



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LA EDUCADORA AL FAVORECER LA LENGUA
ESCRITA EN NIÑOS DE TERCERO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

KELINETH DE LA PARRA RANGEL

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

IXMIQUILPAN, HGO., OCTUBRE 2017

Agradecimientos

Siempre me he considerado una persona muy consentida por mi Padre celestial y hoy, sin duda alguna, es un motivo más. Gracias infinitas por tu bondad, tu misericordia, tu compañía... por tantas bendiciones recibidas a lo largo de mi vida.

Gracias por la bendición de contar con mis padres, Maquita y Rodrigo, sin ellos, no habría logrado cumplir con esta meta tan anhelada. Gracias por mi hermano Rodrigo, a quien adoro con todo mi corazón y a quien de manera particular agradezco, su compañía y apoyo, a pesar de la distancia.

Gracias a todos mis colegas, con quien iniciamos esta hermosa etapa de nuestras vidas y de quienes tuve la oportunidad de crecer profesionalmente, a través de tantos momentos compartidos.

Pero sobre todo, a mi asesor de Tesis, el Doctor Alfonso Torres Hernández, quien me acompañó en este proceso, sin duda, su confianza y profesionalismo formaron una parte muy importante, para finalmente llegar a este momento. Mi admiración, respeto y agradecimiento siempre para usted.

Con cariño
Kelineth De la Parra Rangel

ÍNDICE

	Introducción	
	La construcción de la investigación.....	14
	a) Experiencias que antecedieron a la investigación.....	14
	b) El Proceso Conceptual y metodológico de la Investigación.....	18
CAPÍTULO I.	El currículo formal de preescolar configurador de creencias y concepciones respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar.	
1.1	Reflexiones en torno a la lectura y escritura.....	32
1.2	¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar?.....	49
1.3	La escritura desde los planes y programas.....	54
1.4	Propuestas curriculares relacionadas con la escritura.....	72
1.4.1	Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar.....	72
1.4.2	Propuesta método Hidalgo de lectura directa y matemáticas en educación preescolar.....	74
1.4.3	Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lectura y escritura en educación preescolar (PIALEEP).....	78
CAPÍTULO II.	La formación docente de la educadora como un elemento determinante en la enseñanza de la escritura	
2.1	Los primeros acercamientos de la educadora María Guadalupe López Sánchez a la escuela y a la escritura.....	88
2.1.1	Influencia en la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez como alumna en el Jardín de Niños.....	89
2.1.2	El contexto familiar de la educadora María Guadalupe López Sánchez como influencia al aprender la lengua escrita.....	97
2.1.3	Influencia en la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez como alumna en la primaria. “En la primaria me enseñé con el	

	método silábico”.....	99
2.1.4	Influencia en la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez como alumna de la secundaria. “Todo tenía que estar escrito correctamente”.....	104
2.2	La formación inicial de la educadora María Guadalupe López Sánchez. “A mí la Normal me gustó mucho, siento que la formación que recibí ahí fue muy completa”.....	107
2.2.1	La vocación de la educadora María Guadalupe López Sánchez “A mí lo que me gusta es decorar el salón, arreglarlo, ponerlo todo en orden, con sus respectivas etiquetas, bien, bien ordenadito”.....	127
2.3	La formación permanente de la educadora María Guadalupe López Sánchez. “Cada quien toma de los cursos lo que le parece pertinente”.....	132
CAPÍTULO III.	Las prácticas escolares cotidianas en relación a la lengua escrita	
3.1	La escritura desde la función social. Las tareas, avisos, registro de fecha, etcétera.....	141
3.2	La experiencia de la educadora María Guadalupe López Sánchez en la implementación de las prácticas en relación a la lengua escrita.....	155
3.3	Las presiones y las exigencias de los padres de familia.....	164
3.4	Las necesidades e intereses de los niños.....	169
3.5	Organización de la Institución. “El acuerdo es trabajar con la PIALEEP, sentimos que está muy bien, por eso la seguimos utilizando”.....	172
3.6	La metodología de la educadora María Guadalupe López Sánchez en relación a la lengua escrita. “Me gusta mucho trabajar con la PIALEEP, me gusta porque viene muy completo”.....	177
CAPÍTULO IV	El saber docente en relación a la lengua escrita	
4.1	La escritura en educación preescolar. “Nosotros aquí no debemos enseñar a leer y a escribir a los niños”.....	190
4.2	Concepción en el enfoque de la enseñanza de la lengua escrita.....	191

4.3	El Programa de educación preescolar 2004. “No nos dan apertura, no nos dejan poner en práctica todo”.....	193
-----	---	-----

Conclusiones

Referencias

INTRODUCCIÓN

El uso del lenguaje tiene la más alta prioridad en la educación preescolar, porque es la herramienta fundamental para el mejoramiento de las capacidades cognitivas y expresivas, para integrarse en la cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, aprender.

El lenguaje, por tanto, se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, así como para tratar de convencer a otros; aunque con el lenguaje, también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de los otros.

Ahora bien, a partir de la década de los 80's y con el Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP '81), se ha despertado una gran preocupación por los diferentes factores que influyen en la formación y desarrollo de los hábitos de la lectura y la escritura en los niños que cursan la educación básica. La carencia de hábitos de lectura se traduce en un mínimo de comprensión lectora y es un problema que se manifiesta en todos los niveles de la educación, y se comprueba por el bajo rendimiento de los alumnos en todas las áreas de aprendizaje.

Esta preocupación, es decir, el asunto de la lengua escrita, es un conocimiento básico que de manera permanente es motivo de políticas educativas, reflejadas en el currículum.

Ante mi preocupación investigativa, resulta sumamente importante, detenerme un poco a indagar y analizar el pensamiento de la educadora y su quehacer diario frente a su grupo de niños; acercándome lo más posible a su realidad educativa y

así, rescatar las creencias y concepciones en torno al favorecimiento de la escritura en los niños de tercero de Educación Preescolar.

Tomando en consideración que escribir, comprender, es un acto natural que nos da la oportunidad de conocernos aún más a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Esta habilidad nos permite expresarnos y establecer contacto con nuestros semejantes; además de que percibimos al mundo exterior, por lo tanto, escribir propicia un razonamiento crítico y una mayor comprensión y mejor solución de nuestros problemas.

La enseñanza de la escritura a través del tiempo, siempre se ha visto influenciada por las nuevas tendencias y rápidos cambios que han tenido lugar en el campo de la enseñanza, concibiendo al proceso de escritura, como un acto sumamente complejo que implica mucho más que estudiar una gramática en particular, analizar o imitar modelos retóricos o simplemente planificar a través de esquema, lo que deseamos expresar.

Ahora bien, en la Educación Preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la aproximación de los niños a los usos del lenguaje escrito, a partir de situaciones que impliquen conocer diversos tipos de textos, identificar para qué sirven, interpretar e inferir el contenido, expresar gráficamente ideas, e identificar algunas características del sistema de escritura, bajo situaciones sociales de uso que plantean la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

La participación de los niños en actos de lectura (escuchar cuentos que un adulto lee para ellos, explorar libros con otros niños y conversar sobre lo que “creen que dice”, son experiencias que les ayudan a desarrollar las capacidades para comprender el significado de la escritura.

Antes de leer y escribir de manera convencional, es fundamental que los niños vivan situaciones que les permitan descubrir el sistema de escritura, como los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos), algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento, con el apoyo de la educadora, los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que se van modificando o cambiando, ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, considerando que el acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas.

Quisiera hacer un paréntesis en este momento, para puntualizar que el objeto de estudio gira en torno a la escritura, sin embargo, al hacer referencia a ella, es posible hacerlo también a lectura, ya que ambas están íntimamente relacionadas, aunque el desarrollo de cada uno de estos procesos plantea en su adquisición, mecanismos y estrategias de distinta naturaleza, es por ello que se presentan didácticamente separados.

Ahora bien, la tesis que muestro, derivada de mi informe de investigación es que las creencias y concepciones de la educadora en relación al favorecimiento de la escritura en los niños de tercero de preescolar, subyacen ante una discrepancia entre lo que está instituido (desde el currículum, producto de una política educativa y a su vez, de un plan de desarrollo) y lo que determinan las prácticas instituyentes, una vez que son institucionalizadas dentro de un contexto escolar.

Considerando, dentro de la tesis que presento, como marco teórico, a los investigadores Gimeno Sacristán, J., quien al referirse a la conceptualización de las creencias del docente, las define como proposiciones, premisas que mantiene (el docente) acerca de lo que considera verdadero, las cuales, a diferencia del conocimiento proporcional, no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en la forma de enseñar, dado que en primer lugar, las

creencias influyen en la forma como aprenden los profesores y en segundo lugar, en cómo éstas influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar”¹.

Considerando que el pensamiento docente, según Gimeno Sacristán “constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y del aprendizaje”.²

Ahora bien, desde la perspectiva del pensamiento del docente, a la que refieren Clark C. M. y Peterson, se reconoce como un sujeto que emite juicios, toma decisiones, a partir de teorías y creencias, antes, durante y después de la interacción en el aula y sus alumnos, quien además generan rutinas propias de su desarrollo profesional, integrando pensamientos que guían y orientan su conducta, cuyas deducciones transformaron la concepción del profesor, dejando atrás un enfoque conductista de la enseñanza, pasando a concebirse como un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo.³

Clark C. M. y Peterson, al referirse a las creencias del profesor, las considera como “mediadores no racionales o inconscientes, como componentes del conocimiento subjetivo, poco elaborados, generado a nivel particular por cada docente, para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas, dado que las creencias no se fundamentan

¹ GIMENO Sacristán, J., Comp. (2010), “Saberes e incertidumbres sobre el currículum”, Madrid. Edic. Morata. Pág. 221-222

² Op. cit. Pág. 227

³ CLARK, C. M. y Peterson, P. L. (1986). “Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.). la investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona: Paidós. Pág. 227

sobre la racionalidad, sino más bien, sobre los sentimientos, las experiencias y las ausencias de conocimiento específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.⁴

Las concepciones de los docentes expresan pues, una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico metodológicas, entre ellas, se le atribuyen a Shalvenson y Stern P. (1981), quienes en los estudios sobre el conocimiento de los profesores vinculados al procesamiento de la información; los autores plantean que “los profesores son profesionales racionales como otros profesionales, como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones”.⁵

Por lo tanto, podemos identificar que en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre sus concepciones epistemológicas y su práctica docente, subyace una epistemología implícita. Poniendo en juego un conjunto de “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen”⁶

Es así como desde una perspectiva constructivista, las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las

⁴ CLARK, C. M. Y Peterson (1986), “Procesos de pensamiento de los docentes”. En M. C. Wittrock (comp.) La investigación de la enseñanza Vol. III. Barcelona. Paidós. Pág. 443.

⁵ Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) La enseñanza su teoría y su práctica (pp. 372-419). Madrid: Akal.

⁶ Gimeno Sacristán, J. (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid: Morata. Pág. 216.

cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el docente y su entorno cambian paulatinamente.

El pensamiento docente pues, constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁷

Se considera pues, a las concepciones del docente, como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proporciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, que intervienen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”⁸, según J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez.

Moviéndome como investigadora principiante, a indagar sobre la incidencia mediadora de sus creencias y concepciones de la educadora al favorecer la lengua escrita en niños de tercero de educación preescolar, convirtiéndose así en mi interés investigativo.

En este orden de ideas, la tesis la he organizado en cuatro capítulos, en el primero de ellos, “El currículo de Preescolar, configurador de creencias y concepciones respecto de la enseñanza de la escritura”, en el que muestro en primera instancia elementos propios del lenguaje, así como el posicionamiento de distintos autores ante la lectura y la escritura, haciendo énfasis en esta última; mencionando además, cómo es vista la enseñanza de ambos procesos en el Jardín de Niños. Consideré importante incluir en este capítulo, cómo es que se ha visto a la

⁷ CLARK, C. M. y Peterson, P.L. (1986), “Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona, Paidós. Pág. 449

⁸ GIMENO Sacristán, J., Comp. (2010), “Saberes e incertidumbres sobre el currículum”, Madrid. Edic. Morata. Pág. 229.

escritura en los programas de educación preescolar, partiendo del Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP '81), Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP '92) y el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP '04).

Además de incluir tres propuestas curriculares que de manera específica se han implementado en el Estado de Hidalgo, respondiendo a las necesidades económicas y políticas en razón al tiempo y el espacio en el que se pusieron en práctica.

En el capítulo II, “La formación docente de la educadora como un elemento determinante en la enseñanza de la escritura”, inicio haciendo un reconocimiento del proceso de formación de la educadora en la escuela, específicamente se refiere a la escritura, primeramente en educación básica, en donde la manera en que le enseñaron a escribir, cobra relevancia, ya que de ahí emergen las primeras concepciones en razón a la manera en que se enseña y se aprende. También he integrado en este capítulo la formación de la educadora en la Normal, que dijo haber sido “muy completa”, lo interesante aquí es por qué la considera así, lo que tiene una estrecha relación con lo que en la actualidad es lo que más le agrada hacer en el Jardín de Niños y que tiene que ver con el decorado y el orden del salón, así como el ambiente alfabetizador, es decir, con el etiquetado de todo tipo de materiales y objetos, con los que cuenta dentro del aula. Para finalizar el capítulo, he recuperado la formación permanente de la educadora, ya que, después de las oportunidades de actualización que ha tenido, parece cobrar poca relevancia de manera práctica dentro del aula.

“Las prácticas escolares cotidianas en relación a la escritura”, es el capítulo número tres, dentro de él dejo ver algunas prácticas específicas relacionadas con la escritura, las cuales vienen a formar parte de su propio “estilo institucional”⁹. Dentro de este mismo capítulo he considerado pertinente recuperar las

⁹ FERNÁNDEZ, Lidia (1994) “Introducción. Las Instituciones, protección y sufrimiento” y “Componentes constitutivos de las Instituciones educativas”. Buenos Aires, Paidós; en Antología “Problemas educativos de la Institución”. UPN, México 2008. pág. 17-52

experiencias de la educadora en la implementación de prácticas relacionadas con la escritura, lo cual ha venido a formar parte sustancial en la que en la actualidad pone en práctica, ahora bien, las presiones y las exigencias de los padres de familia en torno a la enseñanza convencional de la lectura y la escritura a sus hijos, así como las propias necesidades e intereses expresados por los mismos niños, de una u otra manera, han fijado en la educadora, prácticas específicas que le permiten dar muestra objetiva de su atención a la inminente exigencia y/o necesidad expresada; y como dicho acontecimiento no sólo se da en el aula en particular, sino a nivel general en la institución, como colectivo docente, se han puesto de acuerdo en implementar la Propuesta para la Iniciación al Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar (PIALEEP), ya que en ella encuentran una manera práctica de atender esa necesidad tan evidente; y para ello, muestro su metodología a seguir.

En el cuarto y último capítulo “El saber docente en relación a la lengua escrita”, muestro las concepciones de la educadora en relación a la escritura, desde lo que para ella es escribir, así como la concepción que tiene de los enfoques de enseñanza y para concluir, he recuperado parte de lo que considera una limitante, al no poder poner en práctica todo lo que desde su punto de vista es importante, en función a su propia experiencia.

También muestro un apartado de conclusiones a las que he arribado después de mi proceso de formación en la Maestría, así como la inclusión de las referencias consultadas y que da soporte a la investigación.

La construcción de la investigación

a) Experiencias que antecedieron la Investigación

Con el propósito de compartir algunos de los antecedentes que de manera personal han formado parte trascendental en mi vida, no solo personal, sino también profesional y laboral y que en su conjunto me llevaron a centrar mi interés investigativo; he considerado pertinente, retomar cuatro puntos trascendentales como parte de mi propia experiencia; el primero de ellos se refiere a mi infancia, el segundo tiene que ver con mi inserción a la escuela, el tercero con mi formación inicial¹⁰, es decir, la Normal y el cuarto mi desarrollo profesional.

He de confesar que referirme a mi infancia me cuesta un poco de trabajo pues en una porción de esta etapa de mi vida, experimenté momentos muy difíciles y que creo han sido determinantes en mi vida, personal y profesional, pues tuvieron mucho que ver con la manera de cómo la influencia y/o exigencia de mi papá para que aprendiera a leer y a escribir mucho antes de ingresar a la primaria, lo cual me implicaba obedecer sus indicaciones, me sometían a realizar una serie de ejercicios caligráficos, seguidos por ciertas canciones, que por cierto, a menudo viene a mi mente una de ellas, “rueda rueda pelotita, rueda rueda sin cesar que la niña va corriendo y pronto te va alcanzar...”, la cual consistía en repetir el trazo de un determinado número de círculos, debía iniciar y concluir con la misma canción; ejercicios de esta naturaleza (en planas) me eran impuestos por mi papá, después las canciones fueron cambiadas por la escritura y memorización de las vocales, y otras letras, que no recuerdo bien cuáles fueron, pero que dieron la pauta a formar sílabas y posteriormente palabras que debía memorizar, puesto que había momentos en los que mi papá me dictaba y debía escribir correctamente. El tener que realizar toda esta serie de actividades, reducía considerablemente mi tiempo

¹⁰ La formación inicial concebida como el proceso formativo determinado socialmente, es el momento de inicio que continúa a lo largo de la vida y que hace posible que el sujeto continúe su formación durante su actividad profesional convirtiéndola en un fin y un medio; por tanto, la formación inicial en la formación de maestros, la propia formación determina su ubicación en la vida económica y social de su comunidad, estableciendo una diferencia entre profesionistas y no profesionistas; implica además, la elección de una profesión y la preparación del ejercicio de la misma, que afecta al sujeto en su totalidad, determina su manera de ser e identifica a una persona como profesional. REYES Ramiro (1993), “La formación inicial del profesorado de educación básica”, en Revista Cero en conducta, año 08, núm. 33-34. México

para jugar y convivir con los niños de la colonia, poco a poco me di cuenta que eso de tener que entrar a la escuela era muy complicado, pues lo relacionaba directamente con la imposibilidad de hacer lo que más me gustaba (jugar), obligándome a sentarme a escribir y memorizar letras y palabras.

Recuerdo cómo muchas veces me negaba a hacer lo que mi papá me obligaba, algunas de mis tardes se convirtieron en momentos de llanto, desesperación y resistencia al no querer hacer toda esa serie de planas de ejercicios y letras impuestas, sin embargo, al ser una indicación de papá, debía hacerlo, independientemente de si me agradaba o no. Todo esto transcurrió, en parte durante mi estancia en el Jardín de Niños, en el que por cierto ninguna de estas actividades me fueron impuestas, salvo la escritura de mi nombre en mis trabajos y en una libreta, forma italiana de dibujo, que fue solicitada por mi educadora.

Pues bien, el segundo momento lo ubico durante mi formación en la primaria, en la que el primer grado se convirtió en una de las más crueles experiencias, puesto que las exigencias de mi papá ahora eran ratificadas por mi maestra de, quien recuerdo que las actividades centradas en la enseñanza de la escritura se reducían a láminas y láminas de las sílabas, de las que debía (al igual que mis compañeros), memorizar los sonidos, partiendo de algunas letras, la primera que recuerdo es la m, que se venía acompañando de las vocales y de su respectivo dibujo, que debía memorizar, ma de mamá, me de mesa, mi de misa, mo mosca y mu de mula y así con todas las letras del alfabeto, que dentro del mismo proceso, siguiendo los ejemplos de la maestra formábamos sílabas, que posteriormente se convertían en oraciones breves, por ejemplo, mi mamá es María, todo esto debíamos memorizarlo y para ello, las tareas se convertían en la realización de planas y planas, primero de sílabas, luego en palabras y posteriormente en oraciones.

Todo este proceso me llevó a relacionar a la escuela con una carga muy pesada, que me obligaba a hacer cosas y cosas que aunque no me gustaban, debía hacerlas sin reclamo alguno, de hecho, de tanto ejercicio, hasta un callo se me formó en uno de mis dedos de mi mano derecha.

Lo peor fue cuando me percataba de los golpes y amenazas (de parte de la maestra) que recibían algunos de mis compañeros, que no lograban memorizar todo ese cúmulo de ejercicios, los gritos, así como los jalones de cabello y los azotes en el escritorio eran frecuentes, obviamente yo no quería nada de eso para mí, por eso hacía todas mis tareas.

Todo esto me llevó a concebir al aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso complejo y carente de motivación y significado, hasta ese momento yo creía que la actitud asumida por mi maestra era la adecuada, en el caso de mis compañeros que no lograban aprender todo lo que ella nos enseñaba; aunque en el fondo tenía la esperanza de que todo pudiera ser distinto y por ende, mucho más agradable para nosotros y para ello, le atribuía toda la responsabilidad a la maestra, no sé, enseñarnos de una manera menos frustrante.

Finalmente, con esta serie de experiencias logré a aprender a leer y escribir, lo que me permitió transitar mi educación básica y media superior, hasta llegar a la Normal, considerando a este como el tercer momento trascendental en mi vida, ya que dado que la institución en la que estudié es privada (con una orientación religiosa), lo que nos permitía realizar las prácticas en instituciones con iguales características, en donde el perfil de egreso de los alumnos quedaba expresado precisamente en el aprendizaje de la lectura y escritura convencional, además de las operaciones básicas, fui testigo de cómo las educadoras, a través de propuestas específicas lograban todo ello en los niños; también implementaban clases de computación e inglés que acompañaban a dichas propuestas.

Una vez que concluí mi formación en la Normal, inicié con mi desarrollo profesional, el cuarto elemento que ha trascendido en mi experiencia. Todo parecía indicar que me desempeñaría laboralmente en una institución con iguales características (privada), sin embargo, tuve la inmediata oportunidad de ubicarme en una escuela pública, en donde las características de formación distaban un poco a las que estaba acostumbrada, relacionadas claro, con el favorecimiento de la lectura y escritura en los niños, a menudo me cuestionaba el por qué no podía poner en práctica lo que había aprendido durante mi formación y cómo parte de

ello, mis prácticas en la Normal cobraban relevancia; pues me encontré con un contexto un tanto diferente en este aspecto, las restricciones por parte de mi supervisora fueron contundentes, pues me obligaba a apegarme a mi plan y programa, que para entonces, el que estaba vigente era el programa de educación preescolar 1992 (PEP '92), que posteriormente fue sustituido por el Programa de Educación Preescolar 2004.

Desde que me enteré que estaba por implementarse dicho programa, venía depositando en él una serie de expectativas que me brindarían la posibilidad de reorientar la forma de abordar esta temática, además de que me percaté de la inminente necesidad y en cierta forma, hasta exigencia de los padres de familia, de que a sus hijos se les enseñara a leer y a escribir en el Jardín de Niños, debido a las grandes dificultades que ellos enfrentaban una vez que cursaban su educación primaria, etapa en la que decían, sus hijos sufrían un cambio muy drástico, ya que las actividades eran totalmente diferentes a las implementadas en el Jardín de Niños, siendo la lectura y la escritura, la principal exigencia.

Todo esto de alguna manera se venía cruzando con los comentarios, con base a la experiencia de algunas de mis compañeras educadoras, en relación al tema, en los que se dejó ver que cada una implementaba actividades que no necesariamente eran aprobadas por la supervisora, pero que sí les permitían mostrar su atención ante las exigencias, principalmente de los padres de familia y de los propios niños, logrando así centrar la atención y el control de sus alumnos, a través de una serie de actividades, reduciendo su trabajo a problemas prácticos de los cuales ya se tiene cierto dominio, apoyándose en algunas propuestas anteriores, limitando así su exigencia a aquel que le permite el control sobre el conocimiento y la conducta de los alumnos, dando énfasis a la escritura de las grafías, así como a la memorización y la escritura de algunas palabras.

Con base a esta serie de experiencias, me he dado cuenta que lo realmente importante y/o indispensable es el conocimiento que la educadora tenga en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la lectura y la escritura, en donde no sólo su formación, sino también su propia experiencia cobra

relevancia, ya que a lo largo de dichos procesos se ha venido apropiando de prácticas que le permiten orientar su propia intervención. De ahí mi interés por investigar las creencias y concepciones de la educadora en relación a la escritura.

b) El Proceso Conceptual y metodológico de la Investigación

Mi proceso de investigación, lo inicié con la elaboración de un proyecto de investigación, aunque por sus características, respondió a una propuesta de intervención, dado que en un inicio tenía la idea de que mi rol como maestrante, debía orientarse hacia la búsqueda de mejores estrategias que en su momento pudiera incorporar a mi práctica docente.

Sin embargo, una vez que experimenté el proceso de desestabilización, fui modificando mi proyecto de investigación paulatinamente, al mismo tiempo que hice una búsqueda exhaustiva de elementos que me permitieran clarificar u orientar algunas de mis inquietudes, que después de un proceso de análisis y reflexión, en función de lo que me interesaba indagar, accedí a bibliografía, con el propósito de encontrar la posibilidad de aclarar y orientar mis verdaderas inquietudes.

Todo lo relacionado a práctica docente, los desafíos y las perspectivas de la educación preescolar, las representaciones sociales, las creencias, las concepciones; además, hice un reconocimiento de las propuestas implementadas en relación al lenguaje escrito (en Preescolar), retomé el programa de educación preescolar 2004 (PEP´04), así como una búsqueda detallada en algunos de los estados del conocimiento propuestos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), específicamente en el área temática 2, de Acciones, Actores y Prácticas Educativas ubicándome en el campo temático, “la construcción simbólica y los procesos de prácticas de la vida escolar”, ya que él, me remite al conocimiento del sentido común que se emplea en la vida cotidiana de la educadora, que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material, como son, los

conocimientos políticos, los procesos de prácticas delegadas de los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente.

Hasta este momento, ya había logrado identificar algunos conceptos clave que cruzaban con mi interés investigativo, que al mismo tiempo que fui reflexionando, me surgieron una serie de interrogantes, mismos que respaldaron mi planteamiento de investigación, tales como: ¿en qué medida y bajo qué circunstancias está desarrollando su práctica la maestra que labora en el Jardín de Niños?, ¿cómo incorpora sus creencias y concepciones de las que se ha apropiado a lo largo de su formación y experiencia en sus sesiones de clase?, ¿cómo es que la educadora ha ido conformando su manera de actuar en relación a su forma de enseñanza de la escritura?, ¿qué es lo que le permite enseñar de determinada manera?; así como, ¿qué opinión le merece la nueva propuesta curricular?, ¿qué concepción tiene la educadora de lo que es escribir?, además de identificar las prácticas más comunes que la educadora realiza al favorecer la lengua escrita.

Todo ello me permitió orientar mi investigación en torno a las *“creencias y concepciones de la educadora en relación a la lengua escrita en niños de 3 tercero de educación preescolar”*, cuyo propósito es, analizar, comprender e interpretar, qué es lo que hay detrás de las prácticas en relación a la lengua escrita en los niños.

Después de un cuidadoso análisis y reflexión sobre las creencias y concepciones de la educadora en relación a la lengua escrita en niños de tercero de Preescolar, considero que me permitirá contar con un panorama amplio, preciso y además justificado de sus prácticas, después de interpretar todos los datos recabados a lo largo del proceso, reconociendo los aspectos que la determinan, brindándome la posibilidad de conocerla y comprenderla, más no de juzgarla; además de reconocer, en qué medida y bajo qué circunstancias, se genera un cambio en el quehacer docente, con la finalidad de favorecer al máximo la adquisición de la escritura en los niños preescolares.

De manera personal, creo que lo más rico, a lo largo del proceso de investigación es, que he tenido la oportunidad de contar con un punto de referencia que me permite revalorar mi propia práctica docente, puesto que al interpretar y comprender la labor de la educadora, al favorecer la lengua escrita en los niños de tercero de preescolar, también estoy teniendo la oportunidad de hacerlo conmigo misma, ya que, al interpretar y comprender sus prácticas, estaré en posibilidades de romper así, con creencias y concepciones muy arraigadas.

Ahora bien, la Educación Preescolar en nuestro país, forma parte de una realidad que encierra cierta complejidad, en la que intervienen una serie de factores que hacen que se mueva según los cambios que el propio país experimenta, en este sentido, consideré indispensable adentrarme al campo, concebido desde una perspectiva sociocultural e histórica, por Bourdieu, en donde se presenta como una “configuración de pautas de intencionalidad y de corrientes intelectuales, en espacios estructurales en particular”.

Bajo esta lógica, me estaría ubicando en la realidad, misma que en palabras de Kosik, no se presenta originalmente al hombre en forma de objeto, de intuición, de análisis y comprensión teórica, sino que se presenta como “el campo en que se ejerce una actividad práctico sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica e inmediata de la realidad”¹¹, reconociendo en este sentido que dicha realidad y los propios hechos no están dados, sino que estaría en posibilidades de construirlos en la medida que me relacionara con los sujetos que formarán parte de mi investigación, para recabar los datos necesarios que me permitirían interpretar lo que sucede dentro de esa realidad educativa, aunque dicha interpretación no es para nada sencilla y mucho menos inmediata, puesto que dentro de la realidad educativa, está inserto “el mundo de la pseudoconcreción”¹², que tiene doble sentido, al mostrar su verdadera esencia, que al mismo tiempo la oculta.

¹¹ KOSIK, Karel (1985) “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción”, en Antología “Introducción a la investigación educativa” UPN; México. pág. 84

¹² KOSIK, Karen (1985) “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción”, en Antología “Introducción a la investigación educativa” UPN; México. pág.85

Como parte del análisis de la realidad, sin duda alguna se hizo necesario el análisis de la vida cotidiana que suele prevalecer como parte de la práctica docente, a la que Berger y Luckman hacen referencia, en donde “el conocimiento del sentido común es el que se comparte con los otros en las rutinas normales y auto evidentes de la vida cotidiana”¹³.

En la interacción social de la vida cotidiana, la cual se produce en palabras de Berger y Luckman en la situación “cara a cara”¹⁴, que es el prestigio de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos; en dicha situación, el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos, en donde Mi “aquí y ahora” y el suyo, gravitan continuamente uno sobre otro en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya; en esta situación el otro es completamente real, es la realidad total de la vida cotidiana, que quiere de una reflexión constante.

Es posible aprender del otro por medio de “esquemas tipificadores”¹⁵, dichos esquemas entran en continua negociación cuando se trata de una situación “cara a cara”, de tal manera que la mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble.

Para Berger y Luckman, la realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas, por medio de la significación, o sea, la producción humana de los signos; ya que, un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos

Ahora bien, los signos se agrupan en una cantidad de sistemas, puesto que existen sistemas de signos gesticulatorios, de movimientos corporales pautados, de diversos grupos de artefactos materiales, etcétera; ya que los signos y los

¹³ BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1993) “La Construcción Social de la Realidad”, Amorrortu, Buenos Aires, pág. 46

¹⁴ Op, cit. pág. 47

¹⁵ Op, cit. pág 49

sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”.

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística, la vida cotidiana, por sobre todo es vida con el lenguaje, definido por un “sistema de signos vocales, que es el sistema de signos más importante de la sociedad humana”¹⁶.

Alberro Solange, coincide un poco en este sentido, puesto que refiere que la vida cotidiana es “el entorno sensorial en el que nos desenvolvemos, los gestos, ademanes, actitudes y comportamientos, tanto aislados como integrados en verdaderos complejos de prácticas”¹⁷ y sobre este orden de ideas se estaría analizando el trabajo cotidiano de la educadora.

Una vez que asumí como necesidad el adentrarme al campo, para indagar sobre las creencias y las concepciones de la educadora, reconozco en la fenomenología una actitud, pero también un método para conocer la realidad de una manera diferente, evitando quedarme en solo una explicación de los hecho, sino adentrarme en su propio núcleo constituyente, hasta llegar, lo más cercano posible, a la verdadera esencia de las cosas.

Sin perder de vista que para captar la verdadera esencia del fenómeno, debía indagar y describir cómo se manifiesta, pero a la vez también, cómo se oculta; para lograr la comprensión del fenómeno social, retomando como método a la investigación cualitativa, reconociendo en ella la necesidad de una interpretación detallada de los datos recabados, retomando a Robert Bogdan, quien atribuye a este tipo de investigación “la necesidad de formular interrogantes, con el propósito de estudiar a las personas en su contexto pasado y actual; además de que con

¹⁶ BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1993) “La Construcción Social de la Realidad”, Amorrortu, buenos Aires, pág. 55 TAYLOR S. T. y BORGAN R. (1987), “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. 1ra Edición. Edit. Paidós. Pág. 69-70

¹⁷ SOLANGE, Alberro (1989), “Protagonismo de lo rutinario cotidiano”, en: I Anuario Conmemorativo del V Centenario del descubrimiento de América. México, UAM-Azcapotzalco, pág 17-21

este tipo de investigación es posible centrar el estudio en el significado de las acciones humanas y de la vida social”¹⁸.

Consideré necesario no perder de vista que el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza, el cual, según Erickson “se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento”¹⁹, el interés del contenido interpretativo me demandó una participación intensa y a largo plazo en el campo, llevando a cabo cuidadosos registros de lo que sucede en el contexto, mediante la redacción de las notas de campo, así como de la recopilación de otro tipo de registros, como lo son, las grabaciones y las fotografías.

Lo cual me permitió realizar una reflexión analítica sobre los registros recabados en el campo y del registro documental obtenido en él, así como la elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general.

Con este orden de ideas y como parte del enfoque interpretativo de la enseñanza, empleando un criterio de evidencia, utilicé como herramienta a la etnografía²⁰, para acercarme a esa parcela de la realidad y estar en posibilidades de argumentar y documentar, sobre lo que sucede con las creencias y concepciones de la educadora en relación al favorecimiento de la escritura en los niños de tercero de preescolar.

Dentro de este tipo de investigación, de corte cualitativo, necesariamente debí ser, como investigadora, una persona sensible involucrándome con las personas que formaron parte de mi investigación, para estar en posibilidades de comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas, estudiando

¹⁸ Op, cit. pág.27

¹⁹ ERICKSON, Frederick (1989) “Método cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 18

²⁰ El término Etnografía se deriva de la Antropología, que significa “Descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”, centrando su interés en lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, proponiéndose descubrir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones por el modo en que todo se desarrolla o cambia con el paso del tiempo de una situación a otra, necesitando para ello formar parte del grupo, bajo sus mismas perspectivas.

para ello, sus creencias y concepciones; sin descuidar mi capacidad de asombro, sin dar nada por sobre entendido, sino todo lo contrario, indagando para lograr la comprensión detallada de las personas, llegando hasta su interior.

Para no perder de vista toda esta gama de características, consideré oportuno cuidar el rigor metodológico que guía a la investigación cualitativa en la que fue de trascendental importancia, desde un inicio situarme en el punto del conocimiento científico, cuya forma me obligó a traspasar el sentido común.

Para dar seguimiento a mi investigación, me apoyé en algunas técnicas de investigación, intentando con ellas recabar todos los elementos que me permitieran comprender el fenómeno educativo, la primera de ellas es la observación participante, la cual es un ingrediente indispensable de la metodología cualitativa, que dentro de la investigación pondera una estrecha interacción social con mi informante; permitiéndome ser “flexible, antes y durante el proceso de la investigación”²¹, en este sentido, aumentó la posibilidad de acercarme a la realidad, brindándome diversas opciones para identificar algunas líneas de indagación.

La entrevista en profundidad, es otra de las técnicas de investigación en las que me apoyé, reconociendo en ella la “herramienta para excavar”²², para adquirir conocimientos sobre la vida social; con el propósito de rescatar de la educadora sus verdaderas creencias y concepciones en relación al favorecimiento de la escritura en niños de tercero de preescolar.

Una vez que he mencionado las técnicas, considero importante ahora hacer referencia a los instrumentos empleados, el primero de ellos, fueron las notas de campo, las cuales fui plasmando en pequeñas hojas blancas (7x11cm), con el propósito de llamar lo menos posible la atención de mi informante y de los niños al

²¹ TAYLOR, S. R. y BOGDAN (1992) “La Observación Participante”, en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 85

²² TAYLOR, S. R. y BOGDAN (1992) “La Entrevista en Profundidad ”, en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 240

momento de llevarlas a cabo, además de que su practicidad me permiten ocultarlas muy fácilmente.

El diario de campo, es otro de los instrumentos, en él tuve la oportunidad de escribir mis propias reflexiones en función del proceso de formación, cobrando relevancia a partir de mi trabajo de campo, además de integrar en él parte de la información no dicha a lo largo de las pláticas informales con la maestra, haciendo así, un registro permanente de los avances de la investigación.

Utilicé además una libreta extra, a la que titulé “diario de la investigadora” en la que fui plasmando diversa bibliografía, con el propósito de dar claridad y seguimiento a mi investigación.

Utilicé además la grabadora y una cámara fotográfica con el propósito de ampliar y enriquecer las observaciones y/o conversaciones con la educadora.

Ahora bien, creo oportuno precisar que la investigación la llevé a cabo en un espacio micro social, es decir en una de las aulas de tercero en un Jardín de Niños de organización completa, es decir, que cuenta con personal específico para cada área, desde una directora, secretaria, docentes para atender a cada grupo, además, personal de intendencia; dicha Institución pertenece a la zona escolar número 53, del sector 08, de Ixmiquilpan, Hidalgo; mientras el Jardín de Niños atiende a alrededor de 198 alumnos.

Consideré desde un inicio que dicha Institución al estar integrada por una plantilla de personal completa, en donde la mayoría de las docentes cuenta con gran experiencia que puede ser reflejada en su práctica, en la que seguramente implementaban toda esa gama de conocimientos de los que con el paso del tiempo se han ido apropiando, con el propósito de favorecer la lengua escrita en los pequeños; en este sentido, me pareció que al estar ubicado (el Jardín de Niños) en un contexto urbano, esto le permitiría brindar a los niños una gama de estímulos, con la seguridad de que se manifestarían a lo largo de las actividades que la propia educadora, propondría en su momento.

Otro de los puntos que consideré en la elección de dicho contexto educativo como el más idóneo, es que en su totalidad representaba un espacio diferente en el que como docente había tenido la oportunidad de observar, trabajar, interactuar, puesto que mi poca experiencia me ha limitado en cierta forma el mirar lo que sucede en otros contextos, en relación a mi interés de investigación.

De hecho una de mis primeras ideas era rescatar la práctica de más de dos educadoras, sin embargo, una vez iniciado el trabajo de campo, la disponibilidad de las educadoras no me lo permitieron, aunque de manera general mi entrada al campo se dio sin mayor problema, la limitante surgió en el momento en que sintieron que invadía su intimidad, al intentar entrar en sus aulas; dadas estas condiciones y debido al tiempo previsto para el desarrollo del trabajo de campo, consideré oportuno hacerlo únicamente con una educadora, con la seguridad de encontrar en su práctica los elementos que me permitan llegar a comprender lo que está sucediendo, en torno a su práctica relacionada con el favorecimiento de la escritura en los niños de tercero de educación preescolar, reconociendo dentro de ellas sus creencias, concepciones.

A lo largo de este proceso, cuidé de no perder de vista las aportaciones que Peter Woods, hace en su obra el comienzo de la investigación, ya que asumiendo mi papel de investigadora (principiante) y con el propósito de obtener un “marco mental adecuado”²³, estaría consciente de que la investigación es una indagación, una búsqueda de un nuevo conocimiento y de la comprensión, lo que me demandaría ser curiosa, mostrándome deseosa por saber algo nuevo, con espíritu de aventura, reconociendo que el conocimiento que hasta el momento poseo es incompleto e imperfecto²⁴.

Ahora bien, el trabajo de campo lo realicé mientras cursé el segundo semestre de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), coincidiendo un

²³ PETER, Woods (1993) “El comienzo de la investigación” en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 08

²⁴ Lo primero que me estaría preguntando sería, ¿qué sucede aquí?, ¿cómo se tratan mutuamente los individuos que interactúan en ese contexto?. Op, cit. pág. 09

poco con la apertura al ciclo escolar 2007-2008, programando mis visitas al campo, en diferentes tiempos, girando éstas alrededor de una o dos a la semana, iniciando primero fuera del aula, hasta encontrar el momento oportuno de ingresar de lleno a ella, procurando propiciar un buen “clima de confianza”, entre el personal en general y más aún con la maestra que forma parte de dicho contexto; con el propósito de rescatar la verdadera realidad de lo que estuviera sucediendo; recabando así, los datos que me permitan integrar mi investigación, para comprender las prácticas de la educadora.

Los objetivos planteados en esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo General

- Interpretar y comprender las creencias y concepciones de la educadora al favorecer la lengua escrita en niños de tercero de Educación Preescolar y de cómo estas se hacen evidentes en el desarrollo de su práctica.

Objetivos Específicos

- Comprender cómo ha influido en la educadora su formación y experiencia como docente, así como sus propios intereses, aspiraciones y compromisos particulares, además del “clima institucional” en el que se desenvuelve; al desarrollar su práctica de determinada manera.

- Comprender la relación que establece la educadora en lo propuesto en Programas de Educación Preescolar 2004 (PEP '04), dentro del Campo Formativo Lenguaje Comunicación, específicamente en el aspecto Lenguaje Escrito.

- Conocer el saber pedagógico que la educadora ha ido interiorizado de acuerdo a las metas que se propone alcanzar favoreciendo la lengua escrita en el nivel Preescolar.

- Ampliar mi horizonte de interpretación y/o conocimiento en relación a la lengua escrita, movilizandoy fundamentando mis propias creencias y concepciones, dando claridad a mi percepción en cuanto al favorecimiento de la lengua escrita en el nivel Preescolar, rompiendo así, con el conocimiento del sentido común.

Posteriormente, consideré desde el inicio un tema sobre el cual escribiría, y me pregunté, ¿cómo puedo ordenarlo?, con el propósito de ir armando mi propia estructura narrativa, que diera cuenta de una secuencia y/o articulación al interior del propio capítulo, fue entonces que consideré algunos pasos a seguir, tomando en cuenta, claro, los patrones que integran la misma categoría.

Fue entonces, que logré orientar mi propia narrativa, en función a tres elementos importantes, el primero de ellos, es de Carácter Descriptivo, en que articulo todo el referente empírico encontrado, sin olvidar el orden, la secuencia, enseguida fui narrando mi propia interpretación, en función a lo encontrado y como parte del tercer elemento, retomo a la teoría como dispositivo para fortalecer mi descripción; logrando así una triangulación entre mi referente empírico, mi interpretación y la propia teoría.

Sin embargo, como ya lo mencionaba antes, es un proceso sumamente complejo, pues el escribir es un arte, es decir, con carácter estético, sin perder de vista a mi lector, retomando en este sentido a Bajtin, quien sugiere, dentro de la propia narrativa, además del lector, al autor y al héroe, sujetos que están implícitos en la historia que estoy narrando.

Ahora bien, desde que inicié el semestre, la propia línea de investigación, nos sugirió la lectura de algunas obras literarias, a las que tuve acceso, que aunque no fue en su totalidad, las que leí me permitieron identificar elementos de carácter metodológico, que los autores utilizaron para dar cuenta de un acontecimiento en particular.

Por otra parte, al finalizar el segundo semestre de la MECPE, presenté como producto, un primer intento de la sistematización de la información recabada en mi

trabajo de campo, cuyo propósito fue buscar temas de interés, haciendo una lista de ellos, leí cada uno de los registros ampliados, dando prioridad a mis entrevistas, ya que, dada la naturaleza de mi objeto de estudio, ellas cobran mayor relevancia.

Después de haber hecho mi lista tentativa, opté por integrar algunos grupos en función, a las características de cada recurrencia, plasmando posteriormente la información en un cuadro, sin olvidar escribir el número de entrevista y de página, después elaboré otro cuadro de cada agrupamiento, con el propósito de ubicarme en las páginas, para el momento de extraer los fragmentos de las entrevistas, posteriormente sistematicé las categorías descriptivas y finalmente plasmé en otro cuadro, los fragmentos de cada entrevista.

Sin embargo, una vez que inicié el tercer semestre, inicié otro proceso de sistematización y análisis de la información que había recopilado, con el propósito de profundizar en la elaboración de categorías descriptivas, sensibilizadoras y analíticas; todo ello con el apoyo de autores como Woods, Hammersley y Bertely, de quienes fui retomando sugerencias en función a mis propias necesidades y posibilidades.

Inicié entonces preguntándome sobre los significados que cruzaban en mis registros, empezando con una “lectura detallada de mi información, hasta familiarizarme con ella”²⁵, iniciando con las entrevistas y posteriormente con las observaciones, subrayando fragmentos que desde mi perspectiva resultaban significativos, construyendo nuevas “inferencias y conjeturas”²⁶, que fui anotando en la segunda columna de mi registros.

Enseguida, fui anotando en una libreta todo lo que había registrado en la segunda columna, agregando algunas palabras textuales dichas por la educadora, con el propósito de ir reconociendo sus signos y significados, asignando un color de tinta

²⁵ HAMMERSLEY M y Atkinson, P. (1994), “El proceso de análisis”, en Antología, “Seminario de Investigación II”, UPN, México, 2008

²⁶ BERTELY, María (2000), “Conociendo mejor nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, pág.

para mis entrevistas y otro para las observaciones, anotando únicamente, el número de página del registro, dado que su paginación es continua, no era necesario anotar el número de registro, puesto que ya tenía previamente identificada la secuencia, ubicando el registro al que se refería, es decir, al número.

Con todo ello, fui arribando a lo que Woods llama, “análisis especulativo”²⁷, que poco a poco fui enriqueciendo con la teoría, todo ello, acompañado de la organización y clasificación de los datos, con el propósito de darle orden a mi información, mirando al mismo tiempo cómo se relacionaba con lo que había esperado, en función a mi sentido común, retomando al mismo tiempo la teoría.

Posteriormente, estructuré una lista de todo lo que había inferido y conjeturado, es decir, de mis recurrencias, lo leí en repetidas ocasiones, identificando las relaciones existentes; aunque también lo hice con el propósito de seguir algunas pistas, que me llevaran a descubrir fenómenos teóricos interesantes.

Fue entonces, cuando pude relacionar las inferencias y conjeturas desde mi sentido común con algunas ideas teóricas, con el propósito de integrar mis patrones emergentes, lo que posteriormente me permitió arribar a la construcción de cuatro categorías analíticas.

Una vez que elaboré mi cuadro de categorías, anexé una columna de lado derecho, con el propósito de ir identificando qué teoría me daría la posibilidad de sustentar, respaldar, enriquecer lo que había construido y que de hecho, seguí utilizando, en la búsqueda permanente de teoría, con el propósito de enriquecer mi horizonte de interpretación y comprensión.

Con base a lo anterior, elaboré algunos esquemas, con base a cada categoría, de los que he derivado, precisamente todos los referentes teóricos, que tienen alguna

²⁷ WOODS, Peter (1993), “Análisis y Teoría”, en Antología, “Seminario de Investigación II”, UPN, México, 2008.

relación con ellas; creo conveniente mencionar que dichos esquemas se fueron fortaleciendo, en la medida en que fui logrando avanzar en mi búsqueda.

Todo ello me llevó a la construcción de un capitulado hipotético de tesis, mismo que fui reconstruyendo a lo largo de la propia integración de la información.

CAPÍTULO I.

El currículo formal de preescolar, configurador de creencias y concepciones respecto de la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar.

1.1 Reflexiones en torno a la lectura y escritura.

La lengua es concebida como un instrumento simbólico que nos permite aprehender nuestro entorno. A lo largo de la historia de la humanidad, las comunidades han usado la lengua oral como el eje de comunicación, dado que el lenguaje es concebido como un instrumento simbólico que nos permite aprehender nuestro entorno.

Desde la filosofía es visto como la facultad, según algunos innata, propia del ser humano, instrumento del pensamiento y la actividad, y el más importante medio de comunicación. Es un instrumento sumamente elaborado y complejo, organizado en diversos niveles y creativo, con el que el hombre puede expresar verbalmente un número no limitado de ideas, sensaciones, situaciones, etc., y que permite aludir a las cosas y situaciones en su ausencia; con él reduce y ordena el hombre las percepciones del entorno y está vinculado al pensamiento hasta tal punto que la total falta de lenguaje, o de un sistema de signos equivalente, hace que no aparezcan en el ser humano indicios de inteligencia²⁸.

Para Paulo Freire, “El lenguaje no sólo es un instrumento de comunicación, sino además una estructura del pensamiento del ser nacional, es una cultura”²⁹, ya que existe una cierta relación entre pensamiento y lenguaje, como expresión del proceso de pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla, y habla y piensa, en este sentido, según Freire, podríamos incluso inventar un nuevo verbo, hablar-pensar o pensar-hablar.

²⁸ BRUGGER Walter (2005), “Diccionario de Filosofía Herder AZ”, Edit. Herder.

²⁹ FREIRE Paulo (1990), “La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación”, Barcelona, Paidós, pág. 180

Por otro lado, retomo a Noam Chomsky quien es considerado como uno de los autores más creativos y prolíficos en asuntos relacionados con el lenguaje y la mente.

Según Chomsky, hay alguna parte del cerebro o de la mente que se dedica específicamente al conocimiento y al uso del lenguaje. Se trata de una función particular del cuerpo; es una suerte de órgano lingüístico, a grandes rasgos análogo al sistema visual que también se dedica a una tarea muy delimitada³⁰; dando así por sentado, que existe una facultad lingüística y que dicha facultad abarca al menos un sistema cognitivo, esto es, un sistema que almacena información.

Chomsky cree que la gramática nace con nosotros, como parte de nuestro material genético, pues piensa que en el cerebro hay un centro separado para el lenguaje, se inclina a creer que todos los seres humanos no sólo nacen con un conocimiento innato de la gramática, sino que también propenden por naturaleza a la indagación creadora y el trabajo productivo³¹.

