

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA Y CULTURA

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD 25-B

**“EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA PRACTICA DEL ENFOQUE
COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DEL ESPAÑOL EN PRIMER
GRADO DE PRIMARIA”**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
CON CAMPO EN INVESTIGACION
CUIRRICULAR

SONIA SILVIA TERAN ORTIZ

Mazatlán, Sinaloa, Noviembre de 2004

INDICE

INTRODUCCIÓN

I.-LA ESCUELAS y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

A) ESCRITURA.

B) LECTURA.

C) EXPRESIÓN ORAL.

D) REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

II.- EL PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA (PRQNALEES) consolidación del enfoque comunicativo y funcional del español.

A) ANTE UN NUEVO PARADIGMA

B) LA PRÁCTICA DOCENTE y SU TRANSFORMACION

C) EL CAMBIO y LA FORMACIÓN PERMANENTE

III.- LAS PRÁCTICAS Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL

A) ÚN MODELO CONVERGENTE: Entre la práctica de lo importante y lo Urgente.

a) Hablar y escuchar

b) Tiempo de escribir.

c) Leer y compartir.

d) Reflexión sobre la lengua.

B) UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO MEDIÁTICO

CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

Describir la experiencia que viví desde el inicio de este trabajo de investigación que por fin he concluido, es parte fundamental para comprender el proceso que siguió éste. No fue una aventura fácil, al principio me sentía muy inquieta porque no podía definir mi objeto de estudio. Después de un tiempo de indecisión, consideré conveniente trabajar dentro del espacio de los grupos de primer grado donde me desempeñé como asesora técnica- pedagógica. Una vez definido el espacio, y para no perderme en ese universo que representa el aula de primer grado, opté por delimitar mi problema.

A través de mis años como asesora, he observado cómo los maestros han desarrollado sus procesos de alfabetización desde que se puso en marcha en 1988 la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (PALE) en los grupos de primer grado, hasta que se consolidó el enfoque comunicativo y funcional del español con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) abarcando todos los grados de educación primaria. He podido percibir que todavía hay cierta resistencia a dejar prácticas tradicionalistas que no permiten que el "nuevo" paradigma permee ampliamente las prácticas docentes en los primeros grados. Por lo que consideré pertinente realizar un seguimiento sistemático de cómo los docentes mediatizan el discurso pedagógico del enfoque comunicativo y funcional en la práctica.

Independientemente que en mi función como asesora técnica pedagógica, hay un monitoreo de las prácticas docente, la delimitación que hice del problema de mi investigación me permitió escudriñar más detenidamente la situación que guarda el enfoque del español en las prácticas alfabetizadoras. Para comprender las características de éste, cito textualmente la forma como describe el libro del maestro de primer grado de español dicho enfoque:

"Con este enfoque se pretende que los niños, desde el inicio de su aprendizaje,

reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación. La expresión oral, la escritura y la lectura se plantean en los distintos usos sociales con el fin de que los alumnos conozcan sus funciones y se sirvan de ellas, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades útiles para describir su uso práctico dentro y fuera de la escuela, por esto el aprendizaje se orienta a la construcción y comprensión de significados y no a las actividades de descifrado"¹

Los objetivos de la investigación giraron en torno a revelar las mediaciones entre deber ser y el ser de las prácticas docente en los primeros grados; cómo se construye y se comprende el significado del discurso pedagógico; que factores tienen gran influencia en dicha construcción; describir la parte vivencial de dicho constructor a partir de la práctica docente; darle sentido y significado a esas prácticas para comprender mejor lo que se desarrolla dentro del complejo mundo del quehacer educativo, para poder intervenir adecuadamente; y contribuir a buscar nuevas toma de decisiones de acuerdo a la realidad que se vive en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del español. Considero que los resultados de esta investigación serán de gran valor para los docentes que trabajen con primer grado, así como para las asesores técnicos- pedagógicos que son acompañantes de los docentes en los procesos de alfabetización, porque los objetivos fueron alcanzados a través de un trabajo bien sistematizado, donde los datos obtenidos fueron tomando forma hasta realizar esta tesis.

Opté por realizar un trabajo de investigación etnográfico, por tener las características que se adaptan mejor al problema a investigar. Martínez Miguel ² enuncia los elementos más básicos de una investigación etnográfica, los cuales tomé en cuenta para no perderme en el aspecto metodológico: su enfoque inicial exploratorio y su apertura mental ante el problema; permite adentrarse al aula a través de la observación participante y la entrevista para comprender el significado que dan los docentes a sus prácticas; pone gran énfasis en la interrelación

¹ SEP .Español sugerencias para su enseñanza. Primer grado. Pag.12

²MARTINEZ, Miguel. Comportamiento Humano. Pág. 200

holística y eco lógica de la conducta para describir la situación con riqueza de detalles. Las entrevistas que realicé a los docentes fueron parcialmente estructuradas, para que fueran flexibles y arrojaran información más pertinente. Estas me ayudaron a recuperar información sobre lo que se relaciona al significado que para ellos tiene el enfoque comunicativo y funcional, sus inquietudes y dudas, sus formas de actualizarse, lo que se refiere a su formación, sus creencias sobre diversos aspectos de la práctica. En las observaciones participantes con ayuda de una grabadora y mi libreta de anotaciones rescataba lo que consideraba de gran relevancia, y al analizar toda la información entrelazaba el discurso del docente en nuestras entrevista, el discurso pedagógico dentro de lo que es la normatividad, y las formas como se realiza la práctica docente. Todos estos elementos en su conjunto, contribuyeron a darle significado a las mediaciones que el docente hace del enfoque comunicativo del español que están explícitos en los resultados de la investigación.

