las funciones del lenguaje escrito que implica la exploración, inferencia e interpretación de diferentes textos que se usan en la vida cotidiana, la participación en eventos comunicativos donde se lee y escribe con intención y sentido así como la motivación de niños y niñas en la participación en experiencias de producción de textos; y el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura que comprende la direccionalidad, la distribución gráfica, las diferencias entre números, letras y signos, que se lee en el texto y no en imágenes, es decir los aspectos formales así como el trazo de letras teniendo como referente el nombre propio, presenciar actos de lectura y escritura y hacer intentos de escritura por parte de los niños a través de la exploración y producción de textos escritos. Otro aspecto que se puntualiza en los programas es que se propicien oportunidades de aprendizaje al usar ideas completas, no fragmentos como sílabas o letras que carezcan de significado y sentido comunicativo y reconozcan sobre todo las funciones de los textos.

De igual forma la transición de un enfoque comunicativo-funcional el cual propuso una mayor importancia al uso significativo del lenguaje en el aula más que a aspectos gramaticales a un enfoque situado en las prácticas sociales del lenguaje, en donde se promueve que los niños aprendan qué se hace con el lenguaje y cómo

hacerlo correctamente, es decir, propiciar oportunidades donde ellos aprendan a usar el lenguaje al participar de manera activa en situaciones diversas.

4.1. Aproximaciones teóricas que favorecen el lenguaje escrito en los niños

Por lo anterior es necesario reconocer qué aportes teóricos han sustentado los programas de educación preescolar, así como los que favorecen el lenguaje escrito en los niños.

Uno de ellos son las prácticas sociales del lenguaje, que representan el medio de aprendizaje de la lengua. Zamudio (2015) las define como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales” (p.23); es decir, es saber qué se puede hacer con el lenguaje y cómo hacerlo, siempre en interacción con otros y en relación con la vida cotidiana, con la intención de preservar las funciones y el valor del lenguaje oral y escrito tanto dentro como fuera de las aulas, por lo que resulta poco significativo y útil hacer ejercicios repetitivos sobre alguna temática al ser preferible participar en actividades que demanden la participación y actuación de los niños y niñas en situaciones de interacción real, donde no sólo se favorezca la lectura y la escritura sino que también otras habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y la argumentación.

La forma de conceptualizar la escritura es otra aproximación teórica que determinará la práctica docente y que favorecerá o no el aprendizaje de la lengua escrita. Ferreiro menciona que al considerar la escritura como una representación del lenguaje, donde el niño es quien re-inventa el sistema, al entender que para poder utilizar las letras y los números como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y reglas de producción, lo que genera la comprensión de la naturaleza del sistema de representación en el cual el aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento y no

como la adquisición de una técnica. Este planteamiento reconoce que no hay una preeminencia de la lectura sobre la escritura y que los niños no llegan ignorantes a la escuela, que tienen conocimientos específicos sobre la lengua escrita, aunque no comprendan la naturaleza del código alfabético y que son esos conocimientos los que determinan el punto de partida del aprendizaje escolar.

Esta concepción lleva a reconocer al niño como un ser competente en su lenguaje, al tratar de adquirir conocimiento y no una técnica, ya que tiene la intención de comprender la naturaleza del lenguaje que habla y mira a su alrededor, que lo lleva a generar hipótesis, buscar regularidades, poner a prueba sus anticipaciones y de crear su propia gramática. Ferreiro (1997) establece “que no se trata de transmitir un conocimiento que el sujeto no tendría fuera de este acto de transmisión, sino de hacerle cobrar conciencia de un conocimiento que el sujeto posee, pero sin ser consciente de poseerlo” (p. 26). Los niños al interactuar con el conocimiento generan sus propias ideas, al ser necesario crear conciencia de que su conocimiento es válido para la construcción del saber, de que ellos saben.

Al adoptar la conceptualización de la escritura como una representación del lenguaje instala a pensar en la perspectiva constructivista la cual reconoce que los conocimientos previos de los niños forman parte del proceso de alfabetización, que la lectura, la escritura y el lenguaje oral son independientes y que es necesario reconocer el contexto cultural y social en que se tienen lugar. Dentro de esta perspectiva esta la constructivista psicogenética la cual reconoce que el niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito las cuales se desarrollan en la interacción con los otros y con material escrito además de tener referente sus conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones. También está presente la orientación socioconstructivista que reconoce la influencia de la dimensión social y cultural en la alfabetización al concebir el proceso de alfabetización como un continuo que comienza antes de la escuela e implica un complejo conjunto de conocimientos a través de la interacción social y que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y escritura.

Al conceptualizar que el niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito es pertinente mencionar los sistemas de escritura en el desarrollo del niño que Ferreiro y Teberosky (1979) establecen, a partir de sus investigaciones, la existencia de tres niveles sucesivos. En el primer nivel los niños buscan criterios para distinguir entre el dibujo y la escritura, llevándolos a reconocer dos características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias y que están ordenadas en modo lineal. Tanto la linealidad como la arbitrariedad aparecen en las producciones de los niños a temprana edad. En el segundo nivel, uno de los principales logros es el control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre las escrituras. En este momento los niños están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante). A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura a través de tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.

La hipótesis silábica es el uso de una letra para representar una sílaba, ello no implica que la letra utilizada responda a la escritura convencional de la sílaba, puede ser una grafía; el control está centrado en aspectos cuantitativos y progresivamente en la letra que se usa para representar cada sílaba. La hipótesis silábico-alfabética está caracterizada por oscilar entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido, en ocasiones es posible apreciar que las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra. La hipótesis alfabética responde al uso de cada letra para representar un sonido, las escrituras presentan casi todas las características del sistema de escritura convencional, pero sin hacer uso de las normas ortográficas.

Para poder avanzar a través de los tres niveles es necesario propiciar situaciones didácticas donde los niños produzcan e interpreten textos, interactúen con la escritura y con usuarios reales, analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen.

Con base a lo antes expuesto Nemirovsky (1999) menciona que “enseñar a leer y escribir consiste, básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito- que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones diversas” (p. 26). Es necesario permitir ser partícipes a los niños en actos de lectura y escritura de textos de uso social ya que favorecerá el avance en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura.

Ferreiro (1997) establece que el jardín de niños debería permitir a los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, es decir, escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos, intentar escribir, leer, reconocer semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje. Es necesario considerar que “la lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte del patrimonio cultural. Lo anterior precisa que es necesario dar a los niños ocasiones para aprender.

CAPITULO II

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES DOCENTES DE LA MAESTRA CAMILA

El propósito de este capítulo es reconstruir la trayectoria y experiencia profesional de la maestra Camila con el fin de comprender los saberes docentes que constituyen la base de su hacer cotidiano. El poder conocer el trabajo cualitativo de la enseñanza me demanda no obviar a la docente como un sujeto que ha construido conocimientos, ideas, significados en torno a la docencia y en lo particular sobre la enseñanza del lenguaje escrito.

Hablar del docente no solo es reconocer al sujeto como individuo sino todo el conocimiento que construye alrededor de él. Heller (1977) establece que no existe sujeto aislado de su entorno, se relaciona con él, lo influye y a la vez es influido por este; el sujeto es consciente de su existir, de su similitud con el otro, pero también de su historia y la relación con su actuar diario. De acuerdo con estas ideas es fundamental reconocer al docente como individuo influenciado por su contexto y otros individuos que generan conocimiento sobre cómo responder en su vida cotidiana, en este caso sobre la enseñanza a partir de sus ideas, creencias, de los contextos locales y momentos históricos particulares en los que ha participado y que desarrolla durante su ejercicio cotidiano.

Para referir a los saberes docentes es necesario reconocer la práctica docente como una actividad compleja, multidimensional, dinámica al estar conformada por dimensiones sociales, históricas, culturales, políticas. Por lo que la enseñanza no se limita en la relación maestro-alumno y contenido. Fierro et al. (1999) entienden la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso...da cabida al maestro y alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo” (p. 21). En esta complejidad que nos remite la práctica de la docencia es relevante el reconocimiento de las dimensiones personal e interpersonal ya que están configuradas por los saberes

docentes y las concepciones epistemológicas que sostienen en las diferentes relaciones que se establecen en la práctica.

Así mismo, la construcción del saber docente es eminentemente social. Al respecto Mercado reconoce los aportes de Bajhtin (1989) sobre el carácter dialógico de los saberes docentes al expresar que

...en todos los dominios de la vida y de la creación ideológica nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas, transmitidas con diversos grados de exactitud e imparcialidad... Toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas...la mayor parte de la información y de las opiniones no son comunicadas generalmente en forma directa, como propias, sino por referencia a una cierta fuente común no precisada “he oído”, “unos creen”...(p.97)

Tales planteamientos permiten comprender que los saberes docentes son producto de ideas construidas en diferentes momentos y lugares donde radica la importancia de la relación establecida con otros docentes. Es decir, puedo reconocer en el discurso de la maestra Camila lo que otros dicen y transmiten reflejándose en sus propias ideas y al hacerse presente en su práctica cotidiana.

Para explicar lo cotidiano Mercado sigue los planteamientos de Heller (1977) quien refiere al contenido histórico y social de la vida cotidiana, entendida como “un momento del movimiento social y al hombre como un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en las que actúa” (p. 21). En esta misma línea la noción de saber para Heller (1977) es “el conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (p. 317). Por lo anterior Mercado (2002) establece que lo que dicen y hacen los maestros sobre su enseñanza no se puede ver desde una perspectiva individual sino como resultado de los ámbitos históricos y sociales, los cuales dialogan en las percepciones individuales.

Desde la perspectiva histórico social los saberes docentes no se limitan a un aspecto de la práctica, sino que están inmersos en diversas fuentes, como las disciplinas, el currículo, los profesionales y la experiencia. Tardiff, Lessard y Lahaye (1991) citado en Mercado (2002) reconocen que

es a partir de los saberes de la experiencia que los profesores juzgan su formación anterior o a largo de la carrera...forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (p.20)

Es decir, a partir de lo que vive el profesor en su actuar diario influye o modifica su práctica cotidiana; interpreta, comprende y orienta como un tamiz que permite la modelación del actuar. Delory (2014) define a la experiencia como aquello que cada uno se apropia de lo vivido, de las situaciones y acontecimientos del existir, a los que se da forma y se otorga sentido para convertirse en recursos experienciales. Reconoce que cuando un profesional narra su experiencia, no lo hace enumerando sus saberes en abstracto sino relatando, narrando situaciones, episodios de su vida y de su práctica profesional en los que tales saberes y competencias están involucrados.

Desde estos planteamientos, asumo que el saber docente se construye inherente al ejercicio profesional, en contextos históricos y sociales que influyen en el conocimiento del docente y en la manera en cómo lo usa en su cotidianidad para mantenerse y formarse. Los maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela lo que determina la intervención. Mercado (2002) reconoce que los saberes docentes son "*pluriculturales, históricos y socialmente contruidos*". (p. 14)

Un aspecto fundamental de los saberes docentes son las concepciones epistemológicas que Gimeno Sacristán (1988) define como las ideas de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso de los profesores, son los significados que se les asigna al currículo, a las concepciones globales y

preferencias personales. Young (1981) citado en Gimeno Sacristán (1988) establece que son una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica. Estas concepciones serán un tamiz decisivo en el proceso de enseñanza, en el momento preactivo, donde se planifica y organiza la enseñanza; en el interactivo, en la acción, en la gestión del proceso de la enseñanza y aprendizaje; y en el postactivo, después de la acción, donde el docente desarrolla la reflexión crítica del desempeño propio y del alumno.

A partir de estos referentes teóricos, en este capítulo reconstruiré algunos acontecimientos vividos en la trayectoria y experiencia profesional de la maestra Camila que tuvieron mayor significado, así como las ideas que tiene con respecto al lenguaje escrito. De sus saberes resaltan los que corresponden al conocimiento que tiene sobre las propuestas curriculares, donde prioriza solamente algunos de los propósitos del perfil de egreso de educación preescolar, lo que define como el uso natural del lenguaje y la convencionalidad del lenguaje escrito y su experiencia con un método de lectura; todas ellas determinantes para la modelación de los contenidos y la toma de decisiones en la práctica cotidiana. También reconozco la influencia de algunas autoridades en su experiencia profesional, sobre todo al desempeñarse en escuelas unitarias, bidocentes y de organización completa. Un hito significativo que se enfrentó al inicio de su trayectoria fue la exigencia social por parte de los padres de familia de enseñar a leer y escribir en preescolar, situación que, orilló a la puesta en marcha de prácticas tradicionales en este campo.

1. ¿Quién es la Maestra Camila? Su trayectoria y experiencia profesional

La maestra Camila ha vivido diferentes acontecimientos, sucesos, pero solo algunos han sido significativos, los que se han apoderado de ella, que han repercutido y transformado su actuar, los cuales configuran la experiencia. Larrosa (2003) reconoce que la experiencia es la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, nos llegue de manera subjetiva y singular; requiere un gesto de interrupción donde el sujeto de experiencia (en este caso la docente), experimenta una afectación sustantiva que traspasa su cognición y sensibilidad que afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas

huellas. Delory (2014) establece que la experiencia es siempre la que “yo” tengo tanto en instancia y corazón de mi existencia, no puede ser asimilada o identificada con ninguna otra, reconociendo que es singular y particular.

Con base en lo anterior reconozco que la práctica docente es una práctica humana, donde el maestro es considerado como un individuo, como sujeto con sus características, cualidades, con una vida personal que orienta la vida profesional. Esta dimensión mantiene relación con las experiencias y trayectoria de la maestra Camila al reconocerla como un sujeto que vivió diferentes situaciones y que se enfrentó a demandas sobre la enseñanza del lenguaje escrito que exigían en su momento, lo cual influyó en la construcción de su ser personal y profesional.

La maestra Camila es Licenciada en Educación Preescolar, egresada del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, actualmente cuenta con 17 años de servicio docente frente a grupo. Su ingreso al sistema fue a través de una plaza administrativa con función docente, ella expresa: *“me ofrecieron una plaza de... administrativa, clave administrativa con función docente... y pues dices ¡Ay pues la aprovecho! porque no se da a cualquiera” (E1p.3)*, hecho que identificó como una buena oportunidad en el ámbito laboral.

Su primera experiencia profesional fue en el año 2005 en una comunidad de Tepeji del Rio, para ella significó *“enfrentarse al mundo, enfrentarse a la realidad ... saliendo de la normal, pues si salí a los 21 años en vacaciones cumplí 22” (E1p.3)* pues estaba lejos del lugar donde radicaba y sobre todo porque estuvo a cargo de un jardín de niños unitario, como “educadora encargada”, esta función le demandó trabajar con el grupo de niños y también los asuntos administrativos y de gestión escolar.

Una demanda a la que la maestra Camila se enfrentó en esta comunidad fue la exigencia de los padres de familia en la enseñanza de la lectura y escritura, expresa:

...había mucha presión por parte de los padres, tú tenías que enseñarles a los niños a leer y escribir, entonces lamentablemente caes en las prácticas tradicionales, de la libreta, las planas y eso y no te queda de otra, o sea es

mucha la presión y aparte tenía un grupo, un grupo súper numeroso, no recuerdo bien la cantidad, pero casi llegamos a 40 y a mí se me hacía muy complicado mantener la atención, el que me escucharan, porque era un salón pequeño. (p. 5)

Es posible reconocer cómo influyen las demandas sociales en las decisiones que toma la maestra, a pesar de que no son favorables a los procesos de aprendizaje responden a las expectativas de la sociedad, en este caso los padres de familia. Aunado a esta exigencia experimentó la comparación docente en relación con la intervención al hacer énfasis en la forma de enseñanza de la lectura y escritura.

Después de un año le cambian su clave administrativa por una de docente y la ubican en una comunidad de Cuauhtepic de Hinojosa, donde nuevamente desempeña el papel de educadora encargada en un jardín de niños unitario. Esta doble función no le agradó por las demandas administrativas que conlleva, expresó:

Llegué a Cuauhtepic, pues ahí dije no pues voy, se supone que me cambié para estar más cerca, pero fue súper pesado, viajaba yo todos los días. Llegué primero a un jardín que era bidocente sólo estuve como una semana porque enseguida llega la supervisora y me dice: “no, pues te tengo que cambiar” y entonces pues me mandaron a un unitario, ahí sí era yo sola con mi alma y con mis niños, niños de segundos niños de tercero y si es así como que complicado.(E1p. 4)

Sin embargo, tuvo que estar a cargo de la dirección de la escuela hasta concluir el periodo escolar por haber regularizado su plaza laboral. Para el próximo ciclo escolar, por reubicación de docentes, fue asignada en un jardín de niños de organización completa, lo que le causó emoción, pues no tendría que ser responsable de las cuestiones administrativas. Dicho cambio le benefició en este aspecto, pero trastocó su tiempo de traslado y la adaptación que vivió en un nuevo ambiente laboral. Al respecto, expresó:

yo decía no pues aquí no... yo no me siento cómoda, estuve en el “Totem”, de organización completa, me dieron un grupo de segundo, pero igual no...

no sentí que era parte de su escuela porque yo estaba en los tiempos.... llegaba corriendo y ahí las compañeras me hacían el favor de esperarme para poderme regresar con ellas. Entonces yo tenía algo así, como que, entregando al último niño recoger mis cosas y vámonos porque si no me dejaba y entonces me tocaría irme en camión y era súper pesado. Había veces que me tocaba un camión y pues se da toda la vuelta por el centro...(E1p.7y8)

Esta inconformidad fue determinante para buscar la manera de regresar a Tepeji del Rio al recordar “yo me quiero regresar a donde estaba”. Después de algunas negociaciones con las autoridades correspondientes logra su cambio a Tepeji del Rio donde se desempeñó en instituciones escolares bidoctentes a cargo de la función de educadora encargada. A cargo de esta función relata que logró mejorar las instalaciones de la escuela lo que generó satisfacción personal pero también reconoció las dificultades a las que se enfrentó con los padres de familia, como fueron situaciones en relación con los comités, las exigencias administrativas y el tiempo invertido después de clases. En este contexto de demandas sociales e institucionales su interés estuvo enfocado en lograr incorporarse a una escuela de organización completa, objetivo que alcanzó a corto plazo.

Algunos años después solicita cambio de zona y es asignada al municipio de Tizayuca. En este lugar laboró en instituciones escolares de organización completa de tres o más grupos dedicándose solamente a la docencia. También tuvo la experiencia en trabajar en turno vespertino el primer año y posteriormente logró cambiarse al turno matutino. En ambos turnos se desempeñó como docente, actividad que realizó con entusiasmo y satisfacción además de lograr adaptarse con sus compañeras docentes y directivos.

Después de diez años de laborar en diferentes zonas escolares, llega a la ciudad de Pachuca, turno vespertino, situación que anheló desde que llegó a la zona de Tizayuca y por el cual al interior de la zona sólo se cambiaría de centro de trabajo.

Con este bagaje de experiencias construidas la maestra Camila inicia un proceso de adaptación, de lugar y turno. Dicho proceso al inicio fue difícil pues no

congeniaba con las ideas de su directora, pero con el paso del tiempo y al observar su desempeño reconoció que la gestión realizada por su autoridad inmediata era tendiente a la conformación de un equipo de trabajo a la que la maestra Camila se unió. Cabe mencionar que la directora estaba al frente de ambos turnos, lo que fortalecía la gestión realizada e integrar una comunidad educativa que en ese momento mostraba la excelencia y calidad el servicio que prestaba.

La maestra Camila experimentó durante tres años esta imagen de excelencia y calidad educativa a la que ella se integró. Después de ese lapso la directora por situaciones personales decidió jubilarse, lo que causó desestabilidad en ambos turnos y roces entre las docentes. En coincidencia con lo anterior, en un lapso relativamente corto de tiempo se jubiló casi la totalidad del personal del turno vespertino, lo que generó la renovación la mayor parte de la plantilla.

Ya sin esta gestión de la anterior directora que abarcaba ambos turnos la maestra Camila identificó varias situaciones problemáticas que se empezaban a generar. Una de ellas fue el compartir el aula, al expresar “ahí tu parte, aquí está mi parte y así la división y todo...” . También alude a los materiales y al mobiliario, sobre lo que refiere

entonces pues ya llegas y compartes grupo, al principio complicado porque pues yo llegué a ese salón y no tenía casi nada más que el de cuentos, un pedacito de los casilleros de los niños y...¿qué más había?... nada más creo, no tenía muchas cosas y unas cosas que según me había dejado la maestra.... ahí de repente hubo un problema, porque la maestra que me entregó se llevaba mucho con la maestra con la que yo compartía y después que resulta que esas cosas eran que de la mañana y entonces había como que la peleadera de las cosas del salón, entonces sí era súper incómodo, hubo un momento en que era incómodo llegar a la escuela, por esa rivalidad de ambos turnos, este, te digo, yo no tenía muchos materiales, muchos muebles y a poco a poco hubo una directora que nos hizo la división, tu cuál es tu lado, cuál es el otro lado, entonces así como que, prohibidísimo agarrar las cosas de la mañana...(E1, p.18 y 19)

La maestra Camila reconoce como una situación de conflicto el compartir aula, ya sean materiales, muebles y espacios, ya que representa una limitante para el diseño de actividades posibles a desarrollar dentro del aula con los niños. Uno de los elementos que más generó controversia y que requirió de la intervención de la directora, fue la distribución de los muebles, ya que al llegar sólo contaba con muy pocos y que ha prevalecido en la actualidad, al tener un mueble para colocar libros y dos estantes que permiten el almacenamiento de útiles escolares. Al expresar la maestra Camila que tenía “prohibidísimo agarrar las cosas de la mañana” manifiesta el impedimento que no sólo tiene ella sino también los niños de tomar algún material que no correspondía al turno vespertino.

A pesar de tales situaciones, uno de los motivos que la ha llevado hasta el momento a continuar en dicho turno ha sido el ambiente generado entre el personal de la institución, la comunicación, el compañerismo y la integración que ha prevalecido durante los ciclos escolares anteriores. Otro factor es el “amor hacia los niños”, al generar una relación pedagógica y afectiva fuerte por trabajar con ellos dos años consecutivos como una política imperante de la escuela, que genera satisfacción al testificar como progresan en su aprendizaje y egresan a la educación primaria, así como el reconocimiento de los padres de familia y exalumnos, ella refirió:

...el reconocimiento de algunos padres de familia. Hay padres que reconocen el trabajo y exalumnitos que luego vienen y te vienen a saludar; yo he tenido algunos que ya están grandes en la primaria o algo así y vienen y me saludan y también ver cómo van avanzando tus niños, te digo, cuando tienes los dos años (2° y 3° con el mismo grupo) o sea te das cuenta y te da mucho orgullo verlo, ¡ayyyy ya lograron esto!!!!, así en eventos, en actividades generales donde demuestran.....que están seguros, este.....más independientes, ya luego entre ellos así resuelven sus problemas...(E2p.2)

Es posible reconocer que la relación educativa no sólo se limita a los aprendizajes, sino que tiene un componente afectivo y emocional que influye en la disposición del docente hacia el trabajo cotidiano.

No obstante, la maestra Camila manifiesta que actualmente ambos turnos se encuentran “divididos”, que la comunicación no es óptima, existe falta de compromiso e interés del personal, reconoce que la institución ha bajado su nivel de exigencia lo que ha provocado en su persona un poco de inestabilidad y emociones encontradas. Por lo anterior la maestra ha pensado en un posible cambio de turno, de escuela o hasta zona escolar.

Una de las razones que considera que lo han originado es el papel de la directora, a través de su experiencia ha reconocido la importancia que representa el puesto de autoridad, ya sea supervisor o directivo. En un inicio, al ser educadora encargada mantuvo contacto directo y cercano con la supervisora lo que le permitió identificar su valioso apoyo y acompañamiento. Al respecto refiere

...lo padre de ella es que la supervisora si te apoyaba mucho y como éramos nueva si te, te va te va explicando cómo que qué hacer y también te reconocía cuando pues así es que el llenado muy bien en la documentación y todo, entonces eso sentía padre. (E1p. 4)

La maestra Camila identifica que el reconocimiento y apoyo de la directora o supervisora es indispensable, porque más que una autoridad representa un acompañamiento esencial cuando se ingresa al sistema educativo, sobre todo cuando estas al frente de una institución escolar. Reconoce que su experiencia la ha llevado estar en contacto con varias directoras, cada una con sus cualidades y características, con una de ellas generó cierta afinidad debido a que la conocía y sabía cómo es que trabajaba, consciente de las necesidades y particularidades de las educadoras, además de promover el trabajo colaborativo y la buena comunicación pero también vivió la experiencia de una directora que figuró muy poco en la escuela, además de ser muy permisiva, poco comprometida y desinteresada en las necesidades del colectivo docente y alumnado.