Aunque el sistema cognitivo de la facultad lingüística, es cambiante, ya que su estado común, su estado inicial y genéticamente determinado no es idéntico a los estados que adquiere en condiciones distintas, ya sea por deberse a los procesos de maduración interna o, ya sea por deberse sin la menor duda a la experiencia externa. A eso le llama "Adquisición del lenguaje"³², al que llama así mismo aprendizaje, advirtiendo que este es un término bastante engañoso, ya que parece más semejante a los procesos de crecimiento que todo lo que se llama propiamente aprendizaje.³³

³⁰ Parte de la serie de conferencias que Chomsky dictó cuando estuvo en la India, alrededor de una semana, en enero de 1996, dando apertura a dichas conferencias en Delhi, en donde la que responde al título de "La arquitectura del lenguaje", es la que mayor impacto tuvo, pág. 18

³¹ Paráfrasis de los planteamientos de Noam Chomsky, "Estructuras sintácticas" XIV edición, Siglo XXI editores

³² Conferencia, "La arquitectura del lenguaje" pág. 21

³³ Chomsky pone como ejemplo, que cuando se pone a un niño en una situación en la que lo envuelve la estimulación adecuada, y la adquisición del lenguaje es algo que sobreviene a ese niño. El niño no hace nada, es idéntico al crecer cuando se tiene alimento; apareciendo así, un sistema de crecimiento semejante

Es así como Chomsky, da por sentado que un lenguaje, sea hindi, el inglés o el suahili, es un particular estado al que se llega mediante la facultad lingüística, advirtiéndole que cuando se dice que alguien conoce un lenguaje o que posee un lenguaje, es lo mismo que decir que la facultad lingüística se halla en tal estado. En ese sentido, el lenguaje proporciona instrucciones a los sistemas de actuación y lo hace en forma de lo que denominamos “expresiones lingüísticas”, en el que cada expresión lingüística es un conjunto de propiedades.³⁴

La terminología técnica que se emplea en este caso es que el lenguaje genera un conjunto infinito de expresiones, por eso, a la teoría de un lenguaje se le llama “gramática generativa”, que suele dar por sentado en general que los sistemas de actuación pertenecen a dos categorías que permiten acceso a dos tipos distintos de información, a grandes rasgos: el sonido y el sentido. A las representaciones de sonido se accede mediante los sistemas articulatorios-perceptivos y, mediante las representaciones del sentido, emplean la información y la expresión para hablar del mundo, para formular preguntas, expresar pensamientos, sentimientos, etcétera.

Los sistemas que dan acceso a las representaciones del sentido pueden denominarse sistemas “conceptuales-intencionales”, donde “intencional” es el término que la filosofía ha dado tradicionalmente a esa misteriosa relación de “relatividad”: las cosas son relativas a algo o tratan acerca de algo; así pues, los sistemas conceptuales-intencionales, que son sumamente misteriosos, son los sistemas que dan acceso a determinados aspectos de las expresiones, que nos permiten hacer todo lo que se hace con el lenguaje: expresar los pensamientos, hablar acerca del mundo, lo que fuere.³⁵

Existen sistemas articulatorio-perceptivos que dan acceso a un aspecto de una expresión, y existen sistemas conceptuales-intencionales que dan acceso a otro aspecto de una expresión, lo cual significa que una expresión, ha de tener dos clases de objetivos simbólicos en tanto partes integrantes de ésta. Estos objetos

³⁴ Conferencia, “La arquitectura del lenguaje” pág 23

³⁵ Op, cit pág. 23-24

se pueden considerar una suerte de interfaz entre la facultad lingüística y otros sistemas del cerebro, o mente.³⁶

Es así, como Chomsky advierte que nos hallamos sumidos en la arquitectura de la mente, en la que, el uso del lenguaje (afirma Chomsky), es creativo, innovador, es algo más que la mera respuesta ante un estímulo, como sugería el modelo conductista³⁷, además, también determinó que existe una gramática universal que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos que nacemos con un patrón lingüístico básico, al cual se amoldan todas las lenguas concretas. Esta capacidad singular es, por lo que se sabe, propia de la especie humana y el uso corriente del lenguaje evidencia el tremendo potencial creativo del ser humano.

Dicho potencial, tiene que ver con la notable habilidad por la que los niños aprenden rápidamente la lengua cuando aún tiene una escasa experiencia externa y no cuentan con un marco de referencia en el cual basar su comprensión, lo cual, llevó a Chomsky a superar que no sólo la capacidad para el lenguaje, sino también una gramática fundamental, son innatos. Es casi seguro, dice, que las personas no vengan genéticamente programadas para un lenguaje específico, de modo tal, que un bebé chino que es criado en Estados Unidos habla inglés, es tanto que un bebé norteamericano, rodeado de gente que hable chino aprenderá a hablar chino.

De esto se sigue, por lógica, que existe una gramática universal subyacente en las estructuras de todas las lenguas.

Es así como Chomsky afirma, que ciertas reglas gramaticales son demasiado complejas y ocultas como para que los niños que cuenten con tan pocos datos, las puedan inventar; estas habilidades son innatas, no pueden ser aprendidas, pues los niños no tienen suficientes datos como para armar un sistema tan complicado como la gramática de la lengua y aprender velozmente a improvisar sin titubeos

³⁶ Op, cit, pág 24

³⁷ El cual, describe el modelo del organismo como una pizarra en blanco, bajo el modelo: estímulo-respuesta sobre la forma en que se produce el aprendizaje. La teoría de estímulo-respuesta, sólo puede dar lugar a un sistema de hábitos, una red de asociaciones, pero dicha relación, no dará cuenta de la relación entre el sonido y el significado que todos conocemos de modo intuitivo cuando ya hemos dominado nuestra lengua.

de ese sistema, sin que les diga casi nunca, cuáles son las reglas subyacentes o se les den ejemplos de errores gramaticales.

Los niños pequeños que nunca han hablado, absorben la lengua con gran rapidez y con mínimos indicios del mundo externo. El proceso de adquisición es parecido a la “impronta”³⁸, un proceso innato que sigue una línea determinada cuando lo desencadena un estímulo externo.

Bajo este orden de ideas, según Chomsky, el lenguaje es sumamente complejo y que pese a ello, los niños lo dominan al poco tiempo, sin recibir casi nunca instrucción formal, pues los únicos datos con los que cuenta son el habla de las personas, quienes muy pocas veces dicen por qué una oración es correcta o se les dan ejemplos de oraciones incorrectas.

Además, advierte que con el fin de estudiar el lenguaje, debemos saber qué pasa en el organismo del niño, con lo que entra, que son los datos y lo que sale, que es la gramática (de él). Un niño que de entrada, no sabe ninguna lengua llega a tener un conocimiento operativo de una basándose en ciertos datos. A partir de la relación entre los datos de entrada y la gramática de salida, podemos empezar a formarnos una idea sobre las operaciones mentales del organismo, la transición entre lo que entra y lo que sale.

Para dar cuenta del tipo de reglas gramaticales que se emplean en oraciones simples, tenemos que postular estructuras abstractas que no tienen ninguna conexión directa con los hechos físicos (datos) y sólo pueden derivarse de ellos mediante largas series de oraciones mentales muy abstractas.

Evidentemente, mi objeto de estudio gira en torno a la escritura, sin embargo, al referirme a ella, necesariamente debo remitirme a la lectura, ya que ambas están íntimamente relacionadas, aunque el desarrollo de cada uno de estos procesos

³⁸ Se llama impronta a lo que sucede cuando un ave rompe el cascarón del huevo al nacer y forma un vínculo madre-cría con el primer organismo que ve que sea de mayor tamaño que él. Esta conducta es desencadenada por un estímulo externo, pero despliega de un modo uniforme y predecible, y es la misma para todos los individuos.

plantea en su adquisición, mecanismos y estrategias de distinta naturaleza, por lo que se presentan didácticamente separados.

Sobre esta idea, creo conveniente no perder de vista que a lo largo de la historia de la humanidad, se ha utilizado la lengua oral como el eje de comunicación, sin embargo, llegó un momento en el que no fue suficiente esta lengua, llevando a la necesidad de crear un nuevo sistema de representación: la lengua escrita, ya que tanto la lengua oral como la lengua escrita, según Wells, “son modos alternativos de representar el mismo potencial de significado subyacente y que se han desarrollado para desempeñar funciones muy distintas.”³⁹. En el caso de la lengua escrita sus principales funciones fueron conservar y recuperar los significados.

La lengua escrita dice Wells es un “modo social de comunicación y de pensamiento. Es un sistema de representación diferente a la lengua oral, pues aunque retoma algunas de sus reglas y características, no se puede establecer una correspondencia biunívoca entre ambos sistemas”⁴⁰.

Ahora bien, la lengua escrita se diferencia de ser un código de transcripción de la lengua oral por no buscar representar de forma alternativa un sistema ya existente, sino por el contrario, implica la creación de una nueva forma de estructurar la información a nivel cognitivo y social. Cuando los seres humanos nos apropiamos de la lengua escrita realizamos un proceso de reconstrucción de este sistema tratando de comprender sus propias reglas.

La doctora Emilia Ferreiro manifiesta en su concepto de lectura la necesidad de que sea una actividad netamente profesional y que corresponda a las responsabilidades del ser humano como lector y crítico de un texto, encaminado al simple hecho de encontrar el significado de la palabra escrita, es decir, “la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y

³⁹ WELLS, Gordon (2001). “Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación”, Barcelona. Paidós, pág. 274

⁴⁰ Op, cit. pág. 276

coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar”⁴¹.

Reconoce la misma investigadora, que la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero debemos tomar en cuenta que no solo es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, sino que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos.

Lo anterior implica, según Emilia Ferreiro que, “la lengua escrita no es, como se ha concebido comúnmente en la escuela, un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras”⁴², sino más bien, “la escritura es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”; mientras que la lectura, “es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional”.

Paulo Freire, por su parte, al referirse a la lectura, advierte que no se trata de un mero pasatiempo, sino más bien, una tarea seria en la que los lectores tratan de clarificar las dimensiones obscuras de su estudio, por tanto, para Freire, “leer no es memorizar, sino reescribir los contenidos de lo que se está leyendo”⁴³.

Ana Teberosky, al referirse a la lectura, advierte que “es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etcétera, eran para aumentar o disminuir la distancia”.

En cuanto a la escritura, advierte que es un invento para aumentar la capacidad intelectual, es su primera prolongación, la aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo. No

⁴¹ FERREIRO, Emilia (1997), “Alfabetización. Teoría y práctica”, Siglo XXI editores, pág. 119

⁴² FERREIRO, Emilia (), “Las relaciones entre oralidad y escritura”. Conferencia. Universidad de Barcelona

⁴³ FREIRE Paulo (1990), “La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación”, Barcelona, Paidós, pág. 114

podría existir la ciencia sin la escritura, ya que ésta permite explicar la práctica y dejarla para que otro lector en otro momento pueda leer e interpretar de otra manera distinta. Por otro lado, la escritura también ha permitido la educación. Es imposible la enseñanza sin la escritura porque permite instruir a mucha gente y a lo largo del tiempo, es más, cuando uno aprende a leer y a escribir no sólo domina los contenidos sino el instrumento básico para adquirirlos, aprender a aprender”.

Cuando la investigadora Ana Teberosky se refiere a que la lectura es una tecnología mental, explica que la lectura es un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del mismo modo finaliza diciendo que el hombre ha inventado máquinas para aumentar o disminuir la distancia, como la rueda, la palanca o el propio automóvil, pero será la lectura es la que lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propios de la vida.

Al referirse a la escritura refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; también recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. Cuando el individuo aprender a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios.

Por otra parte, para Delia Lerner, “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”.

De esta manera Lerner manifiesta en su concepto de lectura que la misma nos permite conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión y la imaginación; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien, es alejarnos de él y posicionarnos del mismo con una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarnos del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto.

Por otro lado, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro⁴⁴, abordaron desde una teoría psicolingüística la construcción del sistema de escritura en los niños y las niñas, plantearon la cuestión desde la perspectiva del sujeto que aprende, su duda fue: ¿será que en el campo de la palabra escrita el aprendizaje se construye de una manera diferente que en otros campos de conocimiento? Al tratar de responderse, dieron entrada al niño piagetiano, como un sujeto creador y verificador de teorías y naturalmente activo en la construcción del conocimiento.

Había entonces, que cambiar la perspectiva del objeto de escritura en tanto objeto de conocimiento y no sólo como objeto de enseñanza, arrojando resultados de inmensa significación tanto en el campo teórico como en el campo educativo, haciendo así, una reconsideración del momento y la forma en que se inicia el aprendizaje de la escritura. Hasta ese momento, las principales posturas explícitas o implícitas en las prácticas pedagógicas consideraban que el aprendizaje de la escritura se originaba cuando el niño, ya maduro en el manejo de ciertas habilidades psicomotoras ingresaban al sistema escolar. Sólo entonces era capaz

⁴⁴ Reconocidas investigadoras y autoras del estudio *Los sistemas de escritura en el pensamiento del niño* (obra fundamental en el impulso del cambio en la manera de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita), explican: “Lo que lleva al niño a la reconstrucción del código lingüístico no es una serie de tareas, ejercicios repetitivos o el conocimiento de las letras una por una y de las sílabas, sino que es una comprensión de las reglas que componen la lengua. El niño, muy precozmente, va construyendo hipótesis acerca de la naturaleza de la escritura”.

de aprender la técnica de la escritura, concebida esencialmente como instrumento de transcripción de la lengua oral.

Cuando ambas iniciaron su investigación, no pretendían construir una propuesta didáctica, ni mucho menos pedagógica; a ellas les interesaba aplicar la teoría psicogenética de Piaget en el campo específico de la lengua escrita, pues querían conocer cómo niños y niñas construyen ese objeto de conocimiento.

A partir de sus investigaciones se sabe que niños y niñas van construyendo, de acuerdo a su nivel de desarrollo y a múltiples factores físicos y ambientales, hipótesis explicativas sobre la lengua escrita y su funcionalidad. En cada nivel este objeto de conocimiento tiene unos rasgos característicos y tiene un uso acorde a la comprensión que ellos y ellas tienen del mundo, esta construcción es un proceso vivencial que requiere de experiencias desequilibrantes que conduzcan a la estructuración lógica y comprensiva del sistema de representación simbólica. Experiencias desequilibrantes en el sentido que permiten modificar esquemas propios del sujeto para explorar aquellos dados en la cultura.

En este proceso interactúan de manera triádica: el sistema de representación alfabética de la lengua, con sus características específicas, la conceptualización que tienen de este objeto quienes aprenden y quienes enseñan.

Por otro lado, para Margarita Gómez Palacios, “escribir en forma correcta, no es tener simplemente una buena caligrafía, ni siquiera una buena ortografía, es manejar el lenguaje escrito con el propósito y las destrezas necesarios para enviar a los lectores mensajes claros y precisos, desde el recado y la carta, hasta la narración y la exposición. Esta actitud hacia la lengua escrita debe aprenderse desde el preescolar y debe dominarse, al menos en la universidad”⁴⁵.

⁴⁵ GÓMEZ Palacios, Margarita, et al (1995), “El niño y los primeros años en la escuela”, Biblioteca para la actualización del maestro, México, pág. 84

En este sentido, según Gómez Palacios, cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde la cual orientará su propio proceso de aprendizaje.

Margarita Gómez Palacios y su equipo de colaboradores, definen al sistema de escritura como “un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua, ya que en el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tienen una función eminentemente social, es un objeto cultural de ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven⁴⁶”.

Advierten, además, que las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tengan, de las características y reglas que lo constituyen, para expresar en forma gráfica las expresiones lingüísticas, dichas características son: “conjunto de grafías convencionales, o sea, el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo”; durante el proceso de construcción de este sistema, los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Puntualizan que tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, mismos que habrán de representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que comprender al realizar actos de lectura, de textos escritos por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación, en este sentido, se identifica un establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el

⁴⁶ Op, cit. pág. 85

semántico, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Para reconocer las formas en que esta relación se va dando y sistematizando durante la adquisición del sistema de escritura, es necesario describir el complejo proceso que caracteriza su aprendizaje.

Por otra parte, Paulo Freire refiere al analfabetismo, advirtiendo que “es una de las manifestaciones concretas de una realidad social injusta”⁴⁷, en este sentido, no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico, es una cuestión política, al igual que la misma alfabetización a través de la cual intentamos superar el analfabetismo.

Consecuentemente, la concepción crítica de la alfabetización no incluye una mera repetición mecánica de pa, pe, pi, po, pu y la, le, li, lo, lu, para llegar a pula, pelo, lali, pulo, lapa, lapela, pílula y así sucesivamente, más vale desarrollar en los educadores la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica del mundo real; según esta perspectiva y no la de las clases dominantes, la alfabetización se establece como “un proceso de búsqueda y creación, por el cual, los educandos analfabetos se enfrentan al desafío de percibir el sentido más profundo del lenguaje y de la palabra que, en esencia, le es negada”⁴⁸

Además, también advierte que sobre la base de la experiencia social de los analfabetos, la propia “alfabetización que asocia el aprendizaje de la lectoescritura con un acto creativo”⁴⁹, pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia, y a pesar de no pretender actuar disparador de la liberación, habrá indudablemente de contribuir al proceso.

⁴⁷ FREIRE Paulo (1990), “La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación”, Barcelona, Paidós, pág. 35

⁴⁸ Op, cit. pág. 36

⁴⁹ Op, cit. pág. 43

Ahora bien, Yetta Goodman en su trabajo del desarrollo de la escritura en los niños presenta algunos principios que desde su opinión, los niños empiezan a desarrollar antes de ingresar a la escuela, con relación al desarrollo de otros (principios), sin embargo, nos posibilita crear conciencia sobre el increíble desarrollo de la escritura que muchos niños han empezado a tener aún antes de entrar a la escuela, además de sugerir la complejidad involucrada cuando los niños van desarrollando su propio sistema de escritura.

Aunque, es importante señalar que ninguno de estos principios se presenta por sí mismo y separadamente del niño, puesto que aparecen en un ambiente sociocultural complejo y en un orden complejo de formas para propósitos complejos, tratando de descubrir cómo el niño desarrolla un sistema de escritura alfabético antes de ser instituido en la escuela, asumiendo que no sólo el aprendizaje de la escritura, sino también el de la lectura, son actividades que tiene lugar en la escuela y que son enseñadas por los maestros.

Son tres los principios de desarrollo de la escritura que Godman nos muestra, el primero de ellos son los “principios funcionales”⁵⁰, mismos que se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir, la significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales, mismos que dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.

Cada evento de lecto-escritura proporciona al niño no solo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura, en este sentido, es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el niño usa, basadas en una colección de muestras de escritura infantil hechas sobre todo en el hogar, desde las maneras para controlar la conducta de los otros, ya que el niño sabe producir signos que tengan un impacto sobre la conducta de los otros, a nivel

⁵⁰ GODMAN, Yetta, “Desarrollo de la escritura en los niños pequeños”, en Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura, Siglo XXI editores, pág. 109

interpersonal, desde muy temprana edad los niños usan sus nombres para identificar sus dibujos y sus pertenencias.

Hacia los cuatro años los niños comienzan a representar su imaginación en lenguaje escrito, pueden ser historias de experiencias reales o imaginarias o historias que les han sido leídas o contadas, con frecuencia esas historias son acompañadas por dibujos, aunque muy pronto en el desarrollo de esta función, el lenguaje escrito puede estar cubierto por los propios dibujos, ya que el niño puede haber comenzado a escribir algo, pasar luego a dibujar y olvidar su escritura inicial, interesándose más por el proceso de la creación de un producto que es el producto mismo; o bien, el lenguaje escrito puede haber tomado la forma de garabatos o series de letras que no son aún comunicativas para el adulto. Sin embargo, cuando los niños son observados o interrogados durante su proceso de dibujar y escribir, sus estrategias resultan claras, los niños dibujan, escriben y hablan yendo y viendo entre una variedad de sistemas simbólicos.

Goodman, al referirse al lenguaje heurístico explicativo, advierte que “los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera en lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos”⁵¹. Otras escrituras heurísticas se desarrollan a medida que el niño adquiere información específica sobre la escritura y para explicar a otros.

Es así como los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo, poco a poco comprenden cómo se usa la escritura en un contexto particular y aprenden a seguir desarrollado la función como participantes de los eventos de lectura y escritura, en esos contextos.

⁵¹ GODMAN, Yetta, “Desarrollo de la escritura en los niños pequeños”, en Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura, Siglo XXI editores, pág. 113

Otro de los principios a los que Goodman se refiere, son a los que llama lingüísticos⁵², los cuales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafo fónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

Es así como los niños llegan a darse cuenta de que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional, ya que aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, que va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación y como no hay sistema ortográfico⁵³ en el lenguaje oral, de modo que este aspecto de lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo que el niño comienza a entender, hasta darse cuenta que el lenguaje escrito tienen reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral, aunque en otros casos, también puede ser diferente.

El aprendizaje de los principios sintácticos⁵⁴ dependerá de las funciones de la escritura en la que participan los niños y los principios semánticos y pragmáticos, así como los niños aprenden la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral, también aprenden si el significado está representado en el lenguaje escrito de la misma manera en que lo está en el lenguaje oral.

Cada uno de estos principios tiene su propia pauta evolutiva, cada uno depende del uso y significación del evento de lecto-escritura para el niño.

⁵² Op, cit. pág.115

⁵³ Al hablar de ortografía, se refiere generalmente a las letras con que se escribe una palabra, pero a lo que llama principios ortográficos, incluyen todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como la totalidad, tales como la cursiva, la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma letra, además de la direccionalidad, la puntuación y las letras convencionales de una palabra.

⁵⁴ La sintaxis es la parte de la gramática que estudia la combinación de las palabras en la oración atendiendo al orden, los fenómenos de reacción y las funciones

Finalmente, los “principios relacionales”⁵⁵ se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo, llegando a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

El lenguaje es un sistema de símbolos tanto en el lenguaje oral como el escrito, en el lenguaje oral, el hablante debe relacionar el símbolo oral, con un significado o idea, tanto como en la realidad que cada uno representa, esto también es cierto en el lenguaje escrito y conforme los niños escriben, van desarrollando estos principios relacionales, es decir, relacionando su escritura con las ideas, conceptos o significados sobre los que están escribiendo. Si se trata de niños que crecen en un sistema de escritura alfabético, también aprenden que hay aspectos del habla y de la escritura que se relacionan entre sí.

De manera más concreta, Goodman advierte que en los escritos relacionales, “el escritor principalmente debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones”⁵⁶, en este sentido, relacionar la escritura con el objeto y con su significado. Son las propiedades del objeto mismo las que proporcionan la manera de nombrarlo. Los niños usan el mismo concepto al empezar a descubrir que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de la cosa que se escribe

Al relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía, los niños empiezan a dar pruebas tempranas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados, aunque algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros; al relacionar la escritura con el lenguaje oral, el desarrollo de la relación entre el lenguaje oral y el escrito es más complejo que el desarrollo de la relación entre la ortografía y el sonido y al

⁵⁵ Op, cit. pág. 119

⁵⁶ Op, cit. pág. 120

relacionar la escritura con la interpretación de los sistemas gráfico y fonológico, mientras que los niños desarrollan sus principios sobre la lengua escrita, también deben desarrollar la noción de que en algunos contextos, algunos principios son más significativos que otros.

Es así como para Goodman, “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”, mientras que la lectura sería uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivos, y el escuchar y el leer son comprensivos. Es un juego psicolingüístico de adivinanzas. El sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito”.

Me parece que su concepto de escritura es sencillo pero exacto, manifiesta que la Escritura es el mejor invento que el ser humano pudo haber creado, con la misma, él puede expresar sus sentimientos, escribir su historia y su pasado, contar anécdotas y comunicarse con sus semejantes, sin ella, la comunicación escrita no sería nada, y no quedaría un registro de lo que sucediere en su vida y en la historia. El ser humano, a través de esta, se comunica materialmente, es decir, a través de un objeto, que puede ser un papel, una piedra, y deja pruebas materiales de algún hecho o suceso.

En lo que se refiere a la lectura, para él, ésta resulta ser uno de los tantos procesos lingüísticos del individuo, que se basa en la comprensión del mensaje que el autor del texto desea expresar; también manifiesta que es un juego psicolingüístico, donde el individuo “adivina”, predice o anticipa lo que está leyendo, a través de los signos gráficos y/o sonoros; internalizando la información.

El individuo lee la información, e inmediatamente ocurre una “internalización” de la misma, y a medida que avanza la lectura, el individuo puede ser capaz de adivinar lo que viene a continuación.

1.2 ¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar?

Los debates a cerca del momento en que se debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?”⁵⁷, es una pregunta reiterada e insistente. Emilia Ferreiro, ha sostenido y sigue sosteniendo, que es una pregunta mal interpretada, que no pueda responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.

Esta pregunta así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Según la doctora Emilia Ferreiro, cuando se responde a esa pregunta en forma negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y a escribir, vemos a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer todo lo que tenga que ver con la lengua escrita, incluso, la identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito y que en el caso de los lápices, éstos se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir, aunque puede ser que (por descuido) quede un calendario suspendido en la pared y que (también por descuido), la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

Ferreiro advierte además que dentro de las actividades, la maestra suele contar cuentos, pero nunca lee en voz alta, debido a que está prohibido leer y prohibido escribir en el aula, sin embargo, la escritura que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, por lo que no se reduce únicamente a el aula; aunque a dar una respuesta negativa a si se debe enseñar a leer y a escribir a los niños, los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de demostrar a los niños que saben leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

⁵⁷ FERREIRO, Emilia (1997), “Alfabetización. Teoría y práctica”, Siglo XXI editores, pág. 15

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, según Ferreiro, vemos al salón de Jardín de Niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro... y ningún uso funcional de la lengua escrita.

En este sentido, la pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” está mal planteada, porque tanto la respuesta positiva como negativa se apoyan en una preposición que nadie discute, suponiendo, según Emilia Ferreiro, “que el acceso a la lengua escrita comienza el día y la hora que los adultos deciden” y que “esta ilusión pedagógica” puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprender a través del método elegido, pero además, hay otra suposición detrás de esa pregunta y se refiere a que sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”), en este sentido, Ferreiro puntualiza en que esta serie de presuposiciones son falsas.

Continuando con esta idea, advierte que los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque precisamente la escritura forma parte de ellos, esto se debe, según Ferreiro a que la lectura forma parte del lenguaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura.

En este sentido, hace una puntualización, señalando que los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, siendo capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es otra cosa, sin embargo, el que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es lo crucial a esa edad, ya que lo más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resulta de otra actividad también específica que es escribir.

La indagación sobre la naturaleza de dichas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar), según Ferreiro, quien además agrega que los niños trabajan cognitivamente, al tratar de comprender desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia, como la que reciben de los mismos textos, en los diferentes contextos de aparición, es decir, los libros, los periódicos, aunque también, los carteles callejeros, los envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, en la televisión, etcétera; además de la información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.

Así como la información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir y es precisamente este último tipo de información el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura, según Ferreiro.

Con base a lo anterior y tal como afirma Emilia Ferreiro, “en lugar de preocuparnos si debemos enseñar a leer y escribir a los niños, preocupémonos por proporcionar a los niños y niñas situaciones para aprender, ya 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 de nuestro patrimonio cultural”⁵⁸.

Las investigaciones realizadas han arrojado como resultado que ningún niño de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita, ya que, la información recibida de periódicos, de la agenda telefónica, las cartas, etcétera, ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

⁵⁸ FERREIRO, Emilia (1997), “Alfabetización. Teoría y práctica”, Siglo XXI editores, pág. 17

En el caso de los niños rurales, según Ferreiro, ellos están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que el medio urbano, por lo tanto, es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante, convirtiéndose en un preescolar que deje entrar la escritura no que la prohíba.

Cuando Ferreriro toca el tema de la madurez “madurez para la lectoescritura”, advierte que depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque, enfatizando además, que no tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”, ya que, los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, dejando atrás el nivel cognitivo con el que el niño está involucrado, de manera crucial.

Sobre este orden de ideas, Emilia Ferreiro, es enfática al referirse al Jardín de Niños, en donde se debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar), es decir, todo lo referido a la información que resulte de la participación en actos sociales donde el leer y escribir tienen propósitos explícitos.

Además de que el jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea, escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo)⁵⁹; intentando leer utilizando datos contextuales⁶⁰, así como reconociendo semejanzas y diferencias

⁵⁹ La copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es 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.

⁶⁰ Por “datos contextuales” entiendo lo siguiente: las escrituras que están en el mundo circundante no “están en el vacío” sino en cierto tipo de superficies (un envase de alimento, un periódico, un libro, una tarjeta, un calendario, un cuaderno, etc). Saber “dónde está lo escrito” ayuda a anticipar qué puede decir en

en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Advierte que en un salón de preescolar debe haber cosas para leer, ya que la lectura “es un acto mágico”, puesto que alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, además, también puede mirar cosas extrañas en una página y ello no quiere decir que el niño o la persona estén locos, precisamente.

Con todo lo anterior, puntualiza en que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita, pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

Sobre esta misma idea, cobra relevancia el que en lugar de preguntarnos si “debemos o no debemos enseñar” hay que preocuparse por dar a los niños verdaderas ocasiones para aprender, advirtiendo que la lengua escrita, es mucho más que un capítulo de formas gráficas, sino que es más bien, un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

Aunque Paulo Freire no parte literalmente del mismo cuestionamiento, sí puntualiza que en el proceso de alfabetización, “tanto el educando como el educador, necesitan desarrollar formas adecuadas de pensar la realidad y eso no se logra a través de la repetición de frases que parecen carecer de sentido, sino respetando la unidad entre la teoría y la práctica”⁶¹, por lo tanto, resulta fundamental erradicar la equívoca teoría, según la cual los educandos

ese texto. Por ejemplo, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es un libro de cuentos y tenemos bastante experiencia con ellos, podemos anticipar que, probablemente, empezará con “había una vez”, “hace mucho tiempo” o expresiones similares. Por el contrario, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es una carta, sabemos también, que no va a comenzar de esta manera. El uso de los “datos contextuales”, es una actividad inteligente, no es “pura adivinación”. Es lo mismo que hace un adulto cuando se encuentra en una ciudad extranjera y no conoce la lengua que se habla allí: usa su experiencia previa y supone que el letrero que está arriba de una farmacia “dice farmacia”, que los letreros en las esquinas “dicen el nombre de la calle”, y así siguiendo.

⁶¹ FREIRE Paulo (1990), “La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación”, Barcelona, Paidós, pág. 36

generalmente se convierten en víctimas del verbalismo y de las sílabas sin sentido que son una pérdida de tiempo.

En función, entonces, de que los educandos analfabetos van organizando una forma de pensar más precisa a través de una visión problemática de su mundo y el análisis crítico de sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad, es así como según Freire, “la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás, pero al comprender esta relación sobre la base de sus vivencias sociales”⁶², los propios educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea y significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y creando su propio mundo.

El rol del educador consiste, según Freire, “en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad”⁶³, la responsabilidad del educador tal como la concibe esta filosofía, es por lo tanto, mayor en todos los sentidos, jamás puede ser basada sólo en la memorización, sino más bien, considerando a lo educando como una persona que constantemente reajusta sus conocimientos, lo cual le permita promover el conocimiento de sus alumnos, ya que para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye el signo mismo del acto de conocer (aunque no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento).

1.3 La escritura desde los planes y programas

Después de ofrecer algunas respuestas al cuestionamiento de que si se debe o no enseñar a leer y a escribir a los alumnos en el Jardín de Niños, no puedo dejar de reconocer que la lectoescritura (como generalmente se nombraba al lenguaje oral y escrito), hasta antes de la vigente propuesta curricular (de la que hablaré un poco más adelante), hasta el día de hoy se ha colocado en el centro de la

⁶² Op, cit, pág. 40

⁶³ Op, cit. pág. 75

discusión académica, pero también hace evidente la incertidumbre experimentada por un sin número de educadoras, sobre su intervención pedagógica en este campo; dicha preocupación data desde la década de los ochentas, cuando el cambio curricular (1981), introdujo a nuestro país la psicología genética en el nivel de educación preescolar, fue entonces, que la lectura y la escritura pasaron a ser objetos de conocimiento conceptualmente distintos de las nociones que las consideraban aprendizajes previos, producto de las sensopercepciones y/o resultado de la maduración psicomotriz y la coordinación ojo mano.

La reforma curricular de hace dos décadas y media constituyó un móvil en las propuestas curriculares de educación preescolar en nuestro país, dado que la lectura y la escritura del siglo XX, en el nivel preescolar, se caracterizaron por la búsqueda constante por comprender su proceso de adquisición por parte de los sujetos cognoscentes, lo que permitió encontrar respuestas acerca de las formas más eficaces para su enseñanza.

Considero importante reconocer que la educación preescolar desde principios de la década de los ochenta, se ha debatido en la incertidumbre sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, antecediéndole a dicha época, una serie de prácticas pedagógicas entendidas como técnicas de maduración psicomotora.

Además de que hasta antes de 1983, las y los docentes de muchos Jardines de Niños apoyaban la enseñanza de la lectura y la escritura en libros comerciales, los cuales se enfocaban principalmente al aprendizaje de las matemáticas y la lengua escrita, los más utilizados fueron los denominados Ejercicios Previos a la lecto-escritura (EPL), y otros relacionados con la reproducción de letras, palabras y oraciones como fue el libro de "Mis primeras letras"; es más, en la actualidad, los libros comerciales continúan siendo altamente empleados por las y los docentes de nivel preescolar, acontecimiento que se puntualiza aún más en los jardines de niños particulares.

Es importante mencionar que durante el ciclo escolar 1983-1984 se incluye, dentro de los materiales educativos para la educación preescolar, un libro de texto gratuito denominado “Mi cuaderno de trabajo”, el cual se utilizó en las prácticas educativas hasta 1996, dirigido principalmente a los alumnos del último grado de educación preescolar, dicho libro sufrió algunas modificaciones en 1987, las principales fueron, la forma de educación de los materiales, sin embargo, la estructura continuó hasta la reforma educativa de 1992. En esta edición se presenta el texto como una propuesta que sirve de auxiliar didáctico para el maestro durante la realización de los proyectos educativos, que en la nueva alternativa metodológica que plantea el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP '92).

En ella se abordan aspectos significativos de la realidad del niño, con la intención de generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con su entorno natural y social, las cuales son enmarcadas dentro de los bloques de juegos y actividades que presenta el mismo PEP '92.

Durante el ciclo escolar 1996-1997, se presentó a partir de una de las líneas de acción planteadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), una reformulación total del libro de texto, “Mi cuaderno de trabajo” y se creó el “material para actividades y juegos educativos” (MAJE)⁶⁴, el cual integra una guía para la educadora, una guía para madres y padres de familia

⁶⁴ Dicho material fue distribuido gratuitamente por la SEP, para los terceros grados de los jardines de niños, el cual contienen una guía para los padres de familia, ya que estaba destinado para dos espacios distintos, el aula y el ambiente familiar, distribuido en dos versiones (libro verde y libro rojo), la diferencia radica en que ocho de los dieciséis materiales ha sido ilustrado con figuras distintas. Dicho material estimula el desarrollo intelectual de los niños, la formación de actitudes favorables para el trabajo en grupo, respetando turnos y reglas, la curiosidad y la constancia, el desarrollo de las primeras nociones sobre la diversidad del país y sobre nuestra identidad nacional, así como el conocimiento y el aprecio por nuestros recursos naturales. En dicho material se proponen actividades para trabajar nociones lógico-matemáticas, así como actividades para trabajar nociones sobre lecto-escritura, tales como (para este último caso), lotería (significados, vocabulario, sinónimos, identificación de la inicial, así como la identificación de nombres), así como de paisajes de México (descripción, narración, sinónimos, sentido y significado), habían una vez (descripción, narración, significado, vocabulario, lenguaje escrito), títeres (lenguaje oral, creatividad, narración, elaboración de diálogos), la naturaleza cambia (descripción, narración, estructuración gramatical,

Sin embargo, años atrás, precisamente en 1988, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), propone la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar⁶⁵, propuesta que contó con la colaboración especial de la Dra. Margarita Gómez Palacios, quien en ese entonces fuera Directora de General de Educación Especial; dicha propuesta se fundamenta en la psicología genética y la Pedagogía Operatoria, fundamentos teóricos y metodológicos del PEP '81, en la que puntualizaré un poco más adelante.

A pesar de que en la propuesta curricular de 1981, se reconocían avances científicos y se conceptualizó a las niñas y los niños como sujetos cognoscentes con sus propias características y necesidades de aprendizaje, las educadoras y educadores se colocan en la disyuntiva de acercarlos a un objeto de aprendizaje social y escolar, pero que no debía aprender por prescripción.

Retomando el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de Educación Básica (1992), en el que se planteó un nuevo programa educativo para el nivel preescolar (PEP'92), así como los planteamientos teóricos metodológicos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, recupera los principios de la pedagogía operatoria sustentados en la psicología genética.

Los planteamientos relacionados con el lenguaje oral y escrito se mostraron de manera explícita en el documento: Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños, en mayo de 1993, en uno de los apartados, denominado: Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje, con el propósito de “permitir al niño ampliar el lenguaje oral, proporcionándole un ambiente alfabetizador y brindarle las experiencias necesarias para que recorra el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje y la

elaboración de registros), te mando esta carta (sentido y significado, descripción, descripción, narración, lenguaje escrito). Además manejar actividades mixtas y sugerencias generales.

⁶⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988), “Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México

convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se de en forma más sencilla”.

Los contenidos del bloque de juegos y actividades son: lengua oral, lengua escrita y lectura, enseguida describo cómo es que están definidos.

Lengua oral: corresponde al jardín de niños enriquecer los conocimientos de los niños y propiciar el uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación... ofrecer distintas oportunidades de uso creativo de la expresión oral a través de conversaciones, narraciones, descripciones, escenificaciones, diálogos, preguntas y respuestas, conferencias, etcétera. Este nivel educativo debe proporcionar las experiencias que ayuden al niño a integrar las estructuras que les permitan descubrir el significado de palabras nuevas o significados nuevos a palabras ya conocida; aprender la pertinencia de algunas actitudes cuando se comunica verbalmente y construir de manera cada vez más completa y precisa sus mensajes”⁶⁶

Lenguaje escrito: es función del jardín de niños acercar al niño a la lengua escrita, que es un sistema de códigos que permiten la comunicación con otras personas que están cerca o lejos de nosotros.

Lectura y escritura son dos procesos íntimamente relacionados, sin embargo, el desarrollo de estos procesos plantea en su adquisición mecanismos y estrategias de distinta naturaleza, por lo que se presentan didácticamente separados. ⁶⁷

Escritura: escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos..., es necesario que observe a los adultos realizar actos de escritura; mientras que leer, es un acto inteligente de búsqueda de significados que van más allá del conocimiento del código alfabético

⁶⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993), pág. 103-104

⁶⁷ Op, cit. pág. 104

convencional, ya que el lector pone en juego otros conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee.⁶⁸

Retomando lo que propone el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP '04), en el que se acentúa la frase “familiarizar a las niñas y a los niños con la escritura”; a diez años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), en diciembre de 2001, el congreso de la unión aprobó la iniciativa de la reforma del artículo 3º Constitucional, en que se establece la obligatoriedad de la educación preescolar para todos los niños y niñas de 3 a 6 años de edad, misma que se aplicará gradualmente, un año de preescolar en el ciclo escolar 2004-005; dos en el ciclo 2005-2006, y tres años, en el ciclo 2006-2007, sin embargo, dado que el Estado, por la falta de infraestructura y recursos del sistema educativo, resultó imposible dar cumplimiento a ello, por tal motivo, la obligatoriedad para los niños de tres años, se postergó hasta el ciclo 2009-2010; integrando a la educación básica, doce años.

Así en la tercera parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el apartado de Subprogramas Sectoriales, se establece que “la educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria, es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básica para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida”⁶⁹.

Se reconoce también, en el aspecto de calidad del progreso y el logro educativo “... la adquisición insuficiente competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos...”, se reconoce también, la desarticulación curricular y organizativa, así como la imprecisión en ámbito preescolar, así como el señalamiento de que “la propuesta para la atención en la enseñanza preescolar de

⁶⁸ Op, cit, pág. 105

⁶⁹ Programa Nacional de educación 2002-2006. Subprogramas sectoriales 2001-2006, tercera parte Situación de la educación básica y normal. pág. 107

1992, no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo, y por tanto, las prácticas más difundidas en educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el caso cognitivo⁷⁰.

De ahí la necesidad de evaluar a partir de las investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, dicho diagnóstico evidenció que más del ochenta por ciento del tiempo de la jornada en preescolar, se dedica al desarrollo de actividades cotidianas, rutinarias y a los trabajos manuales.

Respecto a los fundamentos y características de la nueva propuesta curricular para la educación preescolar, en el documento para la difusión nacional, respecto a los propósitos y contenidos de la educación preescolar, “se parte del conocimiento de que la educación preescolar y la educación básica deben contribuir a la educación integral, pero asume que para lograr este propósito, el Jardín de Niños debe garantizar a las niñas y los niños, en primer lugar, su participación en experiencias educativas que les permiten desarrollar sus competencias socio-afectivas y cognitivas...”⁷¹

Se plantea que “algunos propósitos se logran al desarrollar actividades específicas e intencionadas en algún campo particular, por ejemplo, la *familiarización* de la lectura, la aproximación a la escritura o las nociones matemáticas”⁷²; para ello se establece un núcleo fundamental de prioridades, en el que se sitúa la expresión y las competencias cognitivas y su estrecha relación en el desarrollo de la seguridad personal, la autoestima y otras competencias socio-afectivas y cognitivas.

⁷⁰ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>,

⁷¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003) “Fundamentos y características de la nueva propuesta de educación preescolar”, pág. 26

⁷² Op cit. pág. 34

Con base a lo anterior, respecto a la lectura y escritura se proponen los siguientes propósitos: que todas las niñas y los niños que cursan la educación preescolar en cualquier modalidad, ya sea general, indígena o comunitario, independientemente de su origen étnico, cultural y familiar; fortalezcan sus habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión y enriquezcan su lenguaje para comunicarse en distintos contextos y con propósitos diversos, además, que adquieran el interés y gusto por la lectura, descubran, comprendan las funciones de la lengua escrita y se inicien en la comunicación de sus ideas por escrito, utilizando los recursos personales de que disponen (grafías y dibujos).

Con base en ello, la nueva propuesta curricular organiza los contenidos educativos en competencias⁷³, las cuales, a su vez, tienen estrecha relación con los propósitos de la educación preescolar.

Ahora bien, el PEP '04, está integrado por seis campo formativos⁷⁴, los cuales “son una forma de organizar los contenidos de la educación preescolar, no constituyen materias o asignaturas, cuyos contenidos tengan que ser manejados siempre de forma separada”⁷⁵, aunque sí apuntan a algún aspecto del desarrollo humano, por lo que los campos formativos aluden al conjunto de experiencias de aprendizaje en las que las niñas y los niños ponen en juego diversas capacidades para acceder a niveles superiores del logro y el aprendizaje de en los distintos ámbitos del desarrollo humano.

El campo formativo de lenguaje y comunicación especifica que “el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras

⁷³ Concibiendo a las propias competencias como “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos” pág.22

⁷⁴ 1. Desarrollo personal y social, 2. Lenguaje y comunicación, 3. Pensamiento matemático, 4. Exploración y conocimiento del mundo, 5. Expresión y apreciación artísticas y 6. Desarrollo físico y salud

⁷⁵ Secretaría de Educación Pública (2004) “Programa de Educación Preescolar”, pág. 48

culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender”⁷⁶.

En este sentido, el lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

Al referirse a las interacciones que establece el niño no sólo con su madre, sino también con demás personas que lo rodean, el programa advierte que al escuchar palabras, experimentan sensaciones que les provocan las formas de trato. Aunque no son conscientes del sentido de todas las palabras, entienden que su madre, como el resto de las personas hablan con ellos, y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a través de estas formas de interacción los pequeños no sólo van familiarizándose con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

Es así que, conforme los niños avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, poco a poco logran construir frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas, logrando incorporar más palabras a su léxico y a apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (la conversación con la familia sobre un programa televisivo o un suceso importante; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de un cuento; durante una fiesta, etcétera).

Todo ello influye, según el Programa, en “la ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son

⁷⁶ Op, cit. pág. 57

competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal”⁷⁷. Es así, como de manera paulatina, los niños se percatan de que el lenguaje les permite satisfacer necesidades no sólo personales, sino también sociales y más aún cuando participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen.

Sin embargo, los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados, ya que, aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, consecuentemente, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

Cuando las niñas y los niños llegan al jardín de niños, generalmente poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna, así como la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender. También saben que pueden usar el lenguaje con distintos propósitos (manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de sí mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, etcétera).

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores, convirtiéndose así, en un espacio propicio para el

⁷⁷ Secretaría de Educación Pública (2004) “Programa de Educación Preescolar”, pág. 57

aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados –reales o imaginarios.

De esta manera, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños “logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen”⁷⁸. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha, es tarea de la escuela.

Por todo lo anterior, el uso del lenguaje, específicamente el oral, dentro del mismo programa, se le da mayor prioridad en la educación preescolar⁷⁹; aunque, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la “familiarización”⁸⁰ con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Se advierte así, dentro del mismo programa, que al igual que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etcétera); saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Todo ello lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo

⁷⁸ Secretaría de Educación Pública (2004) “Programa de Educación Preescolar”, pág. 58

⁷⁹ Op, cit. pág. 58

⁸⁰ Op, cit. pág. 59

que ha leído. De la misma manera, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, ellos también intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que está escrito” en un texto.

Sin embargo, cuando los niños ingresan al Jardín de Niños, se hace evidente que algunos llegan con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; dependiendo, ante todo, del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar y mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por ello, el programa es muy enfático, al expresar que es necesario propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe; este tipo de situaciones resultan más relevantes, para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

Las capacidades que se convierten en el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura, tienen que ver con la “interacción con los textos, fomentando en los pequeños el interés por conocer su contenido, es este un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto”⁸¹.

Las actividades en las que los niños ponen en juego sus capacidades cognitivas que ya poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito y para aprender a leer y escribir, planteadas desde el mismo programa, tienen que ver con escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, así como el reconocer que es diferente solicitar

⁸¹ Secretaría de Educación Pública (2004) “Programa de Educación Preescolar”, pág. 60

un permiso de manera oral que de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura incrementando su repertorio paulatinamente.

Además de que, presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.

Lo que permite a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito, tienen que ver, desde el propio programa, con la serie de experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus pertenencias o registrar su asistencia; llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; así como el dictar a la maestra un listado de palabras de lo que se requiere para organizar una fiesta, los ingredientes para una receta de cocina y el procedimiento para prepararla, o elaborar en grupo una historia para que la escriba la maestra y sea revisada por todos.

De esta manera, al ser partícipes de situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, sino que también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

Ahora bien, el mismo programa puntualiza que “el acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas, pues los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe es una condición

importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos”⁸², puesto que los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; dichos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

Además de que refiere de que, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, al parecer se refiere a la primaria, los niños ya han descubierto el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. Es en este descubrimiento que los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

En función a los planteamientos anteriores, el programa puntualiza que “en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito”⁸³. Sin embargo, hace una breve aclaración, al advertir que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, enfatizando que ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad.

Al parecer, el familiarizarse tiene que ver con acercarse, con incursionar al hecho de formar parte de las personas emparentadas con la escritura, pertenecientes las familias de los que leen y escriben, es decir, llegar a formar escritores y lectores potenciales, aunque por otra parte, ser familiar ser familiar de la escritura y la lectura significa también que sabe y conoce sobre el sistema de escritura, o que la

⁸² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), “Programa de educación preescolar” pág. 61

⁸³ Op, cit. pág. 61

educación preescolar preparará y asentará el testamento educativo para que las niñas y los niños reciban una herencia social, como lo es el saber leer y escribir.

Hablar de la familiarizar a las niñas y a los niños con la escritura o descubrir el sentido significativo del lenguaje escrito, es el percatarse de la direccionalidad de la escritura, el descubrimiento de dónde se lee y dónde se escribe, las funciones de los diversos textos informativos, las diferencias entre números y letras y signos de puntuación, el trabajo con el nombre propio y el dictado, la comprensión del sistema de escritura, es decir, la comprensión de los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, 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 de participar en situaciones en 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.

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de *preparar a los niños para la escritura*, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este

campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los niños.

Para finalizar este apartado, he considerado importante, sintetizar algunos de los planteamientos en una tabla, en la que recupero de manera específica la conceptualización vertida en los tres últimos programas de educación preescolar PEP '81, '92 y '04.