Seleccioné tres grupos de primer grado de la zona escolar donde me desempeño como asesora, para tener una información más extensa en cuanto a la forma de cómo los docentes vivencian el enfoque. Tomé en cuenta que estos docentes trabajaran en escuelas que estuvieran ubicadas en contextos similares, con años de servicio más o menos iguales (tienen un promedio de diecinueve años) y sobre todo la disposición del docente para participar en la investigación.

Me adentré a los grupos, realizando observaciones participantes, tomando notas y realizando grabaciones, como ya lo señalé; procurando no alterar el ambiente propio del aula para que no se perdiera la naturalidad del evento. Con la información obtenida, conformé mis unidades de análisis, cuidando no romper con la "forma" , entendiéndola como una Gestalt, que me ayudara a interpretar las partes dentro de un todo, y el todo tomando en cuenta las partes, para ir construyendo mis categorías e ir dándole forma a mis interpretaciones. Estas unidades fueron "hablar y escuchar", "tiempo de escribir", "leer y compartir" y "reflexión sobre la lengua". Para entender el por qué de esas unidades de análisis,

debo explicar que éstas son actividades generadoras de cada uno de los componentes que estructuran la asignatura del español (expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua), los cuales se sugiere que se tomen en cuenta como un recurso didáctico para estudiar el lenguaje de manera integral en el uso natural del mismo. Por eso último, era necesario respetar la forma de abordar el español para no atomizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo al analizar las prácticas alfabetizadoras en forma holística, no era conveniente excluir los rasgos que el enfoque comunicativo presenta (respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje, favorecer el aprendizaje significativo, la interacción en el grupo, trabajar diversos tipos de textos, abordar los contenidos para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y relacionar el español con otras asignaturas), por lo que fui engarzando todos estos elementos para dar lectura a lo que sucedía en el aula.

A pesar de estar continuamente en los grupos de primer grado, había información sobre la forma como los docentes llevan a cabo la alfabetización que se presentaba ante mí como nueva, sin embargo siempre había estado ahí, pero no la había percibido; fragmentaba un proceso que tiene que ser analizado e interpretado como un todo. Realmente fue muy interesante desde mi perspectiva de asesora técnica pedagógica, la construcción de significados que sobre las prácticas docentes elaboré como investigadora. Comprendí como lo dice Torres Santomé que "es a través de actos reflexivos como es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo".³

Para contextualizar lo que fui construyendo, describiré lo que abordé en cada uno de los capítulos de esta tesis, los cuales guardan una relación entre sí, cuidando la coherencia de la estructura de este trabajo, para que el lector recupere la esencia de los resultados de esta investigación. En el capítulo I realizo

³ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. En el prólogo del texto La vida en las aulas de Philip W. Jackson

un recorrido muy general, de la forma como se ha abordado la enseñanza del español en la escuela dentro del contexto de nuestro país. Cómo los métodos que antecederon al enfoque comunicativo y funcional descontextualizaban la enseñanza del español del uso cotidiano que el niño hace de su lengua fuera de la escuela. Asimismo describo las investigaciones que permitieron la construcción de un marco teórico propicio para estructurar una nueva forma de llevar a cabo el proceso de alfabetización en los grupos de primer grado; surgiendo así el enfoque comunicativo y funcional, que modifica la forma de abordar la expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua.

En el capítulo II señalo cómo a través del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la educación Básica (PRONALEES) se pretende consolidar el enfoque comunicativo y funcional en la educación primaria de primero a sexto. Teniendo este programa como antecedente la puesta en marcha desde 1988 de la Propuesta para el Aprendizaje de la lengua Escrita (PALE). Detallo cómo el docente vivió la transformación de su práctica docente a partir del nuevo modelo pedagógico: conflictos, incertidumbres, miedos, inercias, creencias y cómo esta exigencia de cambio, implicaba una formación permanente, que le permitiera enfrentar la ruptura de esquemas de corte tradicionalista que no embonaban con las posturas del nuevo enfoque.