Otra de sus experiencias vividas por la maestra Camila que repercutió en sus saberes docentes son las capacitaciones y actualizaciones por asignación, sobre el cual manifiesta inconformidad por la debilidad en el abordaje de los contenidos, ella expresó:

Hay cursos que sí, es de cuando es con personal especializado en el tema, o sea, porque realmente, o sea, siendo sinceros cuando era carrera magisterial te los daba una directora que estaba en otra escuela y no era lo mismo.....o que te lo de tu directora y que no dominan el tema, o sea, hay temas que sí están interesantes y que si te los da una institución especializada en eso, pues sí, si vas aprendiendo, otros son casi como, que pues puro requisito, vamos, luego saca, los de equidad que saca derechos humanos... (E2 p. 24 y 25)

Actualmente, reconoce que no todos los cursos han sido óptimos. Refiere a un curso de Derechos Humanos, expresó “...no le encontré sentido, o sea, era repetitivo, aburrido, más que requisito porque era como obligatorio que alguien de tu centro de trabajo lo tomará y pues me tocó a mí”. La maestra Camila experimentó vivir una imposición la cual asumió en contra de su voluntad. A pesar de lo anterior identifica que, es importante estar en constante actualización por ganar más horas que representan un ingreso económico o por participar en algún programa de incentivos.

Advierto en el discurso de la maestra Camila que enfoca su atención en las “capacitaciones” como si fueran la totalidad de la formación. Ferry (1990) establece que la formación no solo comprende la capacitación, es decir, el hecho de adquirir conocimientos, sino que es un “trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Es decir, que no deben ser por asignación sino por interés, por el deseo de saber, de formarse.

Ferry (1990) alude a que la formación debe ser entendida como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, como la de sentir, actuar, de imaginar, comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo, como deseo del individuo. Con base a lo anterior la maestra Camila reconoce a la formación como una actividad obligatoria para el docente y no como el deseo de un desarrollo personal.

Estas experiencias construidas por la maestra Camila me permiten identificar como es que influyen en su formación, en la construcción de sus saberes y de las

concepciones reflejándose en su actuar cotidiano en el aula. Reconozco que el ser participe en diferentes situaciones, con actores y propósitos diversos moldean o transforman las prácticas desde qué enseñar, cómo interactuar con los niños, padres de familia y docentes, qué materiales y espacios ocupar, es decir, regulan la toma de decisiones.

2. Concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje de la lengua escrita

Tlaseca Ponce (2001) reconoce que el saber de los maestros sucede en relación con la formación docente y su saber mismo, se manifiesta en la acción y en el lenguaje, es un saber de la experiencia que expresa la comprensión continuada que el maestro hace de su ser docente. En este saber docente son identificables las concepciones que aluden a ideas, significados, valores que determinan y establecen las diferentes rutas de su práctica. Como ya lo había mencionado, una de ellas son las concepciones epistemológicas, es decir, las ideas y significados que se tiene del currículo, del contenido de aprendizaje y del conocimiento, así como las preferencias personales.

Identifico la visión de la maestra Camila en relación con lo que implica el perfil de egreso, referente particular y pedagógico del trabajo docente, así como la transversalidad del lenguaje, en específico el oral, al reconocer que está presente en todos los campos formativos. Un término que alude en su diálogo es la convencionalidad del lenguaje escrito, como uno de los propósitos implícitos en su quehacer cotidiano además de su experiencia en la aplicación de un método.

Uno de los saberes que predominan en torno a las concepciones antes mencionados es el curriculum. Retomo la idea que presenta Gimeno Sacristán (1988) al establecer que el curriculum es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos, en la que se entrecruzan prácticas diferentes y donde el profesor es el elemento principal para la concreción de ese proceso. Es indispensable reconocer cómo es que el profesor no solo traslada el curriculum a la práctica sino cómo aporta sus propios significados, al tomar el papel de mediador en el proceso de enseñanza, ya sea para modelar o transformar, para empobrecer o enriquecer la propuesta original partiendo de sus ideas, saberes o concepciones, ya que todas

las decisiones que tome el profesor estarán influenciadas por los significados que atribuya al currículum y la forma de desarrollarlo.

Con lo anterior es posible reconocer cómo las concepciones epistemológicas son un referente primordial para comprender la práctica docente, al considerar esta como una práctica social que moldea e influye en la selección de los contenidos y en la enseñanza a propiciar aportando sus propios significados al currículum.

2.1. Visión parcial sobre el perfil de egreso en preescolar

Una de las concepciones epistemológicas que manifiesta la maestra Camila se caracteriza por el reduccionismo en uno de los elementos que integran el currículum.⁸ Uno de ellos corresponde a la identificación de contenidos específicos en sustitución de la organización curricular en campos formativos y/o ámbitos. Al respecto, comenta:

...el perfil de egreso habla desde que el lenguaje, de la lengua materna, del pensamiento matemático, habla de exploración del mundo, habla de su contexto, de su familia, de sus emociones, su autonomía, entonces, pues yo creo que todos van ... debe de salir un niño, bueno, primero en lo emocional, un niño seguro, capaz de resolver problemas, con autonomía, que exprese sus emociones, que las controle, y de ahí, pues si un niño que, pues resuelva... (E2, p. 11)

En un inicio reconoce que “enmarcan todos los contenidos” pero en su discurso solo refiere a los que tiene más presente en sus significados. La maestra resalta el lenguaje, el pensamiento matemático y la educación socioemocional como contenidos indispensables. Esta concepción sobre el perfil de egreso me sugiere un reduccionismo ya que considera sólo tres de los múltiples ámbitos del programa de estudio correspondiente además de que el programa lo define como “el logro educativo que un estudiante debe alcanzar al término de un nivel y lo expresa en rasgos deseables, responde a la pregunta para qué se aprende” (SEP, Aprendizajes

⁸ Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación preescolar. 2017

clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación., 2017), es decir, es el conjunto de aprendizajes, actitudes y valores que un niño debe adquirir durante su trayecto escolar en un nivel educativo.

Es fundamental identificar que el PEP 2017 establece once ámbitos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, apreciación y expresiones artísticas, atención del cuerpo y la salud, cuidado del medio ambiente y habilidades digitales, que se traducen como la concepción del mexicano que se quiere formar durante su tránsito en la educación básica, al entender que los aprendizajes que logre el alumno serán fundamento para el siguiente nivel, al existir una progresión de aprendizajes.

Al término de la educación preescolar, con respecto a lenguaje y comunicación, se pretende que el niño sea capaz de expresar emociones, ideas, gustos en su lengua materna además de utilizarlo para relacionarse con otros. La maestra Camila menciona el lenguaje y la lengua materna como contenidos, pero no los usos, es decir, las prácticas sociales en las que está inmerso el lenguaje.

En Pensamiento Matemático se pretende que los niños cuenten colecciones de elementos, razonen para solucionar problemas de cantidad, construyan estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organicen información de forma sencilla; al respecto ella centra su atención en la resolución de problemas, *“un niño que, pues resuelva problemas matemáticos sencillos, porque tampoco es que haga sumas o restas...”* (E2 p. 15)

Durante su discurso la maestra identifica la importancia de que los niños expresen y controlen sus emociones, sean seguros y autónomos. De acuerdo con el perfil existe un ámbito que refiere a las habilidades socioemocionales y proyecto de vida que tiene como propósito que los niños identifiquen sus cualidades, muestren autonomía y propongan estrategias al jugar y aprender de manera individual y con otros, además de que experimenten satisfacción al lograr sus objetivos. Es factible

reconocer que la concepción que la maestra Camila tiene sólo uno de los aprendizajes que demanda el ámbito, pero el propósito requiere de una amplitud de visión con respecto a lo que se “espera lograr en el niño” al concluir el nivel educativo.

También menciona “la exploración del mundo” sin referir a lo que consiste y “el contexto familiar”, siendo ideas muy generales y poco concisas de lo que se pretende en el nivel preescolar. Al respecto, existe un ámbito que alude a exploración y comprensión del mundo natural y social que tiene como intención que los niños muestren curiosidad y asombro al explorar el entorno cercano, que formulen preguntas, registren datos y elaboren representaciones sencillas con la finalidad de ampliar su conocimiento del mundo. Cuando la maestra Camila refiere al contexto familiar es posible que aluda al ámbito de convivencia y ciudadanía el cual tiene la intención de que los niños hablen acerca de su familia, costumbres y tradiciones y que conozcan las reglas básicas de convivencia en la casa y escuela.

Estos son sólo algunos de los once ámbitos que se pretende en el programa, sin embargo, la maestra Camila no da cuenta de los otros, además de que las concepciones que tiene acerca de los ámbitos del perfil son incompletas, pues solo refiere a una parte de lo que pretenden.

Otro aspecto que menciona la maestra Camila es que en el perfil de egreso refiere a “cómo debe salir el niño de preescolar”, idea semejante a la propuesta en el currículo y establecida anteriormente, entendida como “la concepción de los mexicanos que se quiere formar a lo largo de los quince años de la trayectoria escolar” (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación., 2017 , pág. 20) sólo que la maestra enfoca su atención en preescolar y no a los otros niveles, lo que resulta una perspectiva parcial, ya que no reconoce que los aprendizajes que logre el alumno en un nivel educativo, en este caso preescolar, serán base para el siguiente nivel, al ser parte de la progresión de los aprendizajes en la educación obligatoria.

Con lo anterior llego a concluir que su visión es sintética al referir a sólo tres ámbitos, pero también es parcial, al identificar algunas particularidades de todo el proceso educativo, igualmente de reconocer que bajo estas concepciones es cómo la maestra lleva a cabo su práctica docente, es decir la selección de contenidos. Puedo establecer que las ideas que ella expresa reflejan el producto del diálogo que se escucha en otros, del propio bagaje que se construye a través de los años más que del análisis del curriculum.

2.2. El uso natural del lenguaje: “todo va inmerso en todo”

De acuerdo con Plan y Programas de estudio para la educación básica (2017) la enseñanza de la lengua materna se fomentará por medio de la participación de los niños y niñas en la utilización de diversas prácticas sociales del lenguaje con la intención de desarrollar su capacidad de expresarse de manera oral y la integración a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de la escritura así como el leer, interpretar y producir diversos textos.

En educación preescolar se pretende que los niños logren expresar, dialogar y conversar en su lengua materna, favorezcan su capacidad de escucha, enriquezcan el lenguaje para comunicarse, desarrollen el interés y gusto por la lectura y se inicien en la práctica de la escritura al reconocer algunas propiedades del sistema de escritura, de una manera sistemática e intencionada. Es necesario reconocer que el lenguaje se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo al permitir la socialización y ser la herramienta cognitiva para construir significados y conocimientos.

En relación con la aproximación con la lectura y escritura será a partir de la exploración y producción de textos escritos, que los niños comprendan que se escribe y se lee con un propósito determinado además de reconocer que esta aproximación es parte del proceso de alfabetización inicial.

Al respecto la maestra Camila expresó que el campo de lenguaje y comunicación tiene un enfoque comunicativo social, por ello “todo va inmerso en todo”, explica

que en el resto de los campos se favorece el lenguaje de una manera indirecta además que, al estar inmerso en los demás campos formativos, lo “hace más integral”, al dar a entender que al implementarlo se favorece, es decir se complementa. Ella mencionó:

... desde lo que ves en artes, desde lo que pasa en educación física, del lenguaje oral y cuando los pones a... a que reflexionen sobre lo que hicimos y todo en... en exploración, bueno comprensión... entonces también te lleva a cuando hacen inferencias, análisis, observas, si vas a conocer... entonces va inmerso en todo, todo lo que es. Creo que es la parte fundamental que lo hace más integral (E3 p.4)

Considero que, si bien el lenguaje está presente en todas las actividades y contenidos escolares, no por ello se orienta hacia la reflexión del sistema de escritura, sobre su uso y función. El lenguaje está presente ya que los niños hacen uso natural del mismo, son competentes en su lengua, pero no quiere decir que por dialogar e interactuar se favorezca la reflexión y su uso de manera intencionada y sistemática.

Otra concepción relevante en el diálogo de la maestra Camila es sobre el enfoque del campo lenguaje y comunicación al mencionar que es “comunicativo social”. Al respecto los PEP 2004 y 2011 reconocen la importancia de favorecer las competencias comunicativas al interactuar y emplear formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, así como la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. En el programa 2017 se establece un enfoque sustentado en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista⁹ además de proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje.

⁹ En el año 1962 comienza a producirse cambios sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. Hasta esa época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Ferreiro y Teberosky reconocen que aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia pragmática. (Ferreiro y Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, p. 21 y 22)

Desde estos posicionamientos curriculares se pretende que el docente reconozca al niño como un ser activo, con conocimiento previo, que trata de comprender la naturaleza del lenguaje que lo rodea, formula hipótesis, busca regularidades y pone a prueba sus anticipaciones, un niño que reconstruya por sí mismo su lenguaje y no como una imitación o reforzamiento del lenguaje fabricado por otros. Ferreiro y Teberosky (1979) establecen que se trata de lograr que el niño haga conciencia de un conocimiento que ya posee, pero sin ser consciente de poseerlo, de reconocerlo como un sujeto cognoscente, que aprende a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construya sus propias categorías de pensamiento.

La teoría de Piaget permite comprender el proceso de adquisición del conocimiento, al reconocer al niño como un sujeto cognoscente y la escritura como objeto de conocimiento, donde la obtención del conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto, de un sujeto intelectualmente activo.

Uno de los elementos centrales que establece el programa son las prácticas sociales del lenguaje tomando como referencia las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura de las ciencias antropológicas. Al respecto el lenguaje se considera una práctica cultural ya que es un sistema de palabras, reglas, comportamientos, pautas y expectativas que caracterizan a un grupo- comunidad, por esta razón se considera el lenguaje (oral como escrito) como conocimiento construido socialmente, constituyéndose en la acción y hacia funciones específicas. Reconocer las prácticas de lectura y escritura como modos culturales permite comprender que no son sólo actos cognitivos, sino que son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito determinado por situaciones históricas y culturales particulares. El plantear los contenidos de la enseñanza del lenguaje y la lectura a partir de las prácticas sociales permiten a los niños utilizar el lenguaje de una forma culturalmente significativo y relevante. El programa de educación básica (2017) define las prácticas sociales del lenguaje como

...pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes

modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (p. 170 y 171)

Por lo anterior, los contenidos del programa están organizados en ámbitos y prácticas sociales del lenguaje estas últimas organizadas de acuerdo con la noción de ámbito que surge del análisis de sus finalidades en la vida social, los contextos y la forma en que operan. Por tal razón en educación preescolar se establecen los siguientes ámbitos: oralidad, estudio, literatura y participación social.

De acuerdo con el Plan y programas de estudio para la educación básica (2017), el ámbito de la “oralidad” implica conversar, narrar, describir y explicar, al ser formas de usar el lenguaje que permiten la participación social, organizar el pensamiento para comprender a los otros y darse a entender. Con respecto al ámbito de “estudio” se reconoce el uso del lenguaje para aprender a partir de la exploración y empleo de acervos, para la búsqueda, el análisis, registro de información e intercambio de ideas. En el ámbito de la “literatura” se enfoca en la comprensión de la intención creativa del lenguaje: la producción, interpretación e intercambio de textos literarios y de tradición oral. Por último, el ámbito de “participación social” tiene como propósito desarrollar y favorecer las maneras de participar en la construcción de la sociedad, propiciar oportunidades para la producción e interpretación de textos de uso cotidiano en ambientes alfabetizados vinculados con la vida social, sobre todo el reconocimiento del nombre propio como parte de su identidad y como referente en las producciones escritas de los niños. Implica también la regulación del comportamiento por medio del lenguaje de acuerdo con la interpretación del texto. Lo anterior permite reconocer que es un espacio de intercambio, reflexión y uso del lenguaje, al tener diversos fines.

Tales planteamientos me permiten sugerir en el discurso de la Maestra Camila un conocimiento parcial sobre los referentes teóricos en el proceso de adquisición de un saber, en este caso el lenguaje, ya que no manifiesta el reconocimiento del niño

como un sujeto cognoscente y activo, además de la confusión del enfoque del campo formativo, ya que ella lo denomina como comunicativo social. Posiblemente la maestra Camila reconozca el lenguaje como una herramienta comunicativa y la influencia de la sociedad, pero el nombrar o denominar así al enfoque no asegura una comprensión de lo que se pretende en el proceso de enseñanza de la lengua.

2.3. El énfasis de “la convencionalidad” del sistema de escritura en el aprendizaje de la lengua escrita.

Una de las concepciones que la maestra Camila hace evidente en su diálogo es la importancia de la “convencionalidad del sistema de escritura” que para ella implica la identificación y escritura de letras, nombre y apellidos, la participación en actos de escritura “con sentido”, es decir con un propósito y el reconocimiento de la direccionalidad (que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), expresa:

...hay quienes si conocen las letras y cómo se llaman y con su nombre pues saben escribir, hay quienes están escribiendo su apellido, hay otros que todavía no...pero ya es con más sentido. Igual lo que sí recalcamos mucho es que yo empiezo a escribir de izquierda a derecha y se me acaba la línea pues vuelvo a empezar porque también en la lectura y en los libros vamos a ver qué tiene un orden, que va siguiendo esa dirección, esa orientación y eso sí se lo recalco mucho..., sepa hacerlo de manera convencional o no sepa, seguimos ese orden

...si hay acercamiento a las letras, las letras de su nombre, las vocales porque pues están inmersas en todas las palabras, entonces yo si les he dicho luego que, con las vocales, pues nos ayuda a escribir a veces; a ver, vamos a escribir mamá y pues les alargó a veces el sonido, lo que es conciencia fonológica y a ver “identifica”, ¿Cuál identificas? “AA” pues entonces registra...después seguirían otras letras de su nombre, que están inmersas, si consonantes pero que vayan inmersas... (E1 p. 3, 4, 9)

En relación con lo anterior, la práctica habitual que manifiesta la maestra Camila con respecto a la enseñanza de la lengua escrita esta caracterizada con las ideas de Ferreiro y Teberosky (1979) al reconocer que la progresión clásica consiste en comenzar por vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales y de allí la constitución de las primeras palabras. Además, su práctica responde al método sintético, en el cual hay una correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía y al método fonético que propone partir de oral, comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Las autoras también reconocen que no se puede reducir el aprendizaje de la lectura y la escritura en un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, dichas habilidades pueden representar una correlación positiva con el aprendizaje de la lengua escrita pero no una relación causal del rendimiento de éste. Para ellas, el punto de partida en el proceso de aprendizaje es el sujeto, siempre y cuando se reconozca como un sujeto cognoscente, activo, que construya sus ideas, categorías, que aprenda básicamente a través de sus acciones sobre los objetos del mundo, en este caso el lenguaje.

Por tales planteamientos es importante reconocer el proceso evolutivo de la escritura que Ferreiro y Teberosky (1979) ¹⁰ plantean, el cual está organizado en

¹⁰ Nivel 1: En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. (p.241)

Nivel 2: La hipótesis central de este nivel es que para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. (p.249)

Nivel 3: Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un periodo de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica. (p.255)

Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética, el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías y el conflicto entre las formas graficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica. (p. 260)

Nivel 5: La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la “barrera del código”; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. A partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. (p.266)

cinco niveles sucesivos y que distan de la imitación de escribir por la interpretación de lo escrito.

Dentro de esta convencionalidad del sistema de escritura la maestra Camila también reconoce que es complicado y explica:

lo que es el lenguaje, es un poquito complicado luego abordar el lenguaje escrito con ellos, porque entre no caer en lo rutinario, en lo tradicional, también cuesta mucho trabajo trabajarlos con ellos en cuestión de que ellos se hagan, así como...(pensó)... que reconozcan que, aunque no saben escribir de manera convencional también lo pueden hacer, o sea tú les pones luego “que vamos a registrar” y muy pocos logran, dices bueno, a mí se me ha hecho, así como complicado. (E3 p. 3)

Desde la perspectiva de la maestra Camila la complejidad en la enseñanza del lenguaje escrito radica en decidir sobre las actividades que no sean tradicionales o rutinarias tales como las planas, los dictados, la identificación de letras o en plantear situaciones en donde los niños registren partiendo de sus saberes, ya que reconoce que pueden escribir a su manera, pero no siempre incita a que lo intenten ya que “cuesta mucho trabajo trabajarlos”. No hay que olvidar la presión social a la que se vio sujeta la maestra durante los primeros años de servicio donde era importante mostrar a los padres de familia los trabajos realizados en este campo. De tal manera que en sus decisiones esta permeada la necesidad de mostrar y objetivar lo que se hace sobre la lengua escrita. Lo que provoca la búsqueda de otras maneras de representación como son los dibujos, expresa:

... yo los dejo ahorita con sus interpretaciones, las hacen con sus dibujos y todo, pero en el momento en que nada más les tienes que decir que ocupen letras o algo así, si, si les cuesta mucho trabajo. O sea, pocas veces he tenido alumnitos que sí, así como que seguros de escribir y decir aquí... (E2 p. 3)

Lo que puedo inferir es que la maestra Camila no conoce a profundidad los momentos conceptuales sobre la escritura y la participación que tienen los niños en

su comprensión y explicación. Lo anterior al referirse a la necesidad de que los niños utilicen letras sin antes haber realizado situaciones de aprendizaje que involucren la reflexión para diferenciar el dibujo de la escritura. Se les da una consiga, pero los niños no cambian las hipótesis, ya que no se propician espacios reflexivos para avanzar en el proceso y las oportunidades que se brindan se basan en el uso convencional del sistema de escritura y en el uso de los dibujos como sustitución de la escritura con la intención de interpretar o recordar lo escrito de manera convencional (ya sea copiado por los niños o al utilizar una copia). Al respecto la maestra Camila mencionó:

... pues ahorita lo que les dejo, luego vamos a registrar o algo así, vamos a escribir, pues con dibujos tienen que interpretar y que también sepan de que..... eso que estamos registrando, tengo que recurrir a él porque me ayuda a recordar, me ayuda a que yo pueda explicar, porque hay niños que de repente se quedan con que no sé qué decirte. Otros que sí, o sea ocupan un recurso y que si te explican: “es que yo puse aquí esto” (E2 p.4)

Es favorable que en estas oportunidades la maestra Camila mencioné a los niños que el lenguaje escrito permite recordar información, perpetuar lo que se piensa y se expresa, pero al mismo tiempo limita al pedir a los niños que copien o refieran a un texto no producido por ellos, el cual pierde significado y relevancia. Lo que realmente se propicia es la interpretación del texto a través del dibujo más que la escritura para los niños.

A lo anterior Ferreiro y Teberosky (1979) reconocen que para los niños texto e imagen son complementarios para proceder a un acto de lectura, para una interpretación del texto, donde el sujeto transita de uno a otro sistema, es decir del texto a la imagen, ya que ambos son una unidad, pues juntos expresan un sentido. La interpretación se puede atribuir tanto al dibujo como al texto, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo, aspecto importante a considerar.

Todo lo antes mencionado para la maestra Camila representan oportunidades para acercar a los niños a la lectura y escritura, pero con una mirada adultocéntrica,

caracterizada por considerar al sistema de escritura ya construido como referente principal y no permitir a los niños la posibilidad de reflexionar de forma activa con la intención del reconocimiento de similitudes y/o diferencias, de establecer sus propias hipótesis. Al respecto comenta:

...realmente pues sí los vamos acercando ... pero tampoco es así como que una limitante de que nada más hasta ahí me voy a quedar o sea porque realmente dependiendo del interés de los niños y también del contexto familiar que tiene es como se van ellos... van avanzando, se van interesando. Porque hay niños que aprenden a leer y entonces tú tomas eso para que también, a lo mejor, ellos les leen a los demás...te apoyan a escribir...(E3 p.7)

La maestra Camila reconoce que las oportunidades de aprendizaje dependerán del interés que manifiesten los niños, no obstante, más que un interés será la respuesta que evidencien en relación con el sistema convencional de escritura y a las demandas del adulto, lo cual determinará qué actividades plantear para favorecer este “acercamiento”. El desconocimiento que se tiene sobre los momentos conceptuales entendidos como las hipótesis que tienen los niños de preescolar sobre su lengua, limita que se propicie un acercamiento reflexivo sobre el sistema de la lengua. Prevalece la visión pasiva sobre el niño, al advertirlo como un receptor de información y no como constructor del saber.

Asimismo, reconoce la influencia del contexto familiar al identificarlo como uno de los espacios que contribuye al acercamiento de la lectura y escritura, asignando cierta responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Ferreiro (1997) identificó en sus investigaciones realizadas que es un hecho reiterado el que

los hijos de padres alfabetizados (mejor dicho: de padres que hacen uso frecuente y cotidiano de la lengua escrita) llegan a la escuela con una serie de conocimientos que adquirieron en contextos sociales de uso de ese objeto social y, además con una serie de conocimientos producto de sus exploraciones activas sobre la lengua escrita...los hijos de padres no-alfabetizados o semi-alfabetizados tampoco llegan ignorantes a la escuela,

pero llegan con mucha menos información...ellos no pudieron aprender en contextos sociales las funciones básicas de la escritura en nuestra sociedad...saben poco, no por falta de curiosidad ni por falta de capacidad, sino porque no tuvieron a quien preguntar en el momento oportuno...porque no tuvieron la oportunidad de confrontar sus escrituras iniciales con las escrituras producidas por otros... (p. 187)

El contexto en el que los niños se desenvuelvan incide en las oportunidades de exploración e indagación del uso de la lengua escrita, así como en sus posibilidades de producción.