Conceptos	Programa de educación preescolar 1981	Programa de educación preescolar 1992	Programa de educación preescolar 2004
Lectura	<p>“... elemento de conocimiento con un verdadero significado para el niño” (SEP 1988:10)</p> <p>“Leer no es deletrear... es un acto inteligente de búsqueda de significado, en el cual, el lector, además del conocimiento de código alfabético convencional, pone en juego otros conocimientos que le permiten extraer el significado total de lo que lee” (SEP 1988:52)</p>	<p>“Leer es un acto inteligente de búsqueda de significados que van más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en juego todos los conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee” (SE</p>	<p>“Hablar y dialogar sobre lo escrito en un texto... es una actividad de interacción con los textos... es construcción del sentido del texto a partir de la interacción con los mismos para conocer su contenido y dar sentido al proceso de lectura...”, mediante la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de los que leen y lo que creen que contiene un texto” (SEP; 2004, pág. 60)</p>
Escritura	<p>“...elemento de conocimiento con un verdadero significado para el niño” (SEP; 1988:10)</p> <p>“Escribir no es</p>	<p>“Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos” (SEP; 1993, pág. 105</p>	<p>“El acto de escribir, es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas...”</p> <p>“Es un medio de</p>

	copiar... es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos” (SEP; 1988: 52 Y 55)		comunicación importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos... el aprendizaje del lenguaje escrito, es un trabajo intelectual y no una actividad motriz... es representar idas a través de diversas formas de gráficas...” (SEP; 2004: 61-62)
Materiales oficiales de apoyo a la lectura y la escritura	Programa de educación preescolar 1981 Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolar Mi cuaderno de trabajo	Programa de educación preescolar 1992 Bloques de juegos y actividades, el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños 1993 MAJE	Programa de educación preescolar 204

La revisión de los diversos significados que asumen los conceptos de lectura y escritura, en los tres últimos programas de educación preescolar, posibilita el pensar que existe una gran similitud en el caso de los programas de 1981 y 1992, ya que en ambos, la lectura se definió como un acto inteligente de búsqueda y significado.

En el caso del concepto de escritura, ésta es conceptualizada de la misma manera, tanto en el PEP´81, como en el ´92, siendo definida como un acto creativo para comunicar mensajes, a excepción de que en el PEP´ 81, se hace el señalamiento de que la escritura, es al igual que la lectura, un elemento de conocimiento.

En lo que se refiere al PEP '04, la lectura y la escritura asumen significaciones distintas a las de los programas 1981 y 1992; es importante puntualizar que sus conceptualizaciones asumen un carácter más operativo y menos abstracto; es así como en el PEP '04, la lectura se asume como una actividad de interacción con los textos, es decir, hablar y dialogar sobre los escrito..., es construcción de sentido a partir de la interacción... es una capacidad elaborar explicaciones a partir de lo que se lee y de lo que se cree que contienen el texto.

Me parece importante señalar que el concepto de lectura como capacidad es de lo más significativo, porque ello denota notoria congruencia con el enfoque teórico-metodológico sobre la educación basada en competencias y por lo tanto, implica un saber, un saber-hacer y una actitud de aprecio para la lectura y los libros como el medio y expresión fehaciente de aprendizaje para amar la lectura y su concreción, los textos, es por eso que hablar y escuchar son herramientas fundamentales para que el jardín de niños, se convierta en el espacio y el tiempo, donde las niñas y los niños inicien la conquista en sus comienzos del poder y querer leer; por lo tanto, leer, es entonces, un medio más para aprender, no se trata de una acción mecánica de descifrado del alfabeto, es comprender lo que el interlocutor-escritor, en su ausencia, nos comunica.

En lo que se refiere al análisis comparativo sobre la conceptualización de la escritura, en los tres últimos programas de preescolar. Al igual que la lectura, el proceso de la escritura en los programas 1981y 1992, es concebido como un elemento de conocimiento, por lo que la escritura se concibe como un acto creativo para comunicar mensajes, en que se involucran múltiples conocimientos lingüísticos, en este sentido, tanto en el PEP '82 como en el PEP '92, no existe variación conceptual.

En relación al PEP'04, existe un elemento de coincidencia: “escribir no es copiar”, frase solemne y aclaratoria del sentido o significado de la escritura como objeto de conocimiento en el PEP'81 y como un trabajo intelectual y no una actividad motriz en el PEP '04.

A diferencia de los programas '81 y '92, el de '04, enfatiza, al igual que la lectura, el carácter operativo de la escritura, y la define como “un acto reflexivo, de organización, de producción y representación de ideas..., es un medio de comunicación..., es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz.

Es así como en el PEP '04, la escritura, al igual que la lectura, son actividades en las que los niños y las niñas ponen en juego sus capacidades cognitivas.

En síntesis, si la propuesta sobre la lectura y la escritura en preescolar contenida en los programas 1981 y 1992, se sustentó en el modelo metodológico: “de la acción directa a la comunicación oral y escrita”, el de 2004 se ubica en el modelo “de la escucha y el habla a la lectura y escritura”, bajo la condicionante insustituible de que la creación del gusto y el amor por la lectura es un preámbulo necesario para el aprendizaje de la escritura, es así como la lectura y la escritura, forman un devenir y una espiral comunicativa que da sentido y significación a la comunicación oral y escrita, a la comprensión y producción de ideas y su representación.

1.4 Propuestas curriculares relacionadas con la escritura

1.4.1 Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar

La orientación persigue primordialmente el descubrimiento de los sistemas del lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción, lo que soslaya profundamente la enseñanza de la lectura y escritura; ocupación que corresponde a la Escuela Primaria.

La guía didáctica se proponía el “acercamiento del niño a la lectura y la escritura en el nivel preescolar para propiciar el enlace y la continuidad con el nivel

siguiente”⁸⁴, su sustento en el enfoque psicogenético derivado de estudios sobre el desarrollo de niños mexicanos, promovió el acercamiento a la lectura y escritura como elementos de conocimiento con un verdadero significado para las niñas y los niños, “persigue primordialmente el descubrimiento de los sistemas de lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción, lo que soslaya rotundamente la enseñanza de la lectura y la escritura; ocupación que correspondía a la escuela primaria⁸⁵”

Con base a lo anterior, una frase de la Guía desconcertó rotundamente a las y educadores del nivel, al puntualizar la idea de que “No se pretende enseñar a leer y escribir al niño preescolar”⁸⁶, dicha idea se completó en algunas páginas posteriores, en las que se agregó: “...sino “propiciarle un ambiente alfabetizador para que recorra a su propio ritmo, ese camino interior a la enseñanza aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita, con el fin de que en su momento, este aprendizaje se de en forma más sencilla para el niño”⁸⁷

Al parecer, el hecho de que en la guía, dicha frase apareciera inconclusa, fue la causa de que por más de dos décadas las prácticas pedagógicas de las y los educadores se sitúen en la incertidumbre respecto a su intervención educativa en ese campo.

Lo anterior me lleva a reflexionar en la función principal de carácter socioeducativa del nivel preescolar, impulsar el desarrollo integral de los niños y las niñas de 3 a 6 años de edad, puesto que, ¿no se supondría que el lenguaje oral y escrito es parte de él?; “el niño inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura desde su nacimiento, aún sin la mediación de una enseñanza formalizada”, este eslogan tan concreto, sólo marca límites, no implica de facto una prohibición como se

⁸⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988), “Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar”, pág. 9-10

⁸⁵ Op, cit. pág. 10

⁸⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988), “Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México. pág. 13

⁸⁷ Op, cit. pág. 31

interpretó en la década de los ochentas, delimita niveles de acercamiento a un objeto de conocimiento como una vía para prevenir la primarización de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en preescolar, de su uso descontextualizado y mecanicista, pero también estable.

1.4.2 Propuesta método Hidalgo de lectura directa y matemáticas en educación preescolar.

En 1994 con la apertura de las innovaciones educativas que da el Estado Federal a los Estados como consecuencia de las descentralización, el Estado de Hidalgo emprende una cruzada de alfabetización, donde se implementa el método Hidalgo de lectura directa y para enseñar la lectura y la escritura, cuyo objetivo es “el abatir el alto índice de deserción y analfabetismo que alcanza el 98% de Educación Infantil, en edad de Educación Primaria. Este método se implanta en los Jardines de Niños, en el ciclo escolar 1994-1995, dando un giro a la forma de enseñar la lectoescritura.

El cambio consistió en la forma de enseñar, ya que el PEP '92 tiene como propósito para la adquisición de la lectura y la escritura y en lo que respecta a la nueva forma de enseñanza emanada de la Propuesta del Método Hidalgo de Lectura Directa, fue la enseñanza de una manera formal, con una metodología, tiempo y recursos específicos para tal situación de enseñanza.

Es importante no perder de vista que dicha propuesta se incorporó al nivel educativo mientras estaba vigente el PEP '92, cuyo propósito fundamenta, que en ese momento se perseguía en el nivel educativo, responde a “favorecer el desarrollo integral del educando, con el fin de propiciar la formación de un ser autónomo, crítico, participativo, creativo, independiente, seguro de sí mismo”⁸⁸.

Además se afirma que: “para lograr este propósito, el nivel preescolar se fundamenta básicamente en la teoría psicogenética, para la cual, el niño es considerado un ser individual-social, con características propias que le permiten su

⁸⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), “Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje”, pág. 9

desenvolvimiento en un entorno determinado, además de que en él confluyen aspectos tanto biológicos como sociales que se encuentran en permanente interacción⁸⁹

Dicha propuesta, al parecer vino a problematizar la práctica de las educadoras, algunas de las problemáticas fueron en torno a la forma de operación de las estructuras didácticas, así como limitaciones pedagógicas, además de la falta de estrategias técnicas en grupos numerosos; el silabeo y deletreo en que cayeron los niños, así como la mecanización y la rapidez en la contestación por parte de los niños y la selección de niños en dos grupos antagónicos y los niños que presentaban problemas del habla, además del descontento de las educadoras del por qué enseñar a leer y escribir en el Preescolar y del por qué se implanta un método de lecto-escritura para adultos en primer nivel que atiende a grupos pequeños.

Respecto a lo anterior, en el programa anual de lectura directa publicado por la SEP, en 1995, con algunas modificaciones producto del monitoreo, así como los comentarios y sugerencias arrojadas del ciclo escolar '94-'95; se hizo un replanteamiento de la propuesta metodológica del Estado, haciendo una revisión de los elementos teóricos que dan sustento a l mismo y por ende, los procedimientos y características del niño preescolar; todo ello se tradujo en la aportación de elementos teórico-metodológicos que le permitan a la educadora, comprender con mayor claridad la naturaleza del proceso que se proponen sea desarrollado por los niños.

Delegando así, en la educadora, partir de una actitud creativa y sensible a las necesidades de los niños y las características socioculturales del medio en el que labora, quien podría, además, recrear la propuesta y generar sus propias estrategias, por esta razón, se realizaron cambios sustanciales tanto en los materiales como en la forma de concebir diversos aspectos de la propuesta metodológica del Estado, sin perder de vista su finalidad, la cual , según la

⁸⁹ Op, cit. pág. 9

programación anual, “radica en el enriquecimiento del nivel preescolar con el aporte de nuevas metodologías y contribuir al desarrollo de las distintas capacidades de del niños Hidalguenses”⁹⁰

De manera teórica, es decir, desde lo que está escrito, se puede mirar la coincidencia que existe entre dicha propuesta con el PEP '92, al conceptualizar al niño preescolar y al concebir al desarrollo infantil como un proceso complejo; en el primer caso, tanto en el Programa como en la propuesta metodológica “al niños preescolar se le reconoce la capacidad de un ser con sentido crítico, reflexivo, cuestionador de las situaciones que vive”⁹¹, además de que el propio PEP, deja ver claramente que “el niño es una unidad biopsicosocial, constituida por distintos aspectos que presenta distintos grados de desarrollo, de acuerdo con las características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente”⁹² y al concebir como complejo el desarrollo infantil, en ambos casos le atribuyen su complejidad, porque este proceso de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, social, intelectual y física), no ocurre por sí sólo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social⁹³.

En el programa anual de la lectura directa, el proceso que propicia la Propuesta Metodológica del Estado, se coloca al niño en situación de utilizar distintas estrategias para que se acerque de manera gradual a las convenciones fijas de la lengua escrita y que son: la direccionalidad y orientación, la forma, posición y orientación espacial de las letras, denominaciones, las variables de presentación de cada una (mayúscula, minúscula, imprenta, cursiva, script), puntos suspensivos, signos de interrogación.

⁹⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1995), “Programación anual, lectura y escritura”, pág. 4

⁹¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), “Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje, pág. 9

⁹² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), “Desarrollo del niño en el nivel preescolar. Dirección general de educación preescolar”, pág. 11

⁹³ Entendiendo por social, según el PEP '92, aquello esencialmente humano que se da en las relaciones con las personas y que las constituye mutuamente.

Este proceso en el que pretenden que el niño se apropie de la lengua escrita, toma en cuenta que el maestro posee la competencia que le permite manejar la lengua escrita y distintas estrategias para apropiarse del significado; por lo tanto, es mediante la instrucción⁹⁴ que puede realizar el traspaso de esa competencia del niño y el traspaso de dicha competencia no sólo se refiere a la apropiación de la lengua escrita, sino a las estrategias que se utilizan en el proceso.

En la revisión de los distintos métodos que se han utilizado en la enseñanza de la lectoescritura en nuestro país, se pueden ver dos elementos que aparecen constantemente y que constituyen los procedimientos básicos a través de los cuales se ha enseñado a leer y escribir; a dichos elementos se les denomina: el análisis fonético⁹⁵ y contextual⁹⁶.

El primero se refiere a la acción que realiza quien está aprendiendo a leer mediante la cual establece la relación (arbitraria y convencional) que existe entre sonido y grafía (el método más representativo de los que privilegian esta herramienta es el onomatopéyico).

El análisis contextual por su parte, con el apoyo de los indicadores pictográficos, sintácticos y semánticos, quien está aprendiendo a leer y escribir descubre algunas características de la lengua escrita. El indicador pictográfico, se refiere a las imágenes que proporcionan alguna idea respecto al contenido de un texto; el indicador sintáctico se relaciona con el conocimiento intuitivo que cualquier usuario del lenguaje oral tiene sobre las reglas que subyacen en el orden de las palabras y oraciones.

⁹⁴ En la propuesta metodológica del Estado, se utiliza la instrucción porque a través de ella se puede trabajar con el desarrollo que el niño tiene en el momento de iniciar el proceso, para que la educadora pueda hacer el traspaso de la competencia y hacer uso de las estrategias y la lengua escrita, brindando el apoyo que requiere durante el proceso.

⁹⁵ La fonética es la ciencia que brinda al fin de cuentas los principios científico-metodológicos de cómo poder alcanzar un desarrollo adecuado de las habilidades lectoras en el proceso de lectoescritura, porque el mismo es principalmente oral.

⁹⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN HIDALGO (1995), "Programación anual de lectura directa", pág.

El uso del análisis contextual, según la propuesta metodológica, permite al niño vincular la información no visual con la información visual que le brindan los materiales utilizados en el proceso de instrucción.

La información semántica⁹⁷ abarca los conceptos, vocabularios y conocimientos relativos al tema de que trata el texto (el método que más ha privilegiado esta herramienta es el Global de Análisis estructural)

Es así como el uso del análisis fonético (con la variante de prolongar los sonidos) y el análisis contextual (con la variante de incorporar las estrategias de predicción, anticipación e inferencia), se constituyen en elementos centrales de la propuesta metodológica del Estado.

1.4.3 Propuesta para la Introducción del Aprendizaje de la Lectura y Escritura en educación preescolar (PIALEEP).

El propósito de esta propuesta es coadyuvar en el enriquecimiento del quehacer educativo del jardín de niños, en un momento en que dos elementos de la política educativa se hicieron presentes, el primero de ellos se refiere al esquema de educación básica en el que se señalan como sus integrantes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria; además del reconocimiento de la importancia trascendental del desarrollo humano en las segunda, tercera infancia y la adolescencia, así como estimular y satisfacer estas etapas. Como segundo momento, se ubica la federalización educativa, misma que además de trasladar los recursos a los gobiernos estatales, promueve la resolución de los problemas del presente, proyectándose hacia el futuro, basándose en la corresponsabilidad entre los docentes y la sociedad⁹⁸.

Esta propuesta concibe a la educación preescolar como uno de los niveles más ricos que le ofrece al niño una gama de actividades básicas, diversificadas y

⁹⁷ Del griego *semantikos*, 'lo que tiene significado'. Estudio del significado de los signos lingüísticos, esto es, palabras, expresiones y oraciones. Quienes estudian la semántica tratan de responder a preguntas del tipo "¿Cuál es el significado de X (la palabra)?" Para ello tienen que estudiar qué signos existen y cuáles son los que poseen significación La finalidad de la semántica es establecer el significado de los signos.

⁹⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA HIDALGO (1994), "Propuesta para la Introducción del Aprendizaje de la Lectura y Escritura en educación preescolar". pág. 03

organizadas dinámicamente, cuyos objetivos son: favorecer la socialización, enriquecer el vocabulario, facilitar la fluidez en la dirección y la expresión oral, desarrollar la memoria, favorecer la ubicación espacio-temporal y la expresión corporal; todo ello mediante la actividad de cantos y juegos.

La problemática que dio origen a la propuesta, fue el inminente fracaso escolar traducido en altos índices de reprobación y deserción sobre todo en los primeros grados de educación primaria, además de los elevados índices de analfabetismo funcional; ambos problemas vistos, de manera global, disminuyen las posibilidades de desarrollo y la productividad del país. La propuesta sustenta estos resultados en los estudios hechos al análisis curricular de los programas de preescolar y de primer grado de primaria, así como a los resultados de las encuestas dirigidas a educadoras y maestros, cuya responsabilidad ha caído en ambas situaciones, cuya finalidad era detectar las necesidades satisfechas o no, así como las adquisiciones sustanciales de los niños egresados de preescolar, que les faciliten su incursión al nivel primaria.

De los resultados expresados en dichas acciones, se observó que la lengua es uno de los ejes principales o rectores que rige las actividades de ambos niveles educativos, por ende, la lengua materna en su expresión oral, escrita y el lenguaje de las matemáticas, son considerados como elementos impulsores de la comprensión, de la lógica, el razonamiento y ante todo, la comunicación. En la medida en que los individuos se apropien de estos campos de conocimiento, lo facilitan y animan a emprender el descubrimiento del mundo rico y complejo de la cultura, son por tanto, un medio, más no un fin y deben ser objeto de adquisiciones no mecánicas, no coercitivas; sino gratas, prácticas y estimulantes y sobre todo, significativas para el niño.

La propia propuesta sugiere actividades concretas a la educadora, para que implemente en su trabajo diario, como es el caso de la lectura de dibujos, anticipar el contenido de un texto, partiendo del análisis de las ilustraciones, cuyo propósito debe permitir, sobre todo en los niños de tercero de preescolar, el interés que por su interacción con diversos estímulos ambientales tienen por la lecto-escritura.

Sugiere además, que el lenguaje matemático sea apoyado dentro de las actividades cotidianas en el salón de clases.

Ahora bien, la propuesta concibe el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y complejo que inicia tempranamente en la vida del niño y que se prolonga más allá del segundo grado de educación primaria, sin perder de vista que el niño socialmente tiene contactos cotidianamente con diversos materiales escritos, como es el caso de: letreros, volantes, cuentos, entre otros; además de observar regularmente a personas que leen, lo que los lleva a interesarse e interrogarse por el significado de la lectura y la escritura, lo que le permite formular sus propias hipótesis acerca de la lengua escrita y dependiendo de su frecuencia y calidad de contactos, el niño en un momento dado, descubrirá el principio alfabético que rige el idioma; concibe pues, a la lectura y escritura no sólo como dos aspectos de un proceso de comunicación y decodificación; son fundamentalmente, parte de un proceso educativo, en el cual, al leer se buscan significados de un texto y a escribir, transmitirlos.

Después de este breve panorama, el objetivo principal de la propuesta, es estimular el inicio en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas básicas a los niños de tercer grado de preescolar, promoviendo toda clase de iniciativas de investigación y progreso por parte de niño.

El aprendizaje está puesto en la pedagogía activa, respetando las potencialidades del niño y su ritmo personal de desarrollo, pero sobre todo, considerando que el aprendizaje de la lecto-escritura favorece el desarrollo intelectual del niño, contribuyendo a construir una actividad de abstracción.

Considera a la lectura como un proceso de desarrollo actual y potencial y no como un fin en sí misma, sino por el contrario, un medio para llegar a un fin, es decir, la formación integral del niño.

El desarrollo de las facultades lingüísticas se conceptualiza como un conjunto de construcciones logradas en la interacción del niño con su medio, como una manifestación particular de una función compleja adquirida, es decir, la función

simbólica, en donde el lenguaje como sistema de simbolización tiene como primer signo el juego simbólico. Este tipo de juego, en sus inicios crea un espacio para la expansión y la expresión individual y con el tiempo, va integrando cada vez más elementos de interpretación de lo real, sobre todo en su manifestación de juego colectivo, donde los niños se reparten papeles y actúan adecuándose a su realidad, es decir, socializan significados a través de una inicial acomodación al objeto con fines comunicativos.

Se concibe al juego simbólico de los niños como un complejo sistema de lenguaje que a través de gestos comunica el significado que el niño le asigna al juguete, dicho juguete adquiere un significado real conforme el niño interacciona más con él. Lo mismo sucede con el dibujo, al que el niño asigna su propio significado, en donde a través de sus propias representaciones son más simbolistas que naturalistas. Cuando un niño descarga su memoria en un dibujo, lo hace a modo de narración, contando una historia, es así como se comprueba que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico surgido a partir del lenguaje verbal.

Del dibujo se pasa a los simples trazos sobre el papel, al uso de marcas o signos que describen o significan algo. En un niño en edad preescolar, se observa que la escritura pictórica (representación con diferentes técnicas), pasará a la ideográfica (representación por medio de figuras); es decir, representará relaciones individuales y significados mediante signos simbólicos abstractos, posteriormente el niño trazará líneas y garabatos indiferenciados y sin significado que a en el momento de solicitarles qué dice en lo que escribieron, ellos reproducirán frases como si las estuvieran leyendo; apareciendo así una nueva relación con los trazos y al mismo tiempo aparece una actividad motora de autor refuerzo; por primera vez los trazos se convierten en símbolos mnemotécnicos (refuerzan la memoria). Este paso es considerado como precursor de la escritura. Los niños transformarán gradualmente estos trazos indiferenciados hasta descubrir que no sólo pueden dibujar objetos, sino también palabras. Es así como surge el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito, referido a la preparación y organización de esta

transición natural, una vez realizada esta transición, al niño le sigue perfeccionar su lenguaje escrito.

Después de estas consideraciones, creo importante rescatar tres puntualizaciones expresadas dentro de la misma propuesta, la primera de ellas es que, resultaría natural transferir el aprendizaje de la lecto-escritura a la edad preescolar, tomando en cuenta que el niño pequeño es capaz de descubrir la función simbólica de la escritura, la segunda es que la escritura debe poseer un significado para los niños, es decir, debe incluirse dentro de las actividades diarias y cotidianas que el niño realiza para que entonces cobre significado, por tanto, no se ejecutará como una habilidad mecánica que se realiza con las manos, sino realmente como una forma de lenguaje nuevo y complejo, inmerso dentro de una función comunicativa. El tercer punto se refiere a que la escritura sea enseñada de manera natural y gratificante, es decir, el aspecto motor de ésta puede incluirse en el juego de los niños y no como un entrenamiento desde fuera desligado de la lectura.

Las directrices didácticas sugeridas en la propuesta con el propósito de estimular el desarrollo del lenguaje oral son cuatro, la primera es precisamente la adquisición del lenguaje oral, propiciando experiencias que ayuden al niño a formar las estructuras sintácticas (orden que ocupan las palabras dentro de una oración), semánticas (significados de las palabras) y pragmáticas (que llevan a la práctica), encaminadas a un adecuado desarrollo lingüístico.

La segunda es la expresión y comunicación, en donde la educadora debe propiciar continuamente experiencias en las que el niño interactúe con objetos y personas, además, de plantear situaciones que le permitan expresar estados de ánimo, describir situaciones, comunicar su pensamiento y expresar emociones.

La tercera se refiere al conocimiento acerca del lenguaje oral, facilitando al niño el descubrimiento sobre cómo se usa cotidianamente el lenguaje, diferentes interpretaciones que se les pueden dar a las palabras.

En la cuarta directriz hace referencia al lenguaje escrito, especificando que en el nivel preescolar no se propone enseñar a leer y escribir al niño en forma acabada,

además de considerar que la adquisición de la lecto-escritura se desarrolla en el curso de un proceso lento y complejo, sin embargo, se plantea proporcionar a los niños un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que cada uno, a su propio ritmo, pase por ese camino anterior al aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita y posteriormente esta se de en forma más fácil, entendiendo su funcionamiento esencial como instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontaneo.

Al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua se le llama competencia lingüística, cuando se habla o se escucha hablar, se está utilizando este conocimiento, a este uso se le llama actuación o realización.

La actuación lingüística permite percatarse de que todo hablante distingue y produce los productos pertinentes de su lengua, es decir, los fonos. Esto indica que todo hablante posee representaciones mentales de los sonidos de su lengua, o sea fonemas; además de que el hablante interioriza, sin saberlo, “reglas sintácticas” (secuenciación de las palabras dentro de una oración) que permiten distinguir y producir secuencias de sonidos, para conformar frases y oraciones.

También los hablantes distinguen y producen los elementos léxicos de su lengua (conjunto de palabras de una lengua) con un significado e interpretar el significado de las oraciones. Así, en las competencias lingüísticas se encuentran también registrados los elementos léxicos y las reglas para combinarlos, lo que permite al hablante, interpretar construcciones mayores, aún cuando nunca antes las haya escuchado.

La competencia se estructura con tres componentes: el fonológicos, sintáctico y el semántico. En el primero de ellos se encuentran registrados los fonemas y las reglas para combinarlos en secuencia de sílabas y palabras, en el sintáctico se encuentran registrados los elementos léxicos y las reglas para combinarlos y los semánticos se encuentran registrados los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinarlos, esto permite al hablante interpretar oraciones mayores aún cuando nunca antes las haya escuchado.

Cada oración en cualquier lengua se divide en letras (fonemas), que son las mínimas unidades lingüísticas del significado, en palabras (lexema), que son las mínimas unidades lingüísticas con significado y las acciones gramaticales (grafemas), mínimas unidades lingüísticas que nos comunican género, número, tiempo, modo o persona. De aquí se desprende que la lengua es un sistema doblemente articulado, en la primera articulación hay unidades con significado y en la segunda hay unidades sin significado.

Ahora bien, para que el niño logre formar un concepto requiere adquirir la palabra con su significado, esto le permitirá desplazarse en el tiempo y en el espacio con la lengua, sin la necesidad de que los referentes (objetos, personas, animales o cosas) estén presentes.

La lengua escrita al igual que la expresión oral, tiene como base el mismo sistema de la lengua que el niño conoce y para que el niño realice esta nueva adquisición tiene que seguir otro proceso de aprendizaje similar al anterior, cuando el niño descubre las características básicas de la lengua escrita, se puede decir que se ha apropiado de ella.

Se reconoce que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a la lengua oral, se comprende que la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafo-fonética (letra-sonido) y que se coordina la convencionalidad ortográfica del sistema con reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Dentro de la propuesta se retoman las etapas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura que son: en primer lugar, se plantea el uso de estrategias de desarrollo para la preparación o aprestamiento de la escritura, estas estrategias incluyen funciones psicomotrices, técnicas pictóricas de pintura, dibujo, arabesco y rellenos de superficie y ejercicios de progresión e inscripción.

En el segundo momento se presentan las estrategias de escritura inicial, dedicadas especialmente a la automatización y significación de la escritura y

referidas al aprendizaje de las letras una a una al ligado y a la regularidad de la escritura.

Un tercer momento es la escritura, fase intermedia, en donde se presentan estrategias para la escritura creativa y se desarrollan habilidades específicas de la escritura con respecto a la ortografía y estructuras gramaticales, dentro de este mismo rubro se incluyen destrezas funcionales de estudio como la copia, el dictado, la reproducción, la paráfrasis (interpretación de textos) y la escritura precisa.

Finalmente, se plantea el momento de la escritura, es decir, la fase avanzada, en donde se exponen estrategias de desarrollo referidas a la composición y destrezas funcionales o de estudio.

Didácticamente, la propuesta se divide en dos momentos, el primero está considerado para el periodo septiembre-diciembre, se plantean una serie de actividades de juego previas a la lecto-escritura para producir un nivel de madurez semejante en el grupo, las cuales consisten en: actividades psicomotrices, técnicas pictográficas, técnicas es criptográficas y estrategias para la lecto-escritura (interferencias, predicciones, anticipaciones, muestreo, confirmación y autocorrección) y el uso del juego oral.

En el segundo momento de la propuesta, es decir, para el periodo enero-julio se proponen, siguiendo una metodología ecléctica, una serie de actividades en orden creciente de complejidad, de iniciación a la lecto-escritura, en donde se traba el aprendizaje a partir de las letras: a, e, i, o ,u, m, l, s, p, d, n, t, ca, co, cu (primer bloque de letras que el profesor de primero de primaria enseña, de esta forma se da el primer paso de la articulación del nivel preescolar con el de la primaria)

Para el aprendizaje de la escritura se trabajan estrategias específicas de desarrollo de la escritura inicial, tanto para letra tipo “scrip”, como tipo “cursiva”, estas son: aprendizaje de las letras, aprendizaje del ligado (letra cursiva), regularidad de la escritura considerando alienación, proporción y tamaño, inclinado y espaciado.

El aprendizaje de la lecto-escritura se considera como un medio, dentro de un proceso comunicativo y funcional, en donde se retoman tres aspectos básicos: el aspecto funcional, el formal y el relacional. El primero se refiere a, ¿para qué sirve leer y escribir? Con respecto a la comprensión y uso de la lengua escrita como una herramienta para comunicarse con los demás, para expresar cosas importantes, sentimientos o ideas. El aspecto formal o ¿cuál es la forma correcta de utilizar la lengua escrita? Se refiere a la parte mecánica del proceso, como la que si se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y a las convenciones de la lengua, es decir, ortografía, la separación entre las palabras, el uso de mayúsculas y minúsculas, la escritura con letra y en el último aspecto (relacional), ¿qué tiene que ver la lengua escrita con la oral? Aquí se refiere al desarrollo de estrategias para relacionar la lengua escrita con la lengua oral y la lecto-escritura con la adquisición de otros conocimientos (por ejemplo, el de las matemáticas).

El currículum formal de Educación Preescolar, aquí expuesto, forma parte de los requerimientos implícitos, que se han diseñado en torno al favorecimiento de la enseñanza de la escritura en educación preescolar, aunado al impulso que Secretaría de Educación Pública le dio, desde lo que ahora es la Dirección de educación Preescolar, en la en el Estado de Hidalgo a la propuesta del método Hidalgo y de la manera en que las educadoras se apropiaron de ella, y de cómo fue recibida.

Por lo anterior, puedo identificar en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, según Gimeno Sacristán, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículum y en las decisiones que toman sobre su Concepciones epistemológicas y práctica docente. subyacen una epistemología implícita. En ello se ponen en juego un conjunto de “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen”.⁹⁹

⁹⁹ GIMENO Sacristán, J. (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid: Morata.

Este cúmulo de conocimientos adquiridos por la educadora, forma paulatinamente una serie de creencias, componentes del propio conocimiento adquirido, a través del currículum formal, a raíz de conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular, para justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas.

Dado que las creencias según Gimeno Sacristán, “no necesariamente se fundamenta sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y las ausencias de conocimientos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy conscientes y duraderas para el profesor”.¹⁰⁰

Las creencias y concepciones de la educadora, sobre el favorecimiento de la enseñanza de la escritura en niños de tercero de preescolar, se forman a partir del currículum formal de preescolar, y de su propia experiencia, que como docente ha ido adquiriendo de los diferentes programas y propuestas curriculares, que de alguna manera, la han llevado a repetir, esquemas de enseñanza definidos, desde el propio currículum.

¹⁰⁰ Op. cit. Pág. 257

CAPÍTULO II.

La formación docente de la educadora como un elemento determinante en la enseñanza de la escritura.

En el presente capítulo, muestro cómo la formación de la educadora en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura desde el ámbito escolar, le han permitido reflexionar sobre lo que hace, tomar decisiones y emitir juicios sobre los que debe y no enseñar.

2.1 Los primeros acercamientos de la educadora María Guadalupe López Sánchez a la escuela y a la escritura.

La formación docente está enmarcada en un contexto social, institucional y curricular, constituye un proceso mediante el cual, el docente adquiere una serie de conocimientos y habilidades de su propia disciplina y de otras áreas en aspectos teóricos, metodológicos, instrumentales y prácticas para contribuir a su desarrollo personal y profesional, así como la posibilidad de reflexionar acerca de su propio quehacer, además de fundamentar y enriquecer su práctica con nuevas aportaciones; es así como, la formación docente en cuanto se circunscribe en un contexto social, institucional y curricular, se convierte en un entramado expresado en formas singulares a partir de sujetos particulares.

Sobre esta idea, la formación docente, es entendida como un proceso de desarrollo y estructuración permanente de la persona, que de manera paulatina lo lleva a una maduración reflexiva, impulsándolo a asumir un cambio o transformación, a través de las diferentes experiencias institucionales; Ramiro Reyes, la concibe como “unidad en desarrollo, de magnitud, y cualidades muy diversas”¹⁰¹. En dicha unidad de desarrollo, cobró relevancia no sólo el momento en que la educadora se incorporó a un contexto escolarizado, sino de manera aún más específica, a sus primeros acercamientos que tuvo formalmente con la

¹⁰¹ REYES, Ramiro (1993) “La Formación inicial del profesorado de educación básica”, en Antología “Tendencias en la Formación Docente, UPN. México, 2008. pág 75

escritura (digo formalmente, puesto que previo a ello ha sido partícipe de manera directa e indirecta, de diferentes espacios en los que la escritura ha formado parte) y que tiene que ver con la influencia de esta en su formación como alumna en el jardín de niños.

Evidentemente, todo ello influye en sus creencias y concepciones (en relación a la escritura) que ha ido interiorizado y que en determinado momento pone en práctica.

2.1.1 Influencia de la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez como alumna en el Jardín de Niños.

La etapa en que la educadora María Guadalupe López Sánchez cursó el Jardín de Niños (federal) fue de 1970 a 1973, vivió en la ciudad de México, dijo haber sido una experiencia muy agradable, ingresó a él desde los tres años, por lo tanto, su formación en preescolar fue en 1º, 2º y 3º, de esta experiencia que vivió guarda de sus maestras, especialmente de una, un recuerdo muy especial, puesto que le demostró en repetidas ocasiones que la quería mucho; al referirse a ella, advierte que era muy, muy activa.

Desde esta etapa de formación, le llamó mucho la atención asistir a los Jardines de Niños, centrando siempre su atención en la personalidad de cada una de las maestras, así como en las actividades que comúnmente realizaban; además, también fijaba su atención en la organización de las aulas, en función a la disponibilidad de los materiales, tales como: los libros, algunos carteles, dibujos, así como las pinturas con las que contaban.

Como recursos didácticos en el Jardín de Niños, recordó haber utilizado algunos libros, como el de matemáticas, lectoescritura, de los cuales, su mamá y ella aún guardan algunos, además, también utilizó la libreta de marquilla y una libreta de técnicas, en la que en un solo dibujo, empleaban, precisamente, diversas técnicas, como el boleado, así como el relleno del dibujo con algún material como el aserrín, azúcar.

Algunas de las actividades que más recordó fue el trabajo con los cuentos, con los que contaban en el salón o en la biblioteca escolar, mismos que la maestra algunas veces les leía, ubicada siempre al frente del salón, de tal manera que todos pudieran escuchar y ver el cuento, aunque también, algunas veces, los contaba, apoyándose de algunos guiñoles, pero cuando los leía, generalmente lo pasaba a cada uno de los equipos, en el centro de la mesa de tal manera que todos pudieran ver, aunque también ella misma lo pasaba frente a todos los niños cuando estaban sentados en círculo o semicírculo; todo ello con el propósito de que observaran los dibujos y/o ilustraciones de los propios cuentos, puesto que en ese momento, dijo haberle prestado muy poca atención al texto en sí.

Otra de las actividades centrales en función a la escritura fue el uso de las vocales, siendo los recortes de ellas en algunas revistas, además de que también le dejaban escribir planas de ellas en la libreta, repitiendo al mismo tiempo una canción, asociada precisamente con las cinco vocales y con algún objeto que iniciara con cada una de ellas, sonriendo, recuerda esta actividad; finalmente el trabajo estuvo centrado en uso de las propias vocales, ajustado principalmente en su identificación y/o reconocimiento, empleando para ello, algunas veces, la libreta de técnicas o bien, hojas sueltas en las que su educadora dibujaba la silueta de la letra y sus alumnos debían rellenarla, de confeti, o bien, colorearla, por citar algún ejemplo.

Una vez que realizaban esta serie de actividades, lo que seguía era escribir planas en la libreta de ellas, de mayúsculas y minúsculas, mismas que algunas veces iban intercalando; apoyándose con su libro de lectoescritura, que traía ejercicios similares, apoyándose de diferentes dibujos que iniciaban con la letra de cada una de las vocales, finalmente, el mismo libro, también traía algunas planas de letras, mismas que tenía que repintar, inicialmente con crayolas, después, ya fueron utilizando el lápiz.

Actividades de esta naturaleza, le dejaban de tarea, aunque también las realizaban en el salón de clase, recordó cómo relacionaban columnas de las letras, diferenciando así entre las mayúsculas y las minúsculas; recordó con una

sonrisa cómo hasta este momento, se le ha quedado grabada la canción de las vocales.

Dentro de la misma lectura de cuentos, recordó cómo también, de tarea le dejaban algunos, mismo que sus papás les leían, enfatizando en que esta clase de actividades siempre se ha hecho, siendo este el caso de ella.

Recordó además, cómo la maestra les enseñaba muchas canciones, a ello le atribuye el que a ella le guste mucho cantar en las mañanas de trabajo, además, también le agradó mucho su clase de música, pues contaba con una maestra, que los trataba con muchísimo cariño y paciencia, que tocaba el piano, al que por cierto le gustaba mucho escuchar.

Al egresar del jardín de niños, recuerda cómo ya lograba escribir su nombre, lo logró a través de la serie de planas que la maestra regularmente les indicaba que hicieran, así como la serie numérica, que generalmente lo que la maestra indicaba era que la hicieran, por lo menos, hasta el número veinte.

Puntualizó en que todo esto que vivió durante su infancia, le entusiasmó mucho, e ello atribuye el haber vivido una infancia muy bonita, como se puede mirar en el siguiente recorte de entrevista:

*fíjate que mi etapa en el Jardín de Niños fue muy agradable, a mí me encantaba ir...*¹⁰²

Al parecer, la etapa que vivió en el jardín de niños significó mucho en la formación de la educadora, es importante no perder de vista que durante este periodo el “plan de once años”¹⁰³ (1959-1970), estaba concluyendo, después de que Jaime Torres Bodet hiciera una serie de reformas en el terreno educativo, aplicando medidas para reorganizar la estructura administrativa, abriendo un nuevo mundo, con la oportunidad que tuvieron hasta los que pertenecían a la clase baja (aunque

¹⁰² RE-06MFJNL071107.99

¹⁰³ PÉREZ Rocha, Manuel (1983), “Economicismo, ideología educativa del desarrollo”, en: Antología “Perspectivas para el análisis curricular” UPN México 2006, pág. 165

no en su totalidad), de acceder a los libros de texto, envolviéndose así en un mundo alfabetizador, además de que ello formaba parte de los proyectos políticos, cuyo propósito era involucrar a toda la humanidad en la industrialización; en este sentido, me parece que las oportunidades de acceder a la escritura, tendió a aumentar un poco y digo un poco, puesto que la prioridad estaba puesta en la atención a la educación primaria, detrás del Plan Nacional de expansión y mejoramiento, con el que el acceso a la primaria se hacía de modo obligatorio y gratuito en toda la República.

Bajo este panorama, la educación debía tener una nueva orientación, bajo un sentido mucho más práctico y una vez que el Consejo Nacional técnico revisó los planes y programas hasta el momento vigentes, el secretario de educación manifestó que la atención del educador debía estar orientada hacia tres metas, la primera de ellas era el propiciar que el niño conociera mejor su estado físico, económico y social en que habría de vivir, cobrando mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo, adquiriendo un sentido mucho más constructivo de su responsabilidad en la acción común.

Dentro de esta serie de cambios, se estableció como parte de la reforma, que “los jardines de niños debían tomar en cuenta, los intereses y necesidades de los pequeños, así como el desenvolvimiento biopsíquico”¹⁰⁴, además de aprovechar la actividad innata del niño, con el fin de despertar actitudes, promover experiencias e introducir sencillos trabajos que le permitieran el paso de lo informal a la forma organizada de la escuela primaria. Lo cual se tradujo, ya en el aula, con la incorporación del libro de matemáticas, lectoescritura; además de la libreta de técnicas y la de marquilla, pues la maestra advirtió

*...yo llevé libros Kelly, todavía tengo algunos y mi mamá tiene otros, tengo mi propia libreta de marquilla, igual, era la forma tradicional...Yo llevaba mi libro de matemáticas, de lectoescritura y hacía tareas en mi casa, mis papás eran los que siempre me ayudaban...*¹⁰⁵

¹⁰⁴SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003), “Jardineras” pág. 31

¹⁰⁵ RE-09MFJNL101207.152-153

...en el Jardín de Niños, era más lo de cuentos y la libreta de marquilla, que en un solo dibujo, empleábamos varias técnicas, como el boleado, el relleno con algún material, como azúcar, aserrín, gis, etcétera; además de que cantábamos, jugábamos y eso; me acuerdo que las maestras nos contaban los cuento con guiñoles, nos enseñaban muchas canciones, yo creo que por eso me gusta cantarles mucho a mis niños¹⁰⁶.

Además de tratar que el niño en esta edad se incorporara a la sociedad a la que pertenecía, encauzando el espíritu de iniciativa, de confianza en sí mismos, el amor por la verdad, así como el sentido de cooperación y responsabilidad. Tomando en cuenta los anteriores criterios, el Programa de Educación Preescolar, 1960, con el cual se formó la educadora, se organizó en cinco áreas de trabajo¹⁰⁷, presentando diferentes grados de dificultad para los tres grados, promoviendo:

- El mejoramiento de la salud física y mental.
- La comprensión y el aprovechamiento del medio natural.
- La comprensión y mejoramiento de la vida social.
- Adiestramiento práctico.
- El juego y actividades de expresión creadora.

Como parte del logro de la distribución gratuita de los libros, en el nivel preescolar se difundieron guías con temas y orientaciones generales para el desarrollo de las actividades y en las cuales se da prioridad a los materiales didácticos que promuevan la salud, la actividad física, las relaciones sociales y todo aquello que involucrara la vida cotidiana del niño.

Es importante reconocer que este programa estaba inspirado en la unificación de la educación que se imparte en los jardines de niños, el cual se caracteriza por ser globales y cíclicos, en el primer caso, porque coordinan las actividades mentales, motrices y sociales para resolver asuntos que darán nociones de conocimiento y

¹⁰⁶ RE-09MFJNL101207.154

¹⁰⁷ Véase SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Op, cit pág. 100

cíclicos porque es un programa único para los tres grados y queda encomendado a la educadora, adaptarlo al grado de madurez del niño.

En cuanto a la coordinación de las actividades mentales y motrices, al parecer cobraron gran relevancia las actividades centradas en la identificación de las vocales, bajo instrucciones guiadas, cuyo propósito estaba orientado principalmente, al relacionarlas con algunos nombres de animales u objetos, incluso hasta de personas; además que también enfatiza en que repintaban las letras, utilizando para ello diferentes colores.

*...ya después las escribíamos en la libreta y nos dejaban planas con ellas, ya sabes de mayúsculas y de minúsculas y algunas veces intercaladas; aunque no era siempre y en mi libro de lectoescritura que llevaba pues había ejercicios similares, sólo que ahí había muchos dibujos que iniciaban con la letra, por ejemplo abeja, aro, araña, elefante, erizo, Elisa, cosas así, me acuerdo mucho que venía una hojas en las que remarcábamos, ¡repintábamos las letras! (enfaticó frunciendo un poco el seño), con diferentes colores de crayolas....aunque también lo hacíamos con lápiz, ya después, a veces, eso nos lo dejaban de tarea, aunque también, de repente lo veíamos en el salón. También había algunas páginas en las que relacionábamos dos columnas, ya sea entre minúsculas o en mayúsculas, según fuera el ejercicio.... la canción de las vocales hasta ahora no se me ha olvidado, ¡ja, ja, ja, ja, ja!*¹⁰⁸

Para entonces, la Dirección General de Educación Preescolar, señalaba que con la reforma los planes y programas de educación preescolar, le daban un espacio a los elementos locales y regionales de nuestro pueblo, porque se adaptaban a las necesidades socio-económico-culturales de cada lugar, suprimiendo de raíz la información de medios y ejemplos de enseñanza estandarizada. Dentro de este panorama, persistía una visión muy limitada de las finalidades de la educación preescolar y del papel de la educadora, en este sentido se manifestó que “el jardín de niños no tenía como propósito enseñar a leer, sino únicamente respetar los intereses y necesidades del niño, es por lo que da respuesta a ese medio de

¹⁰⁸ RE-10MFJNL070408.167

expresión que surge en él alrededor de los seis años, procurando tan sólo mantenerlo latente”¹⁰⁹

Posteriormente, cuando asume la presidencia Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)¹¹⁰, manifestó en su discurso inicial, su preocupación por seguir impulsando la educación, para entonces, Agustín Yáñez fue nombrado Secretario de Educación; en este momento se plantea que la enseñanza debía orientarse hacia un sentido ético, histórico y social, comprendiendo además la formación cívica como principal tarea de los educadores.

Pese a ello, las tareas realizadas durante este sexenio, fueron la “Campaña Nacional de Alfabetización” (como parte del proyecto desarrollista), la unificación de la enseñanza media y la construcción de escuelas” para tratar de atender la creciente demanda estudiantil debida a la explosión demográfica. Todo ello dentro de la crisis que enfrentó el país en 1968¹¹¹, año que fue marcado por dos acontecimientos relevantes para la vida Nacional, aunque diferentes entre sí, el primero de ellos fue la realización de los XIX Juegos Olímpicos y el movimiento estudiantil de ese año, en respuesta a un sistema político rígido, incapaz de abrir canales de expresión social y política que trajo múltiples consecuencias.

Sin embargo, lo que realmente se pretendía con la educación, entre otras cosas, era el canalizar las inquietudes de los educandos y evitar el peligro de romper con la estabilidad del país, además de hacer comprender al educando que no todo está permitido, que su derecho está limitado por el derecho de los demás, puesto que el vivir en sociedad implica tolerar para ser tolerado y que todo derecho trae consigo una correlativa obligación.

Por su parte, los planes y programas de estudio no se reestructuraron totalmente, sólo se les hicieron algunas modificaciones, en respuesta a las necesidades surgidas en este momento histórico; específicamente en preescolar siguió vigente

¹⁰⁹ Op, cit pág 32

¹¹⁰ SOLANA, Fernando y coordinadores, (2000) 2da Edición “Historia de la Educación Pública en México” Consejo de Cultura Económica. pág. 403

¹¹¹ Siendo Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz

el programa de 1960, aunque se buscó darle una nueva orientación a la realización de las actividades en los jardines de niños, por Centros de Interés¹¹², dicho método se funda en dos principios fundamentales:

- La globalización como forma particular de percepción confusa y genérica que tiene el niño de la realidad.
- El interés determinado por las necesidades vitales del niño.

Lo anterior parece haberse traducido, de manera práctica, cuando la maestra, al egresar del jardín de niños, ya lograba escribir su nombre, aunque lo hizo a través de una serie de ejercicios, implícitos en la escritura de las planas de nombres.

....cuando yo salí del Jardín dice mi mamá que yo ya hacía mi nombre y sí me acuerdo, porque como te digo, ya desde el Jardín hacía planas escribiendo mi nombre, los números ya los conocía¹¹³.

Con el arribo a la Presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), quien tuvo que hacer frente a la crisis económica mundial expresada en el alza de precios de los artículos básicos, además de que la política educativa se visualizaba dentro de un contexto y coyuntura en particular, a consecuencia de un modelo educativo incapacitado para atender las demandas sociales, que en su momento desencadenaron diversas manifestaciones, contra el autoritarismo desmedido del sistema político. Además de que “la industrialización no sólo frenaba el progreso del campo, sino que entraba en la crisis propia del capitalismo dependiente y tardío, provocando que la deuda externa creciera irremediablemente”¹¹⁴.

Bajo este panorama, la reforma educativa fue uno de los principales planteamientos, ante el interés de recuperar el apoyo social, los servicios educativos se extendieron y diversificaron, dando lugar a la creación de nuevas instituciones.

¹¹² Op, cit pág. 10

¹¹³ RE-09MFJNL101207.154.

¹¹⁴ LATAPÍ, Pablo “II Contexto y coyuntura”, “III La reforma educativa” en Antología “Políticas Educativas en México” UPN México 2006. pág. 199

La política de educación preescolar, en este periodo, tendió básicamente a normar las actividades, más que a la ampliación de su cobertura, en este momento, la SEP propuso la reestructuración de planes y programas de estudio, concibiendo a educación Preescolar como “un proceso dinámico que al recoger experiencias, se ubique con precisión visionaria en el proceso histórico, para ser real y satisfacer las necesidades de aquellos a quienes va dirigida”¹¹⁵

Bajo este orden de ideas, la reforma educativa implicó cambios sustanciales en el sistema, en el aspecto técnico se sustituyó el programa de jardines de niños y los temas mensuales que manejaban unidades de acción y centros de interés por las guías didácticas.

Sin embargo, detrás de toda esta serie de experiencias, la influencia y/o apoyo de su contexto familiar resultó ampliamente significativo, puesto que de una u otra manera, la insistencia, así como la equivalencia en las actividades relacionadas con la escritura, eran muy similares, aunque antes creo importante mostrar parte de su contexto familiar.

2.1.2 El contexto familiar de la educadora María Guadalupe López Sánchez como influencia al aprender la lengua escrita.

Su familia responde al concepto que como sociedad hemos construido a través del tiempo, me refiero a la que está integrada por papá, mamá y hermanos, que en este caso son cuatro mujeres, siendo ella la mayor de todas; recordó que durante su infancia, su papá les leía mucho, lo que más le gustaba a ella eran los cuentos, aunque también, solía revisarle sus tareas, al igual que su mamá; las cuales consistían, cuando iba al jardín de niños, en la identificación de las vocales en su libro de lectoescritura, así como la elaboración de planas, repintándolas sobre una base previamente elaborada, aunque no recordó del todo bien.