En lo que se refiere al capítulo III me adentro al universo áulico conectado al marco teórico de la investigación para: interpretar lo que ahí sucedía. Analizo el enfoque comunicativo y funcional no solamente desde el nivel de discurso pedagógico (deber ser), sino también desde la práctica misma (el ser), que da cuenta de lo que los maestros hacen, con ya, pesar de la normatividad. Cómo convergen diversos factores (experiencia, formación, creencias, normatividad.) que dan vida a un modelo convergente con características multifactorial que delinean las prácticas docentes de una forma muy peculiar en cada aula. Este modelo desde mi punto de vista siempre está presente en el quehacer docente, porque los modelos educativos generalmente no son asumidos por los docentes

en forma rigurosa, lo que conlleva en ocasiones a una serie de imprecisiones e incertidumbres que se reflejan en prácticas que se mueven entre lo urgente y lo importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el apartado de mis conclusiones rescato lo más significativo de lo investigado. Señalando los avances que los docentes presentan en sus prácticas alfabetizadoras a partir del enfoque, así como las dificultades que no han podido superar debido a obstáculos de la misma dinámica del funcionamiento y organización de la escuela o por la resistencia propia del docente para modificar esquemas que son inadecuados a las exigencias metodológicas y conceptuales actuales. Abro un espacio de alternativas para que los docentes sigan avanzando en la construcción de este nuevo modelo educativo para no perder el rumbo de que "saber leer y escribir correctamente y aprender a expresarse deben convertirse en prioridades educativas para la escuela".⁴ Asimismo que todos los actores que de alguna manera están involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los grupos de primer grado {supervisores, directores, asesores, padres...} nos comprometamos de acuerdo a nuestra función a ser un apoyo más en el quehacer docente.

⁴ COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento Pág. 128

CAPITULO I

LA ESCUELA y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Desde que el individuo emerge del vientre materno hacia el medio ambiente, se enfrenta a un sistema lingüístico que en un primer momento no tiene significado para él, pero que paulatinamente en el contacto constante con su medio, va decodificando signos símbolos y señales de forma no muy consciente, pero que de cualquier manera, le van otorgando elementos para que más adelante puede comunicarse a través del lenguaje.

Cuando el niño cumple seis años, la escuela se convierte en el espacio legítimo para enseñarle a utilizar en forma más adecuada su lengua materna. Cuando los niños llegan a la escuela han adquirido la lengua materna a través de la relación con su entorno inmediato: familia, comunidad, grupo social... y si a esto unimos que la mayoría de los niños han realizado su educación preescolar, su bagaje en lo que respecta a su lengua, ya es más significativo. Todo este contexto le va proporcionado información lingüística, que sin hacer explícitas las características de su lengua, le permiten elaborar ideas coherentes para comunicarse, utilizando muchas de las reglas convencionales que más tarde se harán conscientes.

Luis Fernando Lara en el ensayo **Educación la lengua**, señala que la escuela más que enseñar la lengua debe de educarla o cultivarla."Cultivar la lengua materna educando a cada individuo para que la use es dotarlo de un instrumento de precisión que redundará en una mejor vida y un mejor aprovechamiento de lo que la vida nos ofrece".⁵

⁵ 5LARA La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria Pág.10

Los métodos que la escuela ha utilizado a través del tiempo para el aprendizaje de la lengua escrita se han caracterizado más en enseñar que en educar limitando al niño del disfrute intrínseco que encierra el leer y escribir.

Alicia U. González⁶ hace una clasificación de los métodos de la lectura y escritura que se han empleado en México:

Analíticos. Parten del análisis de oraciones, frases o palabras con un sentido lógico, hasta llegar a sus elementos mínimos: sílabas, grafías y fonemas.

Sintéticos. A partir del conocimiento de letras, y después de las sílabas, se llega a la formación de palabras, las frases y oraciones.

Eclécticos, mixtos o compuestos. Emplean procedimiento de los métodos analíticos y sintéticos con el propósito de lograr un método compacto y plenamente congruente.

Como todo método, estos siguen una sucesión de pasos ordenados, encaminados a alcanzar una meta, en este caso aprender a leer y escribir. La repetición constante de acciones, "asegura" la adquisición de conocimientos (memorísticos) que contribuyen a avanzar sistemáticamente en el propósito de la alfabetización. Esto es comprensible si se contextualiza el surgimiento de estos métodos con el "Boom" del conductismo como corriente psicológica. Richardson Ken⁷ señala que entre los postulados de su representante Skinner, (Pavlov, Thorndike, entre otros) definen la conducta como la respuesta ante un estímulo (conducta respondiente E-R), pero también pueden presentarse por el efecto, no de los estímulos directamente, si no por causas diversas que pueden ser reforzadores positivos o negativos que conllevan una consecuencia, por lo que

⁶ GONZALEZ, Alicia. El aprendizaje de la lengua en la escuela. Pág.2

⁷ RICHARDSON, KEN. Para comprender la psicología. Pág. 102

disminuye o aumenta la respuesta (conducta operante E-R-C). En este mecanismo no importa la mente del sujeto, lo esencial es la parte que se observa de la conducta dentro de la experiencia.