Con base a lo antes expuesto es posible apreciar que las preocupaciones de la maestra Camila están centradas en el desarrollo de habilidades y en hacer uso del sistema convencional de escritura culturalmente aceptado y utilizado por la sociedad, lo que hace enfocar su intervención sólo en estos aspectos y en una cuestión mecánica de aprendizaje. Lo anterior sugiere que puede existir un escaso conocimiento del proceso evolutivo de los niños con respecto al lenguaje o una falta de prioridad en reconocer los saberes de los niños como punto de partida ante la exigencia del adulto y la premura de demostrar el uso del sistema convencional en la escritura de los niños.

2.4. Su adhesión al método Doman: el uso de fotocopias

El proceso de adquisición del sistema de escritura no se puede reducir a la discriminación de formas, de trazado o identificación de palabras, tampoco a la aplicación de un método, exige el conocimiento por parte del maestro del proceso evolutivo del sujeto cognoscente. A pesar de ello el uso de métodos para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura se ha convertido en una intervención común en la enseñanza, tal es el caso de la maestra Camila. Durante los primeros años de su experiencia profesional, por iniciativa y para responder a las exigencias sociales a las que se enfrentó, aprendió y usó el método Doman con el propósito de

favorecer el lenguaje escrito en los niños, participó en capacitaciones en línea y adquirió el material necesario, ella refiere:

CAMILA: ... que empecé a aplicar el Método Doman, aquí ya no me tocó, me tocó en los primeros años, pero empecé en Tizayuca, tomé el curso del método doman....Es la lectura de palabras...estas palabras, este, son como por familias, por campos semánticos, cada semana son un grupo de palabras diferentes y tú se las vas mostrando. Me acuerdo de que la primera era como la familia: papá, mamá, este..., hermano, tío, así...Y entonces van cambiando cada semana y tú se las tienes que mostrar tres veces al día. Entonces hubo un tiempo en que siempre se aplicó y todo y también tenemos nuestro engargolado de lectura, donde esas mismas palabras aparecían, íbamos siguiendo la lectura, este, se identificaban algunas palabras y todo...(E2, p.5 y 6)

Con respecto a lo anterior el método Doman (Escuela Iberoamericana de Posgrado , s.f.) fundado por Glenn J. Doman, el cual se basa en la premisa de que los niños tienen un enorme potencial de aprendizaje desde su nacimiento, por lo que es posible centrarse en la adaptación a las características y necesidades específicas de los niños cuando estos aprenden a leer, es decir, se enfoca en un proceso de enseñanza temprana de lectura. Los materiales que se requieren son tarjetas con palabras escritas (priorizando su legibilidad), las cuales se agrupan por categorías. Durante la aplicación del método, se recomienda enseñar palabras que pertenezcan a una misma categoría para facilitar la relación de conceptos.

Uno de los pilares de este método es la estimulación temprana y la visualización constante de las palabras escritas, al aprovechar al máximo la capacidad innata de los niños además de una progresión gradual, adaptándose a la respuesta. La estrategia del método Doman consiste en preparar las tarjetas, presentarlas al niño en un orden específico durante las sesiones de lectura durante el día. Las tarjetas se pueden rotar y reemplazar por otras, además de incluir frases u oraciones más complejas dependiendo el avance del niño, pero es importante para fortalecer el reconocimiento de las palabras escritas.

El método cuenta con cinco fases:

Fase 1: Las palabras se muestran solas y se prefieren sustantivos (cantidad fija de palabras y se van sumando otras a medida que pasan los días). Se inicia con cinco palabras y en los siguientes días se suman tarjetas, de cinco en cinco sin llegar a utilizar veinticinco tarjetas al día.

Fase 2: Se forman pares de palabras (unir sustantivos con adjetivos)

Fase 3: Se incluyen verbos en las oraciones.

Fase 4: Se incluyen artículos para construir frases completas.

Fase 5: Se puede incrementar el nivel a través de la inclusión de cuentos cortos.

Lo anterior me permite reconocer el énfasis en una estimulación temprana más que una enseñanza, además de llevar un orden sobre qué tipo de palabras mostrar al niño: sustantivos, adjetivos, verbos, artículos, para llegar a las oraciones y culminar con la introducción de textos cortos como los cuentos. El método Doman se inscribe en la clasificación que hace Ferreiro y Teberosky (1979) al tener similitud con el método analítico, que considera la lectura como un acto global e ideovisual, al pretender en el niño el reconocimiento de las palabras u oraciones que sean significativas.

Al respecto con la experiencia del método, la maestra Camila expresó gusto y satisfacción al reconocer que estaba sustentado en un autor, el cual no logró recordar, pero para ella era relevante el que estuviera fundamentado; también lo considero completo por todos los recursos que se utilizaron; sin embargo, reconoce que no fue posible continuar su aplicación por el alto costo monetario que representó para los padres de familia. No obstante, en la actualidad continúa con la estrategia de la “lectura de textos cortos” que consiste en la repetición por parte de los niños de lo que lee, es decir, hace la lectura de la oración en voz alta y los niños la dicen enseguida, esta acción se realiza de manera repetitiva.

Para esta práctica cotidiana la maestra hace uso de fotocopias de textos que tienen palabras que inician con ciertas vocales, las cuales escribe en el pizarrón para que

los niños las observen e identifiquen, además aprovecha esta práctica para enfatizar la direccionalidad en la lectura al pedir a los niños seguirla con el dedo (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

En razón a lo anterior, el escaso conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita o su premura por acercar al niño a la convencionalidad del sistema de escritura hace que la maestra Camila adopte por algunos años la aplicación del método y que con el paso del tiempo continúen algunas estrategias en su actuar cotidiano, al resultar como una cuestión mecánica más que una enseñanza con base en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

3. La planeación didáctica: entre las aspiraciones y la realidad

Al reconocer las concepciones epistemológicas como un tamiz decisivo en el proceso de enseñanza, la planeación didáctica no se excluye de éstas, ya que estará influenciada por las ideas y el conocimiento que el maestro tenga con respecto al currículo, el valor de los contenidos, la percepción de las necesidades de sus alumnos y condiciones de trabajo, además de asumir el papel de mediador en este proceso. Se distingue que el maestro es quien decide sobre el tipo de actividad a realizar, el tiempo destinado, recursos utilizados, la forma de organización, estrategias de enseñanza a aplicar. Gimeno Sacristán (1988) menciona que “en la modelación del currículo es el campo donde mejor puede ejercer sus iniciativas profesionales...limitada más directamente por su formación y capacidad que por los condicionamientos externos”. Es decir, se adapta en función a las propias concepciones epistemológicas del maestro, quien determina qué contenidos abordar y cómo hacerlo, es decir cómo enseñar.

Clark y Lampert (1985) citado en Gimeno Sacristán (1988) consideran que

la planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en las escuelas. El curriculum, en tanto que producto hecho realidad en cierto tipo de publicaciones, es transformado y adaptado en el proceso de planificación por medio de añadidos, sustracciones, interpretaciones y por las

decisiones del profesor sobre el ritmo, secuencia y énfasis en alguno de sus componentes. (p.3)

La planificación representa el proceso con mayor peso en la práctica educativa al ser el referente de lo que se realizará en el aula, uno de los procesos más conscientes de la enseñanza, pues demanda de pensamiento y reflexión. Asimismo, Fierro et. al (1999) reconoce la dimensión didáctica como el referente donde el maestro orienta, dirige, facilita y guía la interacción del alumno con el saber colectivo a través de las situaciones de enseñanza, las cuales tienen dos posibilidades: la simple transmisión y repetición de la información o una experiencia constructiva y enriquecedora. Además de reconocer una relación estrecha con la dimensión personal e interpersonal, pues está influenciada por las relaciones interpersonales que participan en el proceso educativo y con el reconocimiento como ser histórico del docente.

Desde el Plan y Programas de estudio de educación preescolar (2017) la planificación de la intervención educativa es

...un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje, es necesario tener la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma. (p. 169)

Con base a lo anterior, en el discurso de la maestra Camila se identifica que la finalidad de la planeación es para “no perder de vista el objetivo o propósito que es favorecer el aprendizaje de los niños” y alude que se asemeja a una receta, expresa:

la planeación es así como que el recetario, la receta que te va indicando los pasos para llegar a eso... cuando no tienes planeación vienes e improvisas, pero a veces te sales hasta de lo que no tienes que estar trabajando... (E4, p.4)

Reducir el proceso de planeación a la similitud de una receta me sugiere que se considere como el “seguimiento” de pasos a seguir para obtener un producto, un

fin, los cuales son estáticos y que no requieren de un pensar reflexivo donde las características y necesidades de los niños tienen un papel incierto y la enseñanza se reduce a la transmisión y repetición de procedimientos. La revisión y análisis de las planeaciones me permitió reconocer que están caracterizadas por una serie de actividades cuyo contenido está centrado en la repetición y en su mayoría, en la utilización de fotocopias.

Otro aspecto por considerar en la planeación es el punto de partida, la maestra Camila identifica tres variantes: cuando surge del interés de los niños, del diagnóstico inicial del grupo y de los acuerdos en colectivo (con los otros docentes). Con respecto a los intereses de los niños, al preguntar cómo es que los recupera en el diseño de las actividades menciona:

...a lo mejor no tanto de que ellos lo pidan, pero yo, todo lo que traigo, trato de interesarlos, eso es lo que trabajo más, trató de interesarlos, ya sea con la lectura, retomando sus experiencias, escuchando, porque así hay de repente, si hay niños que me quieran compartir muchas cosas y todo, a veces el tiempo no permite escuchar a todos, pero si, vamos, eso se les quedó mucho...(E4, p. 21)

Es posible apreciar que en un inicio la maestra piensa en el interés de los niños, pero al pedir que explique cómo es que lo reconoce identifica que no siempre es así, más bien sobresale el deseo de lo que pretende y sus ideas que tiene sobre lo que considera relevante enseñar y que busca a través de diferentes estrategias hacer interesar a los niños para favorecer su avance.

En cuanto a las necesidades detectadas en el diagnóstico (inicio del ciclo escolar), expresa:

...desde el inicio, cuando recibí mis niños y todo veo que en matemáticas, me percaté que había niños que contaban bien pero había unos que era su primer año entonces dije ¿cómo voy a seguir avanzando si estos niños no me están contando? entonces tú te diste cuenta que en esos primeros meses me enfoqué mucho a lo que era número, número y número y lo retomé mucho

y muchas situaciones de eso porque más que nada partió de esas necesidades que tenían los niños, de ese diagnóstico que había hecho y fui dándole esa continuidad, fue el punto de partida para hacer mis planes, de esas necesidades que tengo...(E4, p.2)

Fue evidente su preocupación con respecto a este contenido, donde todas las actividades estaban enfocadas a responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico (principalmente el conteo). Sin embargo, no es apreciable un seguimiento sistemático de valoración que permita el reconocimiento de las necesidades de los niños posteriores a este periodo, lo que sugiere que solo se realiza al inicio del ciclo escolar.

Con respecto a los acuerdos tomados en colectivo es apreciable que se realizan más por el compromiso que por la necesidad, sobre todo por que aluden a trabajar fechas históricas o fiestas tradicionales, donde se realiza una planeación de manera general (para todos los grados) y cada docente adapta a su grupo, para que al concluir la situación se realice el mismo producto.

En todas estas variantes es posible identificar que el niño, sus saberes y experiencias pasan a segundo plano de importancia para la maestra Camila, en ocasiones escucha a los niños, pero reconoce que no existe “tiempo” suficiente para escuchar a todos y sobre todo considerar en la planeación. Reconozco que la responsabilidad de establecer el orden en qué abordará los contenidos, la selección y el diseño de la situación de aprendizaje es del docente, pero es necesario considerar en este proceso al niño como un sujeto que tiene un bagaje de conocimientos, emociones, intereses y sobre todo necesidades; siempre resultará beneficioso conocerlos y escucharlos al diseñar la planeación didáctica y no sólo enfocarse en lo que el docente desea o considera pertinente en relación con sus ideas y saberes.

En relación con el diseño de las situaciones, la maestra Camila lo hace a través de “situaciones didácticas”. Al respecto el programa de educación preescolar (2017) las define como conjuntos de actividades articuladas entre sí, que implican relaciones claras entre los niños, el contenido y el maestro, con la finalidad de

construir aprendizajes (p. 169). Por tal motivo, analicé algunas situaciones didácticas para poder reconocer la relación entre lo establecido y lo realizado en el aula, es decir, entre las aspiraciones y la realidad, además para identificar ideas y conocimientos con respecto al contenido a favorecer.

Las situaciones didácticas que la maestra diseñó se caracterizan por algunos elementos tales como el señalamiento del campo formativo o área de desarrollo, el organizador curricular, el aprendizaje esperado, el tiempo, los recursos a utilizar, los tres momentos: inicio, desarrollo, cierre y con ajustes razonables e indicadores de evaluación, sin embargo tales elementos aparecen en el diseño del formato pero en el contenido lo que se identifica es el punteo sintético de algunas actividades que por su secuencia y relación nos remite a una secuencia de pasos.

Con respecto a los tres momentos medulares de una situación de aprendizaje ella expresa:

solo sé que debe tener los tres momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre...en el inicio siempre tengo en mente que voy a indagar sus saberes, sus ideas, a veces es con pregunta, a veces es empezando con una lectura, empezando con un video que es el detonador, para que yo abra como que el tema que vamos a trabajar. Después viene el desarrollo... ahí pienso qué actividades me pueden ayudar al aprendizaje, estar favoreciendo, siempre nos han dicho hay que ver bien el verbo de nuestro aprendizaje porque es lo se tienen que lograr, porque a veces no va relacionado y nos perdemos en el camino, cuando metes un aprendizaje pues no hay mucho problema pero cuando metes más aprendizajes, de más campos, ahí si tienes que fijarte muy bien en que realmente las actividades que tú estás pensando favorezcan eso y pues ya en el cierre a veces una presentación, exposición, un trabajo final...entonces siempre busco que tengan esos tres momentos (E4, p4)

La manera en cómo la maestra Camila considera los momentos que integran la situación didáctica determinarán qué tipo de actividades propondrá a los niños.

Al analizar uno de los planes de trabajo, el cual tiene como aprendizaje esperado “Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros” correspondiente al campo formativo de “Lenguaje y comunicación”, la maestra inicia la situación al indagar si los niños conocen su nombre, al mirar un video y reflexionar sobre la importancia del nombre, al pedir que investiguen con sus padres el porqué de nombrarlos así con la intención de compartir con sus iguales. Es evidente que sus intenciones están enfocadas en querer conocer algunos conocimientos previos de los niños. Prevé usar un video como parteaguas para abordar el contenido y la investigación cómo una estrategia para averiguar por qué llamaron así a los niños, con la intención de compartir con sus iguales al generar espacios de verbalización e intercambio.

El desarrollo de la situación didáctica se caracteriza por una serie de actividades organizada por sesiones donde los niños se involucran para buscar el letrero de su nombre, identificar las letras que tiene (vocales), con qué letra empieza, remarcar su inicial para después preguntar qué letra fue, con la intención de relacionar y decorar, así como mirar videos para reforzar el reconocimiento de las letras. También participan en la escritura de su nombre con las mismas intenciones (identificar las vocales, su sonoridad y trazo) además de relacionar con otras palabras que inicien igual y comparen con los nombres de sus compañeros para saber quién tiene las mismas letras, cuáles empiezan con la misma inicial (letra mayúscula) y contar la cantidad de letras para saber cuál es más largo o corto. La escritura se extiende al pedir que escriban los nombres de papá y mamá con los mismos objetivos. Culmina haciendo partícipes en el modelado de su nombre con masa o plastilina al seguir la técnica para formar letras (que muestra la maestra Camila).

A la par, la maestra Camila formula preguntas a los niños con respecto a su nombre, si les gusta, cómo les gusta que les digan o los llamen. Propicia una plática sobre los derechos de los niños con el objetivo de reconocer que todos tienen derecho a tener un nombre además a investigar e identificar los documentos en lo que pueden encontrar su nombre y reflexionar sobre la importancia de escribirlo.

Así mismo hace mención de actividades que solicita realizar en casa como practicar la escritura de las vocales al remarcar y trazar con su dedo sobre arena, harina o tierra con la finalidad de reconocer la direccionalidad de cada vocal, hacer algunos ejercicios de apoyo para la identificación de las mismas en otras palabras, realizar rompecabezas del nombre del niño y de los miembros familiares, buscar en revistas las letras que conforman los nombre, recortar y pegar; jugar a que se perdieron las letras y escribir las que faltan y contar cuántas letras tiene para comparar e identificar similitudes. (Para más información acudir al Anexo 2)

De acuerdo con el Programa de educación preescolar (2011) se considera que el momento del “desarrollo” de una situación de aprendizaje es:

...el momento para hacer una descripción de las situaciones de aprendizaje, donde se registre la distribución de los tiempos, formas de organización del grupo, espacios físicos, intervenciones del docente, incluyendo algunos cuestionamientos o consignas, sus propias expectativas de cómo espera que los niños enfrenten los retos que les plantee (p. 174)

Lo anterior me sugiere que la maestra Camila realiza un listado de actividades a ejecutar, a veces describe y otras solamente nombra. En su texto no hace referencia a los espacios, tiempos, formas de organización del grupo, establece algunos cuestionamientos y de manera implícita están algunas consignas que, en su mayoría, representan indicaciones específicas más que oportunidades para reflexionar.

En cuanto al contenido, la maestra Camila alude en su diálogo “no perder de vista el verbo del aprendizaje esperado” pero en su diseño no siempre es posible reconocerlo. Algunas actividades están destinadas al conocimiento e identificación de las letras que conforman su nombre y de otros, con mayor énfasis la letra inicial y las vocales, que responde al método sintético al partir de los elementos mínimos (letras) al todo (palabras) y al método fonético, al asociar el fonema con su representación gráfica además de la prioridad de la “manualidad”, es decir, el decorado, modelado y remarcación de éstas, que la reflexión del sistema de escritura.

Con respecto a la práctica de la escritura de los nombres y vocales de manera convencional a través de diferentes estrategias y ejercicios con el propósito de reconocer la direccionalidad y escritura de cada vocal me sugiere que la maestra Camila trata de propiciar habilidades para poder acceder a cierto nivel de enseñanza, de favorecer la madurez, sobre todo en preparar para la lecto-escritura a través de ejercicios mecánicos preoperatorios.

Otro aspecto que es evidente en las actividades es comparar los nombres, al reconocer cuáles son largos y cortos con énfasis en el conteo de las letras, al argumentar que de esta manera también favorece pensamiento matemático.

Es evidente que desde su planeación pretende delegar cierta responsabilidad a los padres de familia al solicitar su participación para realizar en casa ejercicios, prácticas sobre el trazado convencional de las letras y otras actividades (rompecabezas o la búsqueda y pegado de las letras) , lo que proyecta una idea errónea sobre las implicaciones que tiene el proceso de adquisición de la lengua escrita al reducir a la identificación de vocales y consonantes, el trazo y la segmentación del nombre por letras, al trabajo mecánico y al valor sonoro final e inicial de las palabras.

En relación con el “cierre” de la situación de aprendizaje, la maestra Camila prevé la realización del juego “BINGO” del nombre propio con la intención de que los niños identifiquen las letras que lo conforman. Además de propiciar un espacio donde expresen lo que les gustó y se les dificultó en las actividades antes mencionadas.

Esta acción sugiere una evaluación enfocada a comprobar una habilidad (reconocer las letras) al usar el nombre propio además de querer identificar los gustos y disgustos en relación con las actividades sin ofertar la oportunidad de reflexionar sobre lo realizado.

En consideración con el diseño de otras situaciones de aprendizaje es posible identificar la regularidad en las actividades propuestas en el momento del inicio, ya que la maestra Camila se propone a indagar los conocimientos previos de los niños, explicar el contenido, solicitar algún registro, utilizar materiales como videos o la

lectura de algún texto para iniciar el interés de los niños y en ocasiones propiciar el diálogo y la formulación de preguntas. En el momento del desarrollo, se caracterizan por una serie de actividades que en su mayoría se relacionan con el aprendizaje esperado, aunque en las estrategias que menciona no siempre se consideran los procesos de aprendizaje del niño. En el cierre, se pretenden actividades como identificar lo que les gustó, la lectura de un libro, un resumen de lo realizado en la situación o comentarios finales por parte de la docente. (Anexo 3)

Lo anterior sugiere que los supuestos que la maestra Camila considera en sus situaciones de aprendizajes reflejan un escaso conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita y de lo que implica el uso del nombre propio, ya que considera los elementos mínimos de la palabra, en ir de la parte al todo, busca la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, es decir alude al método sintético. En ocasiones, se pierde de vista “el verbo” del aprendizaje esperado que ella menciona como fundamental, al ser poco viables y pertinentes las actividades propuestas

En conclusión, es necesario reconocer al docente como un sujeto que se relaciona de manera constante con su entorno social e histórico lo que genera la construcción de conocimientos, ideas, creencias, es decir, de saberes docentes que desarrolla durante la enseñanza y constituyen la base de su intervención. Por ello es necesario considerar la práctica docente como una actividad compleja, social, objetiva e intencional, que no se reduce en la relación maestro-alumno, sino que está influenciada por todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Como lo mencioné al inicio del capítulo, los saberes docentes no se limitan a un aspecto de la práctica, más bien están inmersos en diversas fuentes como son las experiencias y las concepciones epistemológicas. A partir del análisis me permitieron comprender los conocimientos e ideas referentes al lenguaje, en específico al lenguaje escrito que la maestra Camila hace evidente en su diálogo y el porqué de las acciones que emprende en su intervención.

El análisis sugiere que la maestra Camila tiene un conocimiento parcial o escaso en relación con varios aspectos del currículo como es el perfil de egreso, al identificar

algunas particularidades de lo que se pretende como logro educativo y en los referentes teóricos que fundamentan el proceso de adquisición de la lengua escrita. Lo que es posible visualizar en la planeación ya que parte de las exigencias del adulto y no de la evolución del aprendizaje de los niños al manifestar mayor preocupación por el desarrollo de habilidades motrices y el uso del sistema convencional de escritura lo que genera que propicie prácticas poco favorables y respetables al proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños y encaminadas al uso de estrategias adaptadas derivadas de un método.

CAPÍTULO III

LA ARQUITECTURA DE LA CLASE CENTRADA EN LO ADULTOCÉNTRICO DEL LENGUAJE ESCRITO

Es en la práctica donde todo proyecto, idea, intención se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida, por ello de la importancia de analizar la estructura de la práctica, su arquitectura, los esquemas de comportamiento profesional y los procesos de enseñanza que constituyen toda la práctica docente, en específico, de la clase.

Gimeno Sacristán (1988) refiere a la arquitectura como los esquemas prácticos, que regulan y simplifican la práctica docente. Es decir, los estilos y modelos pedagógicos a través de los cuales se produce el vaciado de la propuesta curricular, además se ven influenciados por condicionamientos institucionales, sociales, personales que identifican a la práctica docente como multidimensional y compleja, donde toda idea e intención se hace realidad, adquiriendo significado y valor, tanto para el alumno como para el docente.

Esta capítulo está centrado en reconocer lo que sucede en las clases de la maestra Camila que se caracterizan por tener una mirada adultocéntrica sobre el lenguaje escrito al tomar como único punto de vista legítimo el suyo con respecto al proceso de aprendizaje, donde el objeto de estudio, en este caso la apropiación de un sistema de escritura, se construye desde afuera con fragmentos de información que se van incorporando como conocimientos y al considerar procedimientos y métodos los que determinan la progresión del aprendizaje al querer mantener el control del mismo. Para su análisis, retomo el aporte de Gimeno Sacristán (1988) de la “situación ecológica del aula, donde ésta se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por espacios, actividades, papeles a desempeñar, tiempos, formas de organización” (p. 244); es decir, que está inmerso en otros sistemas más amplios, como los pedagógicos, sociales y profesionales.

Es posible reconocer la mirada adultocéntrica en distintos aspectos de la práctica de enseñanza de la maestra Camila como son las formas de organización e interacción con los niños, las tareas escolares, estrategias, uso de recursos y la forma en que evalúa.

Uno de los elementos corresponde al espacio y a la organización habitual en donde se llevan a cabo los encuentros educativos que, de cierta manera, influyen en la enseñanza, por lo que realizaré una breve descripción del espacio.