Mientras cursó la Primaria, las tareas ya fueron otras, entre ellas estaba la transcripción de las lecciones que veían en clase, usaba para ello una libreta de doble raya, ya que ella le permitía hacer una letra de molde.

¹¹⁵ Véase SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Op, cit pág 36

En este sentido, se hace evidente la participación de sus papás en la elaboración de las tareas, aunque además de ellos, también su madrina y su padrino lo hacían, con quienes llevaba una relación muy cercana.

De manera particular, recuerda cómo su mamá le ayudaba a repasar las sílabas que regularmente le dejaban de tarea, después las oraciones, mismas que también tenía que repasar una y otra vez hasta que se le quedara grabado, de todo ello se apoyaba su mamá a la hora de los dictados que le hacía, lo que le permitía que en clase, cuando la maestra le dictaba, le fuera más sencillo recordar y escribir; además de que su mamá, de manera general, siempre trató de que cumpliera en todo, estando siempre pendiente de sus tareas.

En esta serie de actividades, su papá también le ayudaba, sólo que él no lo hacía de manera tan constante, pues su trabajo en ocasiones no se lo permitía, aunque también, en este sentido, recibió apoyo de sus padrinos, quienes tenían una papelería, misma que visitaba por las tardes, tiempo que su madrina también aprovechaba para revisarle sus tareas y a quien le gustaba que todo quedara bien hecho, en orden y muy limpio; en el caso de su padrino, quien además de enseñarle a colorear, también aprovechaba el tiempo para dictarle algunas palabras, advirtiéndole al mismo tiempo que debía poner mucha atención en cómo estaban escritas cada una de ellas, para que en el momento de que la maestra le dictara evitara cometer errores.

Finalmente, la maestra reconoce que sus papás siempre estuvieron muy pendientes de ella, siente que eso se debe en gran medida a que fue su primera hija, lo que le permitió ser el centro de atención de sus padres, quienes siempre estuvieron pendientes de que terminara sus tareas, además, también sus padrinos jugaron un rol muy importante durante su infancia, asociando todo ello al cumplimiento de tareas, aunque también reconoce que siempre estuvo muy consentida, viviendo en un ambiente familiar muy agradable, lo que le ha permitido ser lo que es hasta este momento.

De esta manera, es posible identificar cómo es que de una u otra forma, las actividades propuestas en la escuela, eran reforzadas en su propio hogar, en donde sus padres siempre manifestaron preocupación e interés en su desarrollo, siendo ellos mismos quienes revisaban las tareas, además de implementar otra serie de actividades, en las que sus padrinos y sus tíos también influían.

..... mi papá nos leía mucho también, nos encantaba que nos leyera cuentos, nos revisaba las tareas, en la libreta de doble raya, para que quedara bien hechecita, una letra de molde, las lecturas que transcribíamos, nos dictaba, en fin... todo lo que nos encargaban de tarea; digamos que gracias a Dios, yo tuve una infancia ¡muy bonita, muy feliz!, que recuerdo con mucho cariño, tuvimos un ambiente muy propicio para que aprendiéramos, ¿no?...¹¹⁶

Lo que pasa es que mis papás siempre estuvieron pendientes de mí, de mis tareas, que terminara todas las planas que me dejaban de tarea, con letra bonita y todo bien hecho; mi tía, mi madrina y mi padrino igual, te digo que siempre estuve como que muy consentida, viví en un ambiente familiar muy agradable....siempre me revisaban y me ayudaban con mis tareas, con mi mamá repasaba las sílabas que me dejaban, luego las oraciones, tenía que repasar y repasar para que se me quedara grabado, me acuerdo que de lo que me dejaban de tarea mi mamá me hacía mis dictados, todo eso me ayudaba para que cuando la maestra nos dictara en el salón, yo me acordara, ¡ja, ja, ja, ja, ja, ja!...¹¹⁷.

Con el énfasis a actividades de esta naturaleza, pareciera que lo más importante era en el cuidado de la letra, es decir, que fuera de molde, bien hechecita, además de la elaboración de las planas que previamente le dejaban de tarea, mismas que eran supervisadas no sólo por sus padres, sino también por sus padrinos y como la atención estaba puesta en actividades de esta naturaleza, pues al parecer, difícilmente podía encontrarle otros sentido a lo que hacía en clase, es decir, estaba muy lejos de encontrar en la escritura, un espacio en el que pudiera expresar sus ideas, pensamientos, deseos, inquietudes, etcétera.

2.1.3 Influencia en la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez, como alumna en la primaria. “En la primaria me enseñé con el método silábico”.

¹¹⁶ RE-06MFJNL071107.101

¹¹⁷ RE-10MFJNL070408.165

La maestra advirtió que fue hasta en la primaria cuando inició formalmente con la lectura y la escritura, pues, de dicha etapa es cuando recuerda más las letras, enfatizando que se enseñó precisamente a leer y a escribir, con el método silábico.

Al recordar su tránsito por la primaria, mencionó que su salón estaba organizado en filas (una de niños y otra de niñas), integrado por un total de 30 alumnos; ella comúnmente estaba sentada hasta delante de una de ellas. Cursó primero, segundo y parte del tercer grado en la ciudad de México, ya en Ixmiquilpan continuó con el tercero, concluyendo en la misma escuela, su educación primaria.

Como parte de sus útiles escolares que llevaba a la primaria, recuerda una libreta de cuadros y otra de doble raya, además de que siempre hacía planas y planas de tareas, primero eran de sílabas cortas y ya después eran más largas, hasta que las unía formando así oraciones completas; un ejemplo de ello es “oso, mamá, papá, mesa, pato, lima, sapo, sopa”, con estas palabras armaba las oraciones, de las que hacían “planas y planas”, hasta poder leerlas, un ejemplo de ello es: Mi mamá es María, El oso es mío.

También solían dictarle algunas oraciones, como el ejemplo anterior, dicha actividad era evaluada, por la maestra, quien le calificaba con un “diecesote”¹¹⁸ o con nueves u ochos, según fuera el caso; además también recuerda que le dejaban planas de su nombre, que aunque en esta etapa ya lo sabía escribir bien, lo que le pedía la maestra es que lo hiciera con letra muy bonita.

Siempre le llamó la atención aprender a leer y a escribir, quería lograrlo rápido, aunque le resultó muy pesado, por toda la serie de planas que tenía que hacer de tarea, recuerda cómo durante primero y segundo año, se ponía muy nerviosa en el momento en que la maestra dictaba, pues le preocupaba mucho el sacar bajas calificaciones, incluso, recuerda que a algunos de sus compañeros, esta clase de actividades les costaba más trabajo que a ella.

¹¹⁸ Al utilizar el término diecesote, la educadora refiere a un 10, más grande de los normales, es decir, excediendo del tamaño comúnmente acostumbrado.

Otra de las actividades que recuerda es que le dejaban hacer álbumes como tipo carteritas (de cartulina), mismas que eran elaboradas por las mamás, en ellas escribían sílabas, de las que iban formando palabras, cada carterita tenía su pestaña, en las que metían las palabras con las que posteriormente, formaban oraciones.

Otro cúmulo de recuerdo que vienen a su mente, durante primero y segundo, tercero y cuarto año (principalmente), es que tenía que pasar a la libreta de doble raya las lecturas que le dejaban de tarea, con letra muy bonita, redondita, bien hehecita y sin borrones, durante quinto y sexto año, ya esta actividad no era de rutina, incluso ya le habían suprimido la libreta de doble raya, aunque le seguían dejando que transcribiera alguna lección en una libreta normal, pero con letra bien bonita, redondita, bien hehecita; para entonces, ya le revisaban la ortografía, pues su maestra le decía que si estaban copiando, no debían tener ninguna falta.

Mientras cursó la primaria, es decir, durante el periodo de 1973 a 1979, nuestro país enfrenta un panorama económico complejo, por la devaluación de la moneda, la inflación acelerada, además de la baja en el precio del petróleo tomando como referencia dichos acontecimientos, por ende, en el programa gubernamental se propuso resolver la crisis económica como uno de sus asuntos prioritarios.

Dentro de este marco complejo, la maestra cursó la educación primaria, de dicho periodo, dijo recordar más las letras, siendo el método silábico con el que se enseñó formalmente a leer y a escribir (mismo que fue aprobado por la Secretaría de Educación Pública en 1925¹¹⁹).

....ya hasta la Primaria, yo me acuerdo que en sí inicié de lleno con lo de la lectura y la escritura; es de cuando me acuerdo más de las letras.a mí, te digo, me tocó por sílabas, pero más en la primaria¹²⁰

la manera en que me enseñé a escribir y leer formalmente fue con el método silábico en la Primaria¹²¹.

¹¹⁹ BARBOSA Heldt Antonio (1988), "Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos", editorial PAX, México. pág. 103

¹²⁰ RE-09MFJNL101207.152-154

¹²¹ RE-10MFJNL070408169

Según el profesor Francisco Escudero Hidalgo, “se trata de un método sintético-analítico definido como silábico, sin deletreo, para formar palabras que se emplean inmediatamente en la formación de frases y al final en periodos completos”¹²², mediante el cual, se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales, posteriormente de las consonantes, mismas que se van cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras; dicho método se le adjudica a los pedagogos: Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke.

Este método, está integrado por 27 lecciones de aprendizaje, incluyendo además, algunos temas sugestivos para los niños; en la primera lección se enseñan las vocales en forma directa, pasando a la formación de sílabas, empleando la letra n, hasta terminar en la formación de las palabras, tales como nana, nene, nini, nono, nunu, hasta llegar con la frase Un nene; además de que en cada lección va introduciendo una consonante nueva y con ella las vocales y las anteriores sílabas conocidas por los niños, hasta formar oraciones, cada vez más amplias, para llegar a unidades completas de pensamiento en prosa y en verso con temas sencillos, adecuados para los niños.

Dentro del procedimiento seguido por dicho método, “primeramente se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura, las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras; cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc. Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones, después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas (am, em, im, om, um) y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones. Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas. Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva”¹²³.

¹²² BARBOSA Heldt Antonio (1988), “Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos”, editorial PAX, México. pág. 104

¹²³ Op, cit. pág. 105

Con base a lo anterior, se hace evidente la mecanización seguida en el proceso que la maestra experimentó una vez que le enseñaron formalmente a leer y a escribir, puesto que todo estaba centrado en la memorización y combinación de sílabas breves, carentes de sentido, muy lejanas a encontrar en ellas la posibilidad de comunicarse socialmente, ello se muestra al momento en que la maestra expresó la utilidad que le daba a los útiles escolares

....mis tareas eran puras planas, de sílabas primero, por ejemplo, oso, mamá, papá, mesa, pato, lima, sapo, sopa, cosas así, ya después armábamos las oraciones y de esas oraciones también nos dejaban escribir plaaanas y plaaanas, hasta que después podíamos leer todo eso, por ejemplo, el oso es mío, mi mamá es María y así, ¡¡¡ha!!! (hizo una pausa y aclaró), pero antes, antes de eso, una vez que nos enseñaban las vocales, nos ponían a hacer combinaciones que con la m, la s, la p, en fin., con letras así; te digo que yo aprendí con el método silábico¹²⁴.

A pesar de todo este procedimiento que por cierto, resultaba ser muy “pesado” para la maestra, debido a la serie de planas de tareas que solían encomendarle hacer en casa, incluyendo dentro de ella la transcripción de las lecciones, siempre dijo haberse mostrado interesada, motivada por aprender a leer y a escribir muy pronto.

....a mí me llamaba mucho la atención aprender a leer y escribir, yo quería aprender pronto, aunque ¡claro!, sí era un poco pesado por todas las planas de tarea que nos dejaban al principio, cuando iba en primero y segundo, sobre todo, me acuerdo que me ponía muy nerviosa en los dictados, pues no quería sacar bajas calificaciones; recuerdo que algunos de mis compañeros sí se les dificultaba más, pero bueno....¹²⁵

No puedo dejar de mencionar que a inicios de este periodo, específicamente el 14 de diciembre de 1973, año en que la maestra inició cursando su educación primaria, se promulga la nueva Ley de Educación, en la que se establece que “la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las

¹²⁴ RE-10MFJNL070408164

¹²⁵ RE-10MFJNL070408.165

condiciones que señale este, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad”¹²⁶.

Con lo anterior, se reformaron los programas de educación primaria, considerando dentro de su estructura criterios, como: adaptabilidad, estructura interdisciplinaria, continuidad, graduación, verticalidad y horizontalidad; educación armónica y capacidad creadora, pensamiento objetivo, educación democrática, preservación de los valores nacionales, solidaridad internacional, educación permanente, conciencia de situación histórica, verdades relativas; énfasis en el aprendizaje y preparación para el cambio. Integrando siete áreas de formación, como son: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica¹²⁷

También se reformaron los libros de texto gratuitos, con dos objetivos centrales, el primero de ello era el contribuir a la unidad nacional, propiciando que todo mexicano alcanzara un nivel básico de cultura y en el segundo, lograr que todos los estratos socioeconómicos tengan acceso a libros de texto adecuados

2.1.4 Influencia en la formación de la educadora María Guadalupe López Sánchez, como alumna de la secundaria. “Todo tenía que estar escrito correctamente”.

Estudió la secundaria en una escuela federal, advirtió haber tenido muy buenos maestros durante toda su vida escolar, pues aprendió, dijo, a hacer de todo.

Al igual que del jardín de niños y de la primaria, también de la secundaria guarda algunos recuerdos relacionados, principalmente con las actividades que realizaba, pues de esta última (secundaria), recordó cómo era su participación, la cual era, por lo general, en equipos, en algunos concursos de materias, los cuales consistían en preguntas referentes a lo visto en cada una de las materias a lo largo del ciclo escolar, mismas que se aprendían de memoria, apoyándose en

¹²⁶ SOLANA, Fernando, et al (2004), “Historia de la educación pública en México”, 2da edición. Fondo de Cultura Económica, pág 416

¹²⁷ Op, cit. pág. 417

unos cuestionarios, todo, todo, dijo, se lo aprendía de memoria, una estrategia que le funcionaba mucho era el transcribirlos, ya que esto le facilitaba que se lo aprendiera más fácil. Expresó que este tipo de actividades las disfrutaba mucho, pues por lo general, su equipo siempre triunfaba ante los demás.

Advirtió además, que su formación en la secundaria ya fue muy diferente, comparada con la del jardín de niños y la primaria, ya que, el tipo de actividades que hacían en función a la escritura, ya eran otras, pues a menudo los maestros de español le indicaban que tenía que escribir poemas o algunas poesías y en lo que más centraban su atención era en todo lo referente a la ortografía, pues tenía que escribir correctamente, aunque esta indicación sí era para todas las materias, enfatizando, claro está, en la clase de español.

Recordó cómo muchas veces le regresaban los trabajos, cuando en ellos presentaban alguna falta, pues como decía, “todo tenía que estar escrito correctamente”, por lo mismo, todo ello le obligaba a poner más atención, a estar siempre atenta (s) en lo que hacía (n), puesto que no le gustaba que le regresaran su trabajo, ni sacar bajas calificaciones; a ello asocia el que en esta etapa, todo resultaba ser mucho más estricto.

Actualmente, en nuestro país, después de que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar, el seis diciembre del 2004 siendo presidente de la República, Vicente Fox Quesada, quedó decretado que todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, siendo obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria¹²⁸.

¹²⁸ Reformando para ellos los artículos 4, en el párrafo primero y segundo; así como el artículo 8, párrafo primero, 12 fracciones I, II, IV, V, y VII; 13 fracciones II, III, V, y VI; 14 fracción IV; 33 fracción IV; 37 párrafo primero; 44 párrafo tercero; 48 párrafo primero; 51 párrafo primero; 53 párrafo primero; 54 párrafo segundo; 55 fracción III; 66 fracción I; 75 fracción V y 77 fracción III de la Ley General de Educación, quedando de la siguiente manera: Que El artículo 8, especifica que el criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan (así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan) se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus

En el artículo 12 se establece que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, la determinación para toda la República de los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48; así como el establecimiento del calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Así como la autorización del uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria y fijar los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria, así como los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial que, en su caso, formulen los particulares.

Dentro de las modalidades de la educación secundaria, dos son los postulados fundamentales, el primero de ellos es que “la educación secundaria es parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria, y es la educación mínima a la que debe aspirar el mexicano; el segundo postulado está puesto en la necesidad de flexibilizar este ciclo que por una parte es terminal de un ciclo y por otra, es la antesala a la educación media superior, es puente, transición entre dos ciclos”¹²⁹.

Es continuación de la primaria en tanto que continua el tratamiento formativo del educando y en tanto que profundiza y amplía el estudio de algunas de las materias; de hecho, el Consejo Nacional Técnico de Educación, en sus resoluciones, definió la educación media básica como “la parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria proporciona una educación general

causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres.

¹²⁹ SOLANA, Fernando pág. 418

y común dirigida a formar íntegramente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad”¹³⁰

2.2 La formación inicial de la educadora María Guadalupe López Sánchez. “A mí la Normal me gustó mucho, siento que la formación que recibí ahí fue muy completa”.

Al referirme a la formación inicial de la maestra, estoy considerando particularmente la experiencia que vivió mientras estudió la Normal; así como su propia experiencia a través de los años una vez que egresó de ella, incluyendo, en este sentido, a su trayectoria profesional; ya que, ambos periodos resultan una inminente influencia en sus creencias y concepciones que predominan en su práctica docente.

La maestra (hasta antes de ingresar a la Normal), concluyó sus estudios hasta lo que ahora se considera como educación básica, es decir, la secundaria, lo que le permitió ingresar pues a la Normal, puesto que en ese tiempo, la preparatoria o bachillerato, no era requisito para ello, por tal motivo, se incorporó al mercado laboral desde los 18 años, egresando del Centro Regional de Educación Normal (CREN), en la ciudad de Pachuca, Estado de Hidalgo, escuela Normal “Benito Juárez”, durante cuatro años (periodo 1982-1986).

La formación que recibió dijo haberle parecido muy completa, pues les impartían materias básicas como español y matemáticas, además de inglés, historia, ciencias naturales, teatro, educación física, también llevaba una materia de tecnología, además le enseñaban a hacer decorados, en fin, cursó otras materias, pero no las recordaba claramente; además, que cada año que pasaba, su experiencia vivida en la Normal, la disfrutaba más.

Sin embargo, de todas las clases que le impartían, la que más le gustaba era de ritmos, cantos y juegos, pues le encantaba componer sus propias canciones, cuya base era la música de alguna otra canción y la letra era la que componían, un ejemplo de ella es la de “todos los niños del mundo” o le de “caminito, caminito,

¹³⁰ Op, cit. pág. 418

¿dónde viene Santa Claus...”; además de que artes plásticas, también le gustaba mucho. En fin..., actividades de esta naturaleza era lo que más realizaba, en las que su mayor estímulo, era el obtener buenas calificaciones, quedando bien con sus maestros, para que le pusieran diez, no importando la complejidad de las actividades, o lo que tuviera que hacer para lograrlo.

La maestra también asocia su excelente formación recibida en la Normal con todo lo que sus maestras de didáctica le enseñaron relacionado con el favorecimiento de la lectoescritura, quienes solían enfatizar en que debían, como maestras, propiciar que los niños conocieran todo tipo de textos escritos, como es el caso de: carteles, espectaculares, letreros, etcétera, y que además, debían cuestionarlos en qué es lo que veían, con el propósito de reconocer todas sus características, con una guía de preguntas como: ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿qué dirá?, o ¿qué quiere decir?

Otra de las actividades relacionadas con el favorecimiento de la escritura, y a la que sus maestras de didáctica dedicaban especial atención, tienen que ver con llevar a los niños a reconocer la diferencia entre el dibujo y el propio texto, todo lo referente al tipo de letra, es decir, mayúsculas o bien, minúsculas, tratando de identificar cuáles eran los títulos, en los propios textos. Actividades de esta naturaleza, las planeaban una vez a la semana, que era cuando le tocaba abordar de manera específica la lectoescritura, aunque también reconoce cómo, aunque desarrollara otro tipo de actividades con los niños, siempre estaban presentes las que se relacionan con este tipo, sin necesidad de tratarse de ellas de manera específica.

Dentro de su planeación, incluían la elaboración de algunos carteles, que lo mismos niños debían elaborar, generalmente, este tipo de actividades eran en equipo, apoyados con algunos recortes o dibujo, siempre relacionados con algún tema o enfatizando en algunas medidas preventivas relacionadas con el cuidado de la salud; a dichos carteles, la maestra era quien escribía los títulos y una vez terminados, solían publicarlos en algunos lugares estratégicos, cuyo propósito era el que los demás niños se percataran de ello; incluso, en una ocasión, para

efectos de evaluación, su maestra de didáctica les pidió que llevaran al salón de clases la evidencia, es decir, que llevaran algunos de los carteles elaborados por los mismo niños.

Cuando tuvo la oportunidad de practicar en jardines de niños, que contaban con biblioteca escolar, aprovechaban para que los niños conocieran los diferentes portadores de texto, como es el caso de los periódicos, las revistas, los propios libros.

Una de las instrucciones puntuales de parte de su maestra de didáctica, era el que debían planear actividades en las que los niños se percataran de la importancia que tiene el escribir y para dar atención a ello, la maestra optaba por enviarles a los padres de familia algún recado por escrito, pidiéndoles a su vez, la respuesta, también por escrito. Agregado a ello, estaba todo lo relacionado con el ambiente alfabetizador (inculcado en la Normal), que debían propiciar dentro del aula, es decir, etiquetando todo el material, los muebles, incluso, hasta las propias ventanas y puertas tenían el nombre escrito; aunque de hecho, cuando la maestra llegaba a los grupos en los cuales desarrollaría sus prácticas, la maestra titular ya había tomado en cuenta todo esto.

La lectura de los cuentos era otra de las actividades que no podía dejar de considerar al abordar la lectoescritura, aunque la instrucción siempre era hacer lo hasta el final de la mañana de trabajo, debiendo cuidar la entonación, la expresión, la postura; aunque esta actividad de manera particular la llevaba a cabo todos los días, lo cual les demandaba planearla de diferente manera, en ocasiones, con el apoyo de las letras incluidas en los mismo libros, establecían una relación con las que integran su nombre, aunque también solía prestar los cuentos a domicilio, para que en casa los niños los revisaran más detalladamente.

Dentro de la propia planeación, debían incluir el que los niños escribieran su nombre, ello lo hacían con el apoyo de diferentes actividades, una de ellas, era que en todos los trabajos debían escribir su nombre y cuando no lo lograban, la misma maestra lo hacía; y en casos así, su maestra de didáctica les indicaban que

tenían que escribirlo en grande, de tal manera que fuera visto por los niños, en este sentido, la maestra opta por escribirlo en tiras de cartulina grande, además de hacerlo también en el lugar donde dejaban sus mochilas y también en la silla que cada uno ocupaba; todo con el propósito de que los niños logaran identificar y escribir su nombre.

Toda esta serie de actividades las planeaban considerando las sugerencias que el mismo programa establecía, tomando siempre en cuenta las características de los niños, es decir, su edad y sus propias necesidades, puesto que resultaba distinto, practicar en grupos de segundo que en grupos de tercero.

Advierte que cuando las alumnas de la Normal, llegan a realizar sus prácticas en el jardín de niños en que labora, reconoce ciertas debilidades, pues advierte “ya no son como nosotras”, lo refiere al entusiasmo que según ella, las caracterizaba al prestar sus prácticas en las instituciones, dice que ahora ya no saben ni leer un cuento, puesto que parece que lo están leyendo para ellas mismas.

Por lo tanto, una parte sustantiva del currículum, era la clase de didáctica de la enseñanza, en la que le enseñaban principalmente a cómo debía desempeñarse en sus clases, frente al grupo, para que tuvieran seguridad, además, de que como educadoras, les decían que debían poseer una buena imagen, personalidad; de hecho a su maestra de español, le gustaba que al entrar a clase, todas las alumnas, estuvieran sentadas correctamente.

En las clases de psicología y pedagogía veían las características de los niños, todo lo referente a el área social, afectiva, física, psicomotriz y sobre todo referente al de lenguaje oral; además, en dicha clase le enseñaban todas las partes de la clase, desde cómo planear en función al método que estaban viendo, de tarea le dejaban que elaboraran sus planes, siendo estos indispensables para sus prácticas.

Se basaba en un formato grande, con rubros previamente establecidos, dividido en cada uno en las áreas, en los que especificaban las actividades que pondrían en práctica para el desarrollo de cada una de ellas, de hecho, las áreas que antes se

desarrollaban, las compara con lo que ahora marca el programa como campos formativos; y como requisito indispensable, todos los días debía llevar un “estímulo motivante” para su clase, mismo que dadas las características que mencionó, era un juego, pero en grande, con el propósito de que fuera visible para todos los niños, un ejemplo de ello, era una lotería y en su plan debía especificar detalladamente los pasos, es decir, qué haría primero, qué después y así sucesivamente, hasta lograr con el objetivo propuesto en su actividad, en el momento impartir su clase.

Todo debía incluir en su planeación, en razón de los tiempos, iniciando desde la hora de entrada, marcando perfectamente las actividades de rutina, iniciando por el saludo de 9:00 a 9:10, especificando el nombre del coro con el que se saludarían, el pase de lista, el registro del clima, revisión de aseo, por ejemplo y así sucesivamente, hasta concluir su clase.

Un día a la semana lo dedicaba para la lectoescritura y otro matemáticas, igual como actividades de rutina; el estímulo para la motivación era diario, el recreo, el descanso siempre con el apoyo de un canto una vez que los niños entraban al salón de clase, después la asamblea, en la que se socializaba lo visto en la jornada de trabajo, leían un cuento, que en la Normal le enseñaron que dicha actividad se realizaría al final de la clase, la despedida era siempre con un canto, enfatizó que para todo cantaban.

Para el periodo de prácticas intensivas, es decir, ya en los últimos dos semestres de su formación, en los que pasaba la mayoría del tiempo en el jardín de niños, puesto que a la Normal sólo acudía por las tardes, para que le revisaran sus planes y los materiales, que utilizaría, además de sus calendarios, mismos que debía presentar ordenadamente, en razón al número de niños que integraban los grupos, todo clasificado por día, en función, ¡claro!, a su planeación.

Todos los materiales que utilizaría para sus actividades, los debía comprar y preparar previamente, puesto que todo eso era efecto de evaluación, un ejemplo de ello, es cuando utilizaba estambre, mismo que debía llevar previamente cortado

y ordenado, lo mismo pasaba si para el desarrollo de sus actividades iba a necesitar revistas, periódicos, carteles, cuentos, recortes; todo en bolsas y con sus respectivas etiquetas de los días y las horas en que los utilizaría; ante ello le surgió como necesidad, el idear el diseño, junto con un grupo de compañeras, de una bolsa grande, con varias separaciones, en la que pudieran guardar todo, desde sus planes hasta el conjunto de materiales del cual se apoyarían.

Llamó mucho mi atención cuando comentó que un elemento importante en su formación durante la Normal era la cámara Gesell¹³¹, conectaba a un aula del jardín de niños adjunto, en el que tenía la oportunidad de mirar cómo la maestra impartía su clase, retomando de ella, las actividades relacionadas con la lectoescritura, la cual significaba una especie de modelo para ellas, la maestra de didáctica les pedía que pusieran especial atención en los materiales que utilizaban y de cómo los ponían en práctica, es decir, qué pasos solía seguir y cual era la respuesta de los niños; debían estar pendientes de todas las actividades propuestas por la maestra, ya que de ellas, debían seleccionar algunas para su propia planeación, aunque no sólo era en el caso de la lectoescritura, sino en toda la clase.

En el periodo en el que la maestra estudió la Normal, es decir, su educación inicial (1982-1984), la política educativa predominante orientaba a que en la formación de los futuros maestros se estuviera fomentando un espíritu de transformación social, dejando atrás los sistemas caducos que hasta ese momento había predominado, todo ello con el propósito de encontrar en la educación la posibilidad de un desarrollo además de económico, también social y cultural.

¹³¹ La Cámara de Gesell, es una habitación acondicionada para permitir la observación con personas. Está conformada por dos ambientes separados por un vidrio de visión unilateral, los cuales cuentan con equipos de audio y de video para la grabación de los diferentes experimentos. La cámara Gesell fue concebida como domo (*Gesell dome* en inglés) por el psicólogo y pediatra estadounidense Arnold Gesell para observar la conducta en niños sin ser perturbado o que la presencia de una persona extraña cause alteraciones.

Durante su formación inicial, el plan y programa de la Normal vigente, era el '71, Reestructurado¹³², para entonces, dentro de los requisitos para ingresar a la Normal, era el haber concluido satisfactoriamente la Secundaria.

Estudí en el CREN, Pachuca, en la Escuela Normal "Benito Juárez", cuatro años¹³³.

....saliendo de la Secundaria inmediatamente me fui a la Normal, en ese tiempo no se necesitaba Prepa, empecé a trabajar de 18 años¹³⁴.

Sin olvidar además que el plan y programa de estudios reestructurado 1975 es muy similar al de educación primaria, ante un mundo cuyo signo distintivo es "el cambio acelerado en todos los órdenes, pues las crisis que afrontaban las sociedades reflejaban una grave contradicción entre las nuevas crecientes necesidades generadas por la revolución científica y tecnológica, y las estructuras y sistemas heredados que frenaban la conquista de modos de convivencia más justos"¹³⁵.

Fue hasta 1984, en que se marcó otro cambio radical en los planes y programas de las Normales, cuyo propósito era definir la educación Normal como del lo que sirvió de fundamento legal a la expedición del acuerdo presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984, por el que se dispone que dicha educación, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el grado académico de licenciatura y requerirá como

¹³² Después de que se decretó en el acuerdo número 2, autorizando los ajustes a los planes de estudio de educación Normal preescolar, publicado en el diario de la federación el viernes 24 de febrero de 1978, con fundamento en el artículo 25, fracción III de la Ley Federal de Educación, considerando los ajustes que de manera urgente demanda el plan 1975, respondiendo al sentir del magisterio en servicio que se expresó en la junta nacional de directores de las escuelas Normales realizada en el mes de junio del 1977 y en otras reuniones regionales y locales; dicho ajuste entró en vigor a partir del periodo escolar 1977-1978

¹³³ RE-04MFJNL151007.56

¹³⁴ RE-06MFJNL071107.111

¹³⁵ CÁRDENAS Vásquez Sebastián y otros... (1984), "Ciento cincuenta años en la Formación de Maestros Mexicanos (síntesis documental). Consejo Nacional Técnico de Educación 1957-1985. SEP. México

antecedente propedéutico el bachillerato¹³⁶, otorgándoles así, el crédito atribuido a cualquier profesión.

Con dicho plan se pretende posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura cuanto como usuario de ella. No obstante, en la realidad los términos: crítico, reflexivo y creador, entre otros, son utilizados indiscriminadamente sin que haya acciones específicas para formar un profesional de la educación que tenga en sí esos atributos. Refiriéndose al primer término, Giroux dice que, desafortunadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término crítico mediante un uso repetido e impreciso de él, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica. Además de que según Giroux, a ese término se le ha limitado en su significado y se le iguala al de habilidades de pensamiento. “La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante”.¹³⁷

Ahora bien, cuando la maestra habla de que en la Normal recibió una formación muy completa, no refiere básicamente a que en ese tiempo, cursó una serie de materias que desde su punto de vista parecieran conformar una formación integral, como es el caso de español, matemáticas, psicología, pedagogía, didáctica de la enseñanza, que en realidad en esta última, le decían prácticamente cómo debía desarrollar su clase, de hecho ella formaba una parte constitutiva del currículum, puesto que precisamente, gracias a la materia de didáctica¹³⁸, encontraba claridad en lo que le correspondía hacer como educadora, de ahí que en la actualidad le resulte sumamente complicado planear sus situaciones, tomando como punto de partida el favorecimiento de una serie de competencias,

¹³⁶ Acuerdo número 134, por la que se establece el Plan de Estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel licenciatura, publicado en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 8 de Junio de 1988.

¹³⁷ MACLAREN, Peter (1982), “La vida en las escuelas (Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación), ed. Siglo XXI/CESU-UNAM: México; 1998(2), trad. María Marcela González Arenas. pág. 53

¹³⁸ Con la que inició en el segundo semestre, respondiendo al nombre de didáctica general, del tercero hasta el octavo semestre, ya se le llamó didáctica especial y práctica docente, de manera consecutiva, es decir, I. II. II, IV, V y VI. Meneses Morales, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. Universidad Iberoamericana, Centro de estudios educativos, México, Edición 1997, pág. 87-90

pero bueno, esto lo abordaré un poco más adelante, sin embargo, en este momento recupero algunos de sus comentarios.

....realmente yo siento que la formación que recibí en la normal fue muy completa, cada año que pasaba, este..., me gustaba mucho; también nos daban inglés, teatro, este, educación física, he, didáctica, sobre las clases, como te ibas a desempeñar, este..., teníamos una materia de tecnología y nos enseñaban a hacer, pues decorados, arreglos... llevábamos inglés, este..., historia, ciencias naturales, este..., hay, ya no me acuerdo...¹³⁹

....la Normal, me gustó mucho, te digo que la formación que recibí fue muy completa¹⁴⁰

....en las clases de psicología y pedagogía, veíamos las características de los niños, todo ¿no?, lo que abarca el área social, afectiva, psicomotriz, todo eso, ¡lenguaje oral! (enfaticó, pues parecía estarlo olvidando), que eran las cuatro áreas y en la clase de didáctica, nos enseñaron a planear, de acuerdo al método que estábamos viendo, didáctica de la enseñanza, era, creo que sí, era así; era para que aprendiéramos a desenvolvernos frente de un grupo, para que tuvieras seguridad y que al llegar, tus juegos era..., nos enseñaban digamos, ¡las partes de la clase! (subió su mano derecha, con la palma extendida, parecía con ello dar cuenta de la totalidad, o generalizando, tal vez)¹⁴¹.

Las materias abarcaban en su totalidad, a la semana 32 horas, a excepción del séptimo y octavo semestre en el que se veía reducido en dos horas, empleando en su gran mayoría el tiempo a la asignatura de didáctica general y práctico docente, debido que en este periodo las prácticas eran intensivas.

No puedo perder de vista, que en el periodo 1982-1988, el contexto político y social demandaba como propósito el que México necesitaba precisamente una revolución educativa, atribuyéndole a la educación la facultad para lograr un cambio, una transformación social, en ese sentido, a través del servicio que brindaban las futuras docentes a la sociedad, se pretendía fomentar en ellas un espíritu de colaboración, así se advierte en algunas de las actividades que realizaba.

.... íbamos a presentar la obras teatrales y en diciembre, presentábamos pastoréelas y como yo estaba en la estudiantina, ja, ja, ja, este, íbamos a cantarles a los niños, también, villancicos y todo, de acuerdo a nuestro talleres, teníamos que hacer nuestro servicio, también fuimos a pintar una barda, que no sé cómo quedaría, pero pintamos un mural en toda la barda, ¡hay Dios Santo!¹⁴²

¹³⁹ RE-04MFJNL151007.57-57

¹⁴⁰ RE-07MFJNL291107.133

¹⁴¹ Op, cit. pág.127

¹⁴² RE-06MFJNL271107.111

....nosotras para quedar bien con las maestras, aceptábamos hacer de todo, para que nos pusieran 10 en las prácticas, y que saliéramos bien, ya vez uno de joven,aunque a mí me encantaba ir a la estudiantina.¹⁴³

Sin embargo, se advierte que en la formación de las educadoras, predominaba el espíritu maternalista, siendo esta una característica primordial una vez que se instituyó el “Kindergarten”¹⁴⁴, reconociendo en ella su buen carácter de inteligencia; además del cuidado y la protección de los niños.

....cuando yo estudié, nos enseñaron a elaborar dietas y nos hablaba mucho de las características de los niños de 0 a 4 años.... el tema de los niños de 0 a 4 años fue durante todo el año, durante todo el año, sí, todo el primer año y....., bueno, era continuo Kelly, porque supuestamente debías tener muy claro eso, ¿no? y ya que pasabas al siguiente año y como que te recordaban otra vez y ya se seguían hasta que llegamos a los 4 años y ya nadamás, fue de 4 a 6, de 4 a 6, de 4 a 6, pero al inicio de cada semestre como que te daban un recordatorio, algo así como los antecedentes del desarrollo del niño¹⁴⁵.

....en las clases de psicología y pedagogía, veíamos las características de los niños, todo ¿no?, lo que abarca el área social, afectiva, psicomotriz, todo eso, ¡lenguaje oral! (enfaticó, pues parecía estarlo olvidando), que eran las cuatro áreas y en la clase de didáctica, nos enseñaron a planear, de acuerdo al método que estábamos viendo, didáctica de la enseñanza, era, creo que sí, era así; era para que aprendiéramos a desenvolvernos frente de un grupo, para que tuvieras seguridad y que al llegar, tus juegos era....., nos enseñaban digamos, ¡las partes de la clase! (subió su mano derecha, con la palma extendida, parecía con ello dar cuenta de la totalidad, o generalizando, tal vez).¹⁴⁶

En este sentido, se reconoce que “a la educadora se designaba para la educación maternal por sus superiores en razón de su edad, encanto juvenil, buen carácter y clara inteligencia, quien toma a su cargo un grupo adorable”¹⁴⁷, quien además debía usar una singular delicadeza para tratar a los niños, debiendo ser “tan sabia

¹⁴³ Op, cit. pág.111

¹⁴⁴ El sistema de Kindergarten en México fue desarrollado por la profesora Rosaura Zapata, que recibió el mayor honor del país por su contribución.

¹⁴⁵ RE-07MFJNL291107.126

¹⁴⁶ RE-07MFJNL291107.127

¹⁴⁷ SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (2003), (Sección XV), “Jardineras”, Edit Paidós, Pachuca, Hgo. pág. 68

como buena, tan serena observadora, como eficiente compañera de todos los niños”¹⁴⁸.

Evidentemente, la formación inicial que recibió la educadora, específicamente en la materia didáctica de la enseñanza, tuvo la oportunidad de que le enseñaran específicamente qué y cómo debía desempeñarse como docente, es decir, cómo debía planear las actividades que implementaría con sus niños, en razón a una serie de objetivos que debía alcanzar; en este sentido, la educadora y en su generalidad, los docentes en esta época, son vistos como sujetos operadores y legitimadores de un currículum previamente establecido.

En razón a ello, su formación también responde a una perspectiva racionalista del currículum, con una tendencia academicista, ya que dicho currículum se caracteriza por poseer una ordenación y clasificación precisa, permitiendo con ello el logro de los objetivos propuestos, empleando una metodología de trabajo; independientemente del nivel educativo en el que sea aplicado.

Sin olvidar que la Tecnología Educativa estaba vigente, entendiéndola como un modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y la razón principal de planificar la enseñanza es hacer posible la consecución de un cierto conjunto de objetivos, que determinaban la propia formación.

En cuanto a la perspectiva academicista, es importante recordar que detrás de ella, el objetivo era lograr un docente alienado, dispuesto a operar el currículum tal y como está previamente dispuesto, dominando su área en particular, sin la posibilidad de preguntar, de cuestionar nada; reduciendo finalmente, la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, pues había una serie de pasos que debía seguir en cada una de las actividades propuestas, siguiendo un procedimiento y un método en la planeación, en función a los tiempos, a el horario que debía respetar.

¹⁴⁸ Op, cit. pág. 68

Es importante además, señalar que dicha tendencia predominó durante el siglo XX, aunque en palabras de Liston, “se ha modificado a través de los años dependiendo de los puntos de vista concretos de una buena enseñanza en artes liberales y de los tipos de asignaturas que los profesores necesitan”¹⁴⁹.

Llama mi atención la manera en que establece una relación, o más bien, una similitud entre las áreas de desarrollo y los campos formativos, pues pareciera que en su concepción, lo que cambia es el nombre únicamente, independientemente de lo que se refiere en cada caso. Esta serie de comentarios que he vertido, se dejan ver en los siguientes datos:

*....antes marcábamos los horarios para todo, por ejemplo, el estímulo, ¡digo! (rectificó), primero era el saludo, antes no había activación, por ejemplo, de nueve a nueve y cuarto, luego del saludo, el pase de lista, el registro del clima, revisión de aseo, digamos que esas eran las actividades cotidianas; un día a la semana dábamos música, otro lectoescritura y otro matemáticas, el estímulo motivante era diario, el recreo, el descanso, que lo llevábamos un canto, una vez que los niños entraban al salón, después la asamblea, donde compartíamos lo que habíamos hecho durante la jornada, leíamos el cuento y nos despedíamos con un canto, para todo cantábamos, ¡ja, ja, ja!*¹⁵⁰

*....todo se tenía que poner, en el plan, con los tiempos, como te decía, de nueve a nueve diez, nueve y cuarto y así, ¡y ya!, finalmente nadamás ponías actividades cotidianas de nueve a nueve cuarenta, por decir, ya de manea general, sin especificar; pero eso, cuando ya estábamos en cuarto grado, ya que lo teníamos bien dominado, ¡ja, ja!, pero de todas maneras aunque ya era menos específico, tenías que ponerlo de todas maneras, con qué coro te tenías que saludar, qué canto ibas a utilizar para la identificación del tiempo, qué canto para el aseo...*¹⁵¹

*....teníamos que poner el saludo con “el periquito azul”, por ejemplo y el saludo, “¡buenos días señorita!”, ¿no? y en actividades musicales, igual tenías que poner por ejemplo..., pero bueno, después de eso, seguía el estímulo motivante.*¹⁵²

Es importante no perder de vista la manera en cómo le enseñaron que debía favorecer en los niños la lectoescritura, en la clase de didáctica, que según los datos recabados y con la vigencia del plan y programa de educación preescolar que estaba vigente en ese momento (PEP ´81) el cual se basaba en situaciones didácticas, además de que dicho programa venía acompañado de una serie de orientaciones para enriquecer y fortalecer el trabajo de la educadora, incluyendo

¹⁴⁹ LISTON D.P. y Zeichner K. M. (1993), “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos”, en Antología “Tendencias de la Formación Docente”. UPN, México 2008 pág. 104

¹⁵⁰ RE-07MFJNL291107.128

¹⁵¹ RE-07MFJNL291107.129

¹⁵² Op, cit. 129

ejemplos muy claros de diez situaciones didácticas, una por mes, mismas que la educadora podía poner en práctica en el momento que lo decidiera; todo ellos es lo que predominaba en los Jardines, sin embargo, ella hacía mayor énfasis a las áreas de desarrollo, basándose en un formato previamente establecido (un punto importante es que ya se vislumbraba la implementación del PEP '92, pues ya se empezaba a pilotear, el cuál trae consigo la metodología de proyectos), como se muestra en el siguiente fragmento.

....nos enseñaron cómo se elaboraba un plan, plan de trabajo, después nos dejaban de tareas que los elaboráramos y esos planes ya nos servían de base para las prácticas, el plan que era un formato más ¡grande!, ya tenía los rubros establecidos, tenía por ejemplo, afectivo social, tenía las actividades que ibas a desarrollar para favorecer el campo, digo, ¡área ja, ja!, ¿verdad?, porque antes eran áreas, pero siempre teníamos que llevar un estímulo educativo, ¡estímulo motivante! (corrigió)...¹⁵³

Los objetivos de la educación preescolar, para entonces quedaban definidos como “la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria, en el cumplimiento de ellos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores”¹⁵⁴.

El programa es concebido como un instrumento de trabajo de la educadora, con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación, el material del que consta dicho programa se distribuyó en tres libros:

El 1, comprende la Planificación General del Programa, que le permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma

¹⁵³ RE-0710MFJNL291107.128

¹⁵⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), “Programa de Educación Preescolar, libro 1”, México pág. 7

cómo se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El libro 2 comprende la planificación específica de diez unidades temáticas, donde se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo y en el libro 3, de apoyos metodológicos, es un auxiliar que le ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes de desarrollo, además, incluye ejemplos de cómo se puede trabajar una situación con los niños.

Ahora bien, el fundamento psicológico comprende tres niveles: el primero de ellos es la opción psicogenética (como base teórica del programa), concibiendo la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional (interacción del sujeto que conoce con el objeto de conocimiento), poniendo en juego los mecanismos de asimilación y acomodación; el segundo aborda cómo el niño construye su conocimiento y el último, las características más relevantes en el periodo preoperatorio; en el que el niño construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad, concibiendo el aprendizaje, como un proceso que implica fundamentalmente, una incorporación de elementos externos¹⁵⁵.

Algunas de las actividades que aparecían de manera latente, dentro de las instrucciones de las maestras de didáctica en el momento de favorecer la lectoescritura en los niños, que era una vez a la semana, al igual que en el caso de las matemáticas, considerando a ambas como actividades rutinarias, la maestra advirtió que tenía que ver con que los niños conocieran los diferentes portadores de textos (apoyándose en preguntas clave), además de diferencias

¹⁵⁵ En esta concepción de aprendizaje, el niño es considerado como un ser pasivo, cuyo proceso de conocimiento está dirigido desde fuera por los adultos, donde la relación entre el niño que aprende y lo que aprende es vista en forma unidireccional y mecánica, es decir, de los estímulos hacia el niño, de tal modo que en términos de aprendizaje, el reforzamiento que los adultos hagan de la conducta del niño es la técnica que permite la respuesta esperada.

entre un texto y el dibujo; así como la elaboración de carteles. Comentario de esta naturaleza los hizo evidentes en los siguientes recortes de entrevista.

...la Normal, me gustó mucho, te digo que la formación que recibí fue muy completa. Recuerdo que cuando se trataba del favorecimiento de la lectoescritura, mis maestras de didáctica enfatizaban mucho en cómo debíamos propiciar que los niños conocieran todo tipo de carteles, letreros, espectaculares, cosas así, cuestionándolos siempre en qué es lo que veían, rescatando todas sus características, preguntándoles, por ejemplo, ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿qué dirá? O ¿qué me quiere decir?, cosas así....nos decían también que debíamos, diferenciar con los niños las características de los textos, pero bueno, primeramente debían diferenciar entre el propio texto y el dibujo o los dibujos de los propios textos, según fuera el caso, como el tipo de letra que tenía, ya sea mayúsculas o minúsculas, tratando de identificar cuáles eran los títulos, todo esto lo planeábamos para cuando nos tocara ver lo de lectoescritura, que por lo regular era una vez a la semana, pero que en desarrollo de las otras actividades, siempre aprovechábamos el momento para rescatar actividades como estas¹⁵⁶.

...me acuerdo que también, dentro de la planeación, incluíamos la elaboración de algunos carteles que los propios niños hacían, por lo general en equipo, con algunos recortes o dibujos, todo en función a algún tema, o a algunas medidas preventivas en el cuidado de la salud o algo así, de todo lo que hacían, yo les escribía el título del letrero, en ocasiones los llegábamos a pegar en el Jardín en algunos lugares estratégicos para que los demás niños también los vieran, es más, me acuerdo que en una ocasión mi maestra de didáctica nos pidió que leváramos algunos de los carteles que hicieron los niños, creo que hasta eso nos evaluaron, ya no me acuerdo muy bien¹⁵⁷.

Con base a los elementos sustantivos dentro de la planeación que la maestra realizaba dentro de sus clases de didáctica, misma que era supervisada por su maestra de didáctica, se hace evidente cómo recuperan los lineamientos puestos desde el libro 3 (apoyos metodológicos) ya que, dentro de las actividades propuestas para el abordaje de la lectoescritura, se advierte que para que el niño interprete y construya de manera inteligente la estructura de nuestro sistema alfabético y participe activamente en su propio aprendizaje, la educadora centrará sus acciones en los siguientes aspectos¹⁵⁸: “comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional y particularmente de la lengua escrita, diferenciación de escritura y otras formas de representación gráfica,

¹⁵⁶ RE-0710MFJNL291107.133

¹⁵⁷ RE-0710MFJNL291107.133

¹⁵⁸ Mismos que serían trabajados en el desarrollo de todas las situaciones comprendidas en las unidades

relación entre escritura y otros aspectos sonoros del habla y por último, el descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita”¹⁵⁹

Como ya lo mencionaba antes, la lectoescritura formaba parte de las actividades cotidianas, puesto que dejó claro que abordaba dicho contenido en forma separada, ya que, especifica que una vez a la semana se dedicaba a él, lo mismo sucedía con matemáticas; en este sentido, al verse familiarizada con esta serie de actividades, ello se puede mostrar de la siguiente manera:

*....antes marcábamos los horarios para todo, por ejemplo, el estímulo, ¡digo! (rectificó), primero era el saludo, antes no había activación, por ejemplo, de nueve a nueve y cuarto, luego del saludo, el pase de lista, el registro del clima, revisión de aseo, digamos que esas eran las actividades cotidianas; un día a la semana dábamos música, otro lectoescritura y otro matemáticas, el estímulo motivante era diario, el recreo, el descanso, que lo llevábamos un canto, una vez que los niños entraban al salón, después la asamblea, donde compartíamos lo que habíamos hecho durante la jornada, leíamos el cuento y nos despedíamos con un canto, para todo cantábamos, ¡ja, ja, ja!*¹⁶⁰

No puedo obviar que la política educativa se expresa en la notable expansión de la cobertura de la educación a niños preescolares, con el fin de que la mayor parte de los niños puedan recibir los beneficios de por lo menos un año de atención educativa antes de su ingreso a la primaria.