Bajo esta mirada, se "encartonaba" la alfabetización, no dejándola fluir a través del torrente de curiosidad que tiene el niño por aprender, sentir y vivir el placer de escribir y leer los textos que ve en su entorno. Los métodos ya mencionados, en la clasificación que hace Alicia González han descontextualizado los procesos de enseñanza y aprendizaje del uso cotidiano que hace el alumno de su lengua en su medio social. Algunos de ellos, exigen al niño escrituras o lecturas de palabras u oraciones de significados que nada tienen que ver con los que utilizan para comunicarse comúnmente; se abusa de la visualización y la memorización. Otros, aunque parten de textos coherentes, no diseñan situaciones de aprendizajes que tienen que ver con aquellas experiencias de comunicación, que le exigen al niño desempeñarse de una manera específica en diversos contextos de comunicación oral o escrita (en el mercado, con el doctor, al hacer una invitación, enviar una carta, exponer...).

Los métodos tradicionalistas de la lecto-escritura entraron en crisis, y con el desarrollo de la psicolingüística, y la exigencia del contexto social, surgen a nivel mundial propuestas para transformar las prácticas alfabetizadoras. En América Latina se llevó a cabo el simposio internacional sobre nuevas perspectivas en los procesos de la lectura y escritura organizado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio y auspiciado por la SEP (secretaría de educación Pública) en 1981; así como investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro en diversos países, entre ellas México, para describir el proceso cognitivo de adquisición de la lengua escrita.⁸

Se empieza a fraguar un nuevo enfoque. En general las diversas

⁸ BFERREIRO. E y M. Gómez Palacio citado en el texto La lengua escrita en la educación SEP 1992

propuestas giraban en torno de que la enseñanza de la lengua escrita tiene que ver con el aspecto psicopedagógico, la psicolingüística y la socialización del conocimiento. En México en 1988 se pone en marcha la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE). El enfoque metodológico para abordar la lengua escrita trascendió la forma mecanicista de ver el aprendizaje. Las aportaciones de las investigaciones en la lingüística, y sobre todo las explicaciones que sobre los procesos cognitivos se dieron a partir de Jean Piaget, contribuyeron a la modificación de los procesos de alfabetización. No es la enseñanza aislada de letras; sino la construcción coherente de nuestro pensamiento para escribir un mensaje. Tampoco se refiere a la simple decodificación de textos escritos, sino a la construcción de significados que estos encierran.

Piaget nos acercó a comprender que el niño tiene acceso al conocimiento, a través de estructuras mentales; mediante la invariante funcional denominada adaptación (asimilación y acomodación). El niño busca satisfacer sus necesidades; asimilando o incorporando las características del objeto de conocimiento al organismo, para después acomodar dicha información al interior de éste, modificando las estructuras mentales ya organizadas de una manera muy específica.

En esta relación organismo -medio se van construyendo esquemas de acción, o acciones secuenciadas que se utilizan en situaciones similares. Estos esquemas deberán ser modificados, cuando las condiciones del medio hayan cambiado, porque el organismo ante un conflicto de adaptación o desequilibrio, tiene la necesidad de modificar, eliminar o cambiar sus esquemas ya existentes de acuerdo a la nueva información del objeto para poder adaptarse; proceso que realiza el sujeto por sí solo.

Piaget observó sistemáticamente este proceso cognitivo por medio de su

método clínico, llamado también método crítico. Marchesi y colaboradores⁹, señalan que Piaget por medio de este método entablaba conversaciones con el niño, invitándolo a manejar materiales para observarlos, plantearse preguntas, manipularlos y organizarlos para un propósito definido. A través de un interrogatorio flexible, las respuestas y argumentos de los niños se van dando de acuerdo a como se presenta la acción, y no con preguntas estandarizadas; observándose de esta manera el nivel del desarrollo del niño y sus procesos cognitivos.

En el lapso de sus investigaciones con los niños, especialmente con sus hijas, Piaget fue diferenciando periodos o etapas del desarrollo en el individuo, que especifican las habilidades o capacidades presentes dentro de una edad promedio, que han ayudado a acercarnos más, a comprender el proceso de desarrollo cognitivo.

Estos periodos de Piaget, son descritos por Labinowicz de la siguiente manera: "Periodo sensorio motor del nacimiento a los dos años (coordinación de movimiento físicos, pre-representacional y pre-verbal). Periodo preoperatorio, de los dos a los siete años (habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje pre-lógico). Periodo de operaciones concretas de los siete a los doce años (pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física). Periodo de las operaciones formales, de los doce a los dieciséis (pensamiento lógico, abstracto e ilimitado)".¹⁰

"Para Piaget el sujeto trata de comprender la naturaleza de su mundo físico y social, en forma activa. Un sujeto activo que compara, analiza, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza la información para ejecutar una acción",¹¹ En ese proceso de construcción de su mundo, se enfrenta a conflictos cognitivos, que habrá de diferenciar entre aquéllos que son

⁹ MARCHESI y cols. Psicología evolutiva. Pág. 407

¹⁰ LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget Pg. 60

¹¹ 11PIAGET citado por Carlos Lomas. Aprendizaje de la lengua en la escuela. Pag. 50

imposibles de resolver porque no se cuenta con las estructuras adecuadas, de aquéllos que permitirán de acuerdo a sus estructuras mentales previas, avanzar en el desarrollo de su procesos cognitivos, para construir conocimientos más complejos.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky ¹² centrándose en lo que se refiere a los procesos de adquisición del lenguaje, señalan que en lugar de tener un niño que espera el refuerzo externo de una respuesta producida, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, es un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio. Según ellas la teoría de Piaget permite introducir a la escritura como objeto de estudio y al sujeto que aprende como sujeto cognoscente, que trata de comprender y reconstruir el objeto.