1. El aula de tercer grado de preescolar.

El aula tiene una superficie aproximada de 12 metros cuadrados, de forma rectangular, en la pared derecha se encuentran las ventanas que permiten la entrada de luz solar y aire, abarcando casi todo lo alto de la pared. En la pared izquierda, en la parte superior se encuentran unas pequeñas ventanas de 30 cm por 50 cm aproximadamente las cuales solo permiten un poco la entrada de luz solar; en la pared de frente tiene un friso donde coloca decoración alusiva a las festividades, en la pared posterior está el pizarrón, un librero, un friso de avisos, este último correspondiente a la docente del turno matutino.

El salón cuenta con 2 puertas, una de cada lado de la pared (derecha e izquierda) que permiten la entrada y salida del aula. Una dirige a la explanada de la escuela y la otra a un corredor que lleva a los baños, áreas verdes y juegos. También hay otra puerta en la pared de frente, que lleva a un pequeño espacio donde se guardan los materiales como papel bond, plumones, hojas de papel, etc.

El escritorio de la docente Camila se encuentra en la pared izquierda junto a una de las puertas (la que lleva a la explanada). Los muebles existentes en el salón son variados en formas y tamaños: algunos son rectangulares, en forma de casa, otro estilo librero o estantes; la mayoría son de madera y tienen como características que todos están pintados de color morado. Estos se encuentran distribuidos proporcionalmente en todas las paredes.

Atrás de la puerta hay un librero perteneciente al turno vespertino, en el cual exhiben varios libros, como son revistas, catálogos y escasos cuentos clásicos, están

desordenados, rotos, doblados y/o recortados. Las mesas de los niños se localizan al centro del aula, organizadas en cuatro equipos. Dos equipos conformados por ocho sillas y los otros dos equipos por seis sillas, espacio suficiente para veintiocho alumnos, siendo la matrícula total del grupo de tercer grado.

Al compartir espacios con el turno matutino el aula se observa muy dividida, lo que cambia de un mes a otro es el friso que tiene en la pared dedicado a las festividades cívicas o tradicionales, que se representa con algún adorno decorativo alusivo y la integración de los equipos, es decir, los niños que conforman el equipo no son los mismos.

Con respecto a la organización de mobiliario, el colocar las mesas al centro del aula y en equipos ayuda a mantener un control sobre los niños, sus interacciones y las actividades ya que, a pesar de organizar de esta manera, la mayoría de las actividades son realizadas de manera individual, es decir, están agrupados los niños, pero no se favorece el trabajo en equipo ni otras propuestas metodológicas. Las indicaciones y actividades realizadas por los niños son individuales y sobre aspectos muy específicos relacionados con la lengua escrita como la repetición y copiado de palabras. No se propicia la interacción para reflexionar sobre las características del sistema de lengua. La figura principal sigue siendo la maestra Camila. Ella expresa:

no me gustan los rincones, primero porque es un aula compartida, o sea, para tener un rincón y si tienes que tener tu lugar entonces, entonces el rincón, es poco el espacio...(E4p.).

La maestra reconoce que no le agrada dicha propuesta metodológica y por ende no la lleva a cabo, además de expresar como un obstáculo el compartir los espacios al considerar poco el que le corresponde y baja posibilidad de mover mobiliario o utilizar los espacios correspondientes al turno matutino, por lo que la organización siempre se mantuvo de la misma forma.

2. El orden y el control: la garantía del trabajo escolar

La forma de organización antes descrita aludió a un control que también es posible observar en las tareas escolares acompañadas del orden al ser aspectos recurrentes y rutinarios que se manifiestan en el discurso de la maestra Camila. Reconocer el discurso del aula y las formas lingüísticas que se propician en ella ayudaron a comprender los acontecimientos sociales y cómo es la apropiación de los conocimientos por parte de los niños. Cito a Cazden (1991), quien menciona que la comunicación es un elemento decisivo en las instituciones docentes “en primer lugar porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al docente gran parte de lo aprendido” (p. 627).

Es posible identificar diferentes rutinas establecidas por la maestra Camila, como son las rutinas de actividad (pase de lista y conteo de niños), rutinas de instrucción (expresión de indicaciones) y rutinas de control (área de conversación). Yinger citado en Clark (1986), define a las rutinas como 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.

En el discurso de la maestra Camila identifiqué, en más de una ocasión, la expresión de las indicaciones de cada una de las tareas escolares por realizar, caracterizadas por mencionar qué, cómo hacer y su ejemplificación (rutinas de instrucción).

CAMILA: Ya cada uno de ustedes buscó su nombre, el nombre está formado por... ¿números?, ¿nuestro nombre tiene números? Oigan chicos, ¿nuestro nombre tiene números?

NIÑO: Noooo

CAMILA ¿Qué tiene nuestro nombre?

NIÑOS: Letras (se escucha a varios niños decir)

CAMILA: Letras, nuestro nombre tiene....

NIÑOS: letras (responden en coro)

CAMILA: Entonces nuestro nombre tiene

NIÑOS: letras (responden en coro)

CAMILA: y tiene unas letras que son muy importantes que se llaman...
¿ustedes saben cómo se llaman estas letras? (Mostró carteles con las
vocales escritas, tanto mayúscula como minúscula)

NIÑA: siii

NIÑO: no

CAMILA ¿saben cómo se llaman estas letras? ¿Cómo se llaman estas letras
que tengo aquí Angelito? (Hacia referencia a las letras que tenía en las hojas
de papel)

NIÑOS: OOOOOOO

CAMILA ¿Y esta?

NIÑOS: Las dos “e”

CAMILA ¿y esta?

NIÑOS: La dos “i”

CAMILA ¿y esta?

NIÑOS: las dos “e”

CAMILA: A ver ¿Cuántas son? ¿las contamos?

NIÑOS: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, noooo,

CAMILA: ¿Cuántas son? cinco.... Esta es la misma...Oigan y ¿Por qué
una es más grande que otra?

NIÑO: No sé

NIÑA: Porque esa la hicieron más grande y esa más chica.

CAMILA ¿Esta como se llama? (Mostró la hoja con la letra A)

NIÑOS: Aaaaa

CAMILA: A de....

NIÑA: Asia

CAMILA: A de....

NIÑA: Ana

CAMILA: A de...Azael, A de...Axel, A de ...Alejandro (señaló a los niños que tenían estos nombres)

CAMILA ¿y esta? también es a, algunos de ustedes tienen esta “a” en su nombre...Eli está enseñando que la tiene (la niña mostró en su letrero)

MIA: yo también (señala con su dedo la letra a)

CAMILA: Asia también la tiene, Lucy también la tiene...Ahhh entonces las dos se llaman A, pero una es más grande y la otra más chica, la grande es mayúscula y todos los nombres de personas, como nosotros, que somos personas empiezan con la A mayúscula, la A grande, y otras palabras llevan la a minúscula, que es la más pequeñita y hace rato vimos otra...(O2, p. 10

Es posible reconocer que la maestra Camila centra la atención en la identificación de las vocales al mencionar que son “letras muy importantes” sin argumentar el porqué de esta afirmación. Aunado a ello hace la distinción de las mayúsculas y minúsculas al referir a su tamaño “grande-chica” y a sus usos convencionales, en específico al referir que todos los nombres empiezan con mayúscula y otras palabras con minúscula, al referir a aspectos ortográficos y reducir el aprendizaje a la importancia del código.

La maestra se dirigió a un mueble y sacó un bote de plumines y expresó:

CAMILA: A ver... Vamos a ver.... Voy a darles tantito un marcador amarillo y vamos a buscar en nuestro nombre quienes tienen algunas de nuestras letras.... Ahorita les voy a decir que hacer....

Vamos a encerrar con el plumón la A mayúscula y a minúscula.... todas las a...(continuó con las demás vocales) (O2 p. 21)

Ella expresó lo que harán y cómo lo harán, pero enfatizó en el reconocimiento de las vocales en el nombre propio de los niños después de referir a cada una de ellas tanto mayúsculas como minúsculas. Al respecto, es posible observar la segmentación del lenguaje al mencionar el nombre de la letra y su valor sonoro, al ser lo más importante la identificación del código gráfico de las unidades sonoras, un aspecto totalmente externo para el niño.

Otra tarea escolar que también fue posible apreciar es la siguiente, la maestra Camila expresó:

CAMILA: Vamos a hacer nuestro nombre ocupando plastilina, ¿Qué vamos a hacer con la plastilina? ...Voy a ocuparla para hacer las letras, las líneas de mi nombre...Yo les voy a dar solamente una barrita de plastilina (la mostró) a lo mejor van a pensar que es muy poquita pero no... esta barrita de plastilina la voy a ocupar con mis dedos la voy hacer más larga (colocó la plastilina sobre la mesa y empezó a amasar con la intención de hacer una tira larga de plastilina), voy hacer una línea más, más larga (mostró su tira)...esa todavía se puede hacer más larga porque está muy gruesa, la voy a seguir haciendo más...

NIÑOS: larga

CAMILA: Me va a quedar como una viborita muy larga, larga, larga...después la voy a cortar en pedazos (mostró como cortarla con las manos) para hacer las letras de mi...

NIÑOS: de mi nombre

CAMILA: Y esta línea la voy a ir cortando...Si quiero hacer una "o" la tengo que...

NIÑOS: Pegar

CAMILA: Le corto un pedacito... y vean ¿Qué letra es?

NIÑO: eee

NIÑOS: oooo

CAMILA: *Aja...también puedo hacer una "a", ¿Qué le falta para hacer una "a"?*

NIÑOS: *Un palito*

CAMILA: *Entonces le cortó un pedacito, le pongo su...*

NIÑOS: *palito*

CAMILA: *Le pongo su palito y ya es una...*

NIÑOS: *aaaa...(O4p. 33)*

La maestra Camila es muy enfática en lo que desea que los niños hagan y logren, formar las letras de su nombre, con la intención de que reconozcan cómo se hacen las letras, lo que sugiere al trazo, al referir si es un como "un palo", "una bola". Esta actividad responde a manifestaciones externas sobre el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, a la discriminación perceptiva, a la segmentación y reconocimiento de las letras, al considerar como proceso de aprendizaje la transcripción de un código. Tal como lo afirma Ferreiro (2011) que los adultos ya alfabetizados tienden a reducir la lectura y la escritura al copiado y modelado de las letras. No potencian los procesos reflexivos ni cognitivos que permitan diferenciar sus características y relaciones que lo integran. El enfoque adultocéntrico corresponde a la centralidad en las características del trazado de las letras.

Al trabajar el tema de los trabalenguas, sucedió algo similar sobre el énfasis de qué hacer y cómo participar en la tarea educativa, pero también con respecto al contenido, la maestra expresó:

CAMILA: y lo que vamos a trabajar ahorita son unos trabalenguas que vamos a leer, nos los vamos a aprender para que los podamos decir y vamos a buscar también cual es el sonido que más se repite, que es de las palabras que riman y luego le vamos a hacer un dibujo referente a nuestro

trabalenguas para que nos ayude a recordar de que se trata porque como todavía no podemos leer, podemos... las imágenes nos van a ayudar a recordar. ¿sale? En esta que nos enseñó Axel ¿Qué dibujo le podríamos poner? (O8 p.13)

La maestra Camila no sólo reconoce el contenido que quiere favorecer, sino que enfatiza en la identificación de las rimas, al explicar que es el sonido que más se repite en las palabras, al ser quien defina lo que son las rimas a partir de sus saberes con la intención de que los niños incorporen dicha información a su conocimiento y puedan reconocer al escuchar los trabalenguas. Un conocimiento que viene del exterior y que tiene poca relevancia para el niño, pues es lo que dicen “otros”. Esta afirmación sugiere que la maestra Camila mira al niño como un sujeto fuera de este conocimiento, que en este momento solo juega el papel de espectador o receptor mecánico y que para poder acercarse un poco a la lectura es necesario elaborar un dibujo. Desde esta perspectiva se tiende a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de letras y de su valor sonoro convencional.

Además de considerar la necesidad de elaborar un dibujo que ayude a la interpretación de lo escrito, con la finalidad de recordar pues expresa a los niños que todavía no saben leer. Al respecto Ferreiro (1997) reconoce que las escrituras de los niños transitan en tres grandes periodos, uno de ellos refiere a la distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico, es decir, que el niño descubra que al dibujar las formas de los grafismos reproducen las formas de los objetos y al escribir las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos. Por tanto, la arbitrariedad de las formas es una de las primeras características de la escritura que manifiestan los niños. No obstante, la maestra Camila no genera oportunidades donde los niños puedan diferenciar los modos de representación.

El discurso del aula es un factor que determina en gran medida las oportunidades de aprendizaje, el clima del aula, el contenido, así como reflexionar sobre el

importante papel que juega la intervención de los docentes. Coll y Edwards (1996) afirman que

el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del por qué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje (p. 1)

Con respecto a las rutinas de control, la maestra Camila emplea el “área de conversación” en donde los niños se sientan en el piso y ella en una silla con la intención de escuchar información sobre el tema a abordar o explicaciones al ser una forma de atraer la atención de todos.

Este espacio representa un significado simbólico, pues es el momento en que la maestra ejerce totalidad del control, siendo ella quien más intervenciones orales tiene y los niños, en su mayoría, solo como escuchas pasivos, espectadores o repitiendo lo que la maestra dice lo que lleva a que el niño tenga la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que solo se puede obtener de la boca de esos otros. Son pocas las oportunidades para la expresión de sus conocimientos previos con respecto al contenido que la maestra explica.

Lo anterior tiene relación con lo expuesto por Delamont (1894) quien menciona que “el profesor define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su versión de él; impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos” (p.98) que en este caso es evidente, ya que durante estas interacciones recurre a las preguntas constantes con la intención de que respondan lo que ella desea escuchar.

Esta área de conversación también se caracteriza por el control de comportamientos de los niños, sobre todo relacionados con el permanecer callados (usando canciones y el conocido sonido “shhhhhh”) y sentados “de chinitos”, frase que la maestra utiliza para pedir que los niños se sienten con las piernas flexionadas, con la intención de no distraerse y centrar su atención.

CAMILA: ...venimos acá por fa, venimos acá (refirió al área de conversación, frente al pizarrón)

Los niños se levantaron de su silla y se dirigieron al suelo para sentarse

CAMILA: Nos sentamos bien de chinito, viendo al pizarrón, vamos a ver el trabalenguas del compañero...vente este (refirió a unos niños)... unos siéntense aquí adelante porque atrás se me distraen (señaló con la mano)...acá Cami Manilla porque desde allá no se ve; Jorgin acá, siéntate bien, nos sentamos bien Luci, porque van a estar los compañeros y sino no se pueden sentar y no ven que espacio queda...aquí en medio queda un espacio (señaló con la mano), caben dos, Axel y Jorge...están chiquitos...dejen pasar a Axel para que también se puedan sentar.

Los niños se quedaron parados observando por lo que la maestra Camila expresó:

-Pásense chicos, Jaru dales tantito permiso, miren uno cabe aquí al lado de Dari (señaló con su mano) y otro cabe otro acá frente de...ahí, ahí (señaló con su mano) en ese espacio donde estas tocando a tu compañero. Acá mira de este lado, recoge bien tus pies Carlitos para que se pueda sentar tu compañero, este chiquito. Ahí está (dio por hecho que ya todos estaban bien sentados).

La maestra retomó los trabalenguas, dijo:

CAMILA: Miren, otra característica de los trabalenguas es que vamos a encontrar rimas, ¿Qué son esos? (preguntó y ella respondió) Son palabras...

NIÑA: Que puedes preguntar... (La maestra ignoró el comentario y continuó)

CAMILA: que... su sonido o las últimas palabras terminan igual. (O8 p.8,9)

La maestra Camila destina gran parte de su discurso en organizar a los niños y en controlar su comportamiento con la intención de que escuchen lo que ella va a expresar. Después de conseguir la atención de los niños, continua con la clase, pregunta, pero omite lo que una niña expresó, ya que no fue lo que ella esperaba

escuchar. Cazden (1991) refiere a ello como el habla docente referida a cuestiones de control, control de conducta y del habla misma y Delamont (1894) alude a este aspecto como “la otra mitad” del habla, pues reconoce que la primera está dedicada al contenido académico y la otra destinada a la categoría de control. Al reflexionar, puedo reconocer que, en ocasiones, la maestra Camila enfocó su habla más en organizar y controlar el comportamiento de los alumnos que en el contenido que deseaba enseñar, ya sea a través de canciones, indicaciones directas de cómo sentarse o permanecer en el área de conversación y otras más como negar el permiso para salir al baño de los niños, pues según ella “no escucharían las indicaciones de la actividad”.

Estas acciones: el expresar las indicaciones, ejemplificar y usar el área de conversación representaron rutinas de la clase, que va más allá de ser sólo acciones que se repiten de manera cotidiana, sino que propician cierto control y garantía sobre el trabajo docente. Cazden (1991) menciona que son “un plan para la interacción que sirve a cada participante como base de su propia participación y de sus expectativas respecto a la participación de otros” (p. 663) , al representar el control de lo que puede pasar en el aula, donde, en este caso, con respecto a la comprensión y apropiación del sistema de escritura el niño es un sujeto pasivo, fuera del conocimiento pues su participación estuvo centrada en solo ser receptor de información controlada por la maestra Camila.

Otra estrategia que identifiqué es la repetición de las indicaciones con el objetivo de controlar las acciones de los niños hacia el propósito pensado. Durante la realización de las tareas, la maestra Camila repitió más de una vez lo que los niños tenían que hacer, con la intención de guiar su respuesta y obtener lo deseado.

Después de explicar qué hacer, la maestra Camila preguntó:

*CAMILA: Entonces, chicos, ¿Qué vamos a hacer? (nadie contestó)
...completar la letra de la canción y representar cada número, recuerden que primero coloco los...*

NIÑOS: números

CAMILA: y después, para no perderme, después ya hago los dibujos

NIÑA: siii

CAMILA: Vale, entonces vamos a nuestro lugar, vamos a nuestro lugar...(O7 p.14)

La intención principal de esta tarea escolar fue elaborar un cancionero a partir de las canciones que la maestra propuso a los niños. En esta ocasión ella compartió con los niños fotocopias de la letra para que realizarán su lectura al cantarla en coro, después solicitó que completaran algunas oraciones de la canción al escribir los números y con el propósito de “no perderse” los dibujaran. Lo antes descrito no responde a ningún uso funcional de la lengua escrita, ya que se reduce a prácticas que no tienen significado para la comprensión del sistema de escritura por parte de los niños y solo ser receptores mecánicos o simple ejecutores.

Otra tarea escolar en la cual es evidente la repetición de las indicaciones y la ejemplificación es la siguiente:

Escuchen para el trabajo que vamos a hacer ahorita, van a escoger un color claro, van a colorear las rimas, solamente el “cho” y vamos a dibujar a un señor que sea muy rechoncho.

ANA: Vamos a colorear ¿de cuál color?

CAMILA: del color que tu escojas, el que te guste más

ANA: ¿este? (mostró la crayola)

CAMILA: Y le vamos a hacer un dibujo de un señor que es rechoncho

NIÑO: como un chancho

CAMILA: Aja, a un lado del de arriba, recuerden que estamos buscando ese sonido de las palabras que riman, el “cho”.

Los niños regresaron a sus mesas y sillas para trabajar.

La maestra continuó dando indicaciones:

CAMILA: Con el lápiz hago el dibujo y con mi color voy a colorear el “cho”, el “cho” de Sancho, el “cho” de rechoncho, el “cho” de ancho, el “cho” de chancho.

La maestra pasó por algunos lugares de los niños y expresó: “Vamos a buscar el “cho”, marcó en su hoja y mostró a los niños.

Después se acercó a Sofía y dijo

CAMILA: “el cho es este” (señaló con su crayola corrigiendo el trabajo de la niña)

SOFIA: es que no se leer

CAMILA: pero tenemos que observar, aunque no sepas leer, observó, ¿Cuál es el cho?

SOFIA: este (mostró en su hoja la silaba “cho”)

CAMILA: Aja, pero si tú no te concentras en observar no sabrás cual es.

La maestra continuó recorriendo el salón, pasó a observar el trabajo de los niños, con algunos niños fue necesario indicar cual era la silaba “cho” para que reconocieran en las demás palabras. (O8 p.30-32)

Además de identificar la repetición de las indicaciones su objetivo es el reconocimiento por parte de los niños de la silaba “cho” en las palabras que rimaron. La maestra Camila es muy insistente en que los niños visualicen la silaba “cho” en las palabras más que la comprensión del trabalenguas y las rimas. En esta tarea es evidente la fragmentación de las palabras en sílabas y la discriminación auditiva como visual, donde el lenguaje se reduce a una serie de sonidos carentes de significado para los niños.

Ante la respuesta de la niña que argumenta que no logra reconocer el “cho” en las palabras porque no sabe leer la maestra le indica la observación atenta para concentrarse y así cumplir con lo solicitado. Lo anterior sugiere que tanto en su diálogo y acciones no reconoce que la lectura es también parte de la comprensión

de la naturaleza del sistema de escritura donde los niños se apropian de un objeto de conocimiento ya que para ella un niño lee hasta que lo hace de manera convencional, es decir, socialmente aceptado.

Con respecto a la organización de las tareas en su mayoría los niños participaron de manera individual, es decir, todos haciendo la misma tarea de manera simultánea, lo que muestra el control que la maestra Camila tiene en relación con lo que los niños pueden hacer, ya que expresó las indicaciones a seguir de acuerdo con el avance que tenía el grupo para así homogeneizar los procesos y desarrollo, todos deben hacer lo mismo a un ritmo parecido.

CAMILA: A ver chicos, vamos a hacer en nuestra libreta el registro de los síntomas que tenemos, hay que estar atentos...siéntense tantito, algunos se repiten (dibujos de los síntomas) entonces lo vamos a ir haciendo juntos, pegando el dibujo y escribimos su nombre de cada una, vamos a ir sacando la libreta amarilla de dibujo... A ver, vamos a primero buscar nuestra hoja, eso Adri ya la encontró, dijimos hoja de dibujo, no me brinco las hojas, no me brincó las hojas...

Los niños se enfocaron a buscar la hoja en que trabajar, la maestra Camila pasó a los lugares a verificar que fuera la hoja correcta, durante la revisión expresó: "hay varios que se están brincando hojas", el resto del grupo platicaba mientras buscaba la hoja.

CAMILA: Chicos, ¿ya está?

NIÑO: no

NIÑA: siiii

CAMILA: Primero le vamos a poner el titulo (se acercó al pizarrón) dejen y borro esto (tomó el borrador) (O9 p.34)

Es evidente cómo es que la maestra Camila expresa las indicaciones a seguir, como si fueran pasos que el niño debe seguir sin cuestionar, al ser solo un espectador

pasivo o receptor mecánico al cual solo hay que dar indicaciones para ejecutar sin la posibilidad de cuestionar.

Sucedió algo similar en otra tarea escolar, la maestra Camila expresó:

CAMILA: A ver venimos acá chicos... acá (refiriendo al área de conversación) ...todavía no he dicho que nos vamos a nuestro lugar...No la arruguen (la fotocopia de la letra de la canción) porque la vamos a ir guardando y hasta que tengamos todas vamos a armar nuestro cancionero.

Vimos que un cancionero tiene las...

NIÑA: Notas

CAMILA: Aja, también viene el nombre, viene la letra de la...

NIÑO: Canción

CAMILA: y viene un...

NIÑO: dibujo

CAMILA: Miren (mostró la hoja) aquí esta...vamos a leerlo o a cantarlo...siguiendo la letra...vamos

CAMILA, NIÑOS Y NIÑAS: (cantaron conforme señalaron la letra de la canción) "Entre las ruinas de un monasterio uuuuuuu, se abren las tumbas de un cementerio, uuuu.

CAMILA: Vamos con el tercero (refirió al tercer renglón)

CAMILA, NIÑOS Y NIÑAS: salen las calacas, flacas y tilicas, de ojos estirados...tumbas por aquíiiiiiiii, tumbas por alláaaaaaaa, shhhhhh, tumbas, tumbas, jajajajajaja (gritan)

CAMILA: Ya tenemos la letra, ¿Qué le falta? ¿Qué le podemos poner aquí?

NIÑAS: un dibujo

CAMILA: ¿Qué le podemos dibujar?

NIÑA: Nombre

NIÑA: Estrellita

La maestra ignoró lo que dijeron las niñas

CAMILA: ¿Qué podemos dibujar aquí? (señaló la hoja donde está escrita la canción)

NIÑO: Las calacas

NIÑO: una tumba

CAMILA: una tumba, una calaca, correcto, una calaca que tenga ojos estirados y su tumba. (O6. p. 18,19)

La participación de los niños se reduce a lo que la maestra Camila solicita, primero seguir la lectura de la canción al cantar todos en coro, reconocer que las canciones tienen un nombre, la letra y su dibujo, como si fuera una regla, a seguir para concluir con la representación gráfica de la misma, al unificar el dibujo que debe acompañar la letra de la canción.