Ahora bien, como parte de su misma formación, un ingrediente indispensable eran las prácticas que realizaba en los jardines de niños, durante periodos breves, pues durante los primeros seis semestres eran de dos semanas y ya los últimos dos, es decir, séptimo y octavo, las prácticas ya eran más intensivas, pasando mucho más tiempo en el jardín que en la propia Normal, a la que acudía únicamente por las tardes a la revisión de sus planes de trabajo; todo ello de alguna manera permitía que lo visto en clase, lo pusieran en práctica. Sobre esta idea, la maestra comentó:

*....cuando ya estuvimos en cuarto año, ya las prácticas ya eran ¡más practicas! que ir a la Escuela, a la Normal.*¹⁶¹ *....yo me acuerdo que cuando nosotras estudiamos*

¹⁵⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), Libro 3 “Apoyos metodológicos”, en Programa de educación preescolar 1981, pág. 63-64

¹⁶⁰ RE-07MFJNL291107.128

¹⁶¹ RE-07MFJNL291107.132

*el último año, ya nadamás íbamos a la Normal, como quien dice, a que nos revisaran los planes y el material, y tus calendarios, todo, todo lo que íbamos a ocupar tú lo tenías que hacer y comprar, eso sí, o sea, antes no era como ahora que vienen a practicar y ya disponen del material, de crayolas, de papel, resistol y todo y antes no, lo que necesitábamos, nosotras teníamos que llevarlo, por ejemplo, si iba a necesitar estambre, ya lo tenía que llevar cortado todo, todo, cortado, todo el material ya preparado en bolsas así, bien en orden, con sus etiquetas de los días en que los iba a utilizar y todo se los enseñábamos a las maestras de didáctica, que sólo nos daba una, pero en los cuatro años tuve dos.*¹⁶²

Dentro de la planificación de actividades que previamente elaboraba para el periodo de prácticas intensivas, la maestra mencionó que como parte del cúmulo de indicaciones que la maestra de didáctica le daba, no podían dejar pasar desapercibido el que los niños se percataran de la importancia de la escritura, para ello, la maestra consideraba dentro de sus estrategias, el envío de recados (por escrito) a los padres de familia, la respuesta a ellos la debían hacer por el mismo medio; tal y como lo muestra en los siguientes fragmentos.

*....nuestras maestras de didáctica nos decían que planeáramos actividades en las que los niños, se percataran de la importancia que tienen el escribir algo, por eso es que en ocasiones yo, dentro de mi planeación, tomaba en cuenta la opción e mandarles algún recado escrito a sus papás y en ocasiones les pedía a ellos que me enviaran la respuesta igual, por escrito.*¹⁶³

Actividades de esta naturaleza están incluidas en el propio libro de apoyos metodológicos (número 3), dentro de las actividades que tienen que ver con el descubrimiento de la función de la escritura¹⁶⁴, ya que se muestra que para hacer posible la comunicación a distancia conviene aprovechar todas las oportunidades que se producen espontáneamente, en las que no sólo la maestra, sino también los niños y sus familiares beben implementar la escritura como medio de comunicación.

Otra de las actividades que cotidianamente realiza la educadora, tienen que ver con la lectura de cuentos, dicha actividad, dijo que en la Normal le había enseñado que la debía incluir hasta el final de la mañana de trabajo (es decir, antes de la

¹⁶² Op, cit. pág.134

¹⁶³ Op, cit. pág.133

¹⁶⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), Libro 3 “Apoyos metodológicos”, en Programa de educación preescolar 1981, pág. 66

despedida), la indicación de la maestra de didáctica, era el que debía cuidar tanto la entonación, como la expresión y su postura; además de establecer una relación entre las letras que integraba los nombres de los niños y las que se dejaban ver en los propios cuentos, mismos que solía prestar a domicilio, para que fueran sus papás quienes se los leyeran; sobre esta serie de comentarios, la maestra enfatizó.

....otra de las actividades que no podíamos dejar de considerar al abordar la lectoescritura, era la lectura de los cuentos, creo que ya te lo había dicho, la verdad no me acuerdo bien, pero siempre nos decía que lo debíamos leer hasta el final, cuidando siempre la entonación, nuestra expresión, nuestra propia postura, todo eso. Aunque bueno...., como esta actividad era de todos los días, también teníamos que planearla de diferente manera, había veces en que en el mismo libro identificábamos algunas de las letras, relacionándolas con las que integran sus nombres, también les prestaba los cuentos, para que ellos los revisaran más detalladamente y cosas así, la verdad ahorita no me acuerdo mucho.

....lo que no podíamos dejar de considerar dentro de la planeación era el que los niños escribieran su nombre, para ello planeábamos diferentes actividades, por ejemplo, en todos los trabajos le ponían su nombre, o cuando no podían, yo se los escribía, las maestras nos decían que lo escribiéramos en grande, yo lo hacía en unas tiras de cartulina, así los niños podían copiarlo, además de que en sus sillas, les teníamos que poner en nombre de cada uno de los niños, aunque bueno, eso era cuando las maestras no lo habían hecho, además, también poníamos el nombre en los lugares donde dejaban su mochila, es fin...., todo para que finalmente, los niños identificaran y escribieran su nombre, todo esto nos recalcan mucho las maestras de didáctica.¹⁶⁵

Lo anterior, también forma parte de las sugerencias de actividades implementadas en el libro de apoyos metodológicos, específicamente en lo que tiene que ver con “reconocer y escribir el nombre propio”¹⁶⁶, aunque las actividades que la maestra expresó no están puestas de manera literal en el libro, sí tiene que ver con la utilidad que se le da a el nombre propio. En este sentido, creo importante mencionar que este es utilizado como parte de la misma decoración del salón de clase, ya que ha sido escrito tanto en las mesas de trabajo, como en los lóquers y en los muñecos móviles, en los que los niños se apoyan en el momento en que

¹⁶⁵ RE-07MFJNL291107.133-134

¹⁶⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), Libro 3 “Apoyos metodológicos”, en Programa de educación preescolar 1981, pág. 67

hace lo escribe en alguno de sus trabajos, pero bueno, no sólo aquí lo utilizan, sino también en sus útiles escolares, la bata, en fin.

Incluso, todo esto tiene que ver con el aprovechamiento de las diferentes actividades en las que lleva a los niños a escribir su nombre.

Esta serie de actividades, que a decir de la educadora, formaron parte sustantiva en el favorecimiento de la lectoescritura, como ya lo mencionaba en su momento, tienen que ver con lo expresado en el propio libro de apoyos metodológicos, incluso, la propia maestra, así lo reconoce, al advertir “nos apoyábamos en el libro tres del programa”¹⁶⁷

Por otra parte, a lo largo no sólo de las entrevistas, sino también en algunas conversaciones informales, se dejó ver cómo la formación que recibió en la Normal, así como la influencia recibida de parte de sus formadores de docentes se hizo evidente, puesto que al comparar su propia formación con la que en la actualidad reciben las alumnas que cursan la licenciatura, nota una gran diferencia y a su vez ausencia de lo que a ella le parece que es sumamente importante, indispensable en una educadora; en este sentido, es como se hacen evidentes las respuestas a muchas de sus actitudes, sus respuestas, sus concepciones, haciéndose prácticas en sus mañanas de trabajo.

En primera instancia, compara cómo antes, cuando ella estudiaba, algo que las distinguía era su entusiasmo, ausencia que ha notado en las alumnas que han practicado en el Jardín, en su grupo; de hecho, en repetidas ocasiones evidenció la idea que tiene de cómo debe ser una educadora, saliendo a relucir, aspectos de la imagen, de la personalidad de la educadora, así como la actitud que debía asumir en el momento de dar lectura a los cuentos.

....te digo que a mí la Normal me gustó mucho, siento que ya no es así, porque cuando vienen las chicas a practicar, ya no, no, no son como antes nosotras que nos entusiasmábamos, que esto que lo otro, no, ya no son así, cuando van a

¹⁶⁷ RE-0710MFJNL291107.135

*contar un cuento, como que.... haz de cuenta que se lo están contando a ellas mismas, no sé, igual y su presencia de ellas....*¹⁶⁸

*....teníamos maestras que, que nos ayudaban mucho a, a formar nuestra persona, nuestra imagen, tenía yo una maestra de español, de oratoria y cuando ella llegaba al salón les gustaba que estuviéramos muy derechas (irguió rápidamente su postura), alo mejor fue tu misma maestra, ja, ja, ja!!*¹⁶⁹

Por otro lado, me parece que un elemento sustantivo dentro de su formación inicial, tiene que ver con la implementación y/o utilidad que se le dio a la cámara Gesell¹⁷⁰ durante su estancia en la Normal, misma resultó de gran utilidad puesto que servía de modelo para las alumnas, al observar cómo se desarrollaba una mañana de trabajo y no sólo en lo relacionado con la escritura.

*En la Normal había una cámara Gesell, haz de cuenta, entraba el grupo aquí (haciendo un círculo con la mano derecha), ¿no? y todo el pizarrón, así hacia arriba, es un vidrio transparente y en el otro lado, está el salón de niños adaptado, entonces, entran las maestras a trabajar y nosotras las veíamos por la cámara Gesell y las maestras estaban conscientes de que ahí nosotras estábamos; esto nos permitía identificar cómo es que la maestra del grupo que observábamos, ponía en práctica las actividades relacionadas con la lectoescritura, era una especie de modelo para nosotras, me acuerdo que mi maestra de didáctica nos decía que estuviéramos atentas a los materiales que utilizaba y de cómo lo ponía en práctica, es decir qué pasos solía seguir y cuál era la respuesta de los niños, en sí, debíamos estar atentas a todo lo que la maestra hacía, ya que dentro de todas las actividades que ella ponía en práctica, nosotras debíamos seleccionar algunas para nuestra propia planeación. Aunque no sólo era en el caso de la lectoescritura, sino en el desarrollo de la clase completa*¹⁷¹

Finalmente, me gustaría cerrar este apartado con la concepción que Ferry ofrece en relación a la formación, pues enfatiza en que “implica un trabajo del ser

¹⁶⁸ RE-06MFJNL071107.112

¹⁶⁹ RE-04MFJNL151007.56

¹⁷⁰ La cámara de Gesell, es una habitación acondicionada para permitir la observación con personas. Está conformada por dos ambientes separados por un vidrio de visión unilateral, los cuales cuentan con equipos de audio y de video para la grabación de los diferentes experimentos. Dicha cámara Gesell fue concebida como domo (Gesell dome en inglés) por el psicólogo y pediatra estadounidense Arnold Gesell, para observar la conducta en niños sin ser perturbado o que la presencia de una persona extraña cause alteraciones. Esta cámara es esencialmente para el teórico-práctico, en áreas como Psicología, Educación y Desarrollo humano.

¹⁷¹ RE-04MFJNL151007.58

humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesionalmente”¹⁷²

2.2.1 La vocación de la educadora María Guadalupe López Sánchez. “A mí lo que me gusta es decorar el salón, arreglarlo, ponerlo todo en orden, con sus respectivas etiquetas, bien, bien ordenadito”.

La vocación entendida como la inclinación hacia la carrera de educadora, es el deseo de querer dedicarse a algo en particular, siendo esta la base de un proyecto de vida de un ser individual; que sigue una dirección, un sentido. Es lo que de alguna manera la maestra deja ver en la siguiente información vertida en el trabajo de campo.

Recuerda cómo desde que cursaba el Jardín de Niños, tenía tres años de edad, ya quería ser educadora, pues su mamá que era la responsable de llevarla y traerla, se percató de ello, ya que, la maestra desde entonces le expresaba ese deseo.

Su mamá le ha platicado que la educadora que tuvo en ese tiempo, la quiso mucho, quien además, era muy activa, ella cree que el haber formado parte de un grupo con una maestra que denotaba esas cualidades, es lo que a ella le entusiasmó mucho, de ahí reconoce su idea, su inquietud por ser educadora.

Con el transcurrir del tiempo, fue reafirmando paulatinamente su vocación, fue entonces cuando antes de egresar de la secundaria, asistió a una orientación vocacional a la preparatoria “Luis Mora”, en la que se percató del cúmulo de carreras posibles que podía estudiar, enfatizando en que las carreras eran bonitas, atractivas; de hecho, dice que le practicaron un examen en el que resultó apta para matemáticas, física e historia, sin embargo, recuerda cómo regresó a su casa decepcionaba pues no había nada de lo que a ella quería, de lo que realmente le interesaba.

¹⁷² FERRY G (1990), “La tarea de formarse”, en Antología “Tendencias de la Formación Docente”. UPN, México 2008 pág.

Fue entonces, cuando se vio en la necesidad de elegir realmente a lo que se iba a dedicar en el futuro, que reafirmó su vocación, pues decidió que el ser educadora era lo que le gustaba.

También recuerda cómo desde antes, acudía con frecuencia a visitar a los jardines de niños, pues le llamaba mucho la atención ver a las educadoras, percatarse de su personalidad, de lo que comúnmente hacían, además de ir a observar como estaban organizados y decorados los salones, así como la clase de materiales que utilizaban, en el caso de los libros; además también le interesaba saber si cómo enseñaban a los niños a escribir su nombre, si seguían enseñándoles las vocales de la misma manera en que a ella se las enseñaron, igual con la famosa cancioncita, en fin; desde entonces todo eso atraía su atención en gran medida.

Advierte que todo eso que vivió durante su infancia, a lo largo de su estancia en el jardín de niños, así como sus experiencias vividas en su casa, todo su ambiente que giró en torno a ella, durante esta etapa, le han permitido ser como es, llevándola desde su infancia a querer, a desear ser educadora, que primero no era más que un juego, pero que en realidad todo eso ya formaba parte de sus planes, pues en su mente estaba latente la idea de querer ser educadora, incluso, desde que estaba en el jardín de niños, pues cree que el haber integrado grupos atendidos por maestras, tan activas y tan atentas, es lo que finalmente la motivó a querer ser maestra.

Enfatiza en repetidas ocasiones que le gusta mucho trabajar con niños, siente que esa es realmente su vocación, enfatiza en que los niños le levantan el ánimo, que al interactuar con ellos, se le olvidan sus preocupaciones, lo que le agobia, advierte que le gusta tanto su trabajo que no se concibe sin él; aunque reconoce que no es perfecta, pero que su trabajo la motiva mucho, puntualiza entonces, que siempre le llamó la atención ser maestra que de hecho, nunca cambió de idea.

A pesar de que las demás personas le decían que estudiara otra cosa, que las maestras ganaban muy poquito y no sé cuántas cosas más, pero que finalmente,

nadie la hizo cambiar de parecer, reafirmando así que desde siempre le llamó la atención ser maestra, pues nunca cambió su idea.

En todo este tiempo en que ha trabajado como maestra, ha tenido oportunidades de cambiar de clave, con la posibilidad de ser asesor técnico pedagógico de la zona, incluso hasta directora, sin embargo, enfatiza que el trabajar con niños, es lo que realmente le gusta, pues no se ve desempeñando otra actividad, pues ello la llevaría a desarrollar una actividad muy distinta a lo que realmente le gusta, asociando a su rol de educadora el decorado y el arreglo del salón, así como el enseñarles a los niños, el trabajar con ellos, que es lo que realmente le gusta.

Siente además, que no podría dedicarse a otra cosa, aunque después reconoce que tal vez sí podría, puesto que finalmente es un reto, pero que en realidad ya sería muy diferente a lo que hace, a lo que le gusta, para lo que realmente estudió.

Con base a la información anterior, pareciera que su experiencia en el jardín de niños influyó de manera determinante en la decisión de ser educadora, pues la manera en como era tratada por sus maestras le permitió ir construyendo una idea de lo que implica ser maestra de un jardín de niños, se hace evidente cómo todo lo relaciona con el plano afectivo, a la relación que se establece entre la educadora y el alumno.

Sin embargo un aspecto que parece ser muy importante, es el haber acudido a los jardines de niños, aún después de haber egresado de él, a observar a las educadoras, pues su atención siempre estuvo centrada en su personalidad, además de la organización de las aulas y de los materiales con los que contaban.

*....cuando yo tenía 3 años ella me llevaba al jardín de niños, entonces ella dice, que desde entonces, he... yo le decía que yo quería ser maestra, me dice que yo desde esa edad yo quise ser educadora...ella me cuenta que mi educadora que yo tuve en ese tiempo me quiso mucho, y que era muy activa, muy.... yo creo que a mí me entusiasmó mucho no, durante ese periodo que estuve con ella y yo creo que de ahí me nació la idea o la inquietud, este, por ser educadora.*¹⁷³

¹⁷³ RE-04MFJNL151007.54

...ya conforme transcurrió el tiempo, ya fui reafirmando mi vocación y sí, efectivamente, cuando salí de al secundaria, porque a mí me tocó el tiempo en que salíamos de la secundaria y entrábamos a la Normal.¹⁷⁴

Esta idea, es decir, el de querer ser educadora, así como la serie de imágenes, de experiencias en el jardín, parece haberlas interiorizado, pues a pesar del paso de los años y aún después de recibir una orientación vocacional, pareció no haber encontrado nada relacionado con la idea que previamente ya se había construido, reafirmando lo que ella llama vocación de educadora; con base a lo anterior, parece ser todo ese ambiente que vivió tanto en su hogar como en la propia escuela, en la que predominaron maestras atentas y activas a, finalmente ser, actuar, pensar como hasta ahora.

...había muchas carreras muy bonitas, pero en realidad, no había nada de lo que yo quiero (volvió a sonreír) y entonces en ese momento, o sea, como que reafirmé más, mi vocación y pues decidí que eso era lo que a mí me gustaba y de hecho, sí, he.... ¡me gustan mucho los niños!, mmmm....me llamaba mucho la atención asistir a los Jardines, ver a las educadoras, su personalidad, la clase de libros que usaban comúnmente, fíjate que me llamaba mucho la atención cómo estaban los salones, cómo estaban organizados y decorados, qué materiales tenían, qué libros utilizaban, fíjate que ahora que lo recuerdo, también me interesaba saber si seguían enseñando a los niños eso de las vocales, así como me enseñaron a mí, eso de la cancioncita ¡ja, ja, ja, ja!, además, también me llamaba la atención cómo les enseñaban a escribir su nombre, fíjate que ya no me acordaba, pero bueno, todo eso me llamaba mucho la atención¹⁷⁵.

En este sentido parece mostrar cómo en su trabajo encuentra su satisfacción personal plena, pues no se visualiza desempeñando otra actividad distinta, que le impida estar en contacto directo con los niños.

....me gusta trabajar con niños, yo siento que esa es realmente mi vocación, durante este tiempo, sí he tenido dos oportunidades para cambiar de clave, ¿no?, por ejemplo, ser directivo o asesor técnico, pero realmente, yo siento que mi vocación es, es atender a los niños, porque no me veo de directora, o sea, siento que el trabajo ya es muy diferente y a mí lo que me gusta es decorar el salón, arreglarlo, ponerlo en orden, con sus respectivas etiquetas en todos los materiales, es decir, tener un ambiente alfabetizador en mi aula, todo bien, bien ordenadito, porque para mí el tener un salón bien ordenado, alfabetizado permite que los niños

¹⁷⁴ Op, cit. pág. 55

¹⁷⁵ Op, cit. pág. 56

*se sientan bien, trabajando a gusto; me gusta enseñar a los niños, o sea, ¡trabajar con ellos!, es lo que a mí me gusta... siento que no me podría dedicar a otra cosa..., bueno, a lo mejor sí podría ¿no?, porque finalmente es un reto y lo haces, ¿no?, pero ya sería muy diferente de lo que a mí me gusta, ¿no?, a lo que yo hago, para lo que yo estudié, ¡ja, ja, ja, ja!*¹⁷⁶.

Rosaura Zapata, una de las pioneras de la educación preescolar en México, al referirse a la educadora, advierte de inicio, “que es el pivote sobre el cual descansa la estructuración del mundo de los niños, de cuya personalidad deben irradiar lo múltiples elementos que se precisan para que la vida del pequeño se desarrolle dentro de las normas que serán alimento de su cuerpo y del espíritu”¹⁷⁷.

Al referirse a la vocación, dice ser este el factor valioso dentro del trabajo que se elige para alcanzar el triunfo ambicionado, en la educadora es algo de lo que no se puede prescindir pues para responder a la elevada misión puesta en sus manos, la considera absolutamente necesaria, precisa e inconfundible, desde su interior, con el anhelo de trabajar, ya que hablar de vocación implica siempre “una entrega completa de pensamiento y de acción a la labor elegida y a la educadora el material humano que va a manejar que es el niño, le exige además en su profesión, los mayores atributos posibles para responder al privilegio que le marcó el destino”¹⁷⁸.

*....creo que todo eso que viví en mi infancia, en mi casa y en mi Jardín, me ha hecho como soy, además, también me llevó a en un principio querer ser educadora, era como un juego, pero ya en mis planes, en mi mente, ya vagaba esa idea, de que yo quería ser maestra, desde que yo estaba en el preescolar, entonces siento que para mí, eso fue, lo que me motivó*¹⁷⁹.

Al hablar de formación de los profesores, según Gimeno Sacristán, “implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica

¹⁷⁶ RE-04MFJNL151007.64

¹⁷⁷ SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN Sección XV (2003) “Jardineras”, Edit, Paidós. pág. 93

¹⁷⁸ Op cit. pág. 93

¹⁷⁹ RE-06MFJNL071107.103

incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales. Por lo tanto, el papel de los docentes es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema”.¹⁸⁰

El gran reto de todo docente, es transformar las informaciones de conocimiento, en estructuras organizadas, que le ayuden a comprender mejor su realidad, así como de transformar las informaciones en conocimiento, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento, que habrá de reflejar en la propia práctica.

2.3 La Formación permanente de la educadora María Guadalupe López Sánchez, “cada quien toma de los cursos lo que le parece pertinente”.

Reconociendo a este tipo de formación como un proceso de desarrollo y construcción permanente del docente, que lo lleva a una maduración reflexiva, a través de las diferentes Instituciones en las que ha formado parte como docente. En este sentido es como enseguida se muestran los datos que inciden en todo este proceso.

Cuando la educadora María Guadalupe López Sánchez estudiaba, es decir, cuando aún cursaba la Normal, le tocó practicar en México, de hecho todas las prácticas las realizó en Instituciones públicas y sólo las primeras de ellas en México, en una guardería, puesto que las siguientes ya fueron en Pachuca y en sus alrededores, y ya en Jardines de Niños.

¹⁸⁰ GIMENO Sacristán J. y Pérez Gómez A., (1996), “Comprender y transformar la enseñanza”, Madrid: Morata. Pág. 214-215.

....a mí me tocó practicar en el primer Jardín de Niños, me tocó en ¡México! (extendió su mano derecha hacia el frente y la movió hacia arriba) era como una tipo guardería, pero era del DIF, todas las prácticas las hacíamos en Instituciones Públicas y las primeras eran fuera del Estado... sólo ese año, después ya nos tocó en la Delegación Gustavo a Madero, ¡ja, ja, ja!¹⁸¹.

....mis segundas prácticas ya las hice en Pachuca en el Jardín de Niños “Amado Nervo” y estuve en otro jardín de niños, federal, y nos iban a supervisar, nuestras prácticas duraban dos semanas, aunque la primera vez creo fue una semana, como era de observación; cuando ya estuve en 3er año, 6to semestre, me tocó en una comunidad de Tolcayuca, Hgo, y ahí estaban piloteando el método por áreas, ajá¹⁸².

Mientras cursaba la Normal, se imaginó que al egresar se encontraría con un Jardín pintoresco, una escuelita, tal vez en el cerro, pero finalmente no dejaba de ser el clásico jardín, cuyas características respondían a un techo rojo, sus aulas, todo pues de alguna manera era lo que sus maestros le hacía imaginar, sin embargo, ya en la realidad se percató de que todo era muy diferente.

Sin embargo, su primera experiencia laboral fue en un jardín de niños muy lejano, con dificultades de acceso, puesto que se veía en la necesidad de caminar tres kilómetros para entrar a la comunidad y otros tres para salir, experiencia que vivió sola, puesto que su Inspectora no la fue a presentar como se hace en estos casos, sólo siguió las instrucciones que le dio, es decir, caminar y caminar hasta encontrar el jardín, sin embargo, se llevó una gran sorpresa, al percatarse de que el jardín era una chocita de palmas y carrizos, cuando el juez de la comunidad la acompañó, ni siquiera era una construcción de concreto nada que ver con lo que ella esperaba, además recuerda que de mobiliario, nadamás eran cuatro mesitas, con sus respectivas sillas y un pizarrón y además, no había niños.

Su primera reacción fue preguntarse a sí misma, y ahora, ¿cómo le voy a hacer? Lo primero fue buscar niños, y empezó a elaborar solicitudes y solicitudes, para mejoras las instalaciones, hasta que después de un año, finalmente logró construir la Escuela circulada, con sus baños y un espacio para las actividades recreativas,

¹⁸¹ RE-0710MFJNL291107.129-130

¹⁸² Op. Cit. pág. 132.

es decir, su cancha; fue entonces que se dieron los cambios en su zona y logró moverse de Jardín.

....a mí me tocó trabajar en mi primer año de servicio en una comunidad muuuuy alejada, yo caminaba tres kilómetros para ir y de regreso igual y este..., no había escuela, donde yo inicié, he..., yo caminaba y caminaba, buscando la escuela, a mí, mi inspectora no me llevó, como algunas inspectoras que te van a dejar a tu lugar y no, a mí nada más me dijo, “¡te vas derecho, derecho hasta topar y la última escuela que encuentres, es el jardín de niños!” , pero jamás me dijo, no es una construcción, este, de cemento vaya, sino, es una chocita de carrizos, nunca me dijo eso, entonces yo, yo buscaaaaba y buscaba y pues nunca... y dije ¡cielos y ahora cómo le voy a hacer!, ¿no?; pues yaaaa, caminé para buscar al juez que vivía muuuuyyy lejos, abrieron la chocita y pues sí, efectivamente, sólo había cuatro mesitas y sus sillas y un pizarrón, era todo, pero estaba dentro de una chocita de carrizos y el techo era así de palmas, nada, nada construido, y yo decía “¡ahora sí, Dios mío!, ¿cómo le voy a hacer? Y me dije, ¡y los niños.....!, no pues yo tenía que ir a buscar a los niños, ¡¡ja, ja, ja, ja!... ¹⁸³

....hicimos muchas solicitudes, hasta que.., al fin y al cabo, después de un año, este..., se pudo construir la escuela ,pero gracias a Dios se quedó su Escuela, bardeada, con cancha y sus baños; sí pobrecitos... y en ese tiempo yo decía... “y ahora, ¿cómo le voy a hacer?” en ese tiempo, después de un año, dieron los cambios y ya no regresé¹⁸⁴.

Después de esa primera experiencia, todo le resultó más sencillo, pues en las escuelas en que laboró, las necesidades eran menores, como la falta de algún material o mobiliario, además de que ya jamás tuvo la necesidad de buscar niños para que ingresaran al Jardín.

....y ya después, ¡gracias a Dios!, ya todo se me hizo más fácil, a lo mejor en un lado no había sillas, o en otro lugar ya no había vidrios, pero pues ya eso era mínimo ¿no?, porque ya, cuando me fueron cambiando, a través del tiempo, ya las necesidades eran de otro tipo, pero escuela ya había, ¿no?, jamás tuve que volver a buscar niños, ¿no?, nada¹⁸⁵.

¹⁸³ RE-04MFJNL151007.60

¹⁸⁴ Op, cit. pág.61

¹⁸⁵ Op, cit pág.61

Ahora bien, en cuanto a los Talleres Generales de Actualización, enfatizó en que es latente la indicación de parte de la asesora técnica y de la supervisora “¡ya no planas, ya no hojas, ya no dibujos, ya no libretas, ya no libros!!

...en los TGA's recientes, que son los cursos, nos dicen ¡ya no planas, ya no hojas, ya no dibujos, ya no libretas, ya no libros, ya no..., así, así de plano!!¹⁸⁶

Al referirse a los diferentes cursos y talleres de actualización, referentes a la escritura, advirtió no recordarlos en su totalidad, aunque sí hizo referencia a la guía didáctica, misma que asoció con las características físicas del libro, al parecer por no recordar el nombre en su totalidad, agregó además, que con la implementación de la vigente propuesta curricular (PEP '04), dicha guía no ha sido prohibida por su supervisora, ni asesora técnica.

....mmm.... (hizo una pausa), pues mira Kelly, no recuerdo muy bien cuántos han sido, pero no son muchos, lo que recuerdo fue lo de la guía didáctica, un libro rojo con verde, que ya tiene algún tiempo, ha, pues del que ya te hablaba, ese libro no nos han prohibido tomarlo en cuenta en la actualidad, aún con el nuevo programa, pero que en realidad yo no la utilizo mucho, pues de eso ya hace mucho tiempo, por eso ya no me acuerdo muy bien¹⁸⁷.

Mencionó que hubo un curso acompañando al método Hidalgo de lectura directa, del cual no formó parte, pues en ese entonces, estuvo ausente, ya que recientemente había nacido uno de sus hijos; el no haberlo tomado, le resultó buenísimo, pues advirtió que dicho programa sólo trajo problemas y que debido a ello, fue suspendido en lo inmediato; agregó además, nunca haberlo conocido, por lo tanto, tampoco lo puso en práctica.

Hubo un curso cuando se implementó el método hidalgo, pero yo no lo tomé porque no estaba en servicio, ya te había dicho, ¿no? y ¡qué bueno! (empujó su mano hacia delante al mismo tiempo que dibujó en su rostro una sonrisa, parecía aliviada con ese acontecimiento), porque dicen que sólo trajo muchos problemas y por eso luego lo quitaron, es lo que dicen, en realidad no sé bien, puesto que nunca lo conocí y menos lo puse en¹⁸⁸.

¹⁸⁶ 05-85

¹⁸⁷ RE-10MFJNL070408.172

¹⁸⁸ RE-10MFJNL070408.172

Al referirse a la Propuesta para la Introducción al Aprendizaje de la lectura y la escritura (PIALEEP), expresó que con ella, les llegaron algunos materiales al jardín, aunque también agregó no haber recibido un curso de manera formal, sino que más bien, se trató de una orientación dentro de los Talleres Generales de Actualización (TGA), misma que fue muy breve y sencilla, se lo atribuye a la practicidad que ella misma encierra, ya que dentro del mismo libro se advierte la claridad de cómo trabajar con él; a ello le atribuye el que no haber enfrentado ninguna clase de obstáculos en su implementación. Enfatizó además, que dicha propuesta viene muy completa, razón por la cual le gusta mucho.

pues..... (torció un poco la boca y guiñó el ojo, parecía dudar un poco)...., curso, curso, creo no fue, más bien se trató de una orientación o creo sí fue en un curso, dentro de las reuniones de TGA, ya me confundí la verdad, pero fue muy rápida, muy sencilla, lo que pasa es que es muy práctico, muy claro, haz de cuenta que el propio libro te lleva de la mano, te muestra la secuencia que debes seguir en las actividades, qué tienes que hacer primero, qué después, y también en el caso de los niños, las instrucciones son muy claras... por eso es que yo creo que no tuvimos ningún problema al momento de ponerlo en práctica, pues es muy claro, viene muy completo, por eso te digo que a mí me gusta mucho y yo creo que en eso coincidimos la mayoría de mis compañeras, pues por eso acordamos seguir trabajando con él aquí en la Institución¹⁸⁹.

Agregó además, que ni la supervisora, ni la asesora técnica le prestaron mayor atención a la propuesta, incluso dijo que hasta le habían restado importancia, incluso, que ella se enteró del acompañamiento de otros materiales, a través de compañeras de otra zona, pero que en realidad, no se los hicieron llegar al jardín de niños.

....aunque déjame decirte que la asesora y la supervisora no le dedicó mucha atención, como que fue muy rápido, ya después como que le restaron importancia; de hecho yo me entere que el libro venía acompañado de otros materiales, pero nunca nos los hicieron llegar, no los conozco del todo, sólo sé lo que algunas de mis compañeras de otras zonas me han comentado¹⁹⁰.

Al retomar el PEP ´04, dijo que una vez que se implementó, a lo largo del ciclo escolar, dentro de los TGA, analizaron el libro de Actualización, haciendo referencia que dentro de él se incluye el campo formativo de lenguaje y

¹⁸⁹ RE-10MFJNL070408.173

¹⁹⁰ Op, cit. pág. 173

comunicación y dentro del cual, se advierten algunas sugerencias para favorecer dicho campo; sin embargo advirtió, “que en realidad, cada quien toma de los cursos lo que le parece pertinente, puesto que se dicen muchas cosas, pero que a la hora de la hora, cada quien planea sus situaciones didácticas en función a las necesidades de su grupo y a su propia experiencia”

Fíjate que después de que se implementó este programa, el PEP 2004, en los TGA a lo largo del ciclo escolar pasado, digo después de mediados del curso, llegó el libro rosa, lo estuvimos analizando, el de Actualización, déjame lo traigo, parece que lo tengo en mi cajón (caminó hacia él y después de sacar algunos libros que tenía encima, se percató de que no lo tenía), no, no lo tengo, yo creo lo tengo en mi casa, pero ahí viene lo del Campo de lenguaje y comunicación, vienen algunas sugerencias de cómo trabajar cada aspecto, el de lengua oral y el de lengua escrita; lo estuvimos analizando en los TGA, pero en realidad, cada quien toma de los cursos lo que considera pertinente, se dicen muchas cosas, pero a la hora de la hora, cada educadora planea sus situaciones en función a las necesidades de su grupo y a su propia experiencia... supuestamente es lo que tendríamos que hacer, y sí lo intentamos, bueno al menos yo, sí lo hago, aunque no te voy a decir que al pie de la letra, pero intento, checo algunas de las sugerencias que vienen ahí y las que creo pertinentes para mis niños las pongo en práctica, no al pie de la letra, pero lo intento¹⁹¹.

Además advirtió, “cursos y cursos y más cursos, yo siento que es más la información que lo que aplicamos realmente, pero bueno, no queda más que asistir”.

Según Clark C. M. Peterson, “el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y son los propios pensamientos del profesor, los que guían y orientan su conducta, desde un enfoque constructivista, en el que el profesor continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo”¹⁹²

¹⁹¹ RE-10MFJNL070408.173-174

¹⁹² CLARK C. M. Peterson (1979), “pensamiento del maestro”. Berkeley, C.A. pág. 98

Lo anterior, me brinda elementos para mirar cómo es que la formación de la educadora determina la manera de enseñar la escritura a los alumnos, ya que desde aquella muy organizada aula, que fue lo que más llamó su atención, cuando ingresó al Jardín de Niños, acompañado del libro de lectoescritura, la libreta de marquilla, la lectura de cuentos, la identificación y escritura de las vocales, el relleno con diversos materiales a las siluetas de algunas letras y la escritura de planas y planas, actividad que era reforzada en su contexto familiar, agregándole el repaso de sílabas, la formación de palabras y oraciones, que en la escuela primaria continuó haciendo, identificando al método silábico, con el que logró leer y escribir convencionalmente. Actividades que se fueron perfeccionando hasta concluir lo que ahora es educación básica.

Todo este entramado de experiencias que acompañaron la formación de la educadora, fueron albergando la definición de sus creencias y concepciones de la en torno al favorecimiento de la escritura en niños de tercero de educación preescolar, mediante un sistema en el cual subyacen constructos que la propia educadora usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su propia intervención pedagógica, que desde su formación inicial se fue apropiando de actividades que debía sistematizar en una planeación y que tienen que ver con la identificación de los portadores de texto, llevando a los niños a diferenciar donde hay texto y dónde dibujo, la identificación y escritura del nombre propio, la lectura de cuentos, etcétera.

Llama la atención lo que más le gusta a la educadora y que tiene que ver con el orden, el etiquetado de materiales y al cómo desde que curso el Jardín de Niños, ella reconoce en dicha etapa haber, el que le haya surgido la vocación de ser educadora y de cómo, lo que tiene que ver con su formación permanente, de la que dice tomar de los cursos lo que quiere, considerando que el profesor, según Clark C. M., se concibe como “alguien que está constantemente valorando situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las

acciones en los alumnos, además de ser una persona que se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros”¹⁹³

Se deja ver en este capítulo, que al hablar de formación de los profesores, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y la construcción ética. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales. Por lo tanto, el papel de los docentes es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas, “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema”.

194

¹⁹³ CLARK C. M. Peterson (1979), “El pensamiento del maestro”. Berkeley, C.A. pág. 102

¹⁹⁴ GIMENO Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1996), “Comprender y transformar la enseñanza”, Madrid: Morata. Pág. 214-215

CAPÍTULO III.

Las prácticas escolares cotidianas en relación a la lengua escrita.

La reproducción de la sociedad implica que los sujetos particulares se reproduzcan a sí mismos para lo cual la vida cotidiana se convierte en el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción particular y ésta sólo es posible en la medida que ocupa un lugar en la sociedad; mediante ella misma se aprende un sistema de usos, de expectativas, de instituciones dependiendo de su particularidad, de las circunstancias y de la medida en que sus características particulares se desarrollan en un ambiente dado. En el que el hombre es partícipe de la vida cotidiana con todos los aspectos que lo caracterizan como un ser individual, en ella cobran relevancia sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus ideas, sus sentimientos, que de alguna manera configuran su particularidad.

La realidad del mundo de la vida cotidiana posee estructuras sociales de significados, motivaciones e interpretaciones en las que cada uno de nosotros ha interactuado con otros constituyendo un acervo social de conocimiento que se objetiva en signos, en marcas y en un lenguaje particular.

En este sentido Berger y Luckmann expresan que "la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se origina en sus pensamientos y en sus acciones y que está sustentado como real."¹⁹⁵

Pues bien, como parte de esa vida cotidiana, las prácticas escolares implementadas por la educadora resultan altamente significativas, desde el momento en que las interpreta, cobrando un relevante significado, traduciéndolo así en prácticas específicas como las que comparto a continuación.

¹⁹⁵ BERGER Peter y Thomas Luckmann (1991), "La construcción social de la realidad", Amorrortu editores, Buenos Aires, pág. 10 Edic.

3.1 La escritura desde su función social. Las tareas, avisos, registro de fecha, etcétera.

El pintarrón que está colocado de lado derecho, justo en la entrada del salón de clases, se convierte en una herramienta de trabajo, que le permite comunicarse con los padres de familia, pues en él suele escribir toda clase de avisos, así como las tareas que encarga a los niños, un ejemplo de ello es: “se les informa que esta semana vendrán las enfermeras a aplicar la vitamina A y el desparasitante”, “el cuento se llama: David se mete en líos”; los papás toman nota en una libreta, que al parecer ya han destinado para eso, pues en repetidas ocasiones logré percatarme de que usaban la misma.

Antes de que educadora María Guadalupe López Sánchez, permita salir a los niños, sale del salón, cierra la puerta y se dirige a los papás, quienes, en su generalidad, ya han terminado de anotar lo escrito en el pintarrón; en ese momento la maestra se dirige a ellos señalándolo y les pregunta si tienen alguna duda o inconveniente, una vez terminada la conversación, llama uno a uno a los niños, para que se encuentren con su mamá.

En una de las reuniones de padres de familia a la que convocó la maestra, me comentó que les expuso los propósitos de la educación preescolar, escritos en un cartulina (rosa) con marcados negro, enfatizó, que lo había hecho de esta manera para que a los papás les quedara más claro, además de que así sería más fácil copiarlos, si así lo decidían.

Pero bueno, el encontrar en la escritura un medio de comunicación con los padres de familia, no sólo es en el aula, sino de manera general en la institución, ya que, a menudo, está pegado en la puerta de la entrada principal del Jardín de Niños, algún aviso, escrito, regularmente, en un trozo de cartulina, en un fólder de rehúso, o bien, en una hoja tamaño carta, un ejemplo de ellos es: “A los integrantes del comité de padres de familia y de participación social, favor de pasar a la dirección a las 9:00 a.m. a firmar una documentación. Atentamente: la dirección”.

También está escrito, en una placa conmemorativa de metal, el cincuentenario del Jardín de Niños, en la que además de dicho título, también incluye la fecha y el lugar.

El periódico mural expuesto en el corredor de la Institución, también se convierte en un medio social de comunicación, mismo que cambian los primeros días de cada mes, dando realce a alguna festividad (propia del mes), en el que se expone de manera escrita y gráfica lo que se festeja.

Como parte de la decoración del jardín de niños, es decir, los dibujos que están pintados en cada una de las paredes, no sólo de las aulas, sino del total de su infraestructura, también algunos incluyen algunos textos, incluso la maestra sugirió que se escribiera en uno de ellos, uno de los principios de la educación preescolar o algún derecho de los niños, ya que dicha pared, es vista desde la calle; además de que ello les permitiría, según la maestra, darle proyección a la escuela.

Por otra parte, los útiles escolares de los niños, como son: libretas, lapiceras, libros, etcétera, tienen su nombre escrito, con letras mayúsculas y minúsculas; en el caso de las libretas, además del nombre de cada uno de los niños, también los datos de identificación del Jardín y el nombre de la maestra, están incluidos.

Al interior de las libretas de tareas, como es el caso de la de investigación (libreta tipo profesional, de dibujo), en la parte superior de cada hojas, está escrita la tarea, bueno, sólo en la primera de ellas, ya que de manera general es una tareas por día (en el que la maestra les encarga tarea), aunque en ella utilicen más de una hoja. De manera clara están escritas (por alguno de sus papás), las instrucciones de dichas tareas, escritas, de igual manera que la maestra previamente lo hizo en el pintarrón; en la libreta de los cuentos (tipo francés de cuadro), sucede los mismo, en el caso de las instrucciones, ya que el cuento en sí, es escrito por la mamá o el papá del niño o de la niña quien presenta su tarea terminada.

Dentro de los materiales que la maestra utiliza para el desarrollo de las actividades, están los carteles, mismos que transmiten un mensaje, acompañado

de su respectivo dibujo que da cuenta de lo que se refiere el texto, un ejemplo de ello es el de no tires el agua y tiene una llave de agua abierta cruzada por una línea roja. Son diferentes, los carteles de este tipo, cada uno de ellos está pegado en un palo de madera.

Los dibujos elaborados en cartulina, pellón, incluso, algunas láminas, también es otro de los recursos utilizados por la maestra en el desarrollo de sus clases, un ejemplo de ellos es cuando estaba viendo el tema del cuerpo humano, el aparato circulatorio y digestivo, y en cada uno de ellos, después del título y de la propia ilustración, incluyó la explicación, es decir, la función de cada aparato y en el caso de la silueta de un niño, sus rasgos faciales están hechos de manera muy detallada y en la parte superior está el título “el cuerpo” y cada una de sus partes está señalada con una flecha que va desde lo que está escrito.

El calendario, hecho de madera, es otro de los materiales que la maestra utiliza, en él está escrito el nombre del mes que está transcurriendo, la primera letra es mayúscula y el resto son minúsculas, y al que la maestra refiere generalmente al inicio de la mañana de trabajo, el nombre de cada uno de los meses es movable.

La escritura y uso del nombre de los niños, se convierte en una actividad cotidiana, no sólo en los trabajos que realizan, sino también, como ya lo mencionaba antes, en los materiales y en el mobiliario, cuando los niños suelen concluir alguna actividad, la maestra enfatiza: “escriban el nombre a sus trabajos para saber de quién es...” y cuando los niños no logran escribirlo, ella lo hace, siempre en la parte inferior derecha de la hoja; además, también en las mesas, en cada lugar de los niños, está escrito su nombre, lo cual quiere decir que ahí deben sentarse, lo mismo sucede en el caso de los anaqueles de madera, pues, cada cuadro tiene escrito el nombre de alguno de los niños, quienes suelen dejar su lunch, suéteres, chamarras, etcétera, en ese lugar.

Los nombres de los alumnos, están escritos y pegados en el dibujo de un niño y de una niña, según sea el caso, al centro, es decir, en el pecho del propio dibujo;

son movibles, eso les facilita en que los niños lo tomen cada vez que la maestra les indica que lo escriban.

Todos los días, al inicio de la mañana de trabajo, la maestra escribe la fecha en el pizarrón, generalmente suele preguntar “¿saben qué día es hoy?”, después de que los niños dan respuesta, independientemente de que sea o no acertada, la maestra suele corregir y escribir en el pizarrón, al mismo tiempo que deletrea: “¡lixmiiiuiiilpan Hiiidallgo!, hoooooy essss jueeeves 12 de septiembre del 2007!, siempre inicia con letra mayúscula y el resto son minúsculas.

Cuando la maestra sortea algunas actividades o bien, algunos premios, lo hace por medio de papelititos, dentro de los cuales escribe el nombre, ya sea del objeto o de la actividad a realizar y al niño o niña que le toque es el afortunado o bien, el responsable de llevar a cabo las indicaciones de la maestra.

Las tareas de investigación regularmente responden a indicaciones como la siguiente: “investigar y escribir qué debemos hacer para conservar limpio nuestro medio ambiente”, en sí todo es relacionado al tema que la maestra está abordando en ese momento, dichas tareas son expuestas y/o compartidas entre los mismos niños, en su equipo de trabajo.

Sin embargo, las tareas que la maestra deja a los niños no sólo son en la libreta de investigación y en la de cuentos, sino también en hojas sueltas que suelen llevar en fólderes de plástico con broche, tamaño carta, en dichas hojas, ya está escritas las instrucciones que seguirán los niños, de hecho son copias que integran un libro de uso comercial, sólo que antes de que la maestra guarde la hoja en el fólder, les muestra a los niños la hoja de la tarea, al mismo tiempo que lee, siguiendo el texto con su dedo índice, las instrucciones, un ejemplo de ellos es “¡colorea y escribe el número 3 en cada cuadrito”

Al evaluar las tareas, la maestra suele emplear sellos, mismos que incluyen una leyenda, como “excelente trabajo”, “trabaja muy bien”, etcétera, además de incluir un dibujo, ya sea de una abeja o de un conejo.

La escritura, al igual que la lectura es entendida como una práctica social, tratando desde el comienzo de la escolaridad de los sujetos, que las situaciones planteadas, guarden estrecha relación con las situaciones de lectura y escritura que van a enfrentar cotidianamente; es por ello que al diseñar y poner en acción situaciones didácticas, la función de la lengua escrita tiene que ser tomada en consideración.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en contextos reales, en los que reciben información variada, en ocasiones menos pertinente que en otras, en las que los niños trabajan cognitivamente, tratando de comprender desde temprana edad la información que recibe de distinta procedencia, ya sea en libros, periódicos, carteles callejeros, envases de alimentos y juguetes, prendas de vestir, televisión, etcétera.

Según Emilia Ferreiro, “la información obtenida a través de la participación de los niños en actos sociales donde se involucra la lectura y la escritura, se convierte en la oportunidad para comprender las funciones sociales de la escritura”¹⁹⁶

En este sentido, cuando los niños tienen la oportunidad de mirar cuando alguien consulta el periódico, informarse de la hora y lugar de algún espectáculo, así como cuando alguien consulta la agenda para llamar por teléfono a otras personas; se percatan de que la escritura sirve para transmitir información, lo mismo sucede cuando después del recibimiento de una carta, esta se lee y se comenta ante ellos, no sólo se percatan de ello, sino que además, también son testigos de que la escritura permite la comunicación a distancia.

Ahora bien, de alguna manera, en los casos descritos anteriormente, se establece una estrecha relación entre lo que sucede de manera concreta en el aula, en este sentido, retomo a Citlali Aguilar quien advierte que para explicar el trabajo de los maestros, es necesario “introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, donde el

¹⁹⁶ FERREIRO, Emilia (2001), “La alfabetización, teoría y práctica”, 4ta edición, México. Siglo XXI editores, pág. 119

trabajo adquiere, formas, modalidades y expresiones concretas¹⁹⁷, en dicho trabajo actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento, contruidos por sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias, tanto locales, escolares, laborales y personales, expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas, bajo un barniz de inmovilidad.

La comunicación que entabla la educadora con los padres de familia, a través de la escritura, se convierte en una de las actividades cotidianas a las que Aguilar se refiere, cuyo interés está puesto en la transmisión de algún mensaje, encontrando en él, la función social de la escritura, dicho mensaje, después se convierte en algo práctico, como se hace evidente en los siguientes recortes de observación y entrevista.

Terminaba de escribir un texto en el pintarrón, que está ubicado en el lugar de uno de los vidrios, a un costado de la puerta, mismo que decía: Se les informa que esta semana vendrán las enfermeras a aplicar la vitamina A y el desparasitante¹⁹⁸.

...te lo voy a escribir aquí para que sepamos que este trabajo es tuyo y no lo confundamos con el de los demás¹⁹⁹.

De esta manera, cuando los niños se percatan de que lo que la maestra escribe en el pintarrón, transmite un mensaje dirigido a sus papás, ello se traduce en la función social de la escritura y más aún cuando sus papás, una vez que lo han leído y escrito en su libreta de notas, se convierte posteriormente en la necesidad de dar cumplimiento con lo que ahí se especifica, involucrando para ello a los niños en la ejecución de las instrucciones escritas por la maestra. Además de que al escribir (ya sea la tarea o algún aviso) y al leer se puede recuperar información que en ocasiones, de no haberla escrito, es muy probable que se olvide y para evitarlo, la maestra, una vez que lo ha escrito, lo puntualiza verbalmente ante los padres de familia, cuando, antes de permitir la salida de los niños sale del aula

¹⁹⁷ AGUILAR, Citlali, "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en Antología "Tendencias en el análisis de la práctica docente", UPN, México 2008, pág. 168

¹⁹⁸ RE-0110MFJNL021007.03

¹⁹⁹ RE-0110MFJNL021007.04

para aclarar dudas o bien, para enfatizar en las instrucciones ahí expuestas, puesto que antes de despedir a todo los niños, sale y cierra la puerta, entablando así una comunicación directa con los padres de familia, cuyo propósito es puntualizar en las instrucciones.