La lingüística con Chomsky, fue un parte aguas dentro de la enseñanza de la lengua. Con una posición en contra de las posturas conductista que planteaban que el lenguaje se adquiriría mediante la repetición de estímulos y refuerzos. Éste autor afirma que el desarrollo del lenguaje se debe a factores biológicamente innatos: "Existencia de una gramática innata, universal, común a todos lo seres humanos, entendida como un mecanismo genético". ¹³

De acuerdo a Chomsky, todo individuo con un desarrollo normal está dotado genéticamente de estructuras mentales que le permiten el desarrollo de la lengua para adquirir una competencia lingüística (aspectos gramaticales). Sin embargo con los estudios de los etnógrafos de la comunicación, el concepto tomó una perspectiva más amplia. Carlos Lomas y otros, indican que La competencia lingüística se contextualizó dentro de la competencia comunicativa que "se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido Chomskiano) como a la

¹² 12FERREIRO, Emilia y Teberosky, citado en idid pag.32

¹³ 13CHOMSKY citado por Carlos Lomas .Aprendizaje de la lenoua en la escuela. pag.50

competencia, pragmática: componente sociolingüístico que nos permite reconocer el contexto situacional determinado, distinguirlo de otro y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo..."¹⁴

Lomas explica, cómo a partir de estas ideas y los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la lengua, Piaget e Inhelder mostraron que el niño dota a los objetos o acciones de una función simbólica, es decir representan algo (significado) por medio de un significante diferenciado (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico) acción que favorece el aprendizaje de la lengua a través de las interacciones con su medio físico. Asimismo, expone que Vygotsky va más allá de lo innato y de los procesos cognitivos, aduciendo que no son suficientes las bases cognitivas, es necesario a partir de situaciones de comunicación para la organización de las funciones psicológicas superiores, entre ellas el lenguaje, la memoria, la inteligencia, la creatividad... que regulan conductas y controlan los intercambios comunicativos.

La incorporación de las aportaciones de teorías como las de Vygotsky, Ausubel, Bruner contribuyeron también a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de corte conductista. Estas teorías fueron una luz en el firmamento educativo; tocando aspectos importantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Vygotsky con su explicación sobre la actividad semiótica, contribuyó a comprender, cómo el individuo al tener contacto con su entorno, va interpretando el significado de éste, y lo va representando por medio de gestos, símbolos o signos (herramientas básicas de la comunicación), hasta desarrollar el lenguaje, la inteligencia, la memoria (funciones psicológicas superiores).

Estas ideas dieron una visión diferente sobre lo que se refiere al desarrollo humano. Entender cómo en el entorno los otros se convierten en mediadores para

¹⁴ Ibid Pág. 42

el desarrollo de esas funciones." El niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico".¹⁵

A partir de esta mediación se entiende lo que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próximo ZDP; los otros se convierten en mediadores para ayudar al sujeto que aprende, a avanzar de la zona de desarrollo real (ZDR, lo que puede hacer sin la ayuda de alguien) a la zona de desarrollo potencial (ZDP, lo que es capaz de hacer con la ayuda de alguien)para que después ésta, se convierta en ZDR, lo que podríamos denominar **ciclo del aprendizaje**.

Bruner con un lenguaje más coloquial, utilizó el término andamio para comprender el proceso de mediación del que hablaba Vygotsky. La función del andamio para dar seguridad a la persona que hace uso de él para escalar a alturas cada vez más altas, es una analogía de la función de andamio que hacen los otros, para que una persona que aprende, tenga la seguridad y confianza de que podrá avanzar a niveles más complejos con ayuda de los otros hasta que no tenga la necesidad de éste. La interacción por lo tanto es vital para que tenga lugar el aprendizaje. Para Bruner al igual que Vygotsky el lenguaje es un elemento muy importante en el desarrollo, y en los proceso de interacción, ya que permite que el pensamiento sea más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar en abstracciones.

Desde la perspectiva de Vygotsky y Bruner, el maestro se conviene en un elemento más que interactúa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero consciente de la responsabilidad que tiene dentro del quehacer educativo, ha de ser un mediador que potencia/ice las capacidades, destrezas, habilidades, actitudes para favorecer el desarrollo cognitivo del alumno que le permita dar sentido al conocimiento que sobre su realidad está construyendo para que este sea significativo.

¹⁵ GARTON , Alison, Pratt, Chris. Aprendizaje v procesos de alfabetización .Pág. 53

Ausubel nos habla del aprendizaje significativo, sus planteamientos sobre este aprendizaje permitió reconocer cómo las necesidades (cognitivas y afectivas), expectativas e intereses del que aprende, no eran aspectos a tomar en cuenta en el aprendizaje mecanicista sustentado en la teoría conductista. En este último, sólo era cuestión de condicionar una respuesta (repetición) para provocar el aprendizaje; la memorización comprensiva era sustituida por la memorización mecánica.