Considero que, al referir al orden y el control, es pertinente también hablar de la atención y ayuda dirigida que observé en la intervención de la maestra Camila hacia los niños en el desarrollo de las tareas, sobre todo en situaciones donde los niños presentaron alguna dificultad para llevar a cabo o que ella advirtiera que algún niño no avanzaba en la tarea.

2.1. La atención y ayuda dirigida: ejecución de indicaciones

Ante cualquiera de estas situaciones, la ayuda o atención que brindó para los niños, en la mayoría de los casos fue dirigida, es decir, ella expresó qué y cómo hacer, al dejar al niño como ejecutor de las indicaciones. Por ejemplo:

Santiago observó a la maestra y luego los nombres, tomaba con sus manos la orilla de su suéter y balanceaba su cuerpo, volteó a ver a la maestra
CAMILA: Tu nombre empieza con la “ese” de ssssss, ¿Cuál de estos dos?
Santiago sólo miró a la maestra y a los nombres, pero no hizo nada.
CAMILA: Mira, ven (ambos se acercaron al escritorio, ella tomó su lápiz y escribió la letra “ese” en su libreta) con la letra “s” empieza tu nombre.
Santiago regresó a observar los nombres y de manera inmediata lo encontró y se dirigió a su silla. (O2 p. 6)

Ante la dificultad que el niño presentó, la maestra Camila indicó y mostró cuál es la letra inicial de su nombre al escribirla sobre un papel y nombrarla, lo que sugiere a una fragmentación del sistema de escritura, al referir a las unidades gráficas, sonoras y a su discriminación perceptiva.

Quando terminó de entregar las hojas a los niños, se sentó en las mesas uno, dos y tres. Durante su interacción la pregunta que hizo reiteradamente fue ¿Cuántas “as/es/is/os/us” tienes?, los niños respondieron la cantidad de letras que tiene su nombre y ella decía que cantidad escribir y en que fila; la intervención que tuvo con Iker fue constante, le ayudó a reconocer las vocales, cuántas tenía en su nombre y qué número escribir. (O2 p. 28)

La maestra Camila, a través de su discurso, centró la atención en el reconocimiento de las vocales en el nombre de los niños, nuevamente refiere a las unidades gráficas y sonoras, en el código de transcripción más que a la comprensión del sistema de representación del lenguaje. Ferreiro y Teberosky (1979) reconocen que de ningún modo se puede reducir el conocimiento a una asociación de entre formas gráficas y formas sonoras, que es necesario una re-construcción conceptual del objeto de conocimiento.

Otra situación que se reconoció fue que la atención y ayuda dirigida de la maestra Camila no sólo se enfocó en el reconocimiento de las unidades gráficas y sonoras sino también en su trazo, al mencionar cómo es que se realizan las letras al querer escribirlas por los niños.

Los niños escribieron su nombre en la parte superior de la hoja, mientras apoyaba a los niños va haciendo algunas recomendaciones sobre la forma de las letras tales como: la “a”, la bolita y el palito; la i, el palito nada más; una o, es una bolita. (O6 p.8)

Hargreaves (1986) reconoce que todos los profesores poseen dos sub-roles básicos: el de instructor y mantenedor de la disciplina. Menciona que en las escuelas la mayoría de los profesores están interesados por el establecimiento de su rol en cuanto al control y orden de la clase, es decir de un adueñamiento de la situación, donde hay sumisión y formalidad de los alumnos como el respeto hacia el profesor, siendo tarea central en las aulas. En relación con el sub-rol de instructor, el profesor enseña lo que ha de aprenderse (contenido del curriculum) y cómo aprenderse (métodos de la enseñanza del profesor) así como mantener una interacción centrada en las tareas, donde él sea quien las inicie, con su conocimiento y bajo sus condiciones.

Ambos roles son susceptibles de identificar en las acciones que la maestra Camila asume en las interacciones existentes en el aula. En un inicio, el control y el orden que genera un clima de clase centrado en la culminación de las tareas y la ayuda y atención dirigida, enfocada en su intervención hacia los niños, caracterizada por expresiones específicas para la ejecución de acciones sobre el sistema de escritura, el cual se caracteriza por la fragmentación, su centralidad en las unidades gráficas y sonoras, la importancia de su trazo, enfocado más a un procedimiento o método de enseñanza que a la construcción de un objeto de aprendizaje por parte del niño.

3. Del contenido curricular al contenido pedagógico: las tareas escolares

En este apartado daré a conocer las tareas que la maestra Camila realizó con los niños con la intención de favorecer el acercamiento al lenguaje escrito las cuales estuvieron caracterizadas por el reconocimiento de algunos aspectos formales del sistema de escritura más que por la comprensión del proceso de construcción de ese objeto de conocimiento. Retomo las aportaciones de Gimeno Sacristán (1988), quien define como tareas a “las actividades estructuradas de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase. En específico se refiere a las “tareas formales” como aquellas que institucionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y curriculum” (p. 248 y 249). Por tal motivo, decidí utilizar el término de “tareas escolares” para referir a las actividades que la maestra Camila lleva a cabo.

Una manera de comprender el significado de la práctica y el curriculum en la acción es por medio del análisis de las tareas que se llevan a cabo en la vida escolar y en cómo se relacionan unas con otras, además de ser elementos básicos reguladores de la enseñanza. Afirma, Doyle (1979) que son “las estructuras de las tareas en la clase las que proporcionan un esquema integrador para interpretar los aspectos de instrucción, selección de estrategias para trabajar el contenido y la utilización de materiales didácticos” (p. 203)

Lo anterior permite identificar a las tareas escolares como los esbozos centrales que posibilitan el análisis, interpretación y comprensión de la enseñanza desde el actuar docente con respecto a sus saberes y toma de decisiones en relación con los contenidos, estrategias organización y recursos.

Durante la mayoría de las tareas, sobre todo al inicio de éstas, la maestra Camila hizo una explicación previa del contenido, con la intención de que los niños conocieran lo que se pretende alcanzar y de controlar lo que ella desea enseñar. En este caso el contenido a trabajar fueron los trabalenguas.

CAMILA: ...¿Qué característica tienen los trabalenguas? (de inmediato respondió ella misma) Son juegos de palabras que se trata de decir más rápido, pero que cuando las decimos rápido puede ser que nos equivoquemos...entonces les decía que los trabalenguas son estos juegos de palabras...

NIÑO: yo no me sabo uno trabalenguas

CAMILA: pero nos vamos a aprender muchos, que cuando los pronunciamos, como tenemos que decirlos rápido, como a veces hay sonidos que se repiten, parecidos, nos podemos equivocar, como hace rato que yo estaba diciendo el de Pepe pecas, hubo un momento en el que me atoré al decirlo rápido y eso nos puede pasar con estos trabalenguas. (O2 p.6,7)

La maestra Camila a través de preguntas sugiere que tiene el deseo de conocer lo que saben los niños sobre el contenido (conocimientos previos) pero proporciona poco tiempo para que ellos piensen y puedan expresar sus ideas por lo que termina por responder sus propias preguntas, se anticipa (control en los contenidos). Además, es posible reconocer que no propicia la exploración de estos juegos orales para que los niños identifiquen sus características, ella es quien explica qué son, proporciona información del exterior para que los niños la incorporen, donde es algo que otros poseen y que solo se pueden obtener a través de esos otros sin que los niños sean partícipes en la construcción.

Una de las tareas que la maestra Camila llevó a cabo fue “El nombre propio”, con la intención de que los niños identificaran su nombre y las vocales, haciendo referencia tanto a letras mayúsculas como minúsculas usando tarjetas que tenían escritas las vocales (de un lado en mayúscula y del otro lado en minúscula). En un primer momento preguntó cómo está formado el nombre con el objetivo de que los niños reconocieran que, por letras, después mostró cada cartel de las vocales para que los niños las reconocieran. Después procedió con la identificación de éstas en el nombre propio de los niños.

En educación preescolar se hace alusión al trabajar el nombre propio porque tiene un significado afectivo y cognitivo. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) el nombre propio es un modelo de escritura, es la primera forma escrita estable, éste no cambia, es como el prototipo de toda escritura posterior (p.269), es la primera forma estable dotada de significación (p. 271). Ser uno mismo por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura además permite apropiarse de formas-letras que pertenecen al niño. Eso ayuda a establecer un primer repertorio de formas.

A partir del nombre propio, cuya identificación la realizan los niños, al ser de su pertenencia, se puede propiciar una serie de cuestionamientos para que identifiquen semejanzas y diferencias en la escritura. Sin embargo, con las actividades propuestas por la maestra Camila lo que observo es la segmentación del lenguaje, hasta llegar a su mínima expresión: la identificación de letras.

CAMILA: A de...Azael, A de...Axel, A de ...Alejandro (señaló a los niños que tenían estos nombres)

CAMILA ¿y esta? también es a, algunos de ustedes tienen esta "a" en su nombre...Eli está enseñando que la tiene,

MIA: yo también (señala con su dedo la letra a)

CAMILA: Asia también la tiene, Lucy también la tiene...Ahhh entonces las dos se llaman A, pero una es más grande y la otra más chica, la grande es mayúscula y todos los nombres de personas, como nosotros, que somos personas empiezan con la A mayúscula, la A grande, y otras palabras llevan la a minúscula, que es la más pequeñita y hace rato vimos otra, ¿Cuál es?

NIÑO: eeeee

CAMILA ¿Quién tiene esta E mayúscula? Erick dice que la tiene, Elías, Elizabeth

NIÑO: Yo tengo

CAMILA: ¿Qué dice ahí?

NIÑA: Esther

CAMILA: Esther dice que tiene la E, Elías,

NIÑO: Yo

CAMILA: No, ahorita estamos con las mayúsculas, ¿Quién tiene la mayúscula? Emilio (el niño muestra su nombre)

Tenemos muchos niños que tienen la....

NIÑOS: eeeee

CAMILA: hay otros que tienen la e minúscula, Ariel, Axel

NIÑOS: yo la tengo (Mostraron sus tarjetas y donde tenían la letra e)

CAMILA: Esther, Regina, Dafne...Luna ¿tú la tienes?

LUNA: Mmmmmm si,

CAMILA: Luna ¿Cuál es tu nombre Lunita?

LUNA: ehhhh Angelina

CAMILA: Ahora...hay otros niños aquí en el salón que tienen la I, la I mayúscula, Iker

NIÑOS: yo...yo....

CAMILA: Y otros que tienen la minúscula, la que tiene un puntito

NIÑOS: Yo, yo, yo (Varios niños mostraron su nombre, en específico donde tienen la letra i)

La tarea continuó con la vocal o y u, durante la intervención la maestra hizo comentarios referentes a las letras, por ejemplo “y hay otra muy bonita que se llama ooooo y la u, vean tiene la forma como si fuera un columpio”. (O2 p.10,11)

Fue posible percibir que las vocales fueron abordadas por sesiones, en una de mis observaciones la maestra Camila hizo referencia a la “vocal o” y por medio de los comentarios de los niños me fue posible percatarme que previamente habían trabajado la vocal a, e, i. De la palabra que posee un significado sobre el cual se puede generar una idea, se reduce hacia la observación dirigida, impuesta por parte de la maestra Camila. Además, a través de esta experiencia, ella intenta mostrar a los niños que el valor de la letra sustituye el significado de la palabra, por tanto, se fragmenta y parcializa la lengua, tanto en su escritura como en su lectura, el énfasis está puesto en las vocales, lo cual manifiesta una mirada adultocéntrica aunado a que no propicia la reflexión con los niños al respecto.

Con respecto con la vocal o, la maestra se apoyó de un video para que los niños identificaran la letra y algunas palabras que empiezan con “O”. Al término del video la maestra Camila se centró en preguntar de manera constante las palabras que empiezan con “o” y que habían sido mencionadas en el video. Una situación que me llamó la atención fue que, en esta interacción de preguntas directas, un niño respondió que “hoja” empieza con o, sin embargo, la maestra lo corrigió al decir “otoño”; sin existir la posibilidad de llevar a discusión la idea del niño, pues por el sonido estaría en lo correcto.

Al concluir el video la maestra Camila preguntó:

CAMILA: Fer, ¿me puedes recordar una de las palabras que empiezan con o?

FER: hoja

CAMILA: Fer, ¿Cuál?

FER: hoja

CAMILA: Otoño

FER: Hoja

CAMILA: Sofi...

SOFI: Oveja

CAMILA: Lia...

LIA: mmm... olla, olla

CAMILA: Asia

ASIA: oso (O3 p6)

Es posible reconocer que el niño construye sus propias referencias con respecto al sistema de escritura a pesar de que se identifica la fragmentación de éste en el énfasis de la grafía. El niño logra establecer una relación sonora entre la palabra “hoja” y la letra o, sin embargo, la maestra corrige al niño al expresar “otoño” más de una vez e ignorar lo que dijo, ya que no era una palabra que se había mencionado en el video además de que empieza con la letra “h” lo que hace que no coincida de manera gráfica. Lo anterior sugiere pensar que el conocimiento está dado de una vez y por todas, es decir, como si fuera único, cerrado sin posibilidad de ampliación o discusión.

Aunado a la identificación de las vocales, la maestra Camila realizó una tarea con el objetivo de que los niños identificarán las “vocales perdidas” en sus nombres. Ejemplificó con su nombre, lo escribió y borró las vocales, una por una, al mismo tiempo en que preguntó ¿Qué dice ahí?

CAMILA: Pongan atención, porque vimos que las vocales están en nuestros nombres, ¿verdad?

NIÑOS: Siii

CAMILA: ¿Qué pasaría si las vocales se van de nuestro nombre?

NIÑA: no tenemos nombre

CAMILA: Les voy a escribir mi nombre ¿va? Miren (escribe su nombre en el pizarrón) Me llamo Camila, aquí dice Camila (señala lo que escribió), pero imagínense que la a se va, la i y la a también me abandona, (conforme dice eso borra con el borrador las letras) ¿creen que ahora diga Camila?

NIÑOS: Nooo

CAMILA: Lo voy a leer y ustedes me dicen si dice Camila, cccmmmmllllll

NIÑOS: Noooo

CAMILA: ¿Se entendió?

NIÑOS: Siiii, Noooo (O2 p. 16,17)

Esta ejemplificación la realizó con varios nombres de los niños, al repetir la misma dinámica, con el objetivo de identificar las vocales y hacer ver que es difícil de comprender una palabra, en este caso el nombre sin éstas. Concluyó la tarea al entregar a los niños una hoja con su nombre escrito con la intención de identificar y contar las vocales que lo componen. En esta ocasión, el objetivo de la actividad está centrada en el reconocimiento de las vocales y su valor sonoro convencional, al reducir el aprendizaje en la discriminación perceptiva, en una serie de sonidos y en el código.

La “Lotería de nombres” fue otra tarea que se realizó con el propósito de que los niños identificaran las letras que lo conforman, haciendo referencia a todo el abecedario. En esta experiencia, la maestra Camila utilizó tarjetas con las letras (de un lado la letra mayúscula y del otro lado la minúscula), que mostró a los niños para que ellos las reconocieran al marcar con un pedazo de plastilina en su nombre. La maestra las nombró por su nombre, en pocas ocasiones lo hizo por el sonido que emiten y en algunos casos relacionó con palabras.

CAMILA: entonces empezamos, listos...la “ce” (C) de... (mostró la tarjeta con la letra c mayúscula)

vamos a ver cuál sale (sacó de su bolsa la tarjeta) la g de gato...como Abigail.

Vamos con la que sigue, vamos a ver cuál sale (sacó la tarjeta de su bolsa) salió la “pe”, (p) de papá, la pup (refirió al sonido de la letra), la p

va a salir otra, la “jota” (J) puede ser así o así (refirió a la mayúscula y minúscula, mostró la tarjeta) (O7p. 22, 23, 24)

Al final de esta experiencia, es posible identificar que la maestra Camila segmenta el nombre propio en letras, que en este caso ya no sólo fueron las vocales que se abordaron previamente sino las consonantes, las cuales mencionó por el nombre de letra, su sonido o al relacionar con alguna palabra. El interés que prevalece en la enseñanza de la maestra Camila se centra en el código, en lo gráfico de las unidades sonoras, en la discriminación perceptiva, es decir, en la reducción del

lenguaje a una serie de sonidos y grafías; intenta hacer “fácil” al niño la discriminación de las letras, pero complejiza el proceso que está en posibilidad de descubrir. Ferreiro (1997) reconoce que lo “fácil o difícil” no puede definirse desde la perspectiva del adulto sino de la perspectiva de quien aprende, en este caso del niño.

Es necesario reconocer que la enseñanza de la lengua escrita no se reduce a sólo conocer las letras, es más que eso. Ferreiro, durante su conferencia en el 2004, comenta que entrar a la cultura escrita comprende desde cómo se organiza la lengua cuando es lengua escrita, cómo son los objetos creados por la cultura escrita y cómo son las instituciones y las profesiones creadas por la cultura escrita. Que los niños logren verse como usuarios de textos, tanto en su interpretación como en la producción y así descubran las regularidades y características del sistema de escritura.

4. Estrategias docentes centradas en el adultocentrismo del lenguaje escrito

Para lograr que la enseñanza se propicie de forma efectiva y con calidad es necesario tener en cuenta los factores intervinientes, un lugar importante lo ocupan las estrategias utilizadas para tal fin. Según González y Tourón (1996), “las estrategias se basan en principios psicopedagógicos que reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo” (p. 40). Según los mismos autores, aportan los criterios que justifican la acción didáctica en el aula y en las instituciones universitarias; además, inspiran y guían la actividad del docente y del alumno para alcanzar los objetivos previstos.

Considero prudente recordar algunas de las concepciones epistemológicas referente al aprendizaje de la lengua escrita que tiene la maestra Camila ya que son las que determinan las estrategias que implementa en el aula. Ella reconoce que el lenguaje y la lengua materna son contenidos indispensables, así como realizar un acercamiento al lenguaje escrito, expresa:

CAMILA: Si hay acercamiento a las letras, las letras de su nombre, las vocales porque pues están inmersas en todas las palabras, entonces yo si les he dicho luego que, con las vocales, pues nos ayuda a escribir a veces; a ver ,vamos a escribir mamá y pues les alargó a veces el sonido, lo que es conciencia fonológica y a ver “identifica”, ¿Cuál identificas? “AA” pues entonces registra.... Seguirían otras letras de su nombre, que están inmersas, si consonantes pero que vayan inmersas...(E3 p. 3 y4)

La práctica habitual que manifiesta la maestra Camila con respecto a la enseñanza de la lengua escrita corresponde con la progresión clásica que consiste en comenzar por vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales y de allí la constitución de las primeras palabras.

También dialoga sobre la convencionalidad del sistema de escritura, al mencionar como una posibilidad la lectura, entendida más por descifrar letras que por el reconocimiento de todas las capacidades que están inmersas en este proceso, expresa:

CAMILA: ...bueno yo veo que hay niños que tienen esa convencionalidad (refiriendo a los dos niños que ya saben leer) ... hay quienes sí conocen las letras y cómo se llaman y con su nombre pues saben escribir, hay quienes ya están escribiendo su apellido, hay otros que todavía no y todo... pero ya es como que más con sentido. Igual, lo que sí recalcamos mucho es que yo empiezo a escribir de izquierda a derecha y se me acaba la línea pues vuelvo a empezar porque también en la lectura y en los libros vamos a ver qué tiene un orden, que va siguiendo esa dirección, esa orientación y eso sí se lo recalco mucho. A la hora sepa hacerlo de manera convencional o no sepa, seguimos ese orden. (E3 p. 9)

De igual forma, considera el uso de dibujos como sustitución y acompañamiento de la escritura con la intención de interpretar o recordar lo escrito de manera convencional, para ella lo anterior permitirá a los niños poder explicar.

Con base a lo antes expuesto es posible apreciar que las preocupaciones de la maestra Camila están centradas en el desarrollo de habilidades y en hacer uso del sistema convencional de escritura culturalmente aceptado y utilizado por la sociedad, lo que hace enfocar su intervención sólo en estos aspectos y en una cuestión mecánica de aprendizaje.

4.1.La formulación de preguntas directas y repetitivas

Una de las estrategias que observé con reiteración fue la formulación de preguntas directas durante las tareas con la intención de reafirmar los contenidos que se habían abordado en la clase.

Al respecto, Delamont (1894) reconoce que

la mayoría de las solicitudes que hace el profesor son comprobaciones de que los alumnos saben algo, o de que pueden resolver algo, en tanto que el profesor conoce la respuesta desde el principio. Los profesores casi nunca piden una información autentica...los profesores casi siempre saben lo que quieren escuchar. (p.148)

Es posible identificar que las preguntas que la maestra formuló estuvieron enfocadas a corroborar ideas que ella ya sabe, es decir, espera escuchar una respuesta que ya conoce y que considera como correcta.

CAMILA: ¿Cuáles son las vocales?

NIÑOS: La o, la i, la e, y la a y la u

CAMILA: Se llaman...vocales, ¿Cuántas vocales son?

NIÑOS: cinco (lo dicen a una sola voz)

CAMILA: ¿Cuántas son?

NIÑOS: cinco

CAMILA: La a, e,

NIÑOS: i, o, u

CAMILA: ¿Cuántas son?

NIÑOS: cinco (O2 p.16-17)

El discurso que la maestra Camila tiene con los niños se reduce a responder preguntas referentes al contenido, a comprobar un conocimiento que supone que los niños han adquirido después de haber participado en diferentes actividades enfocadas a su aprendizaje lo que provoca que se brinden pocas oportunidades para escuchar los conocimientos o ideas que ellos pudiesen expresar.

CAMILA: Aja...en algunas casas los papás les enseñan...a ver... este Asia ¿me puedes decir una de las palabras que leímos con O? de la lectura ¿Cuál tiene o?

Asia: (no contesta)

CAMILA: Oso...Santi ¿me dices otra?

SANTIAGO: ocho

CAMILA: ocho ...a ver Yarumi...

YARUMI: oreja y ojo

CAMILA: no, solo una

YARUMI: ojo

CAMILA: Iker ¿otra palabra?

IKER: Oración

CAMILA: Aranza

ARANZA: Oración

CAMILA: Luna, ¿una palabra con o de la lectura?

LUNA: mmmm mmmm

CAMILA: de estas que leímos

LUNA: mmmmm (no contesta)

CAMILA: A ver Fer

FERNANDO: oreja (O3 p.15)

La maestra Camila hace uso constante de las preguntas directas, espera respuestas que ella previamente conoce y que refieren al contenido que trabajó, no se propicia que existan otro tipo de respuestas que emanen de los conocimientos que los niños pudiesen construir o reflexionar. Delamont (1894) menciona que preguntar esperando una respuesta correcta, comprobar e interrogar son elemento principal de la vida de clase. Además, reconoce la relación existente entre este tipo de preguntas y la base del conocimiento del profesor, identifica que en la medida en que el conocimiento es posesión exclusiva del profesor, este tiene el deber de controlar las versiones de ese conocimiento que se adquieren los alumnos.

No sólo es la formulación de preguntas sino la repetición de éstas al querer escuchar la respuesta correcta, “enfocando” lo que el alumno tiene que responder.

CAMILA: Eso.... Ahora pregunto, Jorge ¿Cuántas “AS” tienes?

JORGE: Una (refiriendo a su segundo nombre)

CAMILA: Santiago, ¿Cuántas “AS” tienes?

SANTIAGO: dos

CAMILA: Ana, ¿Cuántas “AS” tienes?

ANA: dos

CAMILA: Camila, ¿Cuántas “AS” tienes?

CAMILA ALUMNA: No tengo

CAMILA: Si tienes... enséñaselas, Ariel cuáles son

El niño Ariel le muestra a Camila

CAMILA ALUMNA: Dos

La educadora preguntó al resto de los niños (uno por uno), ellos respondían diciendo la cantidad y señalando en su tarjeta. (O2 p.22)

En esta tarea escolar, la maestra Camila pregunta a cada niño con la intención de verificar el conocimiento de las vocales en el nombre propio, reduce el conocimiento a la identificación de las grafías. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) menciona que al poner énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la escritura se concibe como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

Otra tarea escolar en la que también es posible reconocer la formulación de preguntas de manera reiterativa fue al usar el cancionero, en específico, cuando muestra la fotocopia donde está la letra de la canción y algunos dibujos referentes a ésta.

CAMILA: ...tiene también la letra de la canción, miren...” Los pollitos dicen pio, pio, pio cuando tienen hambre y cuando tienen frío...y también tienen... (señaló la imagen de los pollitos)

NIÑA: los pollitos

NIÑO: los pollitos

CAMILA: pero ¿qué es esto? (refirió al dibujo)

NIÑA: los pollitos

CAMILA: pero ¿qué es?

NIÑO: pollitos

CAMILA: pero ¿qué es?

NIÑA: pollitos

NIÑO: notas

CAMILA: No, ¿este qué es? (señaló con su dedo el dibujo)

NIÑA: dibujos

CAMILA: dibujos, dibujos eh... (O6 p.16)

La maestra pregunta las veces necesarias hasta que los niños responden lo que ella espera. Esta ocasión, su intención es que ellos reconozcan el dibujo como un elemento esencial en los textos que permitan su interpretación, pues posteriormente ella solicita que los niños acompañen con dibujos las letras de otras canciones que conocen.