Salió del salón y cerró la puerta, hablaba con los papás, parecía que era en relación a la tarea, porque inició señalando lo que había escrito en el pizarrón²⁰⁰.

Sin embargo, la función social de la escritura a través de los avisos no sólo es implementada de manera particular por la educadora, sino de manera general en el Jardín de Niños, ya que, el publicar algún aviso en la puerta de la entrada principal de la Escuela, se convirtió en un medio de comunicación con los padres de familia, los mensajes avisos, que en ocasiones tienen que ver con la propia organización de la institución, como se muestra en los siguientes avisos pegados en la puerta de la dirección

Aviso: A los integrantes del Comité de Padres de Familia y de Participación Social, favor de pasar a la dirección a las 9:00 a.m. a firmar una documentación. Atte. La directora....

Aviso: Atención todos los padres de familia que aún no han pagado la colegiatura, este es el número de cuenta” y estaba el nombre de Alma Delia Mejía Sánchez, probablemente sería la tesorera del CPF. Se me hizo raro eso de colegiatura, tal vez se refiera la cuota anual¹.

En cuanto llegué, leí un letrero que estaba escrito en la mitad de un fólder tamaño carta, color crema (de reúso), pegado con masking en la puerta de la entrada del Jardín que decía:

Aviso: Tesorera del comité de padres de familia, favor de pasar a la dirección a las 9:00 a.m. Atte. La Directora¹.

Aviso: Los papás que integran el Comité de Participación Social, favor de presentarse hoy a las 11:30 en la dirección. Atte. La Directora¹.

...algunos padres se detenía en la puerta para leer un aviso, pegado en ella, escrito con marcador negro, en una hoja blanca, tamaño carta, cuyo texto era: Señores Padres de Familia, les recordamos que la salida es a las 12:00 p.m. en punto, la reja se cierra a las 12:15 y quienes se queden adentro, se esperarán hasta las 12:30 que se vuelva abrir. Atte. La Dirección¹.

²⁰⁰ RE-0110MFJNL021007.04

En la puerta de entrada del Jardín estaba escrito en una hoja blanca tamaño carta, el siguiente aviso con marcador negro y pegado con diurex: Aviso: A las mamás de la Maestra Caro, favor de quedarse un momento, después de las 12:00 p.m¹.

Actividades de esta naturaleza, cobrar un sentido relevante en la organización de las maestras, de la cual es partícipe en el Jardín de Niños, en donde su ejercicio tiene que ver directamente con la construcción de sí mismos y a la propia institución, por lo tanto su trabajo es producto de la relación sujeto-institución en donde su propio trabajo adquiere un contenido específico que se construye en la cotidianeidad escolar, “definida mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ellas”²⁰¹.

La placa conmemorativa colocada de manera permanente en un lugar estratégico del Jardín (en la entrada), de alguna manera, se convierte en la posibilidad de mostrar a los niños cómo, a través del texto escrito, es posible recordar un acontecimiento tan importante y del cual forman parte, al integrar la plantilla estudiantil, convirtiéndose en parte de la historia del propio jardín de niños.

En la pared del corredor, en la esquina superior izquierda, está clavada una placa conmemorativa de metal, que dice: CINCUENTENARIO DEL JARDÍN DE NIÑOS: “LUCECITAS” 1936-1986. IXMIQUILPAN, HGO. SEP- '86. RE01MFJNL120907.2

Por otro lado, con la publicación del periódico mural en el Jardín de Niños, es posible encontrar un medio comunicación, ya que el realce a alguna de las festividades mensuales, se convierte en el pretexto para transmitir determinada información, como es el caso de lo referente a las Naciones Unidas y a la Revolución Mexicana.

²⁰¹ AGUILAR, Citlali, “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en Antología “Tendencias en el análisis de la práctica docente”, UPN, México 2008, pág. 16

...el periódico mural ya es diferente, cuyo título es ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, lo trataré de ilustrar a continuación, los números indican el dibujo y en dos casos está escrita una información (1=Niña, 2=Niño, 3=Escudo Nacional, 4=Carta a padres, 5=Texto de C. Colón, 6=Foto de C. Colón, 7=Texto de 12 de Oct²⁰².

...el periódico mural, era un dibujo alusivo a la “Revolución Mexicana”, de hecho, ese es su título; plasmado en papel blanco, es de uso comercial, sólo está coloreado con crayolas de colores, en él aparecen: Francisco I Madero, Emiliano Zapata (entre otros), sin mayor información al respecto²⁰³.

Hablar del decorado del Jardín de Niños, no sólo al interior de las aulas, sino también en el exterior, creo importante mencionar que a través de ellos transmiten algún mensaje no sólo a los niños, sino también a otras personas, cuyo propósito, según la maestra, es darle proyección a la escuela.

...¡es más!, hasta sería bueno que en el dibujo se agregue un letrado, no sé, el nombre del Jardín, o alguno de los principios de la educación preescolar o algún derecho de los niños, no sé algo bonito, porque va a dar a la calle, es como la proyección de la Escuela²⁰⁴.

El decorado en el Jardín de Niños, tiene que ver con las primeras concepciones atribuidas al espacio en el que los niños pasarían tres horas de enseñanza formal, en este sentido, Bertha Von Glümer²⁰⁵, refiere que “los locales que los niños ocupan diariamente por varias horas deben tener aspecto risueño, atractivo, sugestivo, deben ser lindos, sugerir ideas, causar agrado y producir excelente

²⁰² RE-05MFJNL041007.89

²⁰³ RE-08MFJNL051107.109

²⁰⁴ RE-03MFJNL11007.50

²⁰⁵ Von Glümer Leyva, Bertha (1877-1963), quien fuera educadora Guerrero-Ciudad de México, nació en Acapulco, Guerrero, hija de una familia de recursos. Después de realizar estudios en diferentes escuelas, en el año de 1907 Justo Sierra la comisionó para profundizar en sus estudios como educadora en la Escuela Normal de Froebel, en Nueva York. Berta Von Glümer se desplazó hasta Estados Unidos y allí siguió estudiando tanto en la citada Escuela Normal Froebel como en la Universidad de Chicago; en el Teacher College de la Universidad de Columbia y en otras instituciones. En 1909 recibió su título de educadora de párvulos en la escuela de Froebel. A su vuelta a México tuvo varios puestos como inspectora de jardín de niños en el Distrito Federal; posteriormente fundó el curso para educadoras del estado de Veracruz. Trabajó también para la Universidad Nacional Autónoma de México. Allí fue profesora de filosofía de la educación y otras asignaturas. Entre sus obras están Cuentos de Antaño, Rimas y juegos digitales, Apuntes de Técnica de Kindergarten, Apuntes de Filosofía de Froebel. Tradujo La pedagogía del Kindergarten de Federico Froebel y la Autobiografía del mismo autor.

impresión a los niños”²⁰⁶. Desde entonces, el medio en el que el niño se desenvuelve, se considera como una poderosa influencia, tal es el caso del adorno de los muros, la forma y arreglo del mobiliario, así como el colorido dominante y el de las figuras sobresalientes, dispuestas de tal manera que produzcan impresiones de belleza.

Todo ello, según Glümer, tiene que ver con la educación integral del niño, con la formación de su buen gusto, cultivando sus facultades intelectuales. En el caso de las paredes y lugares fijos, se consideran como los mejores, los cuadros de santas y nobles figuras, así como los paisajes sencillos de claras líneas que incitan a la imitación, además de los dibujos que tienen que ver con el cielo, el mar, el amanecer, la puesta del Sol, las montañas²⁰⁷.

Por otro lado, los recursos materiales²⁰⁸ de los cuales suele hacer uso la maestra dentro de su práctica cotidiana, tienen que ver, con libretas, libros, lápices, crayolas entre otros...., para referirme a ellos de manera más específica, retomo algunos de los registros de observación que formaron parte de una de las entrevistas realizadas.

En la libreta profesional, tiene los datos de identificación, de la niña y del jardín, escritos con lapicero y tinta color negro... en la siguiente hoja tiene un escrito cuyo título dice “Investigar cómo cuidar nuestro cuerpo”, abajo tiene numerados cinco formas de hacerlo, la primera dice: 1.Lavarnos las manos antes de comer y después de ir al baño, 2. Cepillarme los dientes tres veces al día, después de cada comida, 3.Bañarme diario, 4.Hacer ejercicio y finalmente, 5.Comer frutas y verduras.después de cada consigna, escrita con tinta color negro y subrayada con colores dicha consigna (empleando sólo al inicio de cada uno letra mayúscula, el resto en minúscula), le sigue una explicación que hace referencia a ella, y en la página de atrás, están pegados algunos recortes, que aluden al trabajo, y en la

²⁰⁶ SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (2003), “Jardineras”. Edición especial. pág. 79-80

²⁰⁷ Op. Cit. pág. 79

²⁰⁸ Para hablar de los recursos materiales utilizados por la educadora, retomo a Elizabeth Eddy, quien enfatiza que “tanto la enseñanza como el aprendizaje se conciben como un trabajo que produce resultados”, para ello a los alumnos y a los docentes (a los que ella llama trabajadores), se les provee de herramientas y de equipo específico, como los salones de clase, los pizarrones, las áreas de exhibición, de mobiliario adecuado a la edad de los alumnos; así como de libros, papel y otros útiles. Véase EDDY, Elizabeth “Los recursos del trabajo docente”, en Antología “Tendencias en el análisis de la práctica docente”, UPN, México 2008, pág. 174

parte superior de cada uno de ellos está escrita la consigna con letras mayúsculas²⁰⁹.

Hablar de la implementación de los recursos materiales, muchas veces según Eddy, los maestros consideran que la calidad de su trabajo y el de sus alumnos mejora o disminuye por la presencia o ausencia de recursos educativos, pareciera ser este el motivo por el que dichos materiales se convierten en materia indispensable en el desarrollo de sus actividades cotidianas.

Además de la libreta profesional en la que las tareas, responden a las investigaciones, también está el caso de la libreta de los cuentos (tipo francés de cuadro grande), las características más específicas se muestran en el siguiente recorte de observación.

....la libreta es de cuadro grande... en la parte inferior derecha, tiene escrito su nombre, grado y grupo, con tinta negra y letras mayúsculas....en la primera hoja, de la libreta tipo francés, para las tareas de los cuentos, igual que la libreta profesional para las investigaciones, tiene escrito los datos de identificación, tanto de la niña como del Jardín, con tinta de color negro, en la siguiente hoja tenía escrito el cuento de "Este es mi corazón", escrito con tinta color negro (parece ser letra de un adulto) y al concluirlo, estaba el dibujo de un corazón, coloreado con color rojo²¹⁰.

Dentro de los mismos recursos empleados por la maestra en el desarrollo de sus actividades cotidianas, puedo citar a los carteles, éstos se convierten en un medio para transmitir algún mensaje, así como los dibujos elaborados en pellón, cartulina; así como el uso de algunas láminas. El uso del calendario, hecho con tablas de madera.

.... carteles en círculo, sostenidos por un palo de madera, todos tenían escrito un texto en la parte de arriba y en la parte de abajo un dibujo que le hacía referencia. Un ejemplo es: No tires el agua, y abajo una llave, de la que cae una gota de agua, el dibujo tiene una línea roja cruzada, otro ejemplo es: Mantén limpia tu Escuela y el dibujo es una escoba²¹¹.

Empezó inmediatamente a pegar unos dibujos en el pizarrón, dos de ellos hechos en pellón blanco y otros dos en cartulina blanca. El primero era una silueta de un

²⁰⁹ RE-0110MFJNL021007.21

²¹⁰ RE-0110MFJNL021007.21-22

²¹¹ RE-02MFJNL091007.41

hombre, cuya cabeza estaba volteada para el lado derecho (de frente así se veía), no estaba terminada, pues concluía hasta las rodillas, dicha figura aludía al aparato circulatorio, mismo que tenía un texto, en la parte superior izquierda que decía: “El corazón purifica la sangre y la bombea para todo el cuerpo por medio de las arterias y las venas”, escrito con plumón negro, iniciando con letra mayúscula y el resto, minúsculas.pegó otro dibujo, pero esta sí era una silueta completa, al parecer se trataba del aparato digestivo, pues en la parte superior izquierda, tenía escrito el siguiente texto: “El estómago se encarga de procesar los alimentos, enviando al intestino delgado lo que nos servirá para nutrarnos y al intestino grueso, lo que no utilizamos y lo desechamos cuando vamos al baño” y en la parte inferior izquierda dice lo siguiente, en forma de lista: -Estómago, -Esófago, -Traquea, -Páncreas, -Pulmones, -Intestino grueso, -Intestino delgado...²¹².

Otra de las actividades cotidianas implementadas por la educadora gira en torno a los diferentes usos que le da al nombre propio de los niños, así como el uso que ellos mismos le dan; llaman mi atención los diferentes espacios en los que le da uso al nombre, así como lo que la maestra hace cuando los niños no logran escribirlo, con siguientes fragmentos nuestro parte de los que aconteció.

....por ejemplo, aquí en su mesa, tienen su nombre, ¿no?, eso, eso a mí me ha dado mucho resultado, porque como que sí identifican su nombre, están a veces en otro lugar, pero finalmente, ya conocen su nombre todos y la mayoría también los de su equipo, al menos, sí los identifican²¹³.

....recortes de niñas que en el centro tiene el nombre (sin apellidos) de cada una de ellas, forradas con mica fría, transparente y en la parte de abajo están los recortes de unos niños, igual con su nombre en el centro; en ambos casos son móviles, es decir, los pueden sacar y meter cuantas veces sea necesario, para copiarlo al momento de escribirlos en sus trabajos o en las libretas. A un costado y casi pegado a la pared del salón, están los anaqueles de madera, pintados de color blanco y con el nombre de cada niño, pegado en el fondo, escrito en trozo de cartulina de color amarillo y con letras de color negro, la primera de ellas mayúscula, de un tamaño regular, que se identifica perfectamente desde la puerta. En el lugar donde se ubica cada alumno, está el dibujo de un lápiz blanco con goma, de unos 10 centímetros de ancho y unos 30 de largo, en él está escrito el nombre (sin apellido) de cada uno de ellos, con letras negras e igual, la primera de ellas mayúsculas²¹⁴.

¡Escriban su nombre a su trabajo, que vamos a salir un rato al patio con sus compañeros de!²¹⁵

²¹² RO-05MFJNL041007.78

²¹³ RE-04MFJNL151007.74

²¹⁴ RO-01MFJNL120907.7,10-11

²¹⁵ RO-04MFJNL270907.60

*Ahora chaparritos, escríbanle su nombre, a su trabajo para saber de quién es, rápido que ya vamos a cambiar de área, ¡sale!, ya saben que pueden copiarlo*²¹⁶.

El nombre propio, según Emilia Ferreiro, tiene dos tipos de significado, uno es el afectivo y el otro es el afectivo y cognitivo; en el primer caso permite una ampliación de la propia identidad, ser uno mismo y en el segundo caso escribir el nombre propio, implica apropiarse de formas-letras que “me pertenecen”; esto, según Ferreiro, ayuda a establecer un primer repertorio de formas.

De acuerdo a los datos vertidos en el trabajo de campo, pareciera que dentro del uso que la educadora le da al nombre propio de los niños en las diferentes actividades que implementa, de una u otra manera permiten que el niño se identifique y apropie de algunas letras que integran su nombre, en este sentido, es posible reconocer que se cultivan los dos tipos de significados atribuidos precisamente al nombre propio, puesto que al encontrar el nombre la posibilidad una identidad propia, le encuentran un significado, un sentido, además de contar con la oportunidad de conocer, de mirar cómo se escribe el nombre de sus compañeros, llegando a establecer algunas similitudes entre las letras; además de que esta misma relación se puede hacer en el momento de interactuar con otros portadores de texto.

Para el uso de las letras que integran el nombre, según la investigadora Emilia Ferreiro es conveniente utilizar caracteres separados, tipo imprenta, en donde las mayúsculas tienen relevantes ventajas sobre las minúsculas, ya que son formas fácilmente reconocibles y más fáciles de discriminar entre sí.

Son múltiples las actividades de análisis y comparación que pueden hacerse con los nombres de los niños que integran el grupo, ya que, retomando uno de los ejemplos de Ferreiro, “con 20 chicos en la clase tengo muy probablemente todo el abecedario al escribir la lista de sus nombres”²¹⁷, agrega además que es importante escribir el nombre que cada quien identifica como su nombre

²¹⁶ RO-05MFJNL041007.85

²¹⁷ Op. Cit. 2004

verdadero, escribiendo los nombres con las dificultades ortográficas que cada nombre tiene; escribir un único nombre para cada niño y omitir los apellidos al inicio (si se inicia con listas donde para cada niño aparecen dos nombres y dos apellidos, no se facilita en absoluto la tarea de discriminación, ya que resulta imposible retener tantas letras en su propio y definitivo orden)²¹⁸.

El registro de la fecha en el pizarrón, se convierte en una actividad cotidiana (acompañada de otras que es este momento no creo oportuno mencionar), misma que a lo largo del trabajo de campo, de una u otra manera coincidió en la forma en que la maestra solía hacerlo

...¡lXmiiiQuiilpan Hiiidallgo!, ¡¡Hoy es miércoles 11 de septiembre del 2007!! y escribió en el pizarrón iniciando con la letra mayúscula, al mismo tiempo que deletreaba, según avanzaba en la escritura. RO-01MFJNL120907.13-14

...la maestra inició diciendo, al mismo tiempo que se volteaba al pizarrón y sacaba de la bolsa de su bata un gis blanco, e inmediatamente volteó al pizarrón a escribir la fecha (al mismo tiempo que repetía): lXmiiiQuiillpan, Hiiidallgo... (hizo una pausa), hoooooy esssss jueeeees, vamos a nuestro calendario, hay, pero ayer se nos olvidó cambiarle el número, fue 19, qué sigue del 19?... entonces hoy es jueves 20, acuérdense de que el 20, nuestro calendario no lo enseñó, el cero, también está gordito, es igual a la O, como la de oso RO-03MFJNL200907.38

...lXmiiiQuillpan, Hgo., hoy es juueves, 4 de octubre deeel 2007, acuérdense nuestro calendario así no lo marca.... RE-05MFJNL.77

La Mtra escribió la fecha en el pizarrón, al mismo tiempo que repetía: lllXmiiiQuillpan, Hiiidallgo, hoooy es 31 de octubre deelll, 2007. RO-07MFJNL301007.102

Con la implementación y diseño de la vigente propuesta curricular (PEP ´04), se invita a los docentes de este nivel a “hacer una revisión de las prácticas”, cómo se está trabajando: ¿Cómo se usa el tiempo durante la jornada escolar de 3 horas?, ¿Qué contenidos y actividades se priorizan? ¿Se le está dando mayor importancia

²¹⁸ Sin embargo, trabajar con el nombre propio es trabajar con los nombres propios del grupo. La presencia de un modelo disponible no quiere decir que deban copiarlo cada día. firmar sus dibujos, identificar sus producciones es practicar el nombre cada día. La educadora estimulará con un “hazlo como puedas”, teniendo sumo cuidado en que esa expresión sirva de aliento, pero no frene la evolución. “Hazlo como puedas” es apenas el inicio. “Hazlo de la mejor manera que puedas” es lo siguiente, para propiciar avances. En cualquier caso, apropiarse del nombre es apropiarse de una escritura altamente significativa, que estará allí primero como fuente de satisfacción y luego como fuente de problematización, de conflicto. Consulte Videocinta “Programa de educación preescolar 2004”, México, SEP, verano 2004

a algún contenido en particular?, ¿Las actividades que se realizan se orientan al logro de los propósitos del nivel?, ¿Cómo se están organizando las actividades del proceso educativo? ¿Se están tomando en cuenta las características de los niños? ¿Las actividades representan verdaderamente un reto cognitivo para los pequeños? ¿Las expectativas de los padres de familia son congruentes con los propósitos del nivel?.....²¹⁹

Así cada zona escolar, escuela, docente tiene el reto de echar una mirada a sus prácticas, recuperar lo mejor de ellas y transformar lo que no contribuya a la formación integral de los niños y niñas preescolares que el siglo XXI reclama, tarea nada fácil, que si bien apela a una responsabilidad de los docentes, requiere la concurrencia de otros actores y condiciones institucionales y una nueva cultura escolar.

3.2 La experiencia de la educadora María Guadalupe López Sánchez, en la implementación de prácticas en relación a la lengua escrita.

Antes que la Secretaría de Educación Pública difundiera del nuevo programa de educación preescolar, como en todo cambio, circulaban ciertos rumores, interrogantes e incertidumbres en el gremio magisterial y social en torno al contenido de la nueva propuesta curricular, a sus formas de trabajo y contenidos de enseñanza; en lo que se refiere a la lectura y la escritura en este nivel era común escuchar: “ahora se va a enseñar a leer y escribir en preescolar”, “a partir del 2004 se alfabetizará desde el Jardín de niños”, “¿ahora qué vamos a hacer con los niños en la lectura y escritura?”

Creo importante reconocer que la implementación de una nueva propuesta curricular enfrenta una serie de incertidumbres, expectativas, certezas, prácticas sedimentadas, cultura escolar, condiciones institucionales, laborales etcétera, etcétera. Por ello en algunos casos quizá las preguntas antes planteadas ni siquiera emergen y se continúa con ciertas certezas, creencias, ilusiones:

²¹⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008), “Diálogos sobre la educación preescolar”. Programa de renovación curricular y pedagogía de la educación preescolar.

prácticas que desde años atrás se realizan y “han dado buenos resultados”, producto de una trayectoria de formación, exigencias institucionales y sociales.

La maestra recuerda como antes de la implementación del programa de educación preescolar 2004, alrededor del mes de octubre, noviembre los niños, a través del juego, ya empezaban con algunos sonidos, aunque ¡sin planas!, advirtió, pues los sonidos los veía relacionados con los objetos, con cosas reales, además de que también trabajaba con planas, dándole mucho énfasis a los sonidos, cuidando el ambiente alfabetizador en el aula, recuerda cómo para ello le ponían el nombre a todo, es decir, a la puerta, al pizarrón, en fin, etiquetando todo, enfatizando cómo es que algunos de sus niños ya salían con algunos sonidos e identificando algunas letras, relacionándolas con las palabras.

Incluso recordó que cuando la supervisaban debía tener en su salón un ambiente alfabetizador, además de que también debía estar muy coqueto, debía traer puesta la bata, a ello le atribuye el que ahora se le haya convertido en un hábito.

Recuerda la libreta de marquilla, donde veían muchas técnicas, advirtiendo que en el pasado, los niños ya salían dominando algunos trazos, además de dominar los diferentes grosores de pinceles, a través de la pintura de dibujos en las que empezaban utilizando desde los más gruesos, hasta los más finos, lo que les permitía, llegar muy hábiles a la primaria, incluso recordó cómo es que antes les decían a los niños que llegaban con unas “manotas”; sin embargo, enfatizó que gracias a dicha libreta, los niños ya podían transcribir del pizarrón y que ya pudieran escribir su nombre; en el mismo sentido, recordó a la libreta de cuadro alemán, la de unos cuadros grandotes, que por cierto, le gustaba mucho, porque ahí se hacían los pre-trazos, es decir, círculos, rayitas, líneas, pero que ahora nada de eso se puede llevar, sin embargo, advierte que para ella eso es muy importante puesto que al ingresar a la primaria, los niños ¡ya no llevan caligrafía!, puesto que llegan de lleno a la escritura.

También recordó, cómo antes, en todas las tareas y/o actividades que realizaban los niños, había un espacio en particular, en el que transcribían su nombre, aunque eso, según la maestra, eso ya no se hace.

Advierte que antes, los niños que egresaban del Jardín, además de identificar y de transcribir su nombre, también identificaba algunas letras y algunas palabras, además de que su coordinación fina era mejor, puesto que practicaban más, haciendo ejercicios caligráficos, lo que les facilitaba su tránsito en la primaria, puntualiza además, que implementaba una serie de actividades que les permitían a los niños desarrollar su motricidad fina, a través de diferentes técnicas, en las que los niños manipulaban una serie de materiales con diferentes texturas.

Al referirse al favorecimiento de la escritura, recuerda, que desde que empezó a trabajar, que fue en zonas rurales, ha retomado la lectura de los cuentos, la escritura del nombre, así como el énfasis a las vocales.

Puntualizó que con la implementación de la propuesta de PIALEEP, ya tuvieron la oportunidad de contar con un material que integraba todo, es decir, desde la lectura de cuentos, hasta la escritura e identificación de las letras, así como la integración de oraciones, enfatizando en que todo se los ofrecía un solo libro.

Agregó, además, que esa propuesta es muy padre, porque además de leer el cuento, ves algunas letras, ya después jalaba todo con las tareas, lo que le permitía que los niños entendieran lo que tenían que hacer.

Advierte que ahora los niños ya no llevan trabajos a su casa como antes y eso para ella era bueno, aunque antes decían que el trabajo lo hacía la maestra y reconoce que sí, que en ocasiones caían en eso, sin embargo, ahora los niños ya no llevan nada de eso.

Discretamente confesó que mientras no haya supervisión, echa mano de todo lo que sabe, pues reconoce que como maestra no tiene por qué limitar a los niños, puesto que, finalmente, lo que los niños aprendan, capten, crean, todo lo que se les quede, nadie se los borrarán, incluso, pone como ejemplo, que si les da una

hoja, un ejercicio a los niños, lo esconde en una caja de cartón, puesto que la satisfacción que le queda es que los niños ya lo aprendieron, puesto que ya lo han escrito en su cerebro, ahí está y eso es lo que a ella le deja satisfecha, pues reconoce que así misma se dice, “les voy a dar esto porque yo sé que les va a hacer falta, mientras me vienen a supervisar, entonces sí, adiós a todo”

Recuerda que antes el formato de planeación era ¡grande!, que ya tenía los rubros establecidos para favorecer cada área, por ejemplo, la afectivo social, a la que debía incluir toda una serie de actividades y reconoció, además, que antes, todos los días debía llevar un “estímulo motivante” y para aclararlo, puso de ejemplo a la lotería, advirtiéndole que debía ser grande, de tal manera que resultara visible a todos los niños y que para desarrollar el juego, debía marcar los pasos que le permitirían llevarlo a cabo, es decir, qué hacer primero, qué después y así sucesivamente.

También recuerda que marcaba los horarios para todo, iniciando con el saludo (de nueve a nueve y cuarto), porque antes no había activación, el pase de lista, el registro del clima

La experiencia de la educadora en relación a la implementación de prácticas, arraiga en ella una serie de concepciones que hace evidentes en el momento de compartir la manera en cómo ha venido favoreciendo, a través de los años, la escritura en los niños preescolares, reconociendo una ligera diferencia en cómo era antes y cómo es en la actualidad, ello se deja ver en el siguiente fragmento de entrevista.

....siempre a estas alturas, mis niños, en enero, digámoslo así....., ya empezábamos con algunos sonidos, jugando si tú quieres, ¡¡sin planas!!, pero sí alcanzábamos a ver algunos sonidos y relacionarlos con los objetos, o sea, cosas así, ¿no?, ¡reales!, cosa que ahora..., ya no puedes, eso nos han manejado. RE-05MFJNL231007.81

Al parecer, las prácticas más comunes en relación a la escritura, respondían a los métodos sintéticos²²⁰, los cuales ponen énfasis en la correspondencia sonido-

²²⁰ FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1995), Siglo XXI, editores, 15va edición, México, pág. 167

grafía, partiendo de elementos mínimos, carentes de significado para el niño, quien lo utiliza mecánicamente; parten de las letras y de los sonidos para formar con ellas sílabas, palabras y después frases. Son los más antiguos y los más extendidos, van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil. Se ha postulado como fácil la letra primero y las sílabas después, y como difícil la palabra y luego la oración.

Uno de los recursos didácticos de los que la educadora hacía uso en el pasado, es la libreta de marquilla, misma que respondía a lo que para ella es necesario, como actividades previas a la escritura, como es el caso del uso de pinceles, de diferentes grosores, los cuales, iban utilizando de manera gradual, con base al grado de dificultad, es decir, primero los más gruesos, hasta poder utilizar los más delgados, así lo expresé en una de las entrevistas, como se puede ver en el siguiente fragmento.

....yo te hablaba de la libreta de marquilla, que es donde nosotros veíamos muchas técnicas y el niño anteriormente salía dominando sus movimientos, pues ¡aprendía a dominar los diferentes grosores de pinceles!; por ejemplo, yo..., para empezar, pintábamos la hoja con pincel grueso, ya después..., pintábamos el barquito, así, poco a poco hasta que llegabas a lo pinceles más delgados....²²¹

En este sentido, la enseñanza no sólo de la lectura, sino también de la escritura es determinada como una más de las tareas de la educación preescolar, en donde se concebía que la educadora debía dar al niño la preparación previa para el aprendizaje de la lecto-escritura, ponderando la formación de una serie de habilidades y hábitos caligráficos, comúnmente dirigidos por la maestra, con la idea de que el niño debía estar preparado en cuanto al dominio de los movimientos finos de la mano, al desarrollo de la percepción visual, así como al desarrollo de la coordinación viso-motora y la orientación espacial. Apoyándose de una serie de ejercicios, como un medio esencial en la formación de habilidades; dicha ejercitación consiste en reproducir el rasgo un determinado número de veces y en diferentes momentos con la finalidad de perfeccionar su trazo y

²²¹ RE-05MFJNL231007.82

alcanzar cada vez mayor calidad, por tanto, el objetivo fundamental estaba dirigido a adquirir destrezas motoras finas que sirvieran de premisas para la escritura, como se puede ver en el fragmento siguiente.

....los niños dominaban algunos trazos, controlaban sus movimientos, pues cuando llegaban a la Primaria, sí nos decían que salían con ¡¡¡unas manotas!!!, sí....., que porque ya eran muy hábiles, ¿no?, pero eso mismo les facilitaba el que ya pudieran transcribir algún texto o frase del pizarrón, que.., que ya pudieran escribir su nombre, por ejemplo²²².

Bajo esta serie de ideas, los ejercicios previos a la escritura dentro de la libreta de marquilla, permitían a la educadora que los niños al llegar a la primaria, lo hicieran con “unas manotas”²²³, pero con gran habilidad para transcribir rápidamente del pizarrón a la libreta; dejando ver que la escritura de los niños se redujera a la simple habilidad, dejando atrás la posibilidad de encontrar en la escritura, la posibilidad de comunicar, de expresar algo, de esta manera, pareciera que traduce a la escritura a la copia y en este sentido, Ferreiro advierte que “escribir no es copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas de pensamiento de quien escribe”²²⁴.

Por otra parte, las prácticas comunes en relación a la escritura, hasta antes de la implementación del PEP ´04, poseían cierta particularidad, que aún en su práctica actual, siguen cobrando relevancia, en relación a ello, la maestra expresó lo siguiente.

....durante mucho tiempo, hasta antes de la implementación del nuevo programa, pues sí trabajábamos con planas y todo eso, le dábamos mucho énfasis a los sonidos y cuidábamos mucho el tener el salón dotado del ambiente alfabetizador que le llamábamos, cuando a todo le poníamos nombre, al pizarrón, a la puerta, a las ventanas, en fin etiquetábamos todo y fíjate algunos de mis niños ya salían con algunos sonidos, identificando algunas letras, asociándolas con algunas palabras....²²⁵

²²² Op, cit pág. 82

²²³ RE-05MFJNL231007.82

²²⁴ FERREIRO, Emilia (2001), “Alfabetización, teoría y práctica”, 4ta ed, México, siglo XXI, pág. 121

²²⁵ RE-10MFJNL070408.170

Se hace evidente pues, como mencionaba hace un momento, el énfasis a los métodos sintéticos, cuyo origen está en las letras y los sonidos, además de dar énfasis al ambiente alfabetizador, dicho ambiente se percibe como el favorecimiento de las capacidades de los niños que cursan el Jardín de Niños.

Comparando su práctica de antes, con la de ahora, enfatizó en la implementación de las tareas, en las características que en ellas se debían cumplir, como es el caso de la escritura del nombre, además de la implementación de otros recursos didácticos, como se muestra a continuación.

....pero antes se daba más, por ejemplo, en las tareas, se ponía un espacio donde ¡¡los niños escribían su nombre!!, o sea, ¡¡lo transcribían!!, ahora, eso ya no se hace, se llevaba antes...., la libreta de cuadro alemán, sí la haz de conocer...., unos cuadros grandotes, a mí me gustaba mucho... ahí se hacían círculos, rayitas, líneas, eran los pre-trazos, esa, ya no se puede llevar, tampoco...., entonces...., todo eso, yo siento que era muy necesario, porque en la Primaria, ¡¡ya no llevan caligrafía!!, o sea., ellos llegan, ¡¡así, de lleno a la escritura!!²²⁶

....era padre, les contaba un cuento e identificaba con los niños algunas letras o palabras que venían ahí e.... igual y caía en eso, poco a poco, según escribían, ya podían identificar palabras, letras ¿me entiendes?, después jalabas todo, con tareas y actividades y ya, ¡¡los niños entendían y lo hacían!!, ¿no?; cosa que ahora ¡no!, no podemos hacer, este...²²⁷

....los niños salían ya identificando su nombre, lo escribían, este..., pues sí, su coordinación fina era, era..., o sea, mejor, pues como que practicaban más, pues, estos ejercicios caligráficos que ellos ponían en práctica, ¿no?, que les facilitaba a ellos mismos, pues... la primaria, ¿no?²²⁸

Se hace evidente pues, como se implementaban recursos didácticos, es decir, la libreta de cuadro alemán, además de la de marquilla, así como de las actividades en las que centraba su atención, es decir, en todo lo que tenía que ver con los ejercicios de maduración; aunque la mayor importancia radica, desde mi punto de vista, en todo lo que tiene que ver con la necesidad que advierte en la implementación de los ejercicios caligráficos, debido a que, en la primaria ya no

²²⁶ RE-05MFJNL231007.82-83

²²⁷ Op, cit. pág. 84

²²⁸ Op, cit. pág.87

tienen la oportunidad de hacer nada en relación a ello, entrando de lleno a la escritura.

Todo ello, le permitía que los niños egresaran con una mejor coordinación fina, gracias a la práctica de los ejercicios caligráficos, facilitándoles así, su tránsito por la primaria.

Esta serie de actividades a las que la maestra aún en la actualidad atribuye importancia, de alguna manera eran reforzadas, a través de las indicaciones de sus autoridades educativas, me refiero a la supervisora y a la asesora técnica pedagógica, quienes, en las visitas (de supervisión) a las aulas, uno de los criterios que consideraban en el momento de evaluar, tenía que ver con el orden, pues advierte que el salón debía cubrir ciertos requisitos, tal y como se deja ver en el siguiente fragmento de entrevista.

....yo recuerdo que antes, creo que ya te lo había dicho, que nos venían a supervisar..., tenías que tener bien mono tu salón, ¿no?, coqueto, todo igual, con el ambiente alfabetizador, ya sabes, cuando le escribíamos el nombre o etiquetas a todo lo que teníamos en el salón, incluso, también afuera ¿no?, con tu bata puesta, era algo que no podías dejar y por eso yo creo que ya se hizo un hábito, ¡ja, ja, ja, ja!...por eso es tan difícil que dejemos de ponerle tanta atención a todo eso..., ha!, recuerdo que también escribíamos las normas de grupo, que los códigos y todo eso.²²⁹

Lo que me parece importante en este fragmento, es que después de todo lo que la educadora recuerda como parte de los requerimientos al momento de las visitas de supervisión, es el reconocimiento que hace de ellos, advirtiendo cómo se ha convertido en un hábito, enfrentándose a la dificultad de no poder dejar de hacer lo que en el pasado formaba parte de los criterios de evaluación, formulados por sus autoridades educativas.

Clark C. M. y Peterson P. L., concibe al profesor como “alguien que está constantemente valorando situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a

²²⁹ RE-05MFJNL231007.89

continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones de los alumnos”.²³⁰

En el modelo de procesamiento de la información, concibe al profesor como una persona que se enfrenta a un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros.

Es evidente, cómo a través de la experiencia en la que la educadora se ha visto en la necesidad de intervenir, tomando decisiones propias para hacer lo que para ella es importante como parte del favorecimiento de la escritura en los niños, cobrando relevancia, la utilización de algunos recursos didácticos, como lo es la libreta de marquilla y de cuadro alemán, mismos que le permite que los alumnos realicen los pre-trazos, como actividades previas a la escritura convencional, que le permite desarrollar en los niños la motricidad fina. Actividades que para ella son básicas, desarrollar en los niños.

Se ha visto en la necesidad de hasta ocultar en una caja de cartón, las evidencias que dan cuenta de las actividades implementadas con sus alumnos, cuando tiene alguna supervisión de parte de sus autoridades educativas, dado que dichas actividades, la educadora cree que le harán falta a sus alumnos y por lo tanto se siente con la responsabilidad de echar mano de todo lo que sabe, sin limitar a sus alumnos, ya que para ella, lo que ellos aprendan, capten, crean, todo lo que se les quede, nadie se los borrará.

Se deja ver cómo las creencias y concepciones de la educadora referidas al favorecimiento de la escritura en los niños, las ha interiorizado y perpetuado, a través de su propia experiencia y de su formación, mismas que ha venido adaptando a la realidad educativa que enfrenta.

²³⁰ CLARK C. M. y Peterson P. L. (1986), “Procesos de pensamiento de los docentes”, en C. Wittrock (comp). La investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona. Paidós. Pág. 457

3.3 Las presiones y las exigencias de los padres de familia.

La presión de los padres de familia es latente. De manera sarcástica enfatizó que en el Jardín de Niños, desde el primer día de clases, los papás antes de que les manden su lunch, le dan prioridad a la libreta y al lápiz, puesto que los papás lo que en realidad piden es que sus niños salgan leyendo y escribiendo.

Esa presión de parte de los padres de familia, la asocia al concepto que ellos tienen del trabajo que como educadoras realizan, puesto que dice que para empezar, ellos sienten que no trabajan, porque los niños no llevan a su casa ninguna evidencia de ello, como lo hacían antes, que llevaban los trabajos todos los días, incluso hasta expresó como algunos papás dicen que sus hijos nada más van a jugar, dice además, que les ha costado mucho trabajo cambiar la mentalidad de los papás, reconociendo que finalmente esto es un proceso.

También agregó que a los papás ya les queda más claro a qué vienen sus hijos al Jardín y que todo el cambio que ha habido en su forma de trabajo no es cosa de ella como educadora, sino que además es parte de los lineamientos que hay, advierte además que por ser el centro de zona y al tener contacto con padres de familia de diferentes profesiones, sí hay mucha comparación con los Jardines de niños particulares, a ello le atribuye el que cada vez exijan más.

Enfatizó además que aunque los padres de familia lo que quieren es que les enseñen a sus hijos a leer y a escribir, poco a poco les va quedando más claro que eso a ella no le corresponde, sino en la Primaria.

Expresó además, que cuando ella inició a trabajar, no había tantas exigencias de parte de los padres de familia como ahora, pues dice que en la actualidad la exigencia es latente, en función a la lectura y escritura, pues antes con qué trabajos los mandaban al Jardín.

Reconoció que como colectivo, habían buscado una estrategia para “calmar” a los papás, ante toda estas exigencias, de alguna manera, para “apaciguarlos” tantito, buscando la manera de satisfacer esas necesidades, para ello, la implementación

de los cuentos, el que sus papás de tarea se los transcriban en la libreta, de alguna manera les ha permitido demostrarles a los papás que atienden sus intereses.

Puntualiza en que, finalmente lo que los padres de familia quieren es que se les enseñe a leer y a escribir a sus hijos, pero que poco a poco ya les va quedando claro que eso no les corresponde a ellas en el Jardín de Niños, sino más bien, en la primaria.

Reconoce que todo esto no es nada fácil, pero que poco a poco lo está logrando, aunque ha resultado más difícil con aquellos padres de familia, de los que ya ha atendido algunos de sus hijos en años anteriores y que ahora que comparan, en cierta forma el trabajo, pues sí resulta complicado, pues a menudo suelen preguntarle el por qué a sus hijos mayores sí les dejaba otras tareas como las planas y ahora no.

Recuerda cómo antes, una vez que se incorporó al mercado laboral, no había tanta exigencia como ahora, pues con gran dificultad mandaban a sus hijos al Jardín, sin embargo, en la actualidad, lo que piden es que sus hijos salgan leyendo y escribiendo, sin embargo, reconoce que no sólo son los padres de familia, sino también los niños, quienes con frecuencia expresan sus inquietudes, al querer ya saber leer y escribir.

Las presiones y las exigencias de parte no sólo de los niños, sino también de los padres de familia en relación al favorecimiento de la escritura convencional en el Jardín de Niños, y la falta de claridad ante la reciente propuesta curricular ha motivado a la maestra a buscar estrategias que le permitan dibujar su atención ante la demanda latente, transitando en una búsqueda permanente en la satisfacción de dicha demanda, lo que le ha llevado a la implementación de prácticas tradicionales, que en el pasado han respondido a sus expectativas, dado que ella cree dichas actividades le harán falta al llegar a la primaria; además de que en repetidas ocasiones tiende a justificar su intervención en lo que está expresado en el plan y programa vigente.

En los siguientes fragmentos, de observación y entrevistas, muestro los argumentos vertidos por la propia educadora.

*....te digo que aquí, este..., buscamos alguna estrategia para calmar a los papás, ante sus exigencias, también para apaciguarlos tantito y buscamos la manera de cómo satisfacer en parte su necesidad, ¿no?, de que en la tarde hagan algo.... ¡ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja!*²³¹

*....el primer día de clases, este....., aquí, les mandan, antes de que les manden lunch, ¡¡su libreta y su lápiz, ja, ja, ja, ja!!, los papás quieren que sus niños salgan leyendo y escribiendo, ¡te lo piden! (enfaticó, levantando su ceja izquierda)*²³².

*.... la presión de los padres, que para empezar, ellos sienten que uno no trabaja, porque ja, ja, ja, ja, ya los niños no llevan trabajos a su casa, vez, o sea, como antes, que llevaban sus cositas cada quien.... y los papás dice, ¡“no al fin que nada más va a jugar”!, no pues... ja, ja, ja, ja, nos ha costado trabajo, este..., cambiar las mentalidades de ellos, para que sepan que es un proceso*²³³.

*....no sólo lo trabajamos aquí, sino también en su casa con sus papás, de esa manera ya ellos mismos se dan cuenta que atendemos todos esos intereses*²³⁴.

Evidentemente, las exigencias de los padres de familia, de una u otra manera determinan la práctica de la maestra, lo que la ha llevado a refugiarse en prácticas tradicionales, con el empleo de libretas para el ejercicio de la motricidad, escritura de grafías, palabras, sílabas, además de retomar la PIALEEP, a pesar de que ya ha perdido vigencia, además de la lectura y transcripción de los cuentos que hacen de tareas; sólo que esta serie de actividades las retomaré un poco más adelante.

La maestra advierte que enfrenta una gran dificultad al concientizar a los padres de familia sobre el papel que desempeña el Jardín de Niños ante su

²³¹ RE-04MFJNL151007.74

²³² Op, cit. pág. 86

²³³ Op, cit. pág. 86

²³⁴ RE-10MFJNL070408.158

exigencia, advirtiendo lo complicado que ello resulta, sin embargo, poco a poco lo están logrando, así lo dejó ver en los siguientes fragmentos.

...los papás, porque ellos lo que quieren es que aquí se les enseñe a sus hijos a leer y escribir, pero ya les va quedando claro poco a poco, que no nos corresponde a nosotros aquí, sino en la Primaria²³⁵.

*....todo esto no es fácil, pero poco a poco lo estamos logrando, a ellos también les tiene que quedar claro que estamos en un cambio y es que, por ejemplo yo tengo padres de familia de los que ya he tenido a algunos de sus hijos mayores en ciclos anteriores y dicen que por qué antes sí les dejaba otras tareas, planas.
10MFJNL070408.160*

Lo relevante entonces radica en la inminente presión social a la que la maestra se enfrenta en función a la demanda de la enseñanza de la lectoescritura en el Jardín de Niños, al parecer, dicha situación se ha dado porque, no hay claridad en algunos aspectos que giran en torno la exigencia de esta naturaleza, sobre todo en lo que se refiere a la atención que ofrecen los Jardines de Niños particulares, quienes han identificado la necesidad, centrando su oferta en este sentido, convirtiéndose, precisamente en su mayor atractivo, prometiendo que el perfil de egreso de cumplimiento a dicha demanda.

Esta imperiosa demanda se ha ido agudizando con el paso del tiempo, así lo ha experimentado la educadora, puesto que reconoce una diferencia en este aspecto, en relación a la demanda social expresada una vez que se incorporó al mercado laboral y lo que predomina en la actualidad, después de 25 años de servicio, en el siguiente fragmento quedó expresado.

....cuando yo empecé a trabajar, no había tanta exigencia de parte de los padres de familia como ahora, ya vez que en estos tiempos ellos te piden que sus niños ya salgan del Jardín leyendo y escribiendo, pues antes los papás no te pedían eso, con trabajos los mandaban al Jardín²³⁶.

²³⁵ RE-10MFJNL070408.160

²³⁶ Op, cit. pág. 169

Creo importante reconocer que aquí cobra relevancia el contexto en el que la educadora desempeña su práctica en este momento, el cual es un contexto urbano, en el que las demandas son mayores, comparándolas con las que pueden observarse en un contexto semi urbano o rural, dado que en el primer caso, su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, ya que esta forma parte del paisaje urbano, puesto que la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura, en este sentido, parafraseando a Emilia Ferreiro, los niños que forman parte de este contexto, alrededor de los cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, así como de reconocer la diferencia que existe entre el dibujo y otra cosa y que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen letras o números, no es lo crucial a esa edad, ya que lo más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer y que resulta de otra actividad también específica que es escribir²³⁷.

Éste es uno de los puntos medulares, ya que los padres de familia de los estratos sociales bajos reconocen a la educación, incluso al nivel preescolar, como una vía de acceso a una cultura alfabetizada.

Se deja ver pues, cómo la educadora se encuentra ante una disyuntiva, ante las inminentes demandas de parte de los padres de familia de sus hijos lean y escriban convencionalmente y las restricciones de sus autoridades educativas de que no deben enseñar a leer y escribir convencionalmente, sin embargo, a pesar de ello, la educadora incorpora a su práctica elementos que desde su perspectiva, facilitarán a sus alumnos acceder a la lectura y escritura, debido a que ha concebido, es parte de su tarea como educadora, evitando así, el que se diga que al Jardín de Niños, sólo se va a jugar.

²³⁷ FERREIRO, Emilia (2001), "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", en Alfabetización, teoría y práctica, 4ta ed., México, Siglo XXI, pág. 120

3.4 Las necesidades e intereses de los niños.

Desde que la maestra se percató de los intereses de los niños, se preguntó así misma que podría hacer para satisfacer esas inquietudes; sin embargo, se ha percatado de que poco a poco ese interés ha disminuido, es decir, ya la exigencia no es tan latente, en función a las actividades que ha venido proponiendo, con base a su propia experiencia enfatiza en lo importante que es el reconocer y atender tanto las necesidades como los intereses de los niños.

En razón a lo anterior, es que todos los días ha optado por dejarles de tarea el que transcriban los cuentos que suele leerles antes de salir de clase, pues mientras ven cómo escribe su mamá, de alguna manera también satisfacen su interés en relación a la escritura.

Aunque reconoce que de alguna manera se les priva un poco su libertad, de lo contrario haría todo el tiempo lo que los niños quieren, que es escribir o hacer otras cosas, pero que finalmente lo que ella trata es de llenar espacios, consciente de que no satisface a sus alumnos del todo.

Advierte además que todo esto es una lucha constante, sobre todo cuando tienen hermanos que en sus hogares están “dale y dale” con la tarea y es cuando ellos quieren imitarlos, haciendo actividades como el ¡escribir, leer, hacer cuentas!

Como ya lo había expresado, esta demanda no sólo tiene que ver con la expresada por los padres de familia, sino también con la de los niños, quienes al integrar y ser partícipes de un ambiente urbano, en repetidas ocasiones expresan sus inquietudes en este mismo sentido; todo ello lleva a la maestra a idear la manera de satisfacer dichos intereses, tal y como lo expresa en el siguiente fragmento.

....es muy marcado, cuando descubrí que su interés era la lectura y la escritura, ¡pues ellos lo que quieren es escribir! dije, pues....., ¿qué haré para satisfacer esos intereses que tienen?²³⁸

²³⁸ RE-04MFJNL151007.73

El ¿qué hare...?, finalmente se ve traducido en la implementación de prácticas, traducidas a actividades que le permitan mostrar que los intereses de esta naturaleza son atendidos, haciendo evidente su atención, puesto que para la maestra, lo más importante es atender sus intereses, darles importancia, ello le ha permitido, de alguna manera, mantenerlos tranquilos, es decir, con la confianza de que no se está dejando de lado su latente necesidad e interés, incluso, cuando se refiere al interés de manera específica, lo expresó de la siguiente manera:

...pues, ya como que el interés hacia la escritura ha bajado un poco a través de eso, pero sí, constantemente hay que ver su interés de los niños, entonces, es importante tocarlo, ¿no?, o sea, atenderlo, darle importancia²³⁹.

Al advertir que el interés sobre la escritura ha bajado, tiene que ver con la atención que le ha dado, incluyendo en este sentido a los padres de familia en las tareas que suele dejar a los pequeños, las cuales, en lo que se refiere específicamente a la escritura, algunas de ellas son las relativas a la transcripción que hacen con la ayuda de un adulto, que generalmente es de su mamá, y que la maestra les lee todos los días.