Ahora aprender significativamente se entiende como la adquisición de herramientas para analizar, interpretar y comprender el entorno de una manera consciente: "Es necesario crear situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que la relevancia de los contenidos culturales seleccionados en el proyecto curricular pueda interactuar y facilitar procesos de reconstrucción con los ya poseídos en las estructuras cognitivas de alumno".¹⁶

Dentro de este contexto teórico que hemos señalado, en México después de PALE, en 1995 se inicia con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, donde el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza y aprendizaje del español se institucionaliza. Este orienta al docente para que los alumnos desarrollen sus competencias comunicativas y lingüísticas dentro del contexto natural del uso de la lengua. Aunque en un primer acercamiento el proceso se presentaba como complejo. Este otorgaba al niño la oportunidad de usar el lenguaje de una manera más consciente, tanto dentro como fuera de la escuela, para desenvolverse adecuadamente como ser social que es. "La noción de uso aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación; entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas, como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a las negociaciones culturales de lo significados en el seno de situaciones concretas de comunicación".¹⁷

¹⁶ TORRES, Santomé. Las razones del currículum integrado Pág. 44

¹⁷ MATA, Carlos. El aprendizaje del lenguaje en la escuela. Pag.30

Trasladar las características del contexto en el que se desenvuelve el niño a la escuela a través de dramatizaciones, favorecería la reflexión sobre el uso de la lengua de forma más natural, y propiciaría un espacio de análisis sobre la construcción lingüística y comunicativa realizada en forma interactiva, porque según el enfoque pragmático de la comunicación "...se entiende por contexto no sólo el "escenario" físico en que se realiza una expresión, sino el bagaje de conocimientos que se asumen como compartido entre los participantes en un encuentro de comunicación".¹⁸

A través del conocimiento compartido se establece un vínculo de entendimiento con los otros, donde se entremezclan los aspectos lingüísticos, sociales, psicológicos, culturales comunes entre los individuos que se interrelacionan. "Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior"¹⁹

Esta noción de "conocimiento compartido" impactó en el nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática, la cual tradicionalmente hacía hincapié en la memorización de conceptos con el propósito de que el alumno se apropiara de ellos, para después utilizarlos en la elaboración de listado de oraciones fuera de una situación comunicativa, lo cual se convirtió en una estrategia obsoleta.

Mediante el discurso y la acción conjunta, el conocimiento de la gramática esencial para usar adecuadamente la lengua, se va construyendo de una manera significativa en el transcurso que se van elaborando los textos en diversas situaciones. Esta nueva forma de abordar la gramática, vino a desplazar la metodología con la cual se había enseñado en la escuela, la cual era incongruente con el uso normal que el niño hace de la lengua en su entorno social. La gramática tomó un aire más fresco, las reglas y conceptos se hicieron funcionales ante el

¹⁸ Ibid. Pág. 39

¹⁹ EDWARD y Mercer El conocimiento compartido El desarrollo... en el aula. Pág. 179

alumno que aprendía a usarlos al momento de comunicarse en forma escrita.

"El alumno es, en la práctica, un especialista en el uso de su lengua, por lo que la reflexión teórica sobre ese uso no será una reflexión sobre el vacío, sobre algo ajeno, sobre todo algo que el alumno ya posee cuyo conocimiento en profundidad le servirá para alcanzar un mayor grado de control lingüístico".²⁰

La escritura y la lectura desde esta perspectiva descrita, van más allá de un simple proceso mecánico y sin sentido. Lo significativo de su contenido es esencial en la enseñanza de éstas. Además la enseñanza de lectura y escritura se abordan en estrecha relación con la expresión oral y la reflexión sobre la lengua, y no en forma separada como se hacía anteriormente. Entonces ¿qué características presenta la enseñanza de estas?

A) ESCRITURA

Con el enfoque comunicativo y funcional, la escritura como objeto de conocimiento rompe con la estática de los métodos vigentes antes del actual modelo educativo. Ya no se concibe el niño como una "tábula rasa" en relación a la escritura, que ignora los conocimientos extraescolares que el niño ha adquirido en relación a la escritura antes de ingresar a la escuela. La enseñanza de la escritura descontextualizada de las situaciones de comunicación que el niño vivencia en su entorno social, era una de las características de las prácticas docentes. Ahora se hace énfasis en la función de la lengua escrita fuera del aula, lo que obligó a reflexionar sobre la importancia de la congruencia entre la escuela y el entorno: "Fuera de la institución escolar, la lengua escrita es utilizada para cumplir funciones específicas: comunicarse a distancia, registro de lo que se desea recordar, organización de la información, reflexión acerca de las propias ideas y vivencias"²¹

²⁰ TUSON, Jesús El aprendizaje de la lengua en la escuela Pág. 24

²¹ PALACIO, Alicia y cols. La adquisición de la lectura y la escritura...Pág. 141

La estrategia de enseñar una por una las letras del abecedario hasta escribir texto, ya es un absurdo en los tiempos actuales. De acuerdo al enfoque vigente características del sistema de escritura serán analizadas por el niño al momento de producir sus textos: direccionalidad (el que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo), estabilidad (semejanzas gráficas de la escritura: cama casa), convencionalidad (código establecido para escribir) arbitrariedad (independiente de las características del objeto) correspondencia alfabética (relación sonoro-grafía).