Enfocar la atención de los niños a través de las preguntas se reduce nuevamente a escuchar la respuesta que la maestra Camila desea o que considera la correcta, no en lo que los niños pudieran identificar o reconocer sino en lo que ella quiere escuchar. Desde esta perspectiva es posible reconocer que la práctica está enfocada en donde el conocimiento es algo que otros poseen y que solo se puede obtener por otros; que es cerrado e inmutable, que está dado de una vez y por todo, es decir, desde una mirada adultocéntrica, donde solo hay respuestas correctas o incorrectas.

Dentro de la repetición de las preguntas es observable la reformulación, de acuerdo con French y MacLure (1981) citado en Cazden (1991) es una de las estrategias que los docentes utilizan cuando la respuesta inicial es incorrecta, haciendo más específica la pregunta original.

CAMILA: ...miren acabo de subrayar solo unas letras, ¿Qué creen que dice en esas que subraye?

NIÑOS: Zorro, socorro (diciendo de forma libre)

CAMILA: Miren, escuchen, vean mi dedo... zo-rro, zo-rro, pide soco-rro con un go-rro (hizo énfasis en la última silaba) ¿Cuál fue lo que subraye? Nadie contestó por lo que preguntó:

¿a qué le puse unas rayitas?

NIÑOS: zorro, gorro (O8 p.10)

La maestra Camila es muy reiterativa en que los niños identifiquen o respondan lo que ella quiere, reformula y dirige las preguntas hasta que logra escuchar la

respuesta esperada. Además, es posible reconocer que hace referencia a las sílabas que componen las palabras, al hacer énfasis en su lectura con la intención de que los niños identifiquen la sílaba que se repite y en este caso que rima, lo que provoca una reducción y fragmentación del lenguaje más que en la comprensión.

Otra estrategia que pone en juego la maestra Camila es la preformulación, es decir cuando prolonga la pregunta con una o más emisiones que sirven para orientar al alumno.

CAMILA: A ver chicos, ¿Cómo era Pedro? ¿Cómo era el pastorcito?

NIÑAS: mentiroso

CAMILA: mentiroso, además de mentiroso, ¿Cómo era? (Nadie contestó por lo que vuelve a preguntar)...cuándo se dormía, ¿Cómo le podemos decir? ¿Cómo le decimos a alguien que no está trabajando porque en lugar de trabajar se duerme? Alguien que no hace su trabajo ¿Cómo se le dice?

NIÑA: feooo (gritó)

CAMILA: no...

NIÑA: mentiroso...

ANA: Pedrito (refirió al personaje de la historia)

CAMILA: ¿Cómo le podemos decir? Alguien que no hace su trabajo y en vez de hacer su trabajo se pone a dormir,

NIÑO: Iker

CAMILA: No, no ¿Cómo se le puede decir a esa persona?

A una persona que se duerme en el trabajo, que no hace nada, ¿Qué le dicen?... que es un...

NIÑA: mentiroso

CAMILA: noooo ¿Cómo se le llama?

NIÑO: que no tiene tarea

NIÑA: que no quiere hacer tarea

CAMILA: Por eso, cuando alguien no quiere hacer tarea se le dice que es muy...

LUCIA: dormilón

CAMILA: Perezoso

NIÑOS: perezoso

CAMILA: o un flojo

NIÑOS: flojo (O8 p. 46)

La maestra Camila al inicio preguntó, pero al no obtener respuesta preformula las preguntas, las prolonga con la intención de que los niños respondan lo que ella piensa que debe ser la respuesta, a pesar de que ellos proporcionan otras sugerencias, sin embargo, a ella le interesa que identifiquen el adjetivo que considera correcto.

Es evidente que en la formulación de preguntas que hace la maestra Camila es posible identificar tanto la reformulación y preformulación con la intención de que el alumno responda lo esperado, es decir, lo que ella quiere escuchar y que le permitirá avanzar su clase de acuerdo con lo planeado. Este tipo de dinámica de preguntas y respuestas refiere a una postura adultocéntrica de la maestra, ya que no reconoce que los niños tienen otros conocimientos que pueden ser útiles para la construcción del conocimiento, que pueden tener otro tipo de cuestionamientos que le generen mayor interés de lo que ella pregunta, que el saber no se reduce solo a lo que ella quiere escuchar o al contenido a trabajar.

4.2. Uso de textos: la lectura grupal y la repetición en los niños

Desde la perspectiva psicolingüística la lectura se considera un proceso en el que están presentes trans-acciones tanto de pensamiento como de lenguaje al querer tratar de obtener sentido a partir del texto. Es decir, en estas trans-acciones se intercambian significados de manera receptiva entre el lector y el texto. Goodman (1986) reconoce que toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector ya conoce, así mismo explica que el proceso de lectura emplea una serie de estrategias como es el muestreo, la predicción y la inferencia para poder confirmar o rechazar sus predicciones previas. Menciona que aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido del lenguaje escrito. “Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar el significado en el texto” (p. 27), es decir, es una actividad intencionada, con sentido y significado, en este caso para los niños.

Al respecto McGinite et al. (1980) reconocen que el significado no está en las palabras, en las oraciones o en los párrafos; el lenguaje escrito proporciona un bosquejo para la creación del significado, ya que este depende de sus experiencias, conocimientos, saberes, pero sobre todo de su capacidad de construir hipótesis que se formulen, comprueben y permitan la vinculación de toda la información del texto.

Lo anterior me permite reconocer que la maestra Camila no las considera, ya que realiza la lectura de pequeños textos referentes a los contenidos abordados con la intención de acercar a los niños a los aspectos formales del sistema de escritura.

CAMILA: Okey, chicos vamos a leer nuestra lectura, vamos a leer ¿listos? Vamos a leer la lectura, recuerden que tiene una, dos, tres, cuatro líneas...

CAMILA: A ver ¿ya? Vamos a leer...Con la o

NIÑOS: con la o (repiten los que dijo la educadora)

CAMILA: se escribe oso

NIÑOS: se escribe oso

CAMILA: otra vez... con la O se escribe oso

NIÑOS: con la O se escribe oso

CAMILA: otra vez... con la O se escribe oso

NIÑOS: con la O se escribe oso

CAMILA: y obediencia

NIÑOS: y obediencia

CAMILA: y ocasión

NIÑOS: y ocasión

CAMILA: tercero...una oca

NIÑOS: una oca...

CAMILA: hecha un ocho

NIÑOS: hecha un ocho

CAMILA: ojo

NIÑOS: ojo

CAMILA: oreja

NIÑOS: oreja

CAMILA: y oración

NIÑOS: y oración (O3 p. 13)

Al final de la lectura y repetición, la maestra Camila comentó con los niños el significado de dos palabras como oración y oca para que tuvieran mayor comprensión de las palabras referidas en el texto sin perder de vista que el propósito de esta tarea escolar es la identificación de palabras que empiezan con o al reducir el conocimiento en las letras y considerar al niño como un receptor mecánico que sólo repite.

Al respecto, reconozco que la maestra Camila alude a esta tarea escolar como lectura, lo cual dista de lo que se considera en el proceso, ya que no se propicia una interpretación, muestreo, predicción ni inferencia. Se reduce la actividad a la repetición de renglones que la maestra lee en voz alta y no en la comprensión del significado de lo que el texto quiere comunicar.

También utilizó la lectura al abordar canciones y trabalenguas, pidió a los alumnos leer de manera simultánea o repetir lo que ella leía, con la intención de “aprender”, que desde mi perspectiva su intención era memorizar e identificar las palabras que riman.

CAMILA: Miren (mostró la hoja) aquí esta...vamos a leerlo o a cantarlo...siguiendo la letra...vamos

CAMILA, NIÑOS: (cantaron conforme señalaron la letra de la canción) “Entre las ruinas de un monasterio uuuuuuu, se abren las tumbas de un cementerio, uuuu.

CAMILA: Vamos con el tercero (refirió al tercer renglón)

CAMILA, NIÑOS: salen las calacas, flacas y tilicas, de ojos estirados...tumbas por aquíiiiiiiii, tumbas por alláaaaaaaa, shhhhhh, tumbas, tumbas, jajajajajaja (gritan)

Trabalenguas:

CAMILA: hoy toca el de abajo que dice, recuerden que leemos por líneas (hizo referencia al texto escrito en la hoja de cada niño y en su hoja), primero arriba, la línea de arriba

JARUMY: y luego abajo

CAMILA: aja...¿listos?(nadie contestó su pregunta, comenzó a leer) dice... “los osos son mochos”

NIÑOS: (repiten y señalan con su dedo el trabalenguas escrito) “los osos son mochos”

CAMILA: Arantza...“los osos son mochos”

NIÑOS: (repiten y señalan con su dedo el trabalenguas escrito) “los osos son mochos”

CAMILA: otra vez...“los osos son mochos”

NIÑOS: (repiten y señalan con su dedo el trabalenguas escrito) “los osos son mochos”

NIÑA: los osos son muchos

NIÑO: los osos son locos (O9 p. 10)

CAMILA: mo...chos...muchos osos mochos. A ver, ahora si leemos, ustedes lo tienen en su hoja, “Los osos son mochos”

NIÑOS: (repiten) “los osos son ochos”

CAMILA: (corrigió) mochos,

NIÑOS: mochos

CAMILA: segundo, “los mozos son ocho”

NIÑOS: (repiten) “los mozos son ocho”

CAMILA: tercero “y marchan dichosos”

NIÑOS: (repiten) y marchan dichosos”

CAMILA: cuarto, “con los ocho mozos”

NIÑOS: (repiten) “con los ochos mozos”

CAMILA: ultimo, “muchos osos mochos”

NIÑOS: (repiten) “muchos osos mochos” (O9 p. 15, 16)

Es evidente que, a través de la lectura que realiza la maestra Camila y que induce a los niños a seguir, está caracterizada bajo los siguientes propósitos: para que reconozcan la direccionalidad del texto (de izquierda derecha y de arriba abajo),

palabras que empiecen igual o terminen igual (con un sonido similar), pero no es posible apreciar que la maestra tenga la intención de que los niños construyan un significado entre ellos y el texto, objetivo difícil de alcanzar debido a que no hay un auténtico interés por el texto porque la maestra Camila es quien controla toda la experiencia.

Identifico que la maestra alude al significado de palabras con la intención de una mejor comprensión, pero no hay propósito claro para el niño. Todo es establecido desde la perspectiva de la maestra, desde una mirada adultocéntrica acerca de lo que ella pretende enseñar y no de la posibilidad de lo que los niños pueden construir al vivir el proceso de desarrollo de la lectura.

Ferreiro y Teberosky (1979) reconoce que la lectura no sólo se reduce a que el niño identifique que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, al ser ésta una de las características más arbitrarias de la escritura, sino que hace falta que algún informante haya transmitido información, ya sea verbal o al haber leído al niño textos, mientras señalaba con el dedo las palabras leídas. Es decir, que el niño sea participe de diferentes actos de lectura, ya que al observar el, a través de la imitación, intentará comprender el contenido del texto por medio de la escucha y el significado de los gestos.

4.3. El copiado como medio para el aprendizaje de la direccionalidad de la escritura

Para poder comprender el acercamiento del lenguaje escrito en los niños es necesario identificar cómo es su proceso de construcción con respecto al lenguaje escrito y su relación con las características del sistema de escritura; bajo el reconocimiento del niño como un sujeto cognoscente que participe activamente involucrado en su propio aprendizaje y que dicho proceso comienza antes de su ingreso al ambiente escolar el cual muchas veces se desvaloriza al no ser semejante al sistema establecido.

El descubrimiento del sistema de escritura es un proceso social y cultural, los niños aprenden cómo funcionan los textos y la escritura a partir de la interacción con su

contexto y las múltiples oportunidades que se ofrezcan en su vida diaria. Harste y Burke (1988) aluden a diferentes ejemplos de escritura realizados por niños, los cuales analizan y reconocen que no son seudoformas de escritura sino escrituras reales, ya que los niños inventan para sí mismos el lenguaje escrito, de adentro hacia afuera. Es decir que a partir de múltiples experiencias naturales con diversos materiales escritos los niños desarrollan nociones claves sobre la manera en que funciona la escritura. En este proceso cada niño elabora sus propios esquemas anticipatorios, culturales y situacionales los cuales dirigen la forma de participación en eventos escritos.

Goodman (1980) reconoce que es necesario comprender cómo es que el niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ingresar a la escuela, que muchas ocasiones se desprecian o ignoran estos aprendizajes. Alude a que aprender a escribir es como aprender a hablar y reconoce que, así como los balbuceos y el habla holofrástica son los comienzos del lenguaje oral es necesario reconocer los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada como los principios de la escritura.

Desde las ideas de Goodman (1980), se establecen principios que rigen el desarrollo de la escritura en los niños. El primero son los principios funcionales, los cuales se desarrollan en la medida en cómo el niño resuelve la necesidad de cómo escribir y para qué escribir, éstos se desarrollan a medida en que el niño usa y ve la escritura que otros usan en su vida diaria, así como el significado de los eventos de lecto-escritura en lo que participa ya sea como espectador o como participante. Identifica diferentes funciones de la escritura: para controlar la conducta de otros, de manera interpersonal, para representar cosas reales o imaginarias, para explicar lo qué paso y para no olvidar algo.

El segundo principio es de naturaleza lingüística, donde los niños se dan cuenta que el lenguaje escrito se organiza de manera convencional. Goodman (1980) establece “aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va de una dirección particular y es alfabético, tienen convenciones ortográficas y de puntuación”. (p.116) Refiere a los elementos ortográficos, a pensar cómo es que el

niño llega a comprender cada aspecto de la escritura y no solo a las letras con que se escribe una palabra. También alude a la direccionalidad que los niños exploran y desarrollan, que como pueden escribir de izquierda a derecha o viceversa, de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, considera que es parte de su exploración y que los niños desarrollan reglas sin necesidad de instrucciones específicas. De igual forma están los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos donde se considera que se exploración y desarrollo dependerán de las funciones de la escritura en la que participen los niños.

El tercer principio alude a aspectos relacionales, al mencionar que el lenguaje es un sistema de símbolos, donde los niños relacionan su escritura con las ideas, conceptos o significados sobre lo que están escribiendo.

Lo anterior ayuda a comprender cómo es que el niño descubre ciertas características, que después de múltiples eventos de lecto-escritura someten a prueba sus hipótesis y descartan las que no son funcionales, deciden cuáles son las más apropiadas y qué principios son significativos.

Goodman (1980) establece “si los profesores pueden aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura en los niños pequeños, entonces la instrucción podrá construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado”. (p125), es decir, si se partiera de los conocimientos y descubrimientos que los niños han hecho se podrá llegar una mejor apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños y no como algo que sólo se aprende en la escuela y bajo ciertas exigencias y prerrequisitos que han caracterizado la práctica escolar.

Desde el programa Aprendizajes Clave 2017 (SEP, 2017) se establece que el propósito general en relación con el lenguaje escrito en educación preescolar es incorporar a los niños a la cultura escrita al ser fundamental que, en la escuela se lean y escriban textos con intenciones, es decir, usar los textos como socialmente se hace. Escuchar leer es una experiencia primordial para el aprendizaje de los niños, así como su involucramiento en dichas experiencias.

Con respecto a la producción de textos, los tipos de experiencia que los niños deben tener están vinculadas con la participación de eventos en lo que escribir tenga un sentido, la toma de decisiones relativas a la producción de textos, la producción de textos cortos usando sus recursos, la revisión, mejora e interpretación de las producciones escritas y la comparación de la escritura de palabras a partir del conocimiento de la escritura de su nombre y de otras palabras.

Así mismo establece ciertas consideración con respecto al aprendizaje del sistema de escritura, al reconocer que, los niños, a partir de ser usuarios de texto, descubran que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que identifiquen las letras a partir de las del nombre propio y el de sus compañeros, la relación entre las letras y sonidos a partir de actividades con rimas, cómo se inicia o termina una palabra cuando se dice oralmente y cuando está escrita a través del trabajo con textos cortos. También establece la necesidad de que los niños analicen sus producciones para corregir lo que consideren necesario y para que el docente conozca cómo interpretar lo que cada niño produce.

El programa reconoce que la comprensión del sistema de escritura no quiere decir, como tradicionalmente se ha considerado, que se deban hacer trazos con determinada dirección, planas de letras, rellenar con papel, color o semillas algunos trazos que hace la maestra.

Al respecto, la maestra Camila no las lleva a cabo ella se enfoca en solicitar a los niños que copiaran en la libreta títulos. Dentro de la estructura de la secuencia didáctica identifiqué que su propósito estuvo centrado en que los niños reconocieran la direccionalidad de la escritura (se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y el énfasis en la utilización del color rojo para destacar la inicial mayúscula. Fue posible apreciar en algunas observaciones lo siguiente:

CAMILA: Hasta arriba le vamos a poner el título de la fábula que vimos.

La maestra Camila se levantó de la silla y se dirigió al pizarrón a escribir el título de la fábula, escribió y leyó la primera palabra en voz alta: "El... siguió escribiendo sin leer hasta llegar al borde del pizarrón por lo que comentó:

CAMILA: Recuerden que cuando ya no me cabe la otra palabra la hago abajo del lado izquierdo ¿sale? Recuerden eso: cuando ya no me cabe lo hago abajo en la siguiente línea del lado izquierdo. (O8 p. 50)

CAMILA: Primero le vamos a poner el titulo (se acercó al pizarrón) dejen y borro esto (tomó el borrador)

NIÑA: ¿primero lo recortamos?

CAMILA: no, primero lo vamos a escribir... A ver, primero le vamos a poner el titulo con lápiz hasta arriba (La maestra tomó un plumón y anotó en el pizarrón) le vamos a poner "e- bo..." no, no, esperen no le vamos a poner esto (borró del pizarrón), le vamos a poner (volvió a escribir) "sin-to-mas de e-bo-la", a ver, le vamos a poner el titulo hasta arriba, recuerden que escribo del lado izquierdo de mi hoja, primero la primera línea y si ya no me cabe empiezo en la línea de abajo...Empiezo a escribir del lado izquierdo, si escribo del lado derecho voy a escribir al revés...Iker primero vamos a escribir el titulo sino no vamos a saber de qué cosa es lo que vamos a registrar.

Los niños miran atentos al pizarrón y comenzaron a copiar el título que la maestra había escrito. Algunos comienzan a escribir de lado izquierdo, pero hay quien lo hace del lado derecho, también escriben las letras al revés.

CAMILA: ¿Ya quedó el titulo?

Los niños no responden porque están copiando el título del pizarrón.

CAMILA: A ver, ahora si ¿listos? ¿ya copiaron el titulo?

NIÑOS Y NIÑAS: Noooo

La maestra proporcionó unos minutos más para que los niños terminaran de copiar el título, después expresó:

CAMILA: A ver chicos, ¿díganme uno de los síntomas del ébola?

LUNA: Vomitar (O9 p. 35 y 36)

A partir de lo observado puedo reconocer que la maestra Camila utiliza el “copiado” como una manera de que los niños afiancen la direccionalidad de la escritura, al ser reiterativa en sus comentarios sobre lo que deben hacer en caso de que se acabe el espacio de la libreta (escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). Además no genera oportunidades donde ellos descubran esta principio ortográfico a través de diferentes eventos de lectura y escritura, tampoco reconoce sus conocimientos previos que seguramente algunos tienen al respecto, sino todo lo contrario, lo establece como una regla a seguir sin generar el espacio donde ellos puedan descubrir cuestionar y construir por qué se debe seguir dicha direccionalidad, al reconocerlo como una de las características del sistema de escritura que socialmente es usado. Lo anterior alude a la postura adultocéntrica por parte de la maestra, ya que, dentro de las oportunidades que propicia en el aula no es posible apreciar el reconocimiento del niño como un sujeto cognoscente que explora, descubre y construye su propio conocimiento.

En relación con el copiado, la maestra Camila lo usa como el medio para generar la apropiación del conocimiento de la direccionalidad de la escritura además expresó en una de las entrevistas que “no es malo el copiado mientras tenga una intención de porqué lo estamos haciendo”. Ferreiro (1997) reconoce que la

“copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera el más importante). Se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad” (p.121)

Al respecto, no es recomendable limitarse sólo a este tipo de experiencias cuando es más factible propiciar oportunidades donde el niño pueda construir e interpretar sus escrituras y descubrir, de acuerdo con Goodman (1980), los principios funcionales, lingüísticas y relaciones del desarrollo de la escritura.

4.4. El dibujo como interpretación de la escritura y lectura

En los primeros años de la edad infantil se observa que en las representaciones gráficas que realizan (primeros trazos) se caracterizan por ser espontáneas donde el dibujo y escritura se confunden, pero de forma paulatina se van diferenciando, algunos trazos adquieren formas más figurativas mientras que otros evolucionan hacia la imitación de los caracteres de la escritura.

Desde la perspectiva Piagetiana, el dibujo es una imitación gráfica, una reproducción material de un modelo, implica la función semiótica, es decir, la posibilidad de diferenciar significantes de significados. Piaget señala que el dibujo se relaciona con el juego simbólico y la imagen mental al tratar de presentar lo real, es el medio a través del cual el niño refleja cómo piensa, interpreta y representa algo.

Al relacionar el dibujo con la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979) establecen que no es posible reducir la escritura al dibujo, sino que ésta mantiene una estrecha relación con el lenguaje. Reconocen que leer es un proceso en el cual hay diferentes niveles y formas de lectura. Al inicio se caracteriza en “leer” a partir del dibujo o mejor dicho interpretar a partir de éste, lo que hace el niño es describir la imagen e inferir el contenido a partir del dibujo. Mencionan que dibujo y escritura están indiferenciados y constituyen una unidad indisociable, el texto es enteramente “predictible” a partir de la imagen, es posible pasar de uno a otro, ya que son concebidos como distintas formas de representar el mismo significado, el texto se relaciona directamente con el dibujo. Después el texto es considerado como una etiqueta del dibujo, existiendo diferenciación entre dibujo y texto, posteriormente que las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener las anticipaciones a partir de la imagen, donde el texto ya no es predecible a partir de la imagen, se necesitan otros índices que confirmen lo anticipado, hasta reconocer que no es indispensable que haya una imagen para poder interpretar el texto.

Al respecto, la maestra Camila durante sus tareas escolares usó una estrategia que consistió en solicitar a los niños elaborar un dibujo referente a los textos (trabalenguas, canciones) que habían escuchado leer con el propósito de recordar

el texto escrito, al explicar que los niños logran “interpretar los textos con los dibujos que hacen”. Lo anterior me permite sugerir un reduccionismo o desconocimiento por parte de la maestra sobre las representaciones gráficas, ya que ella sustituye el dibujo por la lectura y escritura.

CAMILA: Ya tenemos la letra, ¿Qué le falta? ¿Qué le podemos poner aquí?

NIÑAS: un dibujo

CAMILA: ¿Qué le podemos dibujar?

NIÑA: Nombre

NIÑA: Estrellita

La maestra ignoró lo que dijeron las niñas

CAMILA: ¿Qué podemos dibujar aquí? (señaló la hoja donde está escrita la canción)

NIÑO: Las calacas

NIÑO: una tumba

CAMILA: una tumba, una calaca, correcto, una calaca que tenga ojos estirados y su tumba. (O6 p.19)

La maestra reconoce que el dibujo es parte fundamental para la interpretación de la escritura de un texto, en este caso la canción. Fomenta esta acción reiterativamente, como si el dibujo fuera complemento de la escritura, cuando más que un complemento se establece una relación con el lenguaje, en específico con la lectura, ya que a través del dibujo los niños describen e infieren el contenido del texto al constituirse unidad indisociable lo cual se modifica hasta poder interpretar el texto sin la presencia de la imagen. Considero que la maestra Camila no tiene en claro el proceso de la lectura ni de la apropiación del sistema de escritura pues la experiencia se reduce al acercamiento a la escritura.

CAMILA: lo que vamos a trabajar ahorita son unos trabalenguas que vamos a leer, nos los vamos a aprender para que los podamos decir y vamos a

buscar también cual es el sonido que más se repite, que es de las palabras que riman y luego le vamos a hacer un dibujo referente a nuestro trabalenguas para que nos ayude a recordar de que se trata porque como todavía no podemos leer, podemos... las imágenes nos van a ayudar a recordar. ¿sale? En esta que nos enseñó Axel ¿Qué dibujo le podríamos poner?

LUNA: Zorro

NIÑO: (gritó) ¡un gorro!

CAMILA: y un gorro ¿verdad? EL zorro ¿Cómo lo dibujaríamos? Que está pidiendo...