...en la tarde, pues..., la mamá tiene que transcribir y al ver cómo escribe la mamá, pues ya también satisface en parte su interés sobre la escritura²⁴⁰.

Al parecer, el que los niños tengan la oportunidad de mirar cómo se escribe, para la maestra es una más de las actividades que le permiten brindar la atención demandada por los niños, sin embargo lo realmente importante sería, en palabras de Emilia Ferreiro, que “el Jardín de Niños permitiera a todos los niños la experimentación libre de todas las marcas escritas, en un ambiente rico en estructuras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos;

²³⁹ Op, cit. pág. 74

²⁴⁰ RE-04MFJNL151007.75

intentar escribir, sin estar necesariamente copiando un modelo”²⁴¹, ya que al referirse a 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 atiende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad.

Sin embargo, al reconocer la necesidad de atender las necesidades e intereses de los niños, no lo puede hacer como ella quisiera, es decir, dándoles la apertura a todo lo que ellos piden, así lo advierte en el siguiente fragmento:

*....como que nos les das tanta libertad, ja, ja, porque si les diéramos libertad haríamos todo el tiempo lo que ellos te piden, lo que quieren, es escribir o hacer otras cosas y bueno, como que trata uno de llenar esos espacios con algunas de las actividades, pero te digo, siento que no los satisfago del todo*²⁴².

Ante la libertad frustrada, sólo se concreta a llenar los espacios con la serie de actividades que de manera cotidiana implementa, consciente de que ello en realidad no le permite satisfacer del todo lo que esperarían.

Sin embargo, esto no concluye aquí, sino que ello implica una consecuencia mayor, que suele enfrentar como producto de la serie de experiencias que de manera particular viven los niños en sus hogares y tiene que ver con...

*....una lucha, una lucha constante, sobre todo cuando tiene hermanos, que están dale y dale con la tarea y ellos también quieren hacer lo mismo, ¡¡escribir, leer, hacer cuentas!!, (enfaticó)*²⁴³.

Esta lucha al parecer tiene que ver, como ya lo he mencionado, con diversos factores, que se juegan entre las demandas tanto de los niños, como de los

²⁴¹ FERREIRO, Emilia (2001), “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar”, en Alfabetización, teoría y práctica, 4ta ed., México, Siglo XXI, pág.

²⁴² RE-06MFJNL071107.119

²⁴³ RE-04MFJNL151007.74

padres de familia, como con lo que se le tiene permitido a través del plan y programa, además con lo que la propia educadora ha venido construyendo a través de su experiencia y que tiene que ver con las prácticas que le han permitido favorecer la escritura en los niños.

En su conjunto, esta serie de situaciones, afecta no sólo a la educadora, sino al colectivo docente en general, quienes han experimentado en sus propias aulas demandas similares; llevándolas finalmente a llegar a un acuerdo, mismo que les ha permitido responder a las exigencias expresadas socialmente.

3.5 Organización de la Institución. “El acuerdo es trabajar con la PIALEEP, sentimos que está muy bien, por eso lo seguimos utilizando”.

Las maestras del Jardín de Niños han establecido como acuerdo interno el trabajar con la PIALEEP, en razón a que creen que responde a sus expectativas, advierte además que tiene que respetar la organización de la propia Institución, puesto que como seres humanos, lo más importante es aprender a convivir las personas, en este caso, con las compañeras, aceptándolas tanto con sus defectos como con sus virtudes, “ver, oír y callar”.

Enfatiza que en la toma de sus acuerdos no cuentan con la autorización de la supervisora, sin embargo, ya han armado un legajo de copias en las que el niño tiene oportunidad de colorear, hacer ejercicios con su mano; puesto que esta clase de actividades les permite entretenerse con provecho, evitando así el que vean la tele durante mucho tiempo, de manera general, sienten que están muy bien estos ejercicios, ya que finalmente, los llevan a trazar, a seguir líneas, a escribir su nombre, a investigar, en fin son una serie de actividades, que en su conjunto, no nada más los llevan a hacer letras y ya, sino que además de eso, a conocerlas también.

Puso como ejemplo esa hoja que viene dividida en dos partes, en la parte superior trae la letra normal y en la parte inferior la scrip, en ambos casos es punteada, advirtiéndole que todo eso lo trabajan en el Jardín, aún sin el consentimiento de la

supervisora y de la asesora, quienes dicen que actividades como estas ya quedaron atrás, puesto que con el nuevo programa ya no se deben usar, sin embargo, como colectivo docente, acordaron seguirlo trabajando, porque les ha funcionado, además de que a los niños también les gusta, pues llama su atención.

Enfatizó, que ya de manera particular, en su grupo, cada educadora en su aula lo aborda de diferente manera, en el caso de las maestras de tercero, reconociendo que se trata de un acuerdo interno nada más.

Una actividad que desarrollan anualmente, es la presentación de los libros del rincón y como parte de las actividades programan las visitas de los grupos a la biblioteca escolar, mismas que se pueden ir programando en el transcurso de propio ciclo escolar.

Al recordar alguna de las actividades que realiza, es decir, la hoja en la que los niños remarcan las letras tipo scrip y palmer, puntualizó en que esa serie de actividades las trabaja en su aula, sin el consentimiento de sus autoridades educativas, puesto que ellas a menudo dicen que eso ya quedó atrás con el nuevo programa, sin embargo, las maestras acordaron seguir trabajando con ellas, dado lo funcional que les ha resultado, además de que a los niños, esta clase de actividades les gustan mucho, pues llama su atención; además de que este tipo de actividades les permite llamar la atención de los padres de familia, quienes se percatan de que en verdad sus intereses son atendidos.

Todas las maestras, es decir, las que atienden los grupos de tercero, respetan el acuerdo, aunque ya en su aula pueden hacer las adecuaciones que consideren necesarias, enfatizando finalmente que el acuerdo es interno.

Reconoce que se les ha dicho que con el nuevo programa ya no se puede seguir utilizando, pero que como no les mandaron otra propuesta en particular, y pues como esa sienten que está muy bien, por eso la siguen utilizando, aunque en copias, en hojas sueltas, que en su conjunto, forman parte del mismo legajo de copias que armaron entre todas las educadoras del Jardín.

Primeramente, como parte de la organización del propio Jardín de Niños y como toda institución social integrada por un grupo de personas, en este caso la educadora; el establecimiento y/o respeto de los acuerdos se hace necesario, y de manera concreta, en este caso, se trata de lo que tiene que ver con la implementación de la PIALEEP, como recurso que les permita concentrar y atender las necesidades e intereses que se hacen latentes en torno al favorecimiento de la escritura en preescolar. Ante dicha situación, la educadora advierte en el siguiente fragmento, lo siguiente.

....en realidad, pues yo también tengo que respetar la organización²⁴⁴.

.... el chiste es que tú como ser humano aprendas a convivir con las compañeras, que aprendas a verlas como son, con sus defectos y virtudes y adelante, eso es, ha y otra cosa muy importante, que, pues como decía ¿no?, “¡ver, oír y callar!”, ¡¡ja, ja, ja, ja,!, y respetarse y en eso incluyo a los acuerdos que tomamos y que nos ayudan a enfrentar las necesidades a las que nos enfrentamos, no sólo en lo individual, sino también en lo general²⁴⁵.

Sin embargo, este acuerdo (interno), de alguna manera rompe con lo propuesto en la vigente propuesta curricular, en donde se destaca que “en la educación preescolar, no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a los alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir a los alumnos de manera convencional²⁴⁶, aunque sí puntualiza en el espacio en que se debe convertir el Jardín de Niños, encontrando en él, una serie de oportunidades, que en su conjunto le permitan familiarizarse con materiales impresos, que les permitan comprender algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Dicho acuerdo toma cierta particularidad, a pesar de que como colectivo docente, están conscientes de que no es avalado por sus autoridades educativas, por tal razón, ya en la práctica, se traduce en ciertos momentos como se puede mirar en el siguiente fragmento.

²⁴⁴ RE-0110MFJNL021007.15

²⁴⁵ RE-04MFJNL151007.66

²⁴⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), “Programa de educación preescolar”, pág. 61

...eso sí te lo digo, que no está permitido, por la inspectora y la asesora, pero bueno, armamos un legajo de hojas que finalmente llevan al niño a colorear, a hacer ejercicio con su mano, pues., a estar en actividad durante las tardes, para no ver tanta tele o algo, sentimos que es para bien, porque los niños, trazan, siguen líneas, escriben su nombre, investigan, este...., como que hay varias actividades así, no nada más que hagan letras, letras ¡no!, sino que conozcan²⁴⁷.

Se hace evidente pues, cómo detrás del acuerdo tomado como colectivo docente, está la atención a la inminente demanda manifestada en las aulas, ante ello, como colectivo docente, se han visto en la necesidad de integrar un material de trabajo que les permita cubrir dicha demanda, aunque es posible identificar que en su conjunto, dicho acuerdo se traduce en una serie de actividades manuales que tienen que realizar los niños como la escritura convencional, las grafías, la memorización..., la escritura de los niños, utilizando para ello, la libreta, la PIALEEP, el uso de los recortes, las transcripción de los cuentos que hace por lo general, su mamá; todo ello se traduce en una herramienta didáctica indispensable.

En el siguiente fragmento, de alguna manera puedo mostrar, de manera específica lo anterior.

...esa hoja donde marcan la letra normal y mano escrita, pero todo eso lo trabajamos aquí en el Jardín aún sin el consentimiento de la supervisora y de la asesora, porque dicen ellas que todo eso ya quedó atrás, que con el nuevo programa eso ya no se puede usar, pero nosotras acordamos seguir trabajando con él, porque nos ha funcionado, además, a los niños les gusta, les llama la atención, así no sólo lo trabajamos aquí, sino también en su casa con sus papás, de esa manera ya ellos mismos se dan cuenta que atendemos todos esos intereses²⁴⁸.

Se percibe pues una problemática después de la implementación del PEP '04, enfrentada por la educadora, de manera específica en lo que se refiere a la puesta en práctica de propuesta como la de iniciación al aprendizaje de la lectura y la escritura, así lo expresó la maestra.

²⁴⁷ RE-04MFJNL151007.74-75

²⁴⁸ RE-10MFJNL070408.158

...nos decían, como te digo, que con el nuevo programa ya no lo podíamos seguir utilizando, pero no nos mandaron otro y como ese sentimos que está muy bien, por eso lo seguimos utilizando, aunque en copias, en hojas sueltas; te digo que es parte del legajo de copias que armamos, también hicimos uno de matemáticas²⁴⁹.

La gran problemática que enfrenta la educadora, también radica en que la vigente propuesta curricular, no viene acompañada de una propuesta específica para favorecer en los niños la escritura, como se venía haciendo anteriormente con el PEP '92, y ante dicha carencia, la educadora, junto con sus compañeras se han visto en la necesidad de retomar la PIALEEP, al encontrar en ella algo que les permite centrar la atención de los niños, además de resultar práctico en su implementación.

Finalmente, el contar con una propuesta de la naturaleza de PIALEEP, les permite mostrar ante los padres de familia y los niños, la atención que manifiestan el ello, independientemente de contar o no con la autorización de parte de sus autoridades educativas, justificando su decisión en el gusto expresado por los niños.

Aunque también creo importante no perder de vista que una vez asumido el acuerdo, cada maestra en su propia aula la implementa de manera específica, así se muestra en el fragmento siguiente.

...cada quien lo aborda de diferente manera en su propio grupo, pero sí todas lo acordamos trabajarlo, en el caso de las que tenemos tercero, es un acuerdo interno nada más²⁵⁰.

Evidentemente, dentro de la propuesta, se pueden identificar algunas actividades que dada la practicidad que las caracteriza, le permiten a la maestra, centrar y guiar la atención de sus alumnos, a través de prácticas en las que los niños, marcan y trazan grafías, mismas que carecen de un significado para ellos.

²⁴⁹ RE-10MFJNL070408.170

²⁵⁰ Op, cit. pág. 161

Sin embargo, también hay otro tipo de actividades implementadas por las mismas educadoras que integran el Jardín de Niños, algunas de ellas tienen que ver de manera específica con la presentación de los libros del rincón; actividad que les permite dedicar un tiempo específico a la consulta de diferentes textos.

Hasta aquí, este apartado tiene mucho que ver con el siguiente, ya que en ambos casos se trata de la implementación de la PIALEEP, sólo que ahora lo expresado por la maestra, tiene mucho que ver con la metodología, en razón al cumplimiento de sus propias expectativas.

3.6 La metodología de la educadora María Guadalupe López Sánchez en relación a la lengua escrita. “Me gusta mucho trabajar con PIALEEP, me gusta porque viene muy completo”.

Expresó que los niños ya estaban bien acostumbrados a las actividades rutinarias, pero que con la implementación del nuevo programa, todo eso quedó atrás, puesto que sus autoridades educativas les advirtieron que sólo las podían implementar esporádicamente y no a la misma hora, para que dejaran de ser rutina para los niños.

Al referirse al método, la maestra pone como ejemplo una de las hojas que integran el libro de trabajo de los niños, advirtiendo que se trata de un programa en el que se maneja un cuento para la lectura, como es el caso de la letra A, “para aprender la letra, de Ana la araña”

Después de leer el cuento, pide a los niños que recorten y coloren cosas de la A, hasta llegar a remarcar la hoja que trae punteada la letra, enfatizando en que se trata de un libro muy completo, puesto que vienen oraciones, frases, palabras con la pura letra A, además del resto de las letras del alfabeto; es decir, todo por sonidos y por letras, además de que con dicha propuesta también se hacen muchos ejercicios, los cuales resultan altamente satisfactorios para la maestra, se trata, según ella, de un acercamiento lúdico, a través de diferentes juegos que le permiten ejercitar el cuerpo.

Todos los días les encarga tarea, las cuales son variadas, mencionó que ese día les había dejado que buscaran recortes que iniciaran con la letra E mayúscula y minúscula, actividades así, son las que según la maestra, permiten a los niños reconocer las letras con las que poco a poco se van familiarizando y que las pueden ir reconociendo. Enfatizó en que previamente les deja tarea algunos recortes en su libreta, no sólo de las letras, sino también de las palabras como en el caso de la E.

Advierte que le ha funcionado mucho el trabajar con los cuentos y lo de las copias de tarea, así como la búsqueda de recortes de algunas letras o palabras, lo que le ha permitido el que los niños poco a poco vayan relacionando el dibujo con el nombre del objeto o de los objetos, llevándolos a asociar el texto con el propio dibujo

Enfatiza que le gusta mucho PIALEEP, porque además de venir muy completo, el cual trae un libro para la educadora y otro para los niños, agrega, además de que es muy bonito porque a través de muchos ejercicios se lleva al niño a que aprenda, a través de ejercicios físicos, motores, además de que el acercamiento lúdico los acerca a la lectura, a ello le atribuye el que ahora a los niños se les de eso así, de cajón.

Reconoce que dicha propuesta le gusta mucho porque con ese método se les enseñan las vocales a través del cuento, de hecho hasta se remitió al día en que trabajó la letra A y yo estaba presente, mencionó que además de la A de araña, también está el caso de la E y la de oso, enfatiza pues: “¡ese método le gustó!, ¡me gusta!, ya que además trae un manual de ejercicios que se debe manejar a la par.

Mencionó, además, de que ese método también maneja laberintos, cuentos y unas láminas, aunque estas últimas no las conoce, advierte que viene muy bien porque además de retomar el cuento en el que los niños reconocen las letras con las que poco a poco se van familiarizando, lo que les permite ir reconociendo en otros cuentos, en otros espacios, además de que las tareas que suelen dejarles,

van a la par con las actividades que realizan en el salón de clase, poniendo como ejemplo, la tarea que les dejó de los recortes de las vocales cuando las estaba abordando.

Agrega que su inclinación hacia el método, también se debe a que incluye algunas actividades en las que los niños identifican dibujos y a los que les escriben su nombre, además de que al final, cuando terminan de ver una letra vienen oraciones que están dentro del mismo cuento, a ello le atribuye el que lo considere como un libro muy completo, además de que con él, es posible dejar tarea de cada una de las letras, permitiendo así, llevar todo el proceso y lo más importante para la maestra es que ¡a los niños les gusta!

Además de que le permite no sólo ver las vocales, sino el resto de las letras del alfabeto, es por eso que siguen trabajando con el método PIALEEP, a ello le atribuye el que venga muy completo.

Dice haber eliminado por completo son las planas, ya que ello resulta muy cansado, sólo se limita a retomar algunos ejercicios que vienen en el libro donde remarcen las letras.

Finalmente lo que la maestra espera es que sus alumnos logren escribir bien su nombre (sin copiarlo), además de que ya logren identificar algunas letras o palabras en los textos, incluso que puedan hasta escribirlas, que se animen a hacerlo o por lo menos que tengan la inquietud de pedirles tanto a sus papás, como a sus hermanos, que les ayuden a escribir algo o que les digan qué dice en alguna parte, como por ejemplo, un espectacular, un libro, una carta. Además de que también espera fomentar en los niños el interés por la lectura, que se sientan motivados en leer los cuentos, el periódico, las historietas, en fin, todo eso que les permita su ingreso a la primaria.

Advierte además, que a lo largo de su experiencia, es como ha logrado darse cuenta de la importancia que tiene el ir implementando cosas que le han funcionado, ya que según la maestra, lo realmente importante es lo que la propia experiencia le deja al interactuar realmente con los niños

Cuando se implementó el PIALEEP, pues ya tuvimos la oportunidad de contar con un material que integrara todo, desde la lectura de un cuento hasta los ejercicios, la escritura e identificación de las letras, así como la integración de oraciones; todo esto incluido en un solo libro.

La maestra se ha percatado de la importancia de las tareas, razón por la cual, difícilmente deja pasar un día sin que les encargue algo a los niños, como es caso de copias, recortes de letras, incluso hasta citó como ejemplo a la letra M o palabras, ya que así como los niños tienen oportunidad de reconocer cómo se escriben, lo que les permite además, relacionar las letras con algunas palabras que ya conocen.

Puntualiza en que dicha propuesta es muy práctico, muy claro, ya que, “el propio libro lleva de la mano”, puesto que muestra la secuencia en las actividades, es decir, qué tienen que hacer primero, qué después y así sucesivamente.

Cotidianamente, de tarea les deja a los niños que escriban un cuento, aunque generalmente es su mamá quien lo hace, sin embargo, dicha actividad les permite a los niños ir identificando algunas letras o palabras, es así, como según la maestra, se van familiarizando con ellas, en actividades de esta naturaleza, siente que los niños le van encontrando un sentido a la escritura.

Cuando trabaja por áreas, y les toca la biblioteca, se ha percatado de que ya logran identificar algunas palabras o letras, cuando son ellos mismos quienes siguen el texto, aunque reconoce que tal vez nada más son los títulos, pero que finalmente ya logran algo.

Para la maestra, lo más importante son los libros, advierte que es lo que siempre ha peleado, ya que le gustaría que se implementaran algunos que incluyeran lecturas e ilustraciones para que los niños se familiaricen con las letras y las puedan ubicar sin ninguna dificultad en los diferentes espacios.

Además, para la maestra, también es muy importante el permitir que los niños conozcan los diferentes portadores de textos, así como la ejercitación de la

motricidad fina a través de diferentes técnicas, brindándoles la oportunidad de manipular diferentes materiales y trabajar con diferentes texturas, ya que finalmente, este tipo de actividades a decir de la maestra, a los niños les gustan mucho.

La maestra implementa los sellos al momento de evaluar las tareas, ya que según ella, ese símbolo es una motivación para los niños, puesto que siempre esperan obtener el de felicidades o el de buen trabajo, lo que les impulsa a hacer mejor las cosas, cumpliendo con lo solicitado por la maestra; en el mismo sentido están las estrellitas, ya que además de resultar una motivación para los niños, también le permiten a la maestra mantener a los alumnos tranquilos, en orden.

Dentro de las actividades que reconoce la maestra que implementa son el que los niños trazan, siguen líneas, escriben su nombre, investigan.

La maestra reconoce que aunque se dice que ahora es mejor, advierte que conforme avanza la época, siente que le quitan cosas complementarias y que son muy importantes, puntualiza en que le gustaba más antes que ahora, ya que antes podía implementar más actividades en la libreta de técnicas, misma que resultaba ser de gran apoyo, lo mismo que la libreta de cuadro alemán, ya que gracias a todas las actividades que los niños hacían, les resultaba mucho más sencillo controlar sus movimientos; reconoce con tristeza cómo es que todo eso ya no está permitido, como es el caso de las planas, que aunque ella dice no haber abusado de ellas, sí las implementó en su momento.

Reconoce que sus compañeras de la zona las tachan de tradicionalistas, porque son las viejitas de la zona.

Advierte que en lo referente al lenguaje escrito, sus autoridades escolares las tienen bien “checaditas”²⁵¹ porque sus compañeras de zona son tachadas de tradicionalistas y justifica dicho postura, porque dice que las demás dicen que les cuesta mucho trabajo dejar de hacer lo que antes hacían y reconoce que es difícil porque con base a su propia experiencia pueden poner en marcha lo que en años

²⁵¹ El término “checaditas” refiere a una supervisión muy cuidada.

anteriores les ha funcionado, pues advierte que nadie más que ellas que conocen las necesidades e intereses de los alumnos, saben cómo atenderlos

Expresó al mismo tiempo que me aconsejaba, que para el docente el pago, el estímulo, incluso, nuestro regalo, es ver que los niños aprendan, que se lleven algo de uno como maestra, advirtiéndole que ese siempre será el estímulo, ya que finalmente la satisfacción es el que contribuimos al formar a unos buenos ciudadanos, si alguno se convierte en doctor, la satisfacción que queda es que tú contribuiste a ello, aunque los papás no lo reconozcan.

La maestra suele organizar a los alumnos en equipos, para desarrollar la gran mayoría de las actividades, que previamente ya están diseñadas y que forman parte del legajo de copias que dicen haber reproducido, como parte de la misma organización del Jardín de Niños, además de que según las características de la hoja, forma parte del libro de trabajo que integra la propuesta de PIALEEP, dichas actividades, son iniciadas por la propia educadora, después de que los niños tienen en sus manos su lapicera, y su hoja en la que trabajarán, misma que ha sido ya distribuida por la propia maestra. Dichas instrucciones son precisas, un ejemplo de ella es: “utiliza el color marcado y colorea, respeta el contorno y encierra la letra con verde”

En este sentido, puede observarse el énfasis que le da a las vocales y a la discriminación perceptiva, entre las letras mayúsculas y minúsculas, así como en la distinción entre dibujo, letras y palabras.

Llama la atención cómo da apertura a las actividades, pues inicia siempre centrando la atención de los niños, indicándoles que deben permanecer en silencio, enseguida inicia preguntándoles si recuerdan la letra E, sólo que lo hace alargando el sonido y subiendo el tono de voz (¡EEEEEEEEEE!)

Usa como recurso la canción de las vocales, motivándolos a seguir a coro dicha canción, al mismo tiempo que alarga el sonido de ellas, posteriormente les pide que ubiquen la letra E en la hoja, enfatiza que la deben repasar muchas veces con el color indicado (verde), una vez que los niños concluyen les pone como ejemplo

uno de los trabajos de sus compañeros, advirtiéndoles que les debe quedar tal y como se muestra, frecuentemente les pide que se apuren para poder rotar las áreas de trabajo, agregando que no sólo deberán colorear las letras que ahí aparecen, sino que además, deben hacer lo mismo con los dibujos, mismos que al leerlos, lo hace alargando el sonido de la letra E, además de hacer la separación de sílabas, que contienen cada una de las palabras, como es el caso de eeee lo te, eees tre lla, eeees ca le ra, etcétera.

Los niños, por su parte, la seguían a coro, posteriormente, la maestra les preguntaba qué otras palabras inician con la letra E, ellos expresaron algunas como: estrella, elefante, Eliza, lo hacía de manera corrida, sin alargar ningún sonido, sin embargo, cuando la maestra agregó otras sí lo hizo, además también hizo la separación de sílabas, en el caso de la ¡jeeee né r gi co!, ¡jeeees pe ran za!

Posteriormente, la maestra pide la atención de todos los niños, para indicarles que deben colorear las letras E mayúscula y minúsculas, que están ubicadas en el centro, con el propósito de que quede ¡bien bonita!, advirtiendo que las letras también de color verde, al mismo tiempo que miraba los trabajos de todos, pareciera que el propósito era el mirar si los niños estaban cumpliendo con las instrucciones.

Tuve la oportunidad de mirar algunas de las tareas que les deja en los folders y una de ellas tenía escrita la letra A/a (mayúscula y minúscula) con algunos recortes de catálogos y de diferentes revistas que inicia con dicha letra y bajo cada recorte, tiene escrito su nombre, aunque dadas las características de la letra, parece haber sido escrita por un adulto; además de las copias de hojas con la misma letra con líneas punteadas, en la parte superior la mayúscula y la minúscula en la inferior.

Una vez que los niños entregan sus tareas, la maestra las saca y las pone en otro fólдер, común y corriente, que contienen el nombre de cada niño, mismos que mantiene guardados en una caja con tapa y que mantiene muy, pero muy reservada.

Ahora bien, la maestra también implementa algunos juegos como es el caso de “la ensalada de frutas” (naranja, manzana, pera, en las cuales, hace una distinción entre el dibujo y el texto, estableciendo la diferencia entre la letra mayúsculas, con la que inicia el nombre de cada fruta, así como de las minúsculas; a través del juego, la maestra propicia que los niños se ubiquen en el dibujo, en función a la instrucción dada por la maestra.

Ya he mencionado que la maestra da instrucciones precisas a los niños para que desarrollen alguna actividad, sin embargo, creo importante mencionar que lo hace siempre de pie y desde el centro del salón dando la espalda siempre al pizarrón, y al referirse a ellos lo hace en diminutivo (chaparritos) y esto es desde el momento de pasar lista al inicio de la mañana de trabajo, en este caso, los niños permanecen atentos, para que al escuchar su nombre inmediatamente responden ¡presente! Y cuando por algún motivo, su atención se dispersa en alguna otra cosa, la maestra advierte que no saben qué hacer porque no están poniendo la debida atención.

Cuando les dice a los niños que trabajarán en áreas y por equipos, preguntándoles qué tienen qué hacer para poder cambiar de una a otra, los niños inmediatamente responden que trabajar en silencio y dejar todo en orden, es decir, el material y los útiles empleados. Una vez que se ha iniciado el trabajo en las áreas y después de que la maestra se ha percatado de que las han dejado en orden, hace la nueva distribución de equipos en cada una de las áreas, sin dejar de mantener en silencio a los niños, incluso se refiere a los que rompen con él, de manera directa, por ejemplo, Ayeleth, ¡por favor!, ¡¡shhhhsss!!, Kevin, a su área, los de la casita, hagan la comida, preparen todo bien rico.

Al referirse al trabajo en el libro de juegos y actividades, advirtió que ahora lo harían de manera diferente, en razón al curso escolar pasado, indicándoles que serían ellos quienes recortarían sus materiales, indicándoles al mismo tiempo, cómo debían hacerlo (siguiendo la línea punteada).

La maestra suele socializar las tareas de investigación (mientras los niños siguen permaneciendo en equipos), preguntándoles directamente: ¿se acuerdan cuál fue la tarea?, investigar, ¿qué?, una vez que los niños daban la respuesta, inducida por la maestra, se apoyó de la lámina del cuerpo humano, advirtiéndoles que el niño que recordara más rápido lo que había hecho en casa, él sería el ganador. Al mismo tiempo que compartía las tareas una niña expresó que no había traído la suya, inmediatamente la maestra reaccionó molesta, asumiendo una actitud de autoridad, enfatizando en que no era posible, puesto que sólo dos veces a la semana se llevaban la libreta de investigación a su casa y de que no era justo que no cumplieran.

La lectura de los cuentos también se convierte en una actividad cotidiana, realizada al final de la mañana de trabajo, eligiendo un libro de manera indistinta, la lectura siempre la hacía desde el frente del salón de clases, con el libro en mano, alargando los títulos, al momento que los leía, siguiéndolo con el dedo índice de su mano derecha (con la otra mantenía sostenido el libro) y pasando una a una las páginas, mismas que una vez concluida la lectura, se las mostraba a los niños, pidiéndoles posteriormente que repitieran el nombre a coro, de no hacerlo, cabría la posibilidad de que lo olvidaran y no supieran qué contarles a sus mamás para que lo escribieran, por eso debían permanecer en silencio, en orden.

La disciplina parece ser indispensable en el desarrollo de las actividades, incluso, de manera frecuente suele repetir la canción de ¡1, 2 y 3, todos en su lugar, si no te sientas, perderás!, además advierte que antes de poder participar, deben levantar la mano, es decir, todo en orden y cuando alguno de los niños, tiende a romper con él, le advierte que no obtendrán la estrellita como premio.

De manera muy frecuente les pide que guarden silencio, al mismo tiempo que se lleva el dedo índice de su mano derecha a los labios, mientras a través de ellos emite el sonido de ¡shhhhhhsss!, ¡shhhhhhsss!

La responsabilidad esencial que tiene la institución escolar en relación con la lectura y la escritura es constituirse como una comunidad de lectores y escritores,

brindando múltiples y permanentes oportunidades a los chicos de participar en estas prácticas.²⁵²

La lectura por parte del docente es importante tanto durante la alfabetización inicial como más allá de ella, debería ser una constante a lo largo de toda la escolaridad. La lectura es una interacción específica entre los conocimientos previos y un texto. Para poder leer por sí mismos, los chicos necesitan tener una cantidad importante de conocimientos previos acerca de lo que van a leer; esto en cualquier ciclo y en cualquier materia.

A lo largo de este capítulo, se dejan ver las concepciones y actuaciones de los profesores, a las que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (quienes retoman los primeros estudios sobre el conocimiento de los profesores de Shalvenson y Stern, vinculados al procesamiento de la información), plantean que expresan una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Además de que “los profesores son profesionales racionales que como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones”.²⁵³

²⁵² Entrevista con Delia Lerner en: *Revista La Educación en nuestras manos* N° 66 - Julio de 2002

²⁵³ SHAVELSON, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.

CAPÍTULO IV.

El saber docente en relación a la lengua escrita.

Tanto las características del profesor y sus métodos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento de todo docente es que el área de mayor importancia comprende lo que él mismo sabe y cómo lo expresa la enseñanza, por tanto, de acuerdo con Jean Claudini “el conocimiento y el saber del maestro afecta cada aspecto del acto de la enseñanza...”, “afecta la relación del maestro con sus alumnos, las interpretaciones de la materia de estudio y su importancia en la vida de los estudiantes; el tratamiento de ideas por el maestro, ya sea como libros de texto predeterminados o como objetos de análisis y reflexión; la planeación del currículum del maestro y la evaluación del progreso del estudiante; y situaciones similares”²⁵⁴.

Ahora bien, en virtud de la importancia del conocimiento de la educadora, traducido en su propio saber del que se ha ido apropiando a lo largo de su vida profesional en la que ha habido espacios en los que ha encontrado la posibilidad de compartir con sus compañeras su propio saber, siendo esta una de las fuentes que influyen en sus propias creencias y concepciones en relación a la escritura.

Sobre esta idea, considero importante rescatar todo el saber con el que cuenta la educadora, ya que este se ve expresado en su propio conocimiento, siendo este central en el aprendizaje de los niños. Sobre esta idea, inicio describiendo la concepción que la educadora tiene de la escritura, así como la concepción que tiene del rol que corresponde asumir al Jardín de Niños ante la exigencia tanto de los niños, como de los padres de familia, además de rescatar el saber del que se ha ido apropiando en función al enfoque de la enseñanza de la escritura y para finalizar el capítulo, cierro con la dificultad que ha enfrentado la educadora ante la implementación de la vigente propuesta curricular, es decir el PEP '04, con el que

²⁵⁴ CLAUDININ D. Jean, et al.() “El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje conocimiento profesional, en Martha Tlaseca, el saber de los maestros pág. 13

a experimentado una limitación de parte de sus autoridades educativas, pues a decir de la propia educadora, “no nos la dejan poner en práctica todo”

Ahora bien, la concepción que la maestra tiene de la escritura, es que las letras unidas cuando son muchas, eso es un texto, siente que a través de la lectura de cuentos y de la identificación de las palabras, los niños poco a poco se pueden ir familiarizando con el lenguaje escrito, hasta que logren reconocer que las unidas forman un texto, enfatizando en que la escritura es un medio de comunicación, reconociendo en que es un proceso en el que todos en algún momento hemos pasado, hasta que finalmente lo aplicamos sin darnos cuenta.

Puntualiza en que lo utilizan para comunicar algo, algo que está escrito o que solemos escribir cuando queremos comunicar algo. Para ella es importante que lo niños se percaten de que las letras unidas nos quieren decir algo, que ahí hay un mensaje.

Al recuperar la vigente propuesta curricular, cree que todos los campos formativos están entrelazados, porque según ella, no hay uno en el que se diga que se vio alguna actividad correspondiente a un solo campo formativo, aunque enfatizó que para ella el más importante es el de lenguaje y comunicación, ya que si los niños no hablan, pues tendrían muchos limitantes, agregó además de que todos te llevan, porque al trabajar uno, todos los demás están entrelazados.

Siente que al abordar el aspecto de lenguaje oral, a la vez está abordando el de lenguaje escrito, aunque dice que lo oral les va a favorecer mucho porque cuando un niño aprende, se sociabiliza y aprende a expresar sus intereses, sus necesidades, “pues ya la hizo”, enfatizó, porque para la maestra, el niño que no habla se va a aislar, provocando que ni él mismo comprenda lo que necesita, teniendo así muchos limitantes, y el aspecto de lenguaje escrito, “se va a dar como consecuencia”, advierte.

Recupera sonriendo, el dicho de que los niños aprenden con y a consecuencia de cómo les enseñen, puntualizando en que para ella todo parte de la expresión oral, porque cuando el niño aprende a expresar sus necesidades y es él mismo quien

trata de resolverlas ya que es el propio niño, quien tratará de compartir sus experiencias con los demás, a comunicarse, logrando así expresar sus inquietudes y cuando finalmente el niño logra darse a entender, es cuando, tiene una buena expresión oral.

Dice además que cuando los niños identifican dónde se lee y dónde se escribe, es cuando a los niños “ya les quedó”, a través de los portadores que ella como educadora les da a los niños, dependiendo del ambiente alfabetizador que exista en el aula, y cita como ejemplo, lo indispensable que resulta para ella, el que los niños logren identificar su nombre, ya que si no logran conocerlo, difícilmente podrán escribirlo, pues para ella, esto es lo básico.

Al referirse al nombre, advierte que los niños primero lo conciben como una figura igual y como cuando conciben una flor, así es como ellos le van tomando figura a su nombre; una vez que lo conocen y lo identifican, es como se percatan de que la letra A, tiene diferentes formas, posteriormente esto se lo aprenden en su mente, lo captan, hasta que se les queda la forma de su nombre, advirtiendo, en este sentido el proceso, posteriormente podrán trazar poco a poco su nombre, señalando que en un inicio no logran trazar todas las letras, pues generalmente, hacen puras bolitas o palitos y así es como poco a poco va evolucionando su forma de escribir, reconociendo que este también es un interés con el que los propios niños cuentan de manera natural, advierte que ellos tratan de graficar o dicen que escriben haciendo unas grafías que para ellos ya es escritura, puntualizando en que finalmente esto forma parte de su propio proceso.

Reconoce tres momentos de la lectoescritura: el silábico, el presilábico y el alfabético y en el caso de la lectura: la predicción, la anticipación, cree que ambas van de la mano y advierte que son etapas que tiene que ir pasando y lo ha visto en sus niños, pues advierte que cada uno de ellos está en alguna de esas etapas.

Siente que a través de la lectura de los cuentos y de la identificación de las palabras, es como los niños poco a poco se pueden ir familiarizando con el

lenguaje escrito, hasta que finalmente logren reconocer que las letras unidas forman un texto.

4.1. La escritura en educación preescolar. “Nosotros aquí no debemos enseñar a leer y a escribir a los niños”.

La maestra advirtió haber implementado eso de los cuentos para que ellos se percataran más de cerca cómo escribe sus mamá, logrando así que se familiarizaran más con el lenguaje escrito y más en su casa, porque aquí (refiriéndose al Jardín de Niños), nos les enseñamos a escribir, sino más bien en la primaria.

Con las actividades que la maestra implementa, dice que forman parte de los primeros acercamientos, y para eso desarrollan algunas competencias, porque en realidad, se les enseña a leer y a escribir en la primaria, advirtiendo que ella, por tratarse del Jardín de Niños, eso no le corresponde, sino únicamente, les dan los primeros acercamientos, un poco a la lectura y a la escritura, puesto que es en la primaria cuando lo ven de lleno.

Siente que esto de la lectura y escritura en preescolar es un tema muy común en preescolar y que suele además llamar mucho la atención de las educadoras, pero que en el programa dice de manera muy clara que “aquí nosotros no les debemos enseñar a leer y a escribir a los niños”, advirtiendo que como educadoras, sólo les dan los primeros acercamientos a la lectura y a la escritura, puesto que hay un tiempo específico, que es precisamente en la primaria, donde sí les toca, porque a ellas eso no les corresponde, puesto que el programa es muy claro en ese sentido, aunque advierte que no sabe que pasará después, reconociendo que tal vez con el tiempo sí les toque, sólo que de ser así, advierte que les tendrían que dotar de todo lo necesario, como en la primaria, como es el caso de los diferentes libros, puesto que para ella, con los que cuentan en este momento, sería imposible, además de que cuando los niños llegan a la primaria, ya están más maduros.

Advierte además, que ya les queda más claro a los padres de familia a qué viene sus niños al Jardín de Niños, puesto que ya no insisten tanto como a inicios del ciclo escolar, puesto que insistían que se les enseñara a leer y a escribir a sus hijos, advirtiéndole que eso a ella no le correspondía, sino más bien, en la primaria.

Parte de las tareas que les deja a los niños es para que los papás se percaten que de una u otra manera atienden el interés que tienen, en cuanto a la escritura, sin embargo, advierte que el programa en ese sentido, es muy claro.

4.2 Concepción en el enfoque de la enseñanza de la lengua escrita.

Al intentar hablar del enfoque de PIALEEP (Propuesta para la introducción al Aprendizaje de la lectura y escritura en educación preescolar), dudó muchísimo, incluso se distrajo desviando su mirada para diferentes sitios, al mismo tiempo que parecía dudar; finalmente se concretó a decir, que el enfoque está puesto desde el propósito, es decir que el niño tenga un acercamiento a la lectura y a la escritura con toda esa serie de ejercicios propuestos en el libro del alumno, que para ella resulten ser muy interesantes, además de que los niños tienen la oportunidad de leer el cuento, de identificar las letras y las palabras, que posteriormente van relacionando con lo que mira a su alrededor y sobre todo en el momento en que los niños platican el cuento que las maestra les lee en clase, a sus mamás, quienes los escriben en su libreta.

Finalmente advierte que el enfoque no lo recuerda, pero que retoma mucho la lectura de los cuentos, así como el reconocimiento de las letras y las palabras y sobre todo de la lectura y la escritura, recordó además que también trae varios juegos, al mismo tiempo que reconocía el no ponerlos en práctica a todos, puesto que sólo son algunos los que implementa, como es el caso de el de “la papa caliente”.

Cuando le pregunté sobre el enfoque del nuevo programa, pareció incomodarse mucho, pues sus movimientos y expresiones así parecían demostrarlo; al final expresó que como que ahora el programa estaba basado en competencias y que es a través de ellas que será posible favorecer el aspecto de lengua escrita en los

niños, aunque el reconocimiento de las competencias que los niños aún no han logrado alcanzar, para buscar la manera de diseñar situaciones didácticas que permitan lograr con ello, enfatizando en que ahora todo es por competencias.

Al preguntarle sobre el enfoque comunicativo y funcional del campo de lenguaje y comunicación, pareció mostrarse confundida, puesto que al mismo tiempo que fruncía el seño, advirtió que está en el favorecimiento de las mismas competencias, por tal razón es que ella considera sumamente importante el que como educadoras estemos muy pendientes de cómo favorecer dicho aspecto; diseñando nuestras propias situaciones didácticas, sin perder de vista las necesidades e intereses de los niños, reafirmando finalmente, de que todo ahora está en las competencias, puesto que al favorecerlas propicia el que los niños encuentren en la escritura. Un medio de comunicación.

Para la maestra el que los niños identifiquen en dónde hay algo escrito, ahí hay un mensaje que se quiere transmitir y que si queremos decir algo, también lo podemos hacer por escrito y citó como ejemplo, el que cuando les pide a los niños que escriban su nombre, eso le ha permitido el que todos los niños se percaten de a quien pertenece y que cuando leen un cuento, advierte que dan sentido a lo que ahí está escrito.

Finalmente, lo más importante para la maestra es darle énfasis a la escritura de su nombre, así como la lectura de los cuentos y de algún artículo publicado en el periódico, así como las propias tareas que suele encargarles, aunque advierte que no sólo son esta serie de actividades, sino que también existen muchas otras.

Cuando le pregunté sobre el método Hidalgo de lectura directa y matemáticas, inmediatamente dijo que él sí no sabía nada de manera formal, puesto que cuando estuvo en marcha, ella no estaba laborando y que lo quitaron enseguida, es decir, que se puso en práctica en un tiempo muy breve, debido a que provocó en los niños, según lo que ella misma tuvo oportunidad de escuchar de parte de sus compañeras, una serie de traumas, frustraciones, así como de algunos temores, además de muchos otros sentimientos, debido a que era muy rígido, pero

finalmente reconoció no conocer su enfoque, advirtiendo que con este método también se manejaba mucho la lectura de los cuentos.

Al cuestionarla sobre la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, hizo una pausa intentando (según parecía), recordar, un poco, señalando que recuerda que estuvo vigente hace 10 ó 15 años, si no es que más; reconociendo al mismo tiempo que ese libro le resulta muy completo, que aunque dijo el no acordarse del todo, advirtió que en dicha guía se ven los niveles, tanto el silábico, el presilábico, así como el alfabético, reconociendo que le falta uno que no recuerda del todo bien, pero que se ubica entre el silábico y alfabético; ya después recordó que se trata del de la transición entre el silábico y alfabético, señalando que su olvido se debe a que ahora le ha dedicado un poco más de tiempo al nuevo programa.

Dijo no recordar su enfoque, pero lo que sí tiene muy presente es que maneja los niveles sin forzar a los niños, pues inmediatamente dijo que buscaría si por ahí tenía la guía para checarla nuevamente, puesto que como ya hace algún tiempo que se implementó, pues no lo tienen muy presente, además de que sus cambios de escuela le ha propiciado el extravío de muchos libros, pero que le preguntará a la directora, quien seguramente, dijo, la debe tener dentro de su bonche de libros.

Lo que sí recordó es que en la guía se respetaban los niveles de los niños en función a su edad, pero que en sí no recordaba mucho de ello, pero que buscaría el libro para salir de dudas.

4.3 El Programa de educación preescolar 2004. “No nos dan apertura, no nos dejan poner en práctica todo”.

Lo primero que advirtió y de manera muy constante, fue la rigidez de la propuesta, con la que según ella, no las dejan como que poner en práctica todo lo que ellas quisieran, puesto que no las dejan ser autónomas, y al decir que no las dejan se refiere específicamente a las supervisoras y a la asesora técnica, enfatizando en que ambas siempre las limitan a ellas (como educadoras).

Advierte una contradicción en la lista de materiales, la cual ya le resulta completamente obsoleta, puesto que sus autoridades educativas les han indicado que ya no manejen lápices, crayolas y todo eso, de ahí su incongruencia de la lista, puesto que advierte que no le encuentra el sentido de por qué pedir algo que finalmente no les dejan utilizar.

Reconoce que sus autoridades educativas, no se ha puesto a pensar el para qué entonces, les piden ese tipo de material, es decir, que para qué dan la lista de útiles, si finalmente no los van a utilizar, puesto que en lo que más les hacen énfasis es que ahora les dicen ¡que es puro reciclaje, que materiales comprados ex profeso, no!”, de ahí su duda de la utilidad de la lista de materiales.

Dice sentir impotencia con la nueva propuesta curricular, aunque fuera de ahí, siente que está muy bien, porque los niños tienen la oportunidad de manipular más los materiales, llevarlos poco a poco a seguir su propósito que tienen que seguir.

Advierte que este programa debería tener un poco más de apertura y que se especificara un programa para los segundos y otro para los terceros y que cuando los niños alcancen un nivel, éste puede complementar con otras cosas, con otras técnicas.

Dice que han existido varias reformas y que algunos métodos no han dado el resultado esperados, aunque otros sí, dice que ahora esperemos a ver qué pasa con este nuevo programa, mismo que siente que no es malo, siente que todo radica en la forma en que es aplicado, es decir, de la apertura que les brinden, porque finalmente pone un ejemplo, advirtiéndole que para ella, es como los partidos; refiriéndose a ellos, advierte que no son malos, sino más bien las personas que están detrás de ellos y que es lo mismo que pasa con el programa, puesto que todo depende de la forma en que cada educadora lo aplique y de la apertura que haya, ya que finalmente, la forma en que sea aplicado es el resultado que dará.

Agregó, además, que siente que el programa está muy bien, porque los niños parten de su propia realidad, aplicando todo su cuerpo y tienen la oportunidad de conocer de todo para partir desde ahí, pero que a ella, lo que más le gustaría es que las dejaran apoyarse de acuerdo a un tiempo, a un proceso, además de apoyarse en otros recursos didácticos, como el caso de algunos libros, ya que, según ella, hay algunos muy buenos y que pueden resultar sumamente útiles; sin embargo, dice poner comillas a eso de muy bueno, que porque sus autoridades las limitan, es entonces que le surge la duda “o es apertura o es limitación, dice estar en total desacuerdo con eso.

Porque mientras ellas (como educadoras) están limitadas a lo que marcan sus autoridades en función al programa, en las escuelas particulares llevan lo que quieren, la problemática la encuentra cuando los papás que no pueden pagar una escuela privada hacen alguna comparación. Dice que esta postura no sólo es de parte de su supervisora y asesora técnica, sino que todo viene desde “allá arriba”, porque finalmente es el gobierno el que las limita porque no quieren que los niños sean más inteligentes; advirtiendo en este sentido, que “¡los niños son como una esponja!, porque entre más les des, más aprenden, más aprenden”

Señala que es una realidad los cambios que se les ocurren “allá arriba” y que primero los imponen en preescolar, en lo que ella no está de acuerdo, sino que para ella, lo idóneo sería que todos parejos, que a todos los maestros nos manden a cursos al mismo tiempo, poniendo en marcha las reformas al mismo tiempo.

Cuando se pregunté sobre sus propuestas para cambiar todo esto con lo que está en desacuerdo, advirtió que ella lo primero que haría sería cambiar son los programas, dando más apertura, que incluiría la música, en lugar de tantas cosas, para ella sería esencial el poner un maestro de música, en cada Jardín de Niños, que supiera tocar, por lo menos, el piano, que los niños salieran con más experiencias, que tuvieran la oportunidad de mirar un poco más allá, aunque lo más importante para ella sería el trabajar con libros, puesto que reconoce en ellos un gran recurso didáctico.

La apertura a la que hizo referencia en repetidas ocasiones, la traduce a la libertad de trabajar como a cada educadora le resulte más conveniente, de acuerdo a su propia experiencia y las necesidades e intereses de los niños, apoyándose siempre en un libro de texto, además de que ella incluiría a la historia en preescolar, es decir, le daría más énfasis

Al retomar lo del libro, específicamente para favorecer la escritura, advierte que para ella es sumamente importante, porque esos libros la llevan de la mano, puesto que suelen ser muy claros en el proceso que los niños tienen que seguir, ¡te llevan de la mano!, advirtió, cosa que no ha encontrado con la vigente propuesta curricular, al menos dice que se vaya a implementar una después; reconoce que lo realmente importante sería contar con libros que le brindara de manera clara y práctica como trabajar la lecto-escritura con los niños, cosa que en la actualidad no tiene.

Al experimentar esta ausencia, es como se vieron en la necesidad de seguir retomando la propuesta de PIALEEP, ya que, ella, les ofrece de manera clara cómo deben trabajar los niños, resultándoles así, muy práctica, además de que los niños, dice, gustarles mucho; ya que dicha propuesta les permite mostrar no sólo a los papás, sino también a los niños, que se están atendiendo sus intereses que tienen.

Sin embargo, me confesó, discretamente, que cuando las supervisan, ya sea la supervisora o la asesora técnica, esconden todo eso, puesto que en la actualidad, con la implementación del nuevo programa, todo eso se los han prohibido, es entonces cuando advierte que a sus autoridades educativas no les queda claro lo de la apertura, misma que desde su punto de vista, tiene que ver con la libertad de permitirles a ellas, como educadoras, quienes enfrentan la realidad con los niños, al estar en los grupos, poner en práctica todo lo que a través de la experiencia han puesto en práctica y les ha funcionado, ya que, advierte, que son ellas, quienes se dan cuenta de las verdaderas necesidades e intereses de los niños, sin embargo, puntualiza en que es muy difícil hacerlas entrar en razón, puesto que ellas, ven las cosas desde otro punto de vista.