Con el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua escrita, la función social de la lengua es aprehendida por el niño cuando se enfrenta a situaciones reales que provoquen en él la necesidad de comunicarse con un propósito o intención específica. El maestro lo ha de dirigir a ese aprendizaje a través del juego para que haga interesante y significativo el conocimiento.

Si la escritura tiene una función, un propósito o intención, el trabajo en el aula debe orientarse a ese fin. Mry Tuiner y Rich Blough²² describen las clases de dominios de la escritura que tienen que ver con el propósito que tiene el sujeto al comunicarse, siendo los de primer grado los siguientes:

Sensorial / descriptivo. Utiliza el lenguaje descriptivo para contar acerca de sus experiencias e impresiones; presenta una imagen en palabras expresando sus percepciones y sentimientos.

Imaginativo / narrativo. Escribe experiencias de la vida diaria o fantasías; cuenta realidades o fantasías en forma ordenada, ubicándose en tiempo, hasta el desenlace.

²² 22TURNER, Mary y Blough, Rich El aprendizaje de la lengua en la escuela. UPN. Pág. 48

Práctico / informativo. Escribe notas, invitaciones, letreros, cartas, recado.; cuida los detalles y la claridad.

Analítico / expositivo. Organiza, resume, interpreta y, categoriza información sencilla para relatar o exponer; son muy complejos, porque hay que analizar, explicar y persuadir.

La adquisición de la competencia comunicativa a través de la conversación como estrategia didáctica, favorecerá que el docente establezca un proceso de interacción que promueva la construcción de aprendizajes que lleven al niño a adquirir y utilizar en los procesos de socialización los dominios a los que nos referíamos anteriormente. Green y sus colaboradores "conciben la clase como un sistema social... y el contexto instruccional, como el marco de una didáctica conversacional (basada en una conversación dinámica y participativa y en estrategias dirigidas a preguntar, ignorar, confirmar, replantear, interpretar, aplicar, etc.)" ²³

La escritura así concebida, es un proceso dinámico y complejo de interacción, donde el sujeto elabora su presupuesto, y construye escrituras incipientes, que en ese proceso de interacción se van reconstruyendo, hasta poder elaborar textos coherentes. Si el sistema de escritura es la representación de estructuras y significados de la lengua, mediante el cual se expresan ideas, vivencias, sentimientos y percepciones; en la medida que el niño reconozca las características de su lengua podrá hacer uso de ella en forma más correcta.

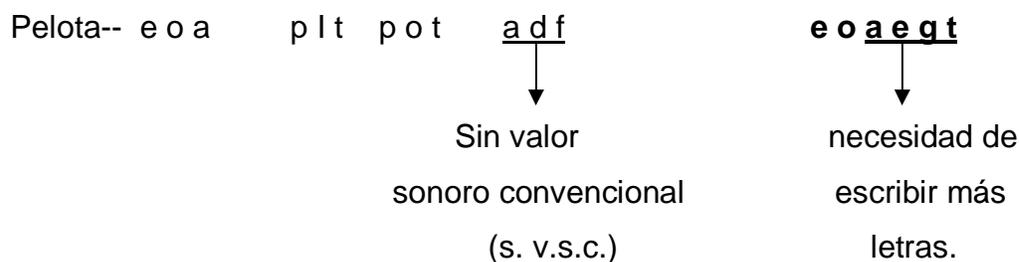
Las competencias que va desarrollando el alumno en situaciones de aprendizaje, le permiten establecer la relación semántica, fonológica y sintáctica entre el sistema de lengua y el sistema de escritura. , presentándose en ese proceso de la adquisición de la escritura, los siguientes niveles de

²³ GREEN y Cols. El aprendizaje de la lengua en la escuela Pág. 69

conceptualización según Margarita Gómez Palacios.²⁴

Nivel presilábico. Una vez que los niños han distinguido entre el trazo de escritura y el dibujo, intenta hacer trazo de rayas, verticales, horizontales, curvas, quebradas, que sin tener en cuenta ninguna relación sonoro- grafía representa de alguna forma su hipótesis sobre la escritura. Al descubrir las letras hace uso de ellas, ya sea con escritura de una sola grafía, sin control de cantidad, con repertorio fijo o con exigencia de cantidad. Hay un momento de transición, en el que inicia un análisis sonoro grafía pero de forma muy arbitraria.

Nivel silábico. Aunque en el nivel presilábico inicia un análisis de pautas sonoras, es hasta en este nivel que se manifiesta muy marcada mente la relación sonoro grafía desde un análisis silábico. Esto es, por cada sílaba que emite escribe una grafía. Esta representación la realiza de forma convencional o no convencional (uso adecuado de las letras que corresponde a la palabra). En estas escrituras hay niños que siguen conservando la necesidad de cantidad mínima, por lo que cuando escribe una palabra corta, ve la necesidad de escribir más letras.