NIÑA: Ayuda

CAMILA: que pide ayuda, dice "socorro", como gritando

NIÑA: como que vaya corriendo

CAMILA: Y que lleve

NIÑA: gorra

CAMILA: gorro, aja (O8p.13 y 14)

El reconocer que el dibujo y la escritura son lo mismo para la interpretación de un texto, responde al primer nivel del proceso de lectura, sin embargo, no es posible reducir la posibilidad del trabajo con el texto y sus usos a esta estrategia, ya que los niños podrán descubrir, de acuerdo con sus experiencias las diferentes relaciones entre el dibujo y el texto hasta darse cuenta de que se puede leer sin necesidad de imágenes. Ferreiro y Teberosky establecen que la relación entre el dibujo y la escritura no significa reducir ésta al dibujo..."la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo" (p.83).

En esta tarea escolar propuesta por la maestra Camila la participación de los niños está en reconocer algunos aspectos claves del contenido del texto como son los

personajes, objetos y sus características para representar a través de dibujos (establecidos iguales para todos) con la intención de interpretar lo escuchado. Sin embargo, en la interpretación de un texto juegan diferentes factores como son los conocimientos previos de los niños, sus experiencias y creencias, por lo que, por medio de esta estrategia, se reduce a tener una sola idea al respecto y no a una variedad de posibilidades que permita el texto.

Por su parte, la maestra Camila menciona que como los niños aún no saben leer necesitan “recordar”, lo cual van a lograr a través de un dibujo. Esto me permite sugerir que la maestra relaciona la lectura con el descifrado de letras y lo aceptado convencionalmente, por ello de la imposibilidad de leer por parte de los niños, al tener como punto de partida una visión adultocéntrica de este proceso, al considerar que un niño sabe leer hasta que lo hace como un adulto, no considera su proceso de desarrollo y aprendizaje.

4.5. La memorización como herramienta de aprendizaje

La maestra Camila utilizó la memorización como una herramienta para que los niños compartieran con sus compañeros y a otros adultos (familia) diferentes textos literarios como son los trabalenguas y fábulas. Anteriormente hice mención del énfasis que la maestra da al término “aprender” al ser equivalente a repetir y memorizar, al quedar fuera las diferentes posibilidades que se pueden aplicar para generar un aprendizaje más significativo en los niños, al considerarlos como un sujeto cognoscente y activo en sus procesos de aprendizaje y no sólo como el sujeto que memoriza.

CAMILA: Miren, (señaló el trabalenguas escrito) hoy vamos a aprendernos este que dice:

“Sancho es rechoncho y de ancho corpacho, rechoncho y ancho, como un chancho es Sancho”.

Los niños se quedaron callados, por lo que repitió el trabalenguas. “Sancho es rechoncho y de ancho corpacho, rechoncho y ancho, como un chancho es Sancho”.

Al ver que no decían nada, la maestra preguntó: ¿repiten conmigo?

NIÑOS, NIÑAS Y CAMILA: “Sancho es rechoncho y de ancho corpacho, rechoncho y ancho, como un chancho es Sancho”.

Al ver la maestra que no lograron decirlo, propone que lo repitan una vez más.

NIÑOS, NIÑAS Y CAMILA: “Sancho es rechoncho y de ancho corpacho, rechoncho y ancho, como un chancho es Sancho”.

La maestra pidió que lo dijeran otra vez:

NIÑOS, NIÑAS Y CAMILA: “Sancho es rechoncho y de ancho corpacho, rechoncho y ancho, como un chancho es Sancho”. (O8 p. 15)

El interés que manifiesta la educadora es que los niños lo “aprendan” a través de la repetición, lo que genera una memorización a corto plazo, además de pretender que los niños lo expresen cada vez más rápido, objetivo central de los trabalenguas.

Con respecto a las fábulas, previamente la maestra Camila trabajó con textos literarios donde los niños eligieron una fábula, la cual fotocopió para que los niños en casa la “aprendieran” y pudieran compartir a sus compañeros en el salón de clases.

Considero que, de acuerdo con el texto que se presente a los niños, se tendrán funciones y usos específicos. En el caso de los trabalenguas el aprendizaje memorístico es primordial para poder expresarlo cada vez con mayor rapidez, al ser esa su finalidad. No obstante, con las fábulas antes de “aprenderlo” se establece la posibilidad de que el niño “cuenta la historia”, al referir a la narración como una capacidad que lo permita. Con relación a ello, la maestra Camila generó espacios para compartir las fábulas que los niños se habían aprendido.

Luna se levantó de su silla y se dirigió hacia el pizarrón, donde se quedó parada mirando a sus compañeros; desdobló una hoja que tenía las imágenes de un elefante y un cocodrilo de un lado y por el otro tenía la historia

escrita. Mostró a sus compañeros las imágenes de los animales y comenzó a narrar la historia.

LUNA: Había una vez un elefante, un elefante se cayó en el río y vio un cocodrilo y le dijo: Oye ¿Por qué tienes una bocota tan grande y unas...espinotas tan gruesas? Y entonces el cocodrilo se enojó y respondió: Ahorita vas a ver porque yo tengo una bocota y unas espinotas tan gruesas y entonces el cocodrilo se lanzó y agarró la boca de... agarró la trompa del elefante y luego gritó tan fuerte el elefante y luego ya llegaron las cerditas, el lobo y la jirafa, lo jalaron de la cola y luego...y luego empujaron y luego se hicieron que la nariz se hiciera más y más largaaaa...la vida de un elefante, que tiene la trompa de un elefante y hoy debes de ser respetuoso de todos los demás que lo otro te parece gracioso y lo otro, otro parece insultos.

Axel Ariel se levantó de su silla y se dirigió frente a sus compañeros.

LUNA: es diferente al mío

CAMILA: Aja, pero también aquí el personaje es un...elefante, vamos a escuchar a Axel, con el elefante y el...

AXEL: Hormiguero

CAMILA: El elefante hormiguero

AXEL: Había una vez un elefante en la selva, estaba jugando...(se quedó callado) en el lago, de pronto vio a un hormiguero, iba pasando allí y las hormigas le dijeron: ¡no, no, no puedes pasar porque si no nos vas a aplastar nuestro hogar y todas ¡moriremos! (se quedó callado unos segundos y continuó)... y el elefante les dijo: perdón, pero no voy a cambiar y las hormigas se empezaron a subirse... a su cuerpo y empezaron a morder con su boca tan chiquita...(se quedó callado y continuó) y se echó al lago y las hormigas volvieron a su casa, a su hogar, a su hormiguero y el elefante perdió la lección de las hormigas y se disculpó ya con las hormigas. (se quedó callado por unos minutos)

CAMILA: ¿ya acabó?

Axel asentó con la cabeza(O9 p.3)

Esta dinámica de participación fue para todos los niños, quienes de manera voluntaria deseaban compartir con sus compañeros la fábula que se habían aprendido, situación que generó una memorización previa, al manifestarlo por medio de sus expresiones orales y corporales. Los niños que no desearon participar argumentaron que aún no la aprendían y quienes pasaron, pero la olvidaron, tendrían otra oportunidad para compartir.

De acuerdo con las ideas de Ravela et.al. (2017) reconozco que estas tareas escolares se caracterizan por generar un aprendizaje superficial, donde los niños se esfuerzan por memorizar información, pero sin comprender su significado. Los autores consideran que el problema no es memorizar en sí mismo, ya que es una capacidad principal de los seres humanos, sino la falta de significado, el hecho de recordar y repetir sin saber de qué se está hablando o al tener una idea poco clara.

Leymonié y otros (2013) citado en Ravela et. al. (2017) reconocen cinco grandes categorías de procesos cognitivos como resultado de sus estudios realizados, establecen *“actividades que requieren recordar y reproducir; utilizar o aplicar; construir significados y comprender; valorar y evaluar y desafiar o crear algo nuevo”* (p.87). Esta categorización tiene la intención de mostrar la diversidad de tipos de actividades en las que los niños pueden involucrarse, lo que sugiere que no es factible limitarse sólo en actividades que impliquen recordar y reproducir (memorizar), cuando es posible propiciar más oportunidades de aprendizaje, que respondan a la gama de procesos cognitivos.

El acercamiento con los textos literarios va más allá de una memorización, se pretende producir un placer, que el niño disfrute de la actividad, imagine, crea y no sólo reproduzca. Lerner (2001) menciona que se trata de *“formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuesta a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria”*. (p.40)

4.6. Recursos y apoyos centrados en la convencionalidad del sistema de escritura

Los recursos educativos didácticos son el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza. La palabra de la docente sola no basta para favorecerlo se requieren de recursos que la apoyen. En este apartado me enfocaré en los recursos utilizados por la maestra Camila para favorecer en los niños el lenguaje escrito y su aproximación a la convencionalidad del sistema de escritura.

Uno de ellos fue la libreta de trabajo, elaborada con hojas blancas y de cuadrícula (cuadro alemán). Las hojas blancas destinadas para representaciones gráficas como dibujos y las hojas cuadrículadas con el propósito de que los niños logren la ubicación de su escritura en el espacio gráfico de la hoja, en palabras de la maestra:

...cuadro alemán: “ahí es donde trabajamos lo que se relaciona con la matemática y en relación con la escritura...igual los voy acercando a lo que es la primaria, vamos a tener una letra en cada cuadrito”

...hojas de dibujo: “es más libre, trabajo de exploración, arte, dibujos, registro de alguna experiencia. (E2 p. 17)

La maestra justifica el uso de una libreta con dichas características para acercar a los niños a las formalidades del sistema de escritura que ella considera fundamentales (“una letra en cada cuadrito”) y como una preparación para el nivel primaria, bajo la idea de que en este nivel se utilizan libretas con cuadrícula. Es decir, se pensaría que la maestra Camila ejercita a los niños para que puedan desempeñar con eficacia esta formalidad, sin embargo, carece de significado y funcionalidad para el niño.

Otro recurso fueron las fotocopias de los textos literarios, con el objetivo de que los niños observen el texto, se familiaricen con la lectura y escritura. Durante las tareas la maestra pidió que los niños siguieran la lectura con el dedo, así como la identificación de palabras y sílabas, en el caso específico de los trabalenguas, el texto con palabras que inician con la letra “o” y la letra de las canciones. También

fueron utilizadas fotocopias con actividades para que los niños identificaran las vocales en su nombre escrito, registraran cuántas tienen o completaran su nombre.

Al preguntar a la maestra Camila sobre el porqué de las fotocopias, ella respondió “porque copiar te llevas mucho tiempo” además de “prever material para todos”, representando una manera de ahorrar tiempo y de poder brindar la oportunidad de participar a todos los niños.

Al respecto, el uso de fotocopias con textos literarios (cancioneros, trabalenguas y fábulas) estuvo enfocado en identificar la direccionalidad del texto al pedir que los niños siguieran con el dedo las oraciones de acuerdo con la lectura en voz alta que la maestra hacía. Sin embargo, al ser una acción solicitada por la maestra carece de significado al no generar la reflexión sobre las características del sistema. Desde el enfoque que considera a los niños como sujetos activos se pretende que, a través de diferentes experiencias, descubran que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo como una característica del sistema y no por imposición o indicación del adulto.

En cuanto al uso de fotocopias para la identificar vocales o trabajar con respecto al nombre propio, la intención está en disminuir tiempos invertidos en el copiado por parte de los niños, en que todos tengan material con que trabajar y en la unificación de la actividad. Estas situaciones dejan fuera al niño como sujeto cognoscente, en ningún momento explora, descubre, crea, interpreta o produce, su acción se reduce en contestar un ejercicio que es similar o casi igual al de su compañero y que responde a una formalidad que la maestra considera pertinente para el acercamiento al lenguaje escrito.

Nemirovsky alude a los materiales impresos y reconoce que

no provocan la escritura en cuanto tal, sino la resolución de tareas y ejercicios, supuestamente para que los niños aprendan a escribir. Pero qué ideas irán construyendo los niños acerca de qué escribir si se limitan a hacer esos ejercicios, en los que no dicen nada, no comunican, no expresan, no transmiten, ni registran para sí mismos...(p.110)

Las fotocopias que utilizó la maestra se enfocaron en la resolución de tareas, donde las respuestas eran cerradas, es decir o eran correctas o incorrectas y se reducían al reconocimiento del código, a las unidades de la palabra más que a experiencias que permitieran la escritura de los niños con propósitos diversos y reales.

Otro material que ocupó son tarjetas con el nombre propio escrito de cada niño, al enfatizar la letra inicial con color rojo y el resto con color negro, escritas en letra de molde, y al tener por separado los nombres compuestos de los niños; una de las funciones que se observó fue para la identificación de las vocales y consonantes. También utilizó tarjetas con las vocales y consonantes, tanto en mayúscula como minúscula para trabajar la identificación de éstas en el nombre propio, al jugar la lotería de nombres. Explica el porqué de aludir a mayúsculas como minúsculas:

“es que las mayúsculas nos sirven en los nombres, todos los nombres de personas, ciudad, más que nada de personas; pues el mundo es así; el mundo que nos rodea en mayúscula y minúscula”. (E2 p. 18)

En este caso, el distinguir las mayúsculas con color rojo en relación con las minúsculas con color negro, es otra formalidad que la maestra Camila considera necesaria para el acercamiento al sistema de escritura, ya que justifica que en el mundo que nos rodea se utilizan ambas. Una vez más reconozco que es una característica del sistema de escritura, en específico ortográfico, que los niños deben descubrir al explorar diversos portadores de texto, al ver escribir a otros, al participar en producciones escritas y no impuesta por la maestra Camila, que a partir de sus saberes reconoce como parte fundamental de su enseñanza.

Los videos educativos son otro recurso muy habitual en la práctica de la maestra Camila, no sólo alusivo al acercamiento al sistema de escritura sino también a temáticas de otros campos formativos. En esta ocasión, con la intención de favorecer el lenguaje escrito, la maestra proyectó videos sobre las vocales, en el cual los niños identificaron palabras que empiezan igual que éstas.

En una de las entrevistas reconoce el porqué de usar videos, expresó:

“y algo que a mí me encanta, yo siempre estoy, bueno a veces en internet viendo y te salen videos y hay cosas que dices: ¡wow!, te sorprendes, dices, bueno, ¿por qué no lo intento y lo hago?, yo lo adapté y veo, buscas en que aprendizaje podría entrar o algo así o a veces tienes dudas”. (E2 p. 20)

Considero una buena alternativa el uso de videos didácticos siempre y cuando respondan a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, se planifiquen, analice y permita la interacción de los niños. En este caso, la maestra argumenta su uso a partir de sus gustos, de un interés personal sobre el interés de los niños, ya que al mirar videos que a ella le sorprenden, los adapta y busca relacionarlos con los aprendizajes previamente establecidos.

Collazo y Herrero (2009) , plantean que los medios de enseñanza y aprendizaje están en constante renovación. Por la importancia que alcanza el video en la formación de una cultura general, ofrecen recomendaciones que pueden considerarse para el uso de este medio con fines de enseñanza, algunas de ellas son:

- Orientar la actividad por parte del docente
- Lógica en la presentación del contenido, de modo que este se estructure de una manera que ayude a la comprensión y el seguimiento de lo expuesto.
- Contextualización del contenido con la vida en el que se encuentra el estudiante.
- Inducción a la reflexión y a la participación consciente, por parte del estudiante cuando escucha, observa o trabaja con el medio.

Al respecto, el uso de videos enfocados a la enseñanza de las vocales dista de lo que se pretende con los niños, quienes, a través de la lectura, el uso del nombre propio y otros textos reconocerán el sistema de escritura, sin la necesidad de partir de los elementos menores (letras) a la palabra, situación que es evidente en la práctica de la maestra Camila, quien no considera el proceso de aprendizaje del niño.

Por último, la maestra Camila hizo uso de portadores de texto, en este caso fueron libros literarios, en específico de fábulas, donde la interacción de los niños con ellos se limitó a su observación mientras la maestra mostraba.

CAMILA: A ver, miren tengo muchos más libros que me prestaron, pero vi que algunos niños...algunos niños si se los han leído y conocen de que se trata la historia, otros a lo mejor todavía no los conocemos, pero los vamos a ir leyendo para que podamos conocer estas historias. Estas historias como son de animales nos dejan una enseñanza, se llaman fábulas, hoy vamos a ver una en el salón de cómputo de un niño que hace algo, vamos a observar que hace ese niño, si estuvo bien su conducta o estuvo mal lo que hizo, ¿sale?(O8p. 48)

A pesar de referir a los libros al final decidió dar prioridad a mirar un video sobre una fábula que leer en voz alta uno de ello, al restringir las posibilidades de aprendizaje y exploración por parte de los niños con respecto a los medios impresos.

Usar portadores de texto, incorporarlos en el aula, es una oportunidad para que los niños tengan un acercamiento al lenguaje escrito. Sin embargo, en el aula carecían de estos materiales al tener un portalibros lleno de revistas que estaban cortadas y maltratadas, no fue posible apreciar algún texto en buenas condiciones. Nemirovsky (1999) establece que es necesario incorporar al aula los materiales escritos de uso social...cuánto más y más variado, mejor...incluir textos escritos por los propios niños y los maestros.

5. La evaluación del aprendizaje: sinónimo de premiación, halago y aprobación.

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, etc. Jackson (1991) menciona que la evaluación procede de diferentes fuentes, condiciones de comunicación y referentes lo que puede resultar como positiva o

negativa. Alude que la principal fuente de evaluación en el aula es el profesor, a quien se le exige que formule juicios sobre el desempeño de los alumnos.

En el aula la evaluación que se realiza está a cargo de la maestra Camila quien reduce su participación a la premiación, entendida como la entrega de una estampa en forma de estrella o el dibujo de una “cara feliz” por haber culminado de manera satisfactoria la tarea, es decir, siempre y cuando cumpla con lo previamente solicitado.

Otra forma de evaluar el desempeño es a través de halagos, expresados por parte de la maestra Camila, quien usa adjetivos calificativos para referir el desempeño de los niños al elaborar registros gráficos.

La maestra observó el dibujo de Cristian y expresó:

CAMILA: Que bonito Cris, a ver, pláticame (O6 p.9)

Sofia se acercó a mostrar el dibujo, la maestra le dijo: ¡Qué bonito! Pero le hace falta color.

A los niños que terminaron sus dibujos, la maestra les dibujó una carita feliz, no preguntó sobre lo que registraron, solo verificó que llevara título o que estuviera coloreado y pidió que colocaran su libreta en su lugar. (O8 p. 52)

La maestra hizo comentarios como: ¡Hay que colorearlo!, ¡Muy bien!, ¡qué bonito!, ¡Ándale!, conforme observó los trabajos de los niños. (O9 p. 20)

Los halagos que la maestra Camila realizó están enfocados más en la presentación del trabajo que en el proceso del aprendizaje, reduciendo el esfuerzo del niño en la producción final. Este tipo de evaluación centrada en el cumplimiento de la actividad, que merece ser reconocida dentro del aula, forma parte de los aprendizajes que los alumnos introyectan en su tránsito por la escuela. El elogio es una forma de poder y control sobre el alumno. Jackson (1991) reconoce que

se alaba al niño que logra y demuestra un dominio intelectual de un modo legítimo prescrito. Se elogia por saber algo, por hecho lo que el profesor le dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo. La

felicitación del docente pretender inducir al alumno a que realice en el futuro ciertas conductas, pero que no simplemente a que repita el conocimiento que se le acaba de enseñar. Se concibe para estimularle a hacer otra vez lo que el profesor le solicite, a trabajar firme, a dominar el material. (p.63)

Es decir, la maestra Camila premia o expresa halagos porque los niños responden a las acciones y demandas que considera pertinente más que a la comprensión del contenido y a un aprendizaje significativo.

Durante las tareas escolares observé que los niños se acercaron a la maestra Camila para que aprobara lo que hacían al preguntar “¿así maestra?”, lo que reflejó más la preocupación de satisfacer al otro que el proceso o desarrollo de la tarea.

Constantemente los niños se pararon para enseñar el trabajo a la maestra y preguntar ¿así?, esperando a que lo aprobara.(O7 p. 17)

La evaluación, entonces, se reduce en satisfacer al otro o en obtener un premio, más que en un proceso reflexivo que tanto docente como alumnos pueden llevar a cabo al culminar las tareas realizadas. Se trata más a una motivación extrínseca, donde los niños realizan el trabajo escolar por las gratificaciones de la maestra Camila.

Al respecto Picaroni y Loureiro (2010) citado en Ravela et al. (2017) reconocen que

la evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñanza y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. Las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de enseñanza. (p. 31)

Es evidente que la evaluación de la maestra Camila, por lo general, se realiza durante (aprobación) y al final de la actividad (halago y premiación), es decir se reduce a la producción de un producto y a la aceptación del docente más que al proceso de aprendizaje del niño. Lo anterior me sugiere que las actividades están enfocadas en mostrar un resultado (producto tangible o no) más que en el proceso

de aprendizaje, es decir, en demostrar el logro más que en la construcción y reflexión del conocimiento.

Camilloni y otros (2010) citado en Ravela et. al (2017) reconocen que

Las investigaciones previas sugieren que la naturaleza y forma de las tareas de la evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. Los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parecer ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el curriculum. (p.89)

Al ser su primer acercamiento de los niños a la educación escolarizada, estas experiencias incidirán en sus comportamientos e ideas que tengan al respecto de la evaluación, muchos de ellos reconocerán que el objetivo está en satisfacer a otro, obtener algún premio o halago más que la posibilidad de mejorar el desempeño de cada uno, identificar sus áreas de oportunidades, promover reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje para la toma de decisiones, al ser una experiencia positiva para ellos.

De acuerdo con lo anterior, es posible identificar una evaluación con una mirada adultocéntrica, pues la maestra da un halago o premio siempre y cuando la tarea que realiza el niño está dentro de los límites que ella considera correctos o deseables. Cuando se logra lo propuesto desde la mirada del adulto, en este caso la maestra proyecta hacia los niños que la única que sabe es ella, al ser el punto de partida para la evaluación. En ningún momento fue posible apreciar una construcción colectiva de los criterios a evaluar en las tareas o permitir que los niños realizarán una coevaluación o autoevaluación, donde ellos identificarán sus propias áreas de oportunidad o mejora.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de este trabajo de investigación representó una gran experiencia personal que me ayudó a obtener nuevos aprendizajes, pero sobre todo a reflexionar como profesional y ser humano. Uno de ellos fue el tener una nueva mirada con respecto al ejercicio docente, pero sobre todo en relación con los sujetos. En un inicio me pregunté qué sucede en las aulas, qué están haciendo los docentes para favorecer el lenguaje escrito, cómo es que consiguen los avances que dicen lograr; al principio pensé que se resolvería con la intervención, pero el transitar en este proceso de formación me di cuenta de que antes que intervenir es necesario investigar, ir más allá de los supuestos que se tienen, con la intención primordial de comprender al sujeto y la realidad educativa que lo confluente. Para ello, fue necesario reconocer que lo que sucede en el aula está influenciado por otras dimensiones como lo institucional, personal, interpersonal, social y valoral, al considerar que la práctica educativa no sólo implica la relación alumno-maestro-contenido si no a todas las relaciones que se establecen y caracterizan a la práctica educativa, al ser una praxis social, objetiva, intencional, compleja y multidimensional.

Dentro de esta experiencia, también fue posible mirar al otro, su manera de intervenir y propiciar el aprendizaje, lo que me permitió tener una mirada más profunda, analítica, crítica y reflexiva de lo que sucede en el aula, en específico en relación con la enseñanza del lenguaje escrito. La realización del trabajo de campo me permitió reconocer la importancia de mirar a profundidad, realizar los registros y sobre todo analizarlos. Es decir, de sistematizar la práctica docente con la posibilidad de identificar situaciones o aspectos que a simple vista no son susceptibles de reconocer o que bajo su cotidianeidad no se reflexionan, por lo que el análisis fue un proceso de suma importancia para poder conocer y comprender la enseñanza del lenguaje escrito de la maestra Camila. Dicho de otra manera, la realidad educativa que impera en su aula. Esta oportunidad también permitió la

mirada y reflexión sobre el propio actuar y poder pensar sobre mi persona e intervención con la posibilidad de una mayor comprensión y mejora a futuro.

Algunos aspectos pedagógicos y sociales que caracterizaron la práctica de la maestra Camila fue mantener el orden y control en el grupo, al ser un aspecto al que se brindó suficiente atención, tiempo y que representó la garantía del trabajo escolar. Con respecto a lo pedagógico, en las tareas escolares, fue posible identificar como una constante la formulación de preguntas directas y repetitivas, la repetición de textos, el copiado, la memorización, al ser algunas estrategias para propiciar el aprendizaje del lenguaje escrito. Por medio de la revisión teórica y la reflexión me fue posible reconocer que lo anterior responde a una visión adultocéntrica del proceso de la enseñanza al centrarse en lograr lo que el adulto considera “correcto” en relación con la lengua escrita, en donde no es posible reconocer al niño como un sujeto cognoscente, que aprende a través de sus propias acciones y que es capaz de construir sus hipótesis con respecto al sistema de escritura.