Como ya lo mencionaba anteriormente, el saber de los maestros es central en el aprendizaje de los alumnos, en este sentido, la concepción que tiene de la escritura resulta ampliamente significativa. En el siguiente fragmento, la maestra dice:

*....las letras unidas cuando son muchas, pues eso es un texto²⁵⁵.
....una serie de letras unidas, nos quieren decir algo, que ahí hay un mensaje²⁵⁶.
....como te digo, para eso la utilizamos, para comunicar algo, algo que está escrito o que escribimos cuando queremos comunicar algo²⁵⁷.
....yo siento que a través de la lectura de los cuentos y de la identificación de las palabras, los niños poco a poco se pueden ir familiarizando con el lenguaje escrito, hasta que logren reconocer que las letras unidas forman un texto²⁵⁸.*

Se hace evidente pues, la conceptualización que tiene la maestra de la escritura, pues parece reducirlo a la unión de las letras, y de que en dicha unidad se deja ver un mensaje específico, por lo tanto, dicha conceptualización dista de la que tiene que ver con la forma de relacionarse con la palabra escrita²⁵⁹, en cuyo simbolismo se pudiera encontrar un medio de comunicación, que va más allá de lo verbal.

Es importante reconocer que el lenguaje escrito es parte de un proceso lento y complejo donde no sólo deben estar involucradas actividades que tengan que ver con la acción que ejerce el niño, en relación a la manera convencional de los adultos, ya que la labor del Jardín de Niños es enriquecer las experiencias del niño, con el propósito de moldear su desarrollo, en el que, más tarde, la lengua escrita pueda ser aprendida por él, no a la manera tradicional de repetición, sino de una forma natural como una de las muchas formas de expresarse y de conocer lo que otros expresan.

Es importante aclarar, sobre esta idea, que al expresar su conceptualización sobre la escritura de los niños, no se hace referencia propiamente a un texto que diga

²⁵⁵ RE-04MFJNL151007.74

²⁵⁶ RE-10MFJNL070408.168

²⁵⁷ Op, cit. pág.174

²⁵⁸ Op, cit. pág.160

²⁵⁹ FERREIRO, Emilia (2009), "Relaciones de independencia entre oralidad y escritura". Edit. Gedisa.

algo en la lógica del adulto, ya que el niño hará sus propias producciones a partir del nivel de desarrollo que tenga en ese momento, mismas que deben ser respetadas. Al acercarse al niño con el lenguaje escrito, éste tendrá para él un significado de comunicación y, por tanto, buscará acercamientos con él mismo comprendiendo, con el que a través de tiempo, se percatará de la importancia de la lengua como un importante instrumento de comunicación, tanto social como interna o personal.

Al referirse a los campos formativos, que integran el PEP '04, se puede reconocer cómo es que se ha apropiado de lo que se advierte en el propio programa, pues enfatiza en que todos los campos están entrelazados, dando mayor prioridad al de lenguaje y comunicación, tal y como se advierte en el siguiente fragmento de entrevista:

....yo creo que todos los Campos están todos entrelazados Kelly, o sea, no hay uno en el que digas, hice esta actividad y sólo es este campo, no, no es aislado; ¡claro que lenguaje y comunicación es prioritario! (subió el tono de voz), porque si los niños no hablan, pues tendrían muchos limitantes, ¿no?, digamos que es uno de los más importantes, pero todos te llevan a...., o sea, trabajas uno, pero todos van unidos, todos están entrelazados, pero para mí el de lenguaje y comunicación es muy importante²⁶⁰.

Lo anterior tiene que ver, como ya lo mencionaba, con lo que el propio programa expresa, después de argumentar la prioridad que cobra el lenguaje oral en la educación preescolar, agregando sobre esta misma idea que las “las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones”, mostrando como ejemplos, la narración de un acontecimiento, el diálogo sobre las inquietudes, así como la explicación y argumentación de algún acontecimiento.

Siguiendo en el mismo programa, la maestra da por hecho que al trabajar el lenguaje oral, al mismo tiempo se hace con el lenguaje escrito, aunque argumenta

²⁶⁰ RE-06MFJNL071107.122

la razón por la que da mayor énfasis al lenguaje oral; es lo que de alguna manera se deja ver en el siguiente fragmento.

...yo siento que cuando abor das el aspecto del lenguaje oral a la vez abor das el del lenguaje escrito, aunque bueno, digamos que lo oral les favorece mucho porque cuando un niño aprende, se sociabiliza y aprende a expresar sus intereses, sus necesidades, pues ya la hizo ¿no?, porque si no habla, pues se va aislar y ni él mismo va a comprender qué necesita, tendría muchos limitantes y el escrito, siento que se va a dar como consecuencia²⁶¹....

Al parecer cuando advierte que el lenguaje escrito se va a dar como consecuencia, es como si de alguna manera estuviera restándole importancia a la manera en que, como educadora, facilita los aprendizajes en los niños, puesto que argumenta que los niños aprenden con y a consecuencia de cómo les enseñan...”pero bueno, yo creo que todo parte de la expresión oral, cuando el niño aprende a expresar sus necesidades y cuando él mismo trata de resolverlas, porque él mismo va a tratar de compartir sus experiencias con los demás a comunicarse y cuando él te da conocer sus inquietudes, cuando se da a entender siento que así tiene una buena expresión oral²⁶².

De igual manera cobra relevancia la manera en que la maestra se percata de cuando los niños logran diferenciar en donde se lee y en donde se escribe, siendo esta la evidencia de que “ya les quedó”, aunque para ello pareciera depender de lo que la propia educadora hace, en este sentido, se expresó de la siguiente manera.

....cuando los niños identifican ya donde se lee y dónde se escribe, ya ellos ya les quedó, ¿no?, son portadores que tú les das y también depende del ambiente que exista en tu aula, si hay digamos, el ambiente alfabetizador, por ejemplo aquí, para mí es muy indispensable que ellos conozcan su nombre, si ellos no lo conocen, no lo van a poder escribir...., es lo básico²⁶³.

²⁶¹ RE-06MFJNL071107.122

²⁶² Op, cit. pág. 122

²⁶³ Op, cit.pág.122

Cuando la maestra descarga en la identificación que los niños hacen de su nombre²⁶⁴, parece justificar parte de la decoración del aula, siendo precisamente el mismo nombre el que forma uno de los elementos importantes, ya que está escrito en diferentes lugares, como es el caso de las mesas, los útiles escolares, los lockers, los muñecos, además de en los uniformes.

Ahora bien, cuando la educadora reconoce del papel que le corresponde al Jardín de Niños, ante la demanda tanto de los niños, como de los padres de familia, enfatiza continuamente “nosotros aquí no debemos enseñar a leer y a escribir a los niños”, lo que la ha llevado a la implementación de prácticas sedimentadas que se reducen a la copia y escritura de grafías, así como al uso de copias, recortes y dibujos, incluso hasta la implementación de la lectura de los cuentos; en donde esta serie de actividades parecieran únicamente ser la oportunidad de mostrar que en dicha demanda es atendida. Así se deja ver en el siguiente fragmento de entrevista.

Implementé eso de los cuentos, para que ellos vieran que ¿no?, más de cerca cómo escribe su mamá, para que se familiarizaran más, pues más en su casa porque ya ves que a nosotros aquí no les enseñamos a leer y escribir, sino más bien en la primaria²⁶⁵.

Evidentemente, la polémica que gira en torno a si se debe o no enseñar a leer y escribir a los niños, es muy grande, sobre todo en contextos, en zonas urbanas, en donde la interacción de los niños con el cúmulo de textos, avisos, así como el etiquetado de productos; además de la incorporación de las escuelas particulares, cuyo atractivo se traduce en la garantía que prometen en los niños que egresan de dichas instituciones.

Sin embargo ante este “debate”, llamado así por Emilia Ferreiro, y parafraseando parte de su argumento, más que preocupación o justificación a que si se debe

²⁶⁴ Para Emilia Ferreiro, el nombre propio escrito permite una ampliación de la propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes”. También me concierne. Tanta es la carga afectiva de esa escritura que no es extraño ver a niños que abrazan, acarician o incluso besan esa escritura diciendo “Esa soy yo”. FERREIRO, Emilia (2004) Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar.

²⁶⁵ RE-01MFJNL021007.08

enseñar a leer y escribir en preescolar, la preocupación debería estar centrada en propiciar verdaderas oportunidades de aprendizaje²⁶⁶

Como ya menciona, esta es una cuestión que suscita controversia en la actualidad, la discusión acerca de la edad en que el niño puede enfrentarse con el aprendizaje del código escrito es bastante larga y frecuente hoy en día. Los diferentes criterios van desde que ello se puede lograr a los tres años hasta que hay que esperar a los nueve, aunque la mayoría tiende a preferir los cinco y medio y los seis años.

Sónsoles Fernández, argumenta que “leer es una larga aventura que empieza con el primer encuentro del niño con los signos escritos y que le llevarán a una confrontación cada vez más amplia, a una comunicación más profunda con él mismo y con el hombre”²⁶⁷

Sin embargo, a la maestra parece quedarle que su rol como educadora no debe responder a la enseñanza de la lectura y la escritura, pero sí reconoce que este debe girar en torno a acercamientos...

....bueno, aquí nosotros sólo les damos los primeros acercamientos, ya en la Primaria se puntualiza aún más, porque como dice el programa, nosotros aquí no les debemos enseñar a escribir y a leer a los niños, sólo tienen sus primeros acercamientos y para eso desarrollamos algunas de las competencias²⁶⁸.

Como te digo, aquí sólo los acercamos un poco a la lectura y a la escritura, ya en la primaria lo ven de lleno²⁶⁹.

²⁶⁶ En primer lugar advierte que la pregunta de si ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en Educación preescolar? está mal formulada, porque si la respuesta es NO equivale a dejar esa responsabilidad al nivel primario. Si la respuesta es Sí, presupone introducir en el preescolar las malas prácticas tradicionales de la primaria. FERREIRO, Emilia ()

²⁶⁷ FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), “Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio”. Narcea S.A. Ediciones. Madrid. pág. 17.

²⁶⁸ RE-10MFJNL070408.160

²⁶⁹ Op, cit, pág. 168

Finalmente, en este sentido reconoce que este es un tema muy común en el nivel de preescolar, justificando ante ello su la atención, pero respaldándose en lo expresado en el propio programa (vigente)

Yo siento que este es un tema muy común en nuestro nivel, que suele llamar mucho nuestra atención, pero en el programa dice muy claro que aquí nosotros no les debemos enseñar a leer y a escribir a los niños, nosotros sólo les damos un acercamiento a la lectura y a la escritura, pues hay un tiempo específico para que los niños, que es precisamente la Primaria, allá sí les toca, aquí a nosotros, aquí no nos corresponde, el programa es muy claro en ese sentido, no sé que valla a pasar después, alo mejor con el tiempo si nos va a tocar a nosotros, sólo que nos tendrían que dotar de todo lo necesario, como en la Primaria, de los diferentes libros y de todo

eso, si no, ¿cómo?, así con lo que contamos en los Jardines actualmente, pues es imposible, además, cuando los niños llegan a la Primaria, ya están más grandes, más maduros²⁷⁰.

Se hace necesario retomar el PEP '04, en donde de manera textual dice “en la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos”²⁷¹, ya que, al igual que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, mismo que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etcétera); saben que *las marcas gráficas* dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Al parecer, el que los padres de familia reconozcan y acepten la postura que el Jardín de Niños juega ante sus propias exigencias, no ha sido nada fácil, y en este sentido, la maestra argumentó:

²⁷⁰ RE-10MFJNL070408.175

²⁷¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (2004), “Programa de educación preescolar”, pág. 61

...lo bueno es que ya les queda más claro a qué vienen los niños al Jardín, ya no insisten tanto en cuanto a la lectura y la escritura, lo que pasa es que ellos en un inicio insistían mucho en eso, en que les enseñáramos a leer y a escribir a sus hijos... y a nosotros eso no nos toca, aquí en el Jardín no, ya será en la Primaria²⁷².

En la concepción de la maestra en el enfoque de la enseñanza de la escritura tiene que ver con los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción no sólo con los niños, sino también con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres de familia y con todo el cúmulo de comentarios que suelen llegar al Jardín de Niños sobre la enseñanza.

Es importante señalar que en lo que hace y dice la educadora, no puede reducirse solamente a una perspectiva individual, sino también históricas y colectivas las percepciones que la educadora expresa a cerca de su trabajo y las acciones que emprende al realizarlo, dichas construcciones presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las que dialogan sus propias percepciones individuales.

Sin embargo, al cuestionar a la maestra sobre el enfoque de la enseñanza de la escritura en preescolar, en la propuesta de PIALEEP, la pausa que hizo al dar respuesta, así como la solicitud de repetir la pregunta, parecen dar muestra de su desconocimiento y para dar muestra de ello, recupero el siguiente fragmento de entrevista.

....¿el enfoque de Pialeep?, mmmm....., esque.... (repitió la pregunta para sí misma, hizo una pausa y miró hacia el techo, como si estuviera dudando la respuesta o tal vez la desconocía) pues como te decía, mmmm....., que el niño tenga un acercamiento a la lectura y a la escritura con toda esa serie de ejercicios que se proponen en el libro, mmm.... Porque es muy interesante, ver cómo los niños tienen oportunidad de leer el cuento, de identificar las letras, las palabras y después ir las relacionándolas con lo que miran a su alrededor y sobre todo en el momento que les platican el cuento que yo les leo aquí a sus mamás para que ellas lo escriban²⁷³.

²⁷² RO-04MFJNL270907.66

²⁷³ RE-10MFJNL070408.159-160

Se puede observar, por tanto en este recorte de entrevista como su respuesta se concreta a la descripción de las actividades prácticas que se implementan dentro de la misma propuesta, así como del énfasis que le da a los ejercicios manuales previos, además de que a dicha propuesta la concibe como “muy interesante”, dado que en ella los niños cuentan con una serie de ejercicios, en la que además de la lectura de los cuentos, en ella también pueden identificar letras, palabras, mismas que después pueden ir relacionando con lo que miran a su alrededor, enfatizando que lo más importante es cuando los niños se percatan de la escritura que hace su mamá del propio cuento.

Se hace evidente pues, la implementación de métodos sintéticos, mismos que parten de las letras y de los sonidos para formar con ellas sílabas, palabras y después frases. Son los más antiguos y los más extendidos, van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil. Se ha postulado como fácil la letra primero y las sílabas después, y como difícil la palabra y luego la oración.

Después de seguir comentando sobre las actividades específicas incluidas dentro de la propuesta, acepta desconocer sobre el enfoque, agregando además de que está integrado por una serie de juegos.

Pues así bien, bien, no lo recuerdo, pero sí retoma mucho la lectura del cuento, el reconocimiento de las letras, de las palabras y sobre todo de la lectura y escritura. Además, también trae varios juegos, no te voy a decir que los pongo en práctica todos, pero trato de rescatar algunos²⁷⁴.

Al retomar el nuevo programa, es decir, el PEP '04, con el propósito de indagar un poco más sobre su saber en relación a la escritura, mismo que bajo la mirada de Ruth Mercado Maldonado, “las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia, son parte de los saberes docentes y de la construcción de estos no

²⁷⁴ RE-10MFJNL070408.160

implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños”²⁷⁵

Es así como en dicha historia, los maestros construyen su propio conocimiento, sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos y espacios históricos, en los que se han implementado propuesta específicas en función al favorecimiento de la escritura, como es el caso de la PIALEEP, misma que dejó creencias y concepciones muy arraigadas en la propia educadora, en razón de dar respuesta a sus prioridades, a las necesidades que deben cubrir los niños.

Al concluir su respuesta de manera un tanto forzada y digo forzada, puesto que percibí que se estaba incomodando con mis cuestionamientos, probablemente por no contar con argumentos sólidos que le permitirán compartir una coherente respuesta, finalmente, justificó su conocimiento en relación al enfoque, advirtiendo que “ahora todo es por competencias”²⁷⁶

Quisiera comentar que esta entrevista se tornó un tanto difícil, dada la dificultad que enfrentaba la educadora al contar con un saber sustentado, sin embargo en ese momento decidí seguir indagando sobre su propio saber, ya que consideré que en lo sucesivo se me haría más difícil retomar la entrevista, puesto que al percibir mi interés, creí correr el riesgo de que me la suspendiera o simplemente evadiera mis preguntas.

Finalmente, cuando le pregunté sobre el enfoque comunicativo y funcional, lo atribuyó directamente en el favorecimiento de las competencias, mismas que al ser atendidas, los niños encontraría en la propia escritura, un medio de comunicación, así lo dejó ver el siguiente fragmento.

¿El enfoque comunicativo y funcional.....? (frunció un poco el seño), pues por eso te digo, está en el favorecimiento de las competencias, por eso es que debemos estar muy pendientes de cuáles son las que los niños no han

²⁷⁵ MERCADO Maldonado, Ruth (2002), “Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños”, FCE, México, pág. 19

²⁷⁶ Op, cit pág. 163

logrado para trabajar sobre ellas, diseñando nuestras propias situaciones didácticas, que es lo que nos corresponde a nosotras como maestras, si perder de vista las necesidades y los intereses de los niños, todo ahora está en las competencias (reafirmó), pues al favorecerlas vamos a propiciar que los niños encuentren en la escritura un medio de comunicación²⁷⁷.

Cuando la maestra argumenta la necesidad de estar pendientes de las competencias con las que ya cuentan los niños, se ha apropiado, de alguna manera de lo expresado en el programa de educación preescolar vigente, reconociendo que es a nosotras como educadoras, a quienes nos corresponde diseñar las situaciones didácticas que permitan fortalecer y propiciar las que demanden mayor atención.²⁷⁸

De alguna manera fortalece su argumento en relación al enfoque, advirtiendo que se trata de que los niños al percatarse de que cuando hay algo escrito, evidentemente es una muestra de que se nos quiere transmitir algo, así dejó ver en el siguiente fragmento.

Pues sí mira, que identifiquen que cuando hay algo escrito, hay un mensaje que se nos quiere transmitir, que eso nos quiere decir algo y que también, si queremos decir algo, lo podemos hacer escribiéndolo, por ejemplo, cuando les pido que escriban su nombre a algún trabajo, es porque eso nos permite que todos nos enteremos a quien pertenece o por ejemplo, cuando leemos algún cuento ¿no?, pues le encontramos un sentido a lo que ahí está escrito²⁷⁹.

Una vez que la maestra concretó sobre sus prácticas específicas en el favorecimiento de la escritura, argumentó que lo primero era darle énfasis a la escritura del nombre, además de la lectura de los cuentos, así como otra serie de actividades, con las que le es posible centrar su atención.

²⁷⁷ RE-10MFJNL070408.163

²⁷⁸ En el programa se concibe la acción de la educadora como “un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; es ella quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias; ello no significa dejar de atender sus intereses, sino superar el supuesto de que éstos se atienden cuando se pide a los niños expresar el tema sobre el que desean trabajar. SEP (2004), “Programa de educación preescolar, México, pág. 15

²⁷⁹ Op, cit. pág.163

...primeramente el darle énfasis a la escritura de su nombre, creo ya te lo había comentado antes, la lectura de los cuentos, las tareas que les dejo con ellos, cuando les leo algún artículo del periódico, en fin... pueden ser muchas otras actividades²⁸⁰.

Ahora bien, el saber de la educadora, evidentemente no se ha constituido de manera aislada, es decir, de manera individual, puesto que evidentemente tiene mucho que ver las construcciones sociales, históricas que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, en este sentido, en su propio saber influyen las diferentes propuestas que se han implementado en el nivel preescolar, mismas que en su momento, ha implementado, como parte precisamente del currículum, en este sentido, creo importante rescatar el método Hidalgo de lectura directa²⁸¹, mismo que se implementó por un tiempo muy breve y en dicho periodo la maestra solicitó un permiso, por tal motivo sólo se quedó con los comentarios expresados por sus compañeras, quienes sí fueron partícipes.

lo que pasa es que el método Hidalgo se puso en marcha cuando yo no estaba laborando, y lo quitaron luego, luego, porque, según sé, provocó en los niños una serie de traumas, frustraciones, temores y no sé qué tantas cosas más, que porque era muy rígido, pero en realidad, desconozco realmente el enfoque, pero creo que también se manejaba mucho la lectura de los cuentos y ya no tuve la oportunidad de tocarlo, pues se puso en marcha muy poco tiempo²⁸².

Esa serie de reacciones en los niños, como son los traumas, los temores y las frustraciones, fueron percibidas por sus compañeras, sin embargo, lo importante hubiese sido que misma educadora indagara un poco más sobre ello, para contar con una referencia más sustentada sin embargo, creo importante rescatar aquí, que cuando inicialmente le hice la pregunta, pareció mostrarse aliviada, al encontrar finalmente una justificación ante su desconocimiento, puesto que finalmente se justificó.

²⁸⁰ RE-10MFJNL070408.163

²⁸¹ En dicho método, se aporta al instructor varias formas de guiar al niño a través del desarrollo de habilidades de comprensión, siguiendo la lectura en sus tres niveles de complejidad. Cuando el niño canta las palabras, cuando el niño pronuncia una palabra completa por cada aplauso del instructor y presentando en cada renglón solamente un enunciado y pidiendo al niño que lo lea sin interrupciones. Sistema de educación pública de Hidalgo (1994), "Propuesta para la adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Pachuca, Hgo. pág. 13

²⁸² Op, cit. pág. 161

Ahora bien, al referirse a la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, advirtió primeramente que fue una propuesta impulsada ya desde hace mucho tiempo, incluso hasta vaciló en los años, argumentado además algunas de las características que recuerda se incluyen en la propia propuesta, así se deja ver en los siguientes fragmentos.

....la guía didáctica ya tiene un buen de tiempo, mmmmm..... (hizo una pausa frunciendo un poco la boca, parecía intentar recordar), yo creo que..... a lo mejor como unos 10 ó 15 años, si no es que más; fíjate que ese libro también está muy bien, aunque no me acuerdo del todo, pero maneja los niveles, el....., presilábico, el silábico y el alfabético, sí creo que sí..... (hizo una pausa, parecía estar dudando)..... creo que me falta uno, es el..... (hizo una pausa, parecía intentar recordar) uno que está entre el silábico y el alfabético, pero no me acuerdo bien²⁸³.

....sí, es ese, creo que sí, entonces es el presilábico, el silábico, la transición del silábico al alfabético y el alfabético, ya se me estaba olvidando, con eso de que ahorita estamos viendo lo del nuevo programa, pero bueno....

....mmmm..... (hizo otra pausa), muy claro no lo tengo, no lo recuerdo, lo más importante es que se respeten los niveles en cada niño, sin forzarlos, lo voy a checar, a ver si por ahí tengo la guía, como ya hace mucho tiempo, que no las dieron y con mis cambios de Escuela, ya no me acuerdo donde la tengo, pero tal vez la directora la tenga dentro de su bonche de libros, ya luego te digo si la encontré.

Pues.... (hizo una pausa y frunció un poco la boca, parecía dudar en la respuesta), respetaba los niveles que venían ahí en función a la edad de mis niños, aunque la verdad ya no me acuerdo bien, del todo, hace tanto tiempo de eso, pero voy a buscar el libro o lo voy a tratar de conseguir para checarlo²⁸⁴.

De lo anterior, puedo mostrar que el saber, el conocimiento con el que cuenta la educadora se ve reducido en recuerdos, es concepciones que le han quedado arraigadas en el favorecimiento de la escritura en los niños, pues deja ver cómo identifica los niveles en función a la propia edad de los alumnos, sin embargo, dudó en función a ellos, al advertir su confusión al intentar nombrarlos, pues dijo no recordarlo del todo.

²⁸³ RE-10MFJNL070408.161

²⁸⁴ Op, cit. pág. 162

Considero importante retomar que otro de los aspectos que ha llamado el interés de los investigadores en este rubro ha sido el de las teorías y creencias de los profesores acerca de la práctica, entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. A diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en la forma de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores y, en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar”²⁸⁵

En este sentido, se deja ver, cómo es que la manera en que la educadora fue interiorizando sus conocimientos en torno al favorecimiento de la escritura, desde que ingresó a un sistema escolarizado, en el que fue participe de prácticas que en su momento cubrieron dicha necesidad y al seguir siendo partícipe de las diferentes reformas educativas y que le han demandado incorporar cambios a su práctica, las creencias de las que se ha apropiado siguen predominando en su intervención.

Ahora bien, ante la recién implementación del PEP ´04, la educadora enfrenta una situación muy particular y que tiene que ver con una rigidez, ya que no puede implementar prácticas de las que se ha venido apropiando en el pasado, lo cual limita su propia práctica, reduciendo así su autonomía, con la que dice debería contar, incluso dice que en la actualidad la lista de materiales ya es obsoleta, puesto que con la indicación que tiene de parte de sus autoridades educativas, estos ya son inservibles. Ello lo puedo mostrar en los siguientes fragmentos.

*....la rigidez de la propuesta, sí, ¡ja, ja, ja, ja!, de que no nos dejan..., como que, poner en práctica, pues..., todo, lo que queremos, o sea, la autonomía, como que siempre, la inspectora finalmente manejan eso, ¿no?, pues.... Siempre, nos limitan y yo creo que eso no está bien, porque yo siento que podemos darles más a los niños, de lo que aquí les damos, pero*²⁸⁶....

²⁸⁵ MARRERO, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno, Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pág. 221-245). Madrid: Morata.

²⁸⁶ RE-05MFJNL231007.81

....la lista de materiales ya es obsoleta, ¡¡porque si ahora no quieren que manejes lápiz, crayolas y todo eso!, entonces..., la SEP, para qué te marca todo, ¿no?²⁸⁷.

....la SEP, te maneja todos esos materiales, entonces..., ¿en dónde, en donde los vas a utilizar?, digámoslo que nuestras jefas, con esta nueva Reforma, no se han puesto a pensar ¡¡que para qué entonces quieres ese material!!, o sea, para qué te dan lista de útiles si nos los vas a ocupar, finalmente, o sea, algunos materiales, ¿no?, sí porque ahora ya dicen que ¡¡es puro reciclaje, que.... materiales comprados ex profesos, no, que....!!, bueno, entonces yo digo, finalmente la lista de material, finalmente, ¿para qué es?²⁸⁸

Cuando advierte de la limitante que tiene al no poder poner en práctica todo lo que quisiera, se deja ver que es ella, la propia educadora quien posee el conocimiento y en quien recae la responsabilidad de transmitirlos a los niños, mismos que se convierten en receptores de dicho conocimiento.

Por tanto, expresa la impotencia que siente ante esta situación

....es esa impotencia, es lo que siento con esta nueva propuesta, pero fuera de ahí, siento que está bien, también porque los niños ahora tienen la oportunidad de manipular más, más los materiales, llevarlos, poco a poco, ¿no? a seguir el proceso que tienen, entonces. RE-05MFJNL231007.85

De alguna manera se percibe cierta contradicción en los argumentos vertidos por la maestra, puesto que por un lado no está de acuerdo con la operatividad, aunque por otro dice parecerle una buena propuesta, ya que en ella, los niños tienen la oportunidad de manipular más los materiales, argumento que realmente no está expresado dentro del mismo PEP.

Por otro lado, hace referencia a la apertura

....yo siento como que...., este programa, debiera de tener un poquito más de apertura, por ejemplo, que dijera, para segundos grados, esto en tercero, cuando tus niños alcancen un nivel, lo puedes complementar con otras cosas, otras técnicas, otras....²⁸⁹

²⁸⁷ Op, cit. pág. 84

²⁸⁸ Op, cit. pág. 85

²⁸⁹ RE-05MFJNL231007.85

La apertura parece traducirla a la oportunidad de hacer lo que ella quiera y en ello cobran relevancia la serie de prácticas tradicionalistas relacionadas directamente con la mecanización de trazos, la redacción y repetición de letras, palabras o sílabas, carentes de significado.

Lo realmente extraño es que reconoce en su propia práctica cierto tradicionalismo, reconociendo que al formar parte del grupo más viejito de la zona, en realidad sí cuesta trabajo dejar de hacer lo que siempre han hecho.

....nos tachan mucho, las demás compañeras de zona, eso de que nosotras somos tradicionalistas y que, pues, nosotros, digamos que como somos las "viejitas" de la zona, ¡¡ja, ja, ja, ja, ja!!, así nos dicen²⁹⁰.

....a lo mejor lo que nos pasa es que no estamos abiertas al cambio, pero yo como es digo, finalmente, pues yo recibí una educación así, ¡¡una formación así!!²⁹¹

Se hace evidente pues, cómo la maestra de ha refugiado en una serie de prácticas tradicionales que de una u otra manera le proporcionan certidumbre, ante la incomprensión de la reciente propuesta curricular, ante la que siente cierta impotencia, ante la imposibilidad de imponer prácticas que en su momento le resultaron funcionales.

Lo mostrado a lo largo del capítulo, me permite identificar en la educadora, lo que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez llaman "el pensamiento práctico"²⁹², conceptualizándolo como la síntesis de conocimientos culturales y de experiencia personal de los docentes, dado que el conocimiento práctico del profesor se aprende a partir de la propia experiencia y no tanto en los libros.

Dado que en repetidas ocasiones la educadora hace referencia a las prácticas comunes que le han permitido el favorecimiento de las escritura, siendo los libros,

²⁹⁰ Op, cit pág. 89

²⁹¹ Op, cit. pág. 89

²⁹² GIMENO Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1996), "Comprender y transformar la enseñanza", Madrid: Morata

uno de los recursos más importantes, pues dentro de su propia metodología, logra que los niños se apropien de los conocimientos deseados en torno a la escritura, reconociendo que ante la implementación de la nueva propuesta curricular, sus autoridades educativas limitan el que siga considerando dentro de su propia práctica, actividades que le han sido funcionales, en la atención al favorecimiento de la escritura, en donde la escritura del nombre, la lectura de cuentos, artículos de periódicos y la identificación de algunas palabras, poco a poco se van familiarizando con el lenguaje escrito, hasta que los niños logran reconocer que las letras unidas, forman un texto.

Advirtiendo además que existe una diferencia entre docentes expertos y novatos; los primeros se caracterizan por la toma de decisiones basadas en el conocimiento de la disciplina y por la experiencia y reflexión sobre su práctica, a diferencia de los novatos que se preocupan más por el cómo y menos por el por qué y cuándo; por otro lado, los docentes noveles configuran su conocimiento y su práctica pedagógica sin una reflexión crítica sobre su experiencia y sin poseer la referencia de una formación pedagógica sólida.

CONCLUSIONES

Evidentemente, todo lo relacionado con educación preescolar es algo que me apasiona, sobre todo si tiene que ver con el tema de la escritura. Mi proceso de formación en la maestría ha resultado una excelente oportunidad que segura estoy en ninguna otra parte pude haber encontrado, pues gracias a ello ha sido posible ampliar mi horizonte de comprensión de fenómeno educativo, a través de ricos espacios que me permitieron visualizar mi realidad, no sólo educativa, sino también la personal, desde una mirada distinta, a pesar de la complejidad que ella misma encierra.

Encontrar en la investigación educativa, la oportunidad de conocer más de cerca las formas de pensar de la educadora, a través del acercamiento a su propia realidad, mirando los procesos educativos de otra manera, basado en un profundo análisis del conocimiento, desde la implementación de las políticas educativas, que responden a un plan nacional de desarrollo. Además de contribuir con ideas más sólidas para mirar las prácticas que subyacen en torno a la lengua escrita.

Después de presentar el resultado de este proceso, puedo advertir que es innegable la determinación que ejercen las creencias y las concepciones que las educadoras tienen sobre el favorecimiento de la enseñanza de la escritura en educación preescolar, ya sea, enriqueciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje o bien, limitando la participación de sus alumnos como sujeto activo de su propio conocimiento.

En la actualidad, los docentes en servicio enfrentamos como reto ser congruentes con la teoría y la práctica, romper con nuestro rol de autoridad y de poseedor de conocimiento, luchando así contra la estereotipada función de ser los transmisores del conocimiento, ya que, ante la falta de claridad en los contenidos, las educadoras nos hemos refugiado en las prácticas tradicionales que proporcionan certidumbre ante lo que hacemos; la comprensión del programa de educación preescolar vigente, lleva a una situación de simulación a la atención de los niños en relación al favorecimiento de la escritura, cobrando relevancias una serie de

prácticas sedimentadas, como el caso del empleo de libretas para ejercicio de motricidad, así como la implementación de propuestas caducas carentes de significado, pero que en determinado momento le permiten asumir cierto control sobre el conocimiento y la conducta de sus alumnos, dando énfasis a una serie de actividades manuales que tienen que realizar los niños como la escritura convencional, las grafías, la memorización; utilizando la libreta y la lectura de cuentos como herramienta didáctica indispensable.

Pese a que el tema de la lectura y escritura es tan conocido y familiar para nosotras las educadoras, me parece que existe un desconocimiento importante acerca del proceso evolutivo del niño, en la construcción de nuestro sistema de lectura y escritura; siendo muchos los puntos oscuros y muchas las dudas que afectan y obstruyen su trabajo.

Algunas educadoras nos damos cuenta de ello, pero nada hacemos al respecto; otras más lo ignoran y continúan su labor confiados en lo que hacen, negándose en ocasiones a escuchar otra versión; también hay quienes lo saben, pero no lo trasladan a su práctica docente, lo guardan en sus mentes, constituyéndose en conocimiento inerte, vacío, pues no desemboca en situaciones concretas que validen su existencia, por lo que se convierte en "simple teoría". Más cuando de entre ellos, alguno se atreve, se decide y manifiesta su saber en acciones reales; éstas se presentan un poco limitadas, tergiversadas y manipuladas de tal forma que se origina un desfase entre lo que saben y lo que hacen, un saber que no se corresponde con las características evolutivas del niño preescolar; esto es, porque se le orienta por un camino equívoco, el cual no se identifica con su proceso de aprendizaje: como el realizar planas de ejercicios musculares; el no alentarlos a avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, no enfrentarlos a conflictos cognoscitivos.

Es así, como educadoras, nos negamos la oportunidad de crear o inventar nuevas situaciones sólidas, sustentables que incrementen diversas formas de interacción

del niño con la escritura, pues nos resulta muy difícil romper con viejos esquemas obsoletos y tradicionalistas que vician y obstruyen nuestro propio trabajo.

A pesar de ello, el niño por sí mismo aprende, escribe y lee avanzando paulatinamente en la búsqueda del saber, pues no podemos negar las experiencias que vive al interactuar con el medio ambiente social y cultural que lo rodea.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué sucede entonces con la enseñanza de la lectura y la escritura? Si nos limitamos a la experiencia docente, tendríamos que pensar que carecemos de la definición de un método que produzca resultados aceptables, en su enseñanza, ello aunado a la presión social en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar, que se hace evidente y esta situación se ha dado, al parecer porque falta claridad en el rol que desempeña el Jardín de Niños ante dicha demanda; la situación se torna más complicada cuando en las Instituciones particulares, una vez que han identificado esta problemática y centran su oferta en este sentido; siendo este uno de los puntos medulares.

Lo realmente importante es, reiterar que los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, que a ese conjunto de marcas que tienen en común “el no ser dibujos” lo llaman números y letras, que esas marcas son para una actividad específica que es leer y que resultan de otra actividad específica que es escribir. La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en su contexto y los niños tratan de comprender desde muy temprana edad esas informaciones de distinta procedencia: la información que reciben de los textos mismos en sus contextos, la información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas y la información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir.

Creo necesario que en lugar de preguntarnos “si debemos o no debemos enseñar”, hay que preocuparse más por dar a los niños ocasiones de aprender, sin perder de vista que la lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas, sino un modo de existencia de la lengua, es un objeto social y que es parte de nuestro patrimonio cultural.

Por tanto, considero que en todo Jardín de Niños se debería permitir a todos los alumnos la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta, ver escribir a los adultos, observar cómo y para qué escribe la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para describir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral, que hacerlo por escrito, intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo). Convirtiendo a la escuelas, en una oportunidad más para aprender jugando.

La interacción directa con los alumnos en edad preescolar nos ha demostrado que los aprendizajes no pueden ser ajenos ni aislados de su propia realidad. Por el contrario, deben satisfacer necesidades, intereses e inquietudes para que tengan un verdadero sentido y significado para ellos.

Iniciar con la escritura del nombre propio, por la importancia que tienen para cada uno; a través de su nombre, el niño se identifica, se diferencia y es reconocido. Se pretende que el niño se familiarice con su nombre y el de sus compañeros, encuentre semejanzas, diferencias y comience a identificar los sonidos de las letras del alfabeto, fortaleciendo así la conciencia fonológica.

Sin perder de vista la relevancia que tiene el respetar las diferentes etapas de escritura en que está cada niño. Ellos crean sus propias hipótesis y así van encontrando significado a lo que escriben, comienzan utilizando pseudo letras y, poco a poco, las van relacionando con el código alfabético, descubriendo razones válidas de uso. Para ello, creo importante utilizar como instrumento de evaluación de dichos procesos.

Es importante resaltar que la motivación juega un papel decisivo en este proceso. Las tareas tienen un sentido diferente, sirven para aprender a ser responsables, para compartir con la familia, los compañeros y la propia docente, de esa manera, todos se enriquecen.

Por tanto, es necesario recordar que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso dinámico donde la creatividad cobra gran relevancia, promoviendo ejercicios que estimulan el desarrollo del pensamiento divergente, para que los niños busquen diferentes alternativas ante una situación dada. Al estimular dicho pensamiento, les damos la oportunidad de crecer siendo seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y, de esa forma, los educamos para la vida y no sólo para el momento.

Todas estas actividades les permiten descubrir el sentido de la lengua escrita y comprender que a través de ella pueden comunicarse, y lo que es aún mejor: expresarse. Estoy convencida de que esta forma de trabajo le da un giro a lo tradicional y cambia la posterior relación que el niño tenga frente a los libros y el lenguaje. Brindando la posibilidad que en un futuro sean mejores lectores y escritores, a través del diseño de acciones, encaminadas a la atención de una de las prioridades del sistema básico de mejora nacional, que es la lectura, la escritura y las matemáticas.

El proceso de desarrollo de actividades de esta naturaleza, especialmente en los primeros años de su paso por la escuela, deja en el niño una huella que perdura toda su vida. Por lo tanto, este proceso debe ser una experiencia agradable, llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer el aprendizaje, ya que, la adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila, donde leer y escribir se convierten en interacciones divertidas y

placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones.

Ante el vigente Programa de Estudios 2011. Guía de la educadora. Es una realidad de que en la enseñanza y aprendizaje de la escritura influyen múltiples variables, entre ellas: las características de los alumnos, sus conocimientos previos, los diversos contextos culturales de donde provienen; las concepciones de la educadora acerca de lo que deben aprender los niños durante la educación preescolar, las formas de enseñar, de organizar el trabajo en el grupo, los materiales que se utilizan, el tiempo y el espacio disponibles, las condiciones materiales en que se realiza el trabajo, entre otros; pero sin duda, uno de los factores más importantes es la intervención de la educadora: sus habilidades y disposición para observar las reacciones de los niños, escucharlos y dialogar con ellos, la capacidad para aprovechar este conocimiento en el diseño de las estrategias más adecuadas para el logro de los propósitos, para tomar decisiones sobre la marcha y responder rápidamente ante situaciones imprevistas y dialogar con las madres y los padres de familia. Es en ese proceso donde la educadora pone en juego sus concepciones y creencias acerca del significado de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, la posibilidad de que cada educadora describa lo que hace con sus alumnos, para desarrollar los procesos de escritura en los niños, que explique en qué principios basa su enseñanza, se pregunte por qué lo hace así, qué requiere cambiar y cómo hacerlo, da lugar a un proceso de revisión y reconstrucción de su propia práctica.

Para apoyar este proceso de reflexión sistemática, el curso de formación y actualización profesional incluye la lectura y el análisis de textos referentes a explicaciones científicas sobre procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, el intercambio de experiencias basado en el registro de información que cada educadora haga sobre elementos concretos de su experiencia, la preparación del

trabajo a desarrollar con los niños y niñas de su grupo para favorecer las competencias y la evaluación del trabajo realizado en el grupo mes con mes.

Se trata, mediante este proceso, de que las educadoras comprendan las implicaciones de los aportes actuales de la investigación en la práctica, de que descubran aquellos rasgos que dan significado a la construcción de aprendizajes en los niños, a actitudes y a formas de trabajo diversificadas e innovadoras para promoverlos. No se trata pues, de buscar similitudes entre propuestas curriculares anteriores o de reducir la interpretación del nuevo programa al manejo de una nueva terminología y que las prácticas educativas.

Dado que vivimos en un proceso de constante cambio, desde el año 2013 con el surgimiento de la nueva Ley General de Educación, en el 2014 surgen una serie de negociaciones para su implementación, en 2015 se concretan algunas acciones y un año después surge el Modelo Educativo 2016 y con él la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

La comprensión de la estructura de las creencias y concepciones de la educadora en torno al favorecimiento de la escritura en los niños de tercer de preescolar, es esencial para mejorar su formación profesional y su intervención docente, por tanto, como docentes, continuamente debemos aprender y reaprender a enseñar, puesto que durante la vida profesional se enfrentan diversos contextos socio educativos que presentan complejidades distintas, tomando en cuenta que dicho aprendizaje no concluye al concluir la formación inicial, sino por el contrario, el aprendizaje se complementa, profundiza y articula durante toda la practica educativa, siendo dicho aprendizaje, de carácter personal, ayudando a todo docente a comprender su actuación pedagógica.

Al concluir el presente informe de investigación, me parece que las creencias y concepciones de los docentes, no cambian fácilmente, sin embargo, dos motivos pueden ser incentivos para ello, el primero de ellos tiene que ver cuando la cultura prevaleciente empieza a cambiar persistentemente sus valores, provocando movilidad en los pensamientos en una dirección similar y el segundo,

cuando los docentes parecen adaptar su sistema de creencias para ajustarse a sus nuevas realidades educativas que enfrentan.

Considero que indagar los pensamientos y conocimientos de los profesores, significa comprender las concepciones, creencias, dilemas y teorías que prevalecen en toda práctica profesional e identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en que se articula el conocimiento básico para desarrollar la actividad profesional.

Me parece que el aporte más significativo de los estudios respecto a las creencias y concepciones de los docentes, es descubrir que su comportamiento profesional está guiado por un complejo sistema de conocimientos, creencias, valores, teorías, así como de los principios que regulan su actividad; gracias a los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación sobre el pensamiento de los profesores, me brinda la oportunidad de ampliar y profundizar las ideas sobre las características propias de la actividad profesional del docente.

Es por ello que, a través de este informe de investigación, contribuyo con una de tantas posibilidades de reflexionar para conocer más a las educadoras de educación preescolar, para conocer más sus prácticas, brindando la oportunidad a quien o quienes lean esta tesis, llámese directora, supervisora, jefa de sector, u otro funcionario en el área educativa, de tomar otro tipo de decisiones que contribuyan e impacten de manera directa e indirecta en la mejora de los aprendizajes de las niñas y los niños que cursan educación preescolar.

REFERENCIAS

AGUILAR, Citlali, “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en Antología “Tendencias en el análisis de la práctica docente”, UPN, México 2008.

BARBOSA Heldt Antonio (1988), “Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos”, editorial PAX, México.

BERGER Peter y Thomas Luckmann (1991), “La construcción social de la realidad”, Amorrortu editores, Buenos Aires

BERTELY, María (2000), “Conociendo mejor nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, pág.

CÁRDENAS Vázquez Sebastián y otros... (1984), “Ciento cincuenta años en la Formación de Maestros Mexicanos (síntesis documental). Consejo Nacional Técnico de Educación 1957-1985. SEP. México

CLAUDININ D. Jean, et al.(.) “El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje conocimiento profesional, en Martha Tlaseca, el saber de los maestros

CLARK C. M. Peterson (1979), “pensamiento del maestro”. Berkeley, C.A.

CHOMSKY, Noam “Estructuras sintácticas” XIV edición, Siglo XXI editores.

CHOMSKY, Noam .Conferencia, “La arquitectura del lenguaje”

BRUGGER Walter (2005), “Diccionario de Filosofía Herder AZ”, Edit.Herder.

EDDY, Elizabeth “Los recursos del trabajo docente”, en Antología “Tendencias en el análisis de la práctica docente”, UPN, México 2008

EISNER W. Elliot (1998), ¿Qué hace cualitativo un estudio?”, en El ojo ilustrado. Barcelona Paidós, en Antología “Elementos teóricos y metodológicos de la investigación. UPN, Hidalgo

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), “Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio”. Narcea S.A. Ediciones. Madrid.

FERREIRO Emilia (1997), “Alfabetización. Teoría y práctica”, Siglo XXI editores

FERREIRO, Emilia (2009), “Las relaciones entre oralidad y escritura”. Editorial Gedisa.

FERREIRO, Emilia (2001), “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar”, en Alfabetización, teoría y práctica, 4ta ed., México, Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1995), Siglo XXI, editores, 15va edición, México.

FERRY G (1990), “La tarea de formarse”, en Antología “Tendencias de la Formación Docente”. UPN, México 2008.

FREIRE Paulo (1990), “La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación”, Barcelona, Paidós.

GIMENO Sacristán, J. (2010). Compilador Saberes e incertidumbres sobre el currículum 1ra Edición. Ed. Morata.

GIMENO y Pérez, (1996), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.

GODMAN, Yetta, "Desarrollo de la escritura en los niños pequeños", en Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura, Siglo XXI editores.

GÓMEZ Palacios, Margarita, et al (1995), "El niño y los primeros años en la escuela", Biblioteca para la actualización del maestro, México.

HAMMERSLEY M y Atkinson, P. (1994), "El proceso de análisis", en Antología, "Seminario de Investigación II", UPN, México, 2008

HUME, David (1981) Enquiries Concerning Und. "2da. Edic. Oxford, Tomado de José García Roca. Positivismo e Ilustración: la filosofía de David Hume. Universidad de Valencia

KOSIK, Karen (1985) "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción", en Antología "Introducción a la investigación educativa" UPN; México

LATAPÍ, Pablo "II Contexto y coyuntura", "III La reforma educativa" en Antología "Políticas Educativas en México" UPN México 2006.

LISTON D.P. y Zeichner K. M. (1993), "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos", en Antología "Tendencias de la Formación Docente". UPN, México 2008.

MACLAREN, Peter (1982), "La vida en las escuelas (Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación), ed. Siglo XXI/CESU-UNAM: México; 1998(2), trad. María Marcela González Arenas.

MERCADO Maldonado, Ruth (2002), "Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños", FCE, México.

ORTEGA y Gasset, José (1983), *Obras completas*. XII vols., Madrid: Revista de Occidente

ORTEGA y Gasset, José, (1983), "Ideas y creencias". Edit. Alianza Editorial, pág. 54-137

PÉREZ Rocha, Manuel (1983), "Economicismo, ideología educativa del desarrollo", en: Antología "Perspectivas para el análisis curricular" UPN México 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN (2002-2006). Subprogramas sectoriales 2001-2006, tercera parte Situación de la educación básica y normal.

REYES, Ramiro (1993)"La Formación inicial del profesorado de educación básica", en Antología "Tendencias en la Formación Docente, UPN. México, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), Libro 3 "Apoyos metodológicos", en Programa de educación preescolar 1981.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1981), "Programa de Educación Preescolar, libro 1", México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988), "Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), "Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992), "Desarrollo del niño en el nivel preescolar. Dirección general de educación preescolar".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1995), "Programación anual, lectura y escritura".

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003) “Fundamentos y características de la nueva propuesta de educación preescolar”.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004) “Programa de Educación Preescolar”.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008) “Diálogos sobre la educación preescolar”. Programa de renovación curricular y pedagogía de la educación preescolar”. Programa de renovación curricular y pedagogía de la educación preescolar.

SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO (1994), “Propuesta para la adquisición de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Pachuca, Hgo.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (2003), (Sección XV), “Jardineras”, Edit. Paidós, Pachuca, Hgo. SOLANA, Fernando y coordinadores, (200) 2da Edición “Historia de la Educación Pública en México” Consejo de Cultura Económica.

TAYLOR, S. R. y BOGDAN (1992) “La Observación Participante”, en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 85

TAYLOR, S. R. y BOGDAN (1992) “La Entrevista en Profundidad ”, en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 240

WELLS, Gordon (2001). “Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación”, Barcelona. Paidós

WOODS, Peter (1993) “El comienzo de la investigación” en Antología “Seminario de investigación” UPN, México 2001, pág. 08

WOODS, Peter (1993), "Análisis y Teoría", en Antología, "Seminario de Investigación II", UPN, México, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013), "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Pág. 5

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2014), "Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria 2014-2015"

Documentos Hemerográficos

CUCUZZ Rubén (2008), "Entrevista con Delia Lerner" en: *Revista La Educación en nuestras manos* N° 66.

Documentos Electrónicos:

<http://www.inee.edu.mx/index.php/nuevo-modelo-spd-2017>. 06 de Octubre de 2017

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf 06 de Octubre de 2017

Referencias Empíricas:

RE-01MFJNL021007.03

RE-01MFJNL021007.04

RE-01MFJNL021007.08

RO-01MFJNL120907.7-11

RE-01MFJNL021007.21-22

RE-02MFJNL091007.41

RE-03MFJNL11007.50

RO-04MFJNL270907.60

RE-04MFJNL151007.54-60

RE-04MFJNL151007.64

RO-04MFJNL270907.66

RE-04MFJNL151007.74-75

RO-05MFJNL041007.78

RE-05MFJNL231007.82

RE-05MFJNL041007.89

RE-06MFJNL071107.99

RE-06MFJNL071107.101

RE-06MFJNL071107.103

RE-06MFJNL071107.111

RE-06MFJNL071107.112

RE-06MFJNL071107.122

RE-07MFJNL291107.126

RE-07MFJNL291107.133

RE-07MFJNL291107.127-133

RE-07MFJNL291107.127-133

RE-08MFJNL051107.109

RE-09MFJNL101207.152-154

RE-10MFJNL070408.158

RE-10MFJNL070408.159-160

RE-10MFJNL070408.165

RE-10MFJNL070408.167

RE-10MFJNL070408169

RE-10MFJNL070408.172

RE-10MFJNL070408.173

RE-10MFJNL070408.175