Nivel silábico alfabético. Este nivel es de transición, ya que los niños inician su análisis fonema- grafía: alfabético (por cada fonema que discriminan en la palabra escriben una grafía) sin embargo todavía conservan su hipótesis silábica, es decir escriben utilizando las dos hipótesis, ya sea con valor sonoro convencional o sin él.

²⁴ GOMEZ, P. Margarita y cols. El niño y sus primeros años en la escuela Pág.85

Pelota. —————> pe lo t p l ta de t mo
(s.v.s.c.)

Nivel alfabético. Ha descubierto que todas las palabras están compuestas por fonemas, que se representa con una letra, fonema-grafía, y paulatinamente irá escribiendo de acuerdo a todo el patrón silábico o tipos de sílabas:

Directas (consonante -vocal, ejem. **C**asa), inversa (vocal-consonante, ejem. **A**rma), mixta (consonante-vocal-consonante, ejem. Sombra), compuesta (consonante, consonante-vocal, **b**razo) y diptongo (ejem. **P**uedo).

Una vez que el niño ha descubierto la característica alfabética de su lengua escrita (relación fonema- grafía). Se hace énfasis en otras características como la segmentación (separar las palabras adecuadamente), ortografía, uso de los signos de puntuación, tipos de oraciones, léxico, concordancia... para que sus escritos sean más coherentes y eficaces al momento de que otros los lean.

Los niños podrán elaborar etiquetas, avisos, carteles, recados, cartas, recetas de cocina, cuentos, noticias, menús, listas... independientemente de la hipótesis que utilicen en sus escrituras. De esta forma ellos aprenderán a producir textos, tanto en la forma como en el contenido, pero de tal manera que las exigencias de calidad lingüística no les obstaculicen, el expresar todas sus emociones, sentimientos, puntos de vista... Debe de haber espacios para recrearse, y otros para reflexionar sobre cómo se escribe; mejorando así paulatinamente su competencia. Lo más importante es dejar que el niño se exprese libremente.

Retornando la frase de Silvia Jáuregui ²⁵ hago énfasis en este aspecto: "Escribir es mucho más que no cometer errores" es hacer que el niño vaya tomando en cuenta la progresión temática, la coherencia, cohesión, sintaxis y el léxico, pero de una forma natural; que la incorporación de estos elementos se

²⁵ JAUREGUI, Silvia. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Pág. 161

vayan dando por la necesidad de ser más explícitas sus ideas para poder comunicarlas, ¿cómo hacer que el niño sea explícito? De acuerdo a Piaget,²⁶ el niño para situarse en la realidad necesita comprender las nociones básicas de espacio, tiempo y causalidad. Estas le permitirán expresarse en forma coherente por escrito. Pero sólo las podrá ir manejando si se le da la oportunidad de reflexionar sobre los textos que vaya elaborando en relación al ¿Dónde?, ¿Cuándo? y ¿Por qué?, para que pueda organizar su pensamiento lógico, y pueda escribir textos que otros comprendan.

B) LECTURA

Al igual que la escritura, la enseñanza de la lectura ha pasado por métodos mecanicistas donde predominaba el interés por hacer que el niño fuera discriminando los sonidos de cada letra, para ir decodificando letra por letra, palabra por palabra, hasta integrar oraciones o textos en forma literal, sin que se diera una reflexión sobre el contenido. La lectura de esta forma, era considerada como el rescate del significado expresado en el texto, sin que el lector participara activamente con el cúmulo de experiencias que poseía. Específicamente en primer grado, el niño a pesar de su corta edad, ha aprendido tantas cosas antes de leer su primer texto, que esa información será fundamental en su experiencia como lector.

La propuesta metodológica actual para abordar la lectura, consideran a ésta como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector con un bagaje de conocimientos previos, va construyendo el significado. "Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel; dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en cuanto a las dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria",²⁷ son acciones, que no implican un

²⁶ PIAGET, citado por Margarita Gómez P .La producción de textos en la escuela Pág. 19

²⁷ 27SOLE, Isabel. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Pág.88

aprendizaje mecánico, sino que poco a poco el alumno será capaz de dominar estas estrategias.

Para comprender en su complejidad la comprensión lectora, la noción de esquema y su teoría han contribuido a ese fin. David Cooper²⁸ explica mediante la teoría del esquema como estructura representativa que los conceptos almacenados en la memoria del sujeto a través de su experiencia, entran en acción cuando el sujeto lee. Si un lector ha tenido pocas o ninguna experiencia en relación a la temática de un texto, la comprensión será muy difícil o imposible. Sin embargo, si se le brinda información pertinente, formará nuevos esquemas para textos similares.

Si leer es un proceso complejo de interacción entre la información del texto y la experiencia del lector para construir un significado, se hace necesario guiar al niño al manejo de diversas estrategias de lectura que le permitan valorar la consonancia o disonancia entre el contenido del texto y los conocimientos del lector. Goodman²⁹ las clasifica como