Al respecto recupero y reconozco la importancia de los saberes docentes como la base del hacer cotidiano. En un inicio mi pensar estaba enfocado solamente en el aula sin considerar la posibilidad que lo que sucede en ésta es producto de los conocimientos, ideas, significados que el sujeto construye con respecto a su trayectoria, experiencia profesional y su relación con los otros en diferentes momentos y lugares en los que participa. Tenía una idea muy superficial sobre cómo es que la experiencia influye en el actuar del docente, pero es hasta ahora que soy consciente de lo determinante que es en la manera en cómo interpretan, comprenden y orienta la profesión y la práctica cotidiana.

Un aspecto fundamental dentro de los saberes docentes son las concepciones epistemológicas, ya que son los significados que el docente le atribuye al currículo, es decir es el referente a partir del cual proyectan la práctica, así como el proceso de enseñanza de cualquier contenido. Es aquí donde reconozco en la maestra Camila posee un conocimiento parcial sobre los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y que su experiencia en un método generó que las tareas escolares

estén enfocadas a la repetición, memorización, el copiado, la convencionalidad del sistema de escritura, así como la priorización de algunos propósitos del perfil de egreso y la concepción respecto al uso natural del lenguaje.

Lo anterior me permite reflexionar sobre la importancia de poseer un bagaje de conocimientos teóricos para tener referentes suficientes para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos. El hecho de participar en esta investigación me exigió de la lectura de varios autores como Ferreiro, Teberosky, Nemirovsky, Lerner, Gimeno Sacristán, Mercado, Fierro et. al. entre otros, los cuales posibilitaron el análisis y reflexión de lo observado, lograr una mejor comprensión de la realidad educativa y responder a las preguntas iniciales de la investigación. También me brindó la oportunidad de adquirir nuevos elementos y ampliar mi conocimiento, sin olvidar los contenidos que se revisaron en las diferentes líneas de la Maestría que ayudaron a mirar la práctica desde todas sus dimensiones y tratar de comprender el trabajo docente. Lo anterior me lleva a considerar que la formación docente es permanente, así como deseable, ya que la actitud y disposición son indispensables, sin éstas sería difícil generar nuevas perspectivas de pensamiento y el mejoramiento de las prácticas educativas.

Un planteamiento que no puedo dejar sin mencionar es el reconocimiento de la dimensión institucional, en el cual identifiqué las exigencias sociales que sin duda juegan un papel primordial en el docente, ya que al atenderlas genera el reconocimiento de la sociedad hacia éste aunque la forma de hacerlo no siempre resulte favorable para el proceso de aprendizaje de los niños; y los aspectos políticos y educativos internacionales y nacionales, que el saber de ellos permiten identificar la historicidad y relevancia de la educación, en específico la alfabetización, al ser considerada como una prioridad nacional e internacional así como la comprensión del porqué ha sido punto medular de los currículos y de la creación de programas emergentes, que sin duda en el Estado marcaron un parteaguas en el aprendizaje de la lengua escrito en preescolar.

Este trabajo de investigación me permitió reconocer, en el caso de la maestra Camila, que las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito parten de una mirada adultocéntrica, donde el conocimiento lo poseen sólo los adultos y donde el niño queda fuera del conocimiento, como un sujeto pasivo o receptor mecánico, sin la posibilidad de preguntarse de la realidad que lo rodea. Sin embargo, esta conclusión queda abierta a nuevas miradas que podrían enriquecer lo que logré construir al respecto, debido a que la práctica docente es dinámica y compleja, y los sujetos cambiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. México: UNAM .
- Bajhtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the Ecology of written Language*. Oxford .
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. New Jersey : Prentice-Hall .
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula* . Buenos Aires : Paidós .
- Clark, C. (1986). *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. Barcelona : Paidós.
- Coffer, A. y. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de la investigación*. . Colombia, Universidad de Antioquia .
- Coll, C. y. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. . Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje .
- Collazo Delgado, R. H. (2009). *Los medios en el proceso de enseñanza aprendizaje* . Cuba .
- COMIE. (2013). *Estudiantes, Maestros y académicos en la investigación educativa*. México.
- COMIE. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas extranjeras 2002-2011*. México.
- Delamont, S. (1894). *La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel Kapeluz .
- Delory, M. C. (2014). Experiencia y formación. Biografización. biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 695-710.

- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* .
- Díaz Barriga, A. (2017). *Interpretacion: un reto en la investigacion educativa* . México : Newton .
- Diputados, H. C. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 Escenarios, Programas e Indicadores* . México .
- Doyle, W. (1979). *Classroom tasks and students abilities* . McCutchan Pub .
- Durand, J. (2018). *El oficio de investigar* . México : Consejo Nacional para la Cultura y las Artes .
- Escuela Iberoamericana de Posgrado* . (s.f.). Obtenido de Escuela Iberoamericana de Posgrado : <https://www.escuelaiberoamericana.com/blog/metodo-doman-para-empezar-a-leer>
- Estermann, J. (1996). *Hacia una filosofia del escuchar: perspectivas del desarrollo para el pensamientos intercultural desde la tradición europea* . Achen .
- Ferreiro, E. (1997). *Al fabetización Teoría y Práctica* . Distrito Federal : Siglo veintiuno editores .
- Ferreiro, E. (2002). *Lecturas sobre lecturas* . México : Conaculta.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* . México : Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe .
- Ferreiro, E. y. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México : Siglo Veintiuno Editores .
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* . México : Paidós .
- Fierro, C. F. (1999). *Transformando la práctica docente* . México : Paidós.

- Gibbs, G. (2007). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa* . Madrid : Morata .
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, M. y. (1996). *Autoconcepto de aprendizaje* . España .
- Goodman, K. S. (1986). *El proceso de la lectura* .
- Goodman, Y. (1980). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*.
- Guber, R. (2004). *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento* . Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en educación* . Madrid : Narcea .
- Harste, J., & Burke, K. S. (1988). *The Creating Classrooms for Authors*.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana* . Barcelona.
- Kalman, J. (2008). *Beyond Definition: Central concepts for understanding literacy* . Hamburgo : UNESCO .
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión*. Barcelona, Laertes .
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* . México : Fondo de Cultura Económica .
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Lincoln, Y. y. (1999). *Establishing trustworthiness*. London : Sage Publications .
- McGinitie, W. H. (1980). *El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura*.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños* . México : Fondo de la Cultura Económica .
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños* . México : Paidós .
- Picaroni B. y Loureiro, G. (2010). Qué matemática se enseña en las aulas de sexto año de Primaria en escuelas de Latinoamérica. *Páginas de Educación* .
- Ravela P., P. B. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* . México : Grupo Magro .
- Rockwell, E. (1999). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.* . México : El Cballito- SEP Cultura, Biblioteca Pedagógica.
- Rodríguez, G. A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación bibliotecológica* , 143-175.
- Seda Santana, I. (2006). *Literacies within classrooms: whose an what purpose?* . Mahwah, EUA .
- SEGOB. (22 de Noviembre de 2007). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006* . México : SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* . México .
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México .
- SEP. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México .

- SEP. (06 de julio de 2020). *Diario Oficial de la Federación* . Obtenido de Diario Oficial de la Federación : https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona : Graó .
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* . Madrid, Narcea.
- Taylor, S. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós .
- Taylor, S. R. (1992). *La entrevista a profundidad* . Barcelona : Paidós.
- Tenti, E. y. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada* . México : IIFE-UNESO .
- Tlaseca Ponce, M. E. (2001). *El saber de los maestros en la formación docente* . México : UPN.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Internacional de Educación, Centro Internacional de Conferencias Ginebra* . Ginebra .
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar* . Paris : UNESCO .
- UNESCO. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: Informe sobre los progresos realizados en 2004-2005*. Paris : UNESCO .
- UNESCO. (2015). *Las leyes Generales de Educación en América Latina* . Buenos Aires : UNESCO .
- UNESCO. (2020). *Día Internacional de la Alfabetización 2020: documento de referencia sobre "La alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: impactos y revelaciones* .

UNESCO. (2023). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO:
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

UNESCO. (2023). *UNESCO*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/days/literacy>

Vargas Zepeda, R. (1994). *Propuesta para la adquisición de la lecto-escritura en el nivel de preescolar*. Pachuca de Soto.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España : Paidós.

Zamudio, C. y. (2015). *Español como segunda lengua. Libro para el maestro, Educación primaria indígena y de la población migrante* . México .

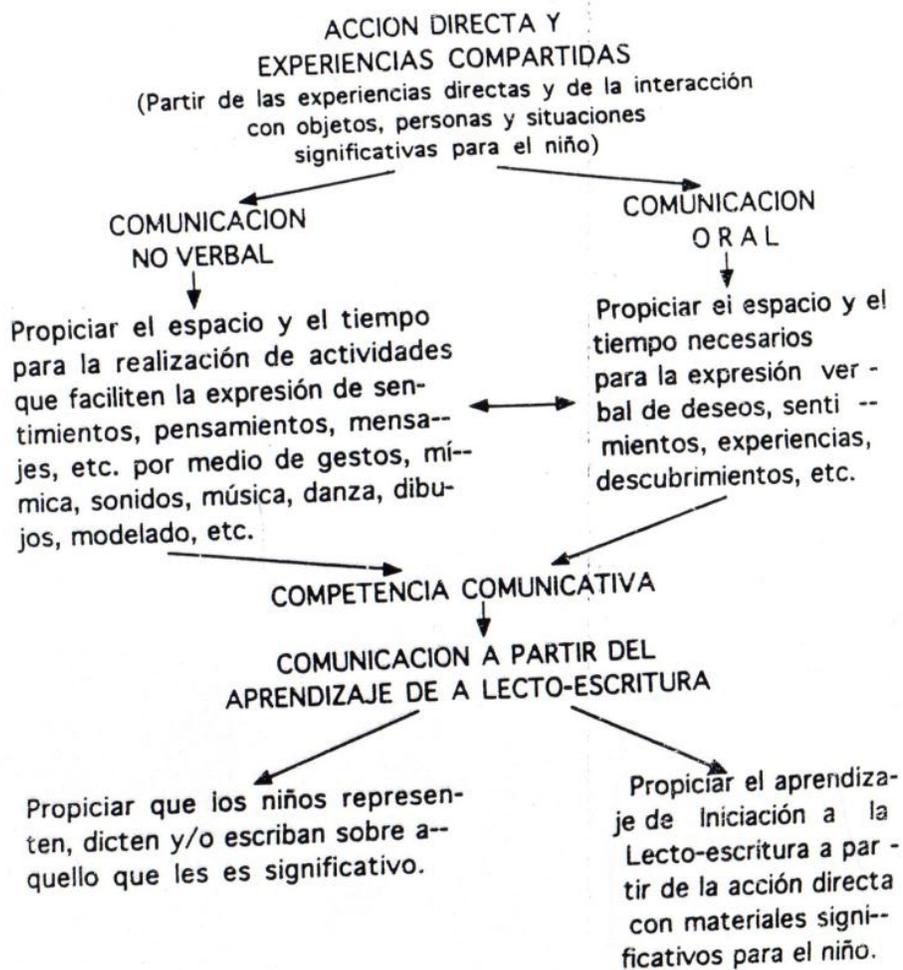
ANEXOS

Anexo 1

46

MODELO METODOLOGICO

PROPUESTA PREESCOLAR- HIDALGO



PLAN DE ATENCIÓN	
Lenguaje y comunicación	
Participación social/ Uso de documentos que regulan la convivencia	
Organizador curricular I y II	
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. 	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Inicio	Tiempo
<p>Indagar si conocen su nombre. Mirar el video MI nombre y reflexionar la importancia de tener un nombre. Pedir que investiguen porque decidieron sus papás ponerles ese nombre para que lo compartan al siguiente día. <i>30 sept y 3 oct.</i></p> <p>DESARROLLO</p> <p>*Después jugar a buscar el letrero de su nombre, de entre los de sus compañeros pedir que localicen el suyo. Preguntar si saben que letras tiene su nombre, con cual empieza. Realizar un ejercicio donde decoran las letras de su nombre y pasen al frente y en un papel bond donde estarán escritos los nombres de todos los niños y niñas remarquen su letra inicial. Al término que todos hayan pasado preguntaré si saben cual es esa letra que remarcaron. Quien sabe el nombre de su inicial. Poner en el escritorio todas las iniciales y pedir que busquen la suya la cual decoraran con huellitas de colores. <i>4 oct</i></p> <p>*En otra sesión pedir que nuevamente busquen y observen el letrero de su nombre, preguntar si saben que letras tiene su nombre y que como se habrán dado cuenta su nombre tiene vocales las cuales les mostraré A-a, E-e, I-i, O-o, U-u. Preguntar si ya las conocían o habían escuchado, si creen que estarán en todos los nombres y, en otras palabras. <i>6 oct</i></p> <p>Mirar el video de Las vocales plaza sésamo. Lola y las vocales. Preguntar si se dieron cuenta que las vocales están en muchos lados, en nombres de personas, animales, objetos, etc., y son indispensables para formar palabras. <i>6 oct</i></p> <p>Pedir que cada uno escriba su nombre en su libreta con lápiz y después quite las vocales de su nombre y piensen como creen que dirían. Pondré un ejemplo con mi nombre y palabras como mamá, papá. Preguntar ¿Es posible entender estas palabras? Poner el ejemplo con varios de los nombres escribiéndolos en el pizarrón y borrando las vocales. Hablar sobre que son muy importantes para hablar y escribir.</p> <p>*Pedir que escriban otra vez su nombre en medio de la hoja y preguntar a cada uno cuantas vocales tiene su nombre y registren el número adelante. Comparar quien tiene la vocal a, e, i, o, u y en total cuantas tienen. <i>6 oct</i></p> <p>En casa en una hoja escribirán su nombre y el de papá y mamá, observarán con atención y con un color diferente las remarcarán y contarán cuantas vocales hay en cada nombre lo registrarán y preguntare a cada uno que vocales son las que encontraron en el nombre de sus papás.</p> <p>También pedir que en casa vayan practicando la escritura de las vocales remarcando y trazando con su dedo sobre arena, harina o tierra. Se les pedirá una bolsita resellable hermética de sándwich la cual llenaran de alguno de los siguientes materiales, polvo de gelatina, harina o algún material en polvo que tengan. Ésta la ocuparan para trazar cada una de las vocales explicando la direccionalidad de cada una.</p> <p>*Llevar a cabo en casa unos ejercicios de apoyo para el reconocimiento de las vocales en el que también logren identificar otras palabras que las tienen. <i>7 a 14 de oct</i></p> <p>*Repartir una hoja con su nombre y pedir que miren las letras y remarquen las vocales que tienen con el color señalado. Relacionar las vocales que tienen con otras palabras que comiencen igual. <i>14</i></p> <p>*Preguntar si les gusta su nombre, como les gusta que les digan o los llamen. Platificar que de acuerdo a los derechos de los niños todos los niños y niñas tienen derecho a tener un nombre por lo que sus papás tuvieron que registrarlos con un nombre. <i>17 oct</i></p> <p>Preguntar si saben en que documentos pueden encontrar su nombre. Pedir que los investiguen y él porque es importante que este escrito en estos documentos. Dialogar sobre los documentos que encontraron con su nombre y reflexionar la importancia de reconocerlo y escribirlo.</p>	<p>3 semanas aproximadamente.</p> <p><i>30 de sept al 21 de oct</i></p> <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - video MI nombre - Letreros de los nombres - Ejercicio de decorar su nombre - Iniciales de los nombres - Letreros de vocales - Video Las vocales de plaza sésamo: Lola y las vocales - Libreta, lápiz, colores - Bolsa resellable con harina, polvo de gelatina u otro. - Ejercicios de reconocimiento de vocales - Hoja con su nombre y el de sus compañeros - Masa o plastilina - Rompecabezas del nombre - Revistas - Bingo de nombres - Videos y canciones de las vocales

<p>*Invitarlos a modelar su nombre con masa o plastilina. Mostrar la técnica para formar letras y después dar el material y el letrero de su nombre para que lo puedan formar. 18 act</p> <p>*En otra sesión explicar que ahora vamos a comparar los nombres con los de sus compañeros para identificar cuales tienen sus mismas letras o cuales empiezan con la misma letra inicial mayúscula. Repartir una hoja con los nombres de sus compañeros y contarán el número de letras que tiene cada uno para comparar cual es mas largo o corto. 19 act</p> <p>*Pedir el apoyo de papás para que hagan un rompecabezas de su nombre y deberán armarlo y pegarlo. Buscarán en revistas las letras de su nombre y las recortaran y pegaran siguiendo el orden convencional. 20 NOV. ACTIV.</p> <p>*Jugar a que se perdieron las letras de mi nombre y deberán escribir la que falta. 21 NOV.</p> <p>En casa trabajar con los nombres de los miembros de la familia , realizaran lo mismo, contarán cuantas letras tienen cada uno y comparar quienes tienen sus mismas letras</p> <p>CIERRE</p> <p>Jugar al bingo con su nombre. Se saca una letra y si la tienen la deben marcar. Gana el que complete primero su nombre. Ponería mas compleja y jugar al bingo de los nombres de los compañeros 22 NOV</p> <p>Al final comentar sobre su experiencia, que les gusto y que se les dificulto.</p>	<p style="text-align: center;">Ajustes razonables</p> <p>-Se podrá trabajar con la bolsita resellable de ser necesario para mostrar el trazo de las letras para la escritura de las letras de su nombre. - Pedir el apoyo en casa para trabajar ejercicios complementarios relacionados con las vocales y también para que observen videos de estas para que puedan identificar las vocales en su nombre y en otras palabras y empiecen a discriminar ese sonido al escuchar palabras lo cual posteriormente favorecerá la conciencia fonológica y además las rimas. -Apoyar en la escritura de su nombre a los que aun no logran escribirlo ofreciendo modelos</p> <p style="text-align: center;">Indicadores de evaluación</p> <p>Escribe su nombre Identifica las letras de su nombre Compara su nombre con el de sus compañeros e identifica similitudes y diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se consideran a través de una escala de desempeño <ul style="list-style-type: none"> o Se logró razonablemente o Está en desarrollo o No se logró, requiere atención.
--	--

PLANEACIÓN	
Campo formativo o Área de Desarrollo	Lenguaje y comunicación/ Pensamiento matemático
Organizador curricular I y II	Literatura/ Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral- Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios. Número, algebra y variación/ Número
Aprendizaje esperado	Dice relatos de la tradición oral que le son familiares. Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras incluida la convencional. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: Historias y canciones	
<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagar si saben lo que es un cancionero, se pondrá a los niños elaborar un cancionero. Mostrar alguno para identificar sus características. Se acordarán los criterios para la producción del repertorio, por ejemplo, las canciones que les gustan, las que cantamos en la escuela. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Para iniciar, se desarrollará la canción "La marcha de las vocales". Lo anterior, con la intención de que los alumnos logren establecer por sí mismos relaciones entre algunas partes orales con diferentes partes escritas. Primero, se pondrá el audio o video de la canción y se entonará con los niños en varias oportunidades. Se pedirá a los niños que dicten diferentes palabras para cada una de las vocales y que mencionen qué es lo que hace cada personaje mencionado en la canción. Se les ayudará a aprenderse la melodía y seguir la letra escrita para hacer anticipaciones sobre dónde están escritas determinadas palabras o frases de la canción, reconociéndolas por estar repetidas, por su rima o por ser palabras conocidas. Posteriormente, colorearán diversos dibujos en una hoja para responder a diferentes planteamientos sobre la letra de la canción. La siguiente canción será la marcha de los números, se pondrá el audio y video Una vez que la hayan aprendido se entonará y después dibujarán los números mencionados en la canción y se comentará con que se compara. Mostrar otra versión de la canción en video y por escrito para que sigan la letra y registren donde corresponda cada objeto con el que comparan al número. También se les pondrá la canción de los elefantes y los 10 perritos. Se les entregará por escrito y después de entonar al menos dos o tres veces las canciones tradicionales, identificarán, dibujarán y colorearán una imagen relacionada con la historia de esta. <i>10 y 11 NOT.</i> <p>Posteriormente, se elegirán otras canciones del gusto de los niños o relacionadas con la próxima festividad de día de muertos que se podrán presentar por escrito y aprenderlas y reflexionar sobre lo que dice la letra, ya que algunas tratan de relatos que sucedieron a la calaca o que sucede en el día de muertos y así los niños puedan representarla con dibujos.</p> <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando se tengan el conjunto de las canciones, se iniciará la elaboración del cancionero con las hojas que les fui entregando. De ser posible se mostrarán algunos cancioneros a los niños. Se leerán los títulos y algunos datos de la portada. En conjunto se decidirá que contendrá nuestro cancionero como portada, título, índice, contenido e ilustraciones Se les brindará apoyo en el proceso de elaboración del cancionero: escribir los datos en la portada y el índice y para ordenar y pegar las hojas. 	<p>Tiempo</p> <p>Aproximadamente 6 sesiones</p> <p>Recursos</p> <p>Canción escrita y en audio de la marcha de las vocales https://youtu.be/Q7IimUJc4Q Hoja con planteamientos de la canción la marcha de las vocales. Canción La marcha de los números https://youtu.be/lmQLUW7qCw Canción de los elefantes y 10 perritos en audio y escrita Canciones impresas Hojas Lápicas</p>
<p>Ajustes razonables</p> <p>Proponer otras canciones que apoyen a los niños con sus necesidades como el reconocimiento de números Cantando los números https://youtu.be/RO11Vyo5lWM</p>	<p>Indicadores de evaluación</p> <p>Dice canciones e interpreta la letra reflexionando sobre la historia o personajes que se habla Expresa los números de manera oral y escrita</p>

PLANEACIÓN	
Lenguaje y Comunicación /	
Literatura / Producción, Interpretación, Intercambio de poemas y juegos literarios.	
Situación de Aprendizaje / ANIMALINGÜAS	
Organizador curricular y II Aprendizaje esperado	Indicadores de Observación
<p>Indagar si saben lo qué es un trabalenguas? ¿conocen alguno? Explicar que un trabalenguas es un texto conformado por una serie de palabras que, al pronunciarse, en ocasiones, resulta un poco complicado. Los trabalenguas han sido creados como un juego para hacer que quien lo lea se equivoque al hacerlo. También se utilizan como ejercicio para lograr una expresión o manera de hablar que resulte clara; su dificultad radica en la presencia de rimas, así como en la velocidad que debemos emplear al pronunciar las palabras.</p> <p>Preguntar ¿Qué trabalenguas conocen? Intentaremos decir un trabalenguas! ¿Estás listo?</p> <p>Sancho es rechoncho, Y de ancho corpacho, Rechoncho y ancho, Como un chancho, es Sancho - 16 Nov.</p> <p>Contigo entró un tren con trigo- un tren con trigo contigo entró. - 17 Nov.</p> <p>Papa tapa la papa, la papa tapa yá, papá la papa tapa, tapa la papa papá. - Miercoles 22</p> <p>Los osos son mochos, los mozos son ocho- y marchan dichosos, con los ochos mozos, muchos osos mochos. - Miercoles 23</p> <p>Corren las patas traseras detrás de las delanteras. - Jueves 24</p> <p>Cucarajicara, jicaracáscara, pícarapícara, pícaramáscara, máscarapícara, pícaracáscara, Cucarajicara. - Jueves 24</p> <p>A Cuesta le cuesta subir la cuesta, y en medio de la cuesta, va y se acuesta. - Lunes 28</p> <p>Pica, pica, pica Perico. Pica, pica la rana. Perico, pica, pica la rana.</p> <p>Después de decir algunos trabalenguas preguntar ¿Pudiste pronunciar todas las palabras de los trabalenguas? Hay palabras difíciles de pronunciar y cuando unimos un conjunto de estas palabras e intentamos decir las rápido resulta un reto muy divertido y gracioso. Pedir que con ayuda de alguien lea y repita varias veces, cada vez con mayor rapidez los trabalenguas que se compartieron. E identifiquen las palabras que riman y las coloreen de un mismo color e identifica cual es el tema o personajes y coloquen un dibujo a un lado. Igualmente, solicitar que investiguen y anoten con ayuda de una persona algún trabalenguas y señala lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las palabras que riman en ese trabalenguas y ¿Cuál es el tema que aborda ese trabalenguas? <p>Ahora escucha el audio titulado "Animalingüas" Repite el audio las veces que sean necesarias hasta que logres pronunciar correctamente los trabalenguas ¡Diviértete! Comparte uno de los trabalenguas que te aprendiste y lograte pronunciar en clase. Recuerda ahora conoces las características de los trabalenguas y eres capaz de pronunciar un conjunto de palabras difíciles en poco tiempo, además de reconocer los personajes principales de los trabalenguas</p>	<p>16 de Nov al 30 de Nov.</p> <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalenguas • Audio Animalingüas • Libreta
<p>Trabaja de 1 a 2 trabalenguas por clase dependiendo su capacidad</p>	<p>Se aprende trabalenguas y los comparte sin ayuda</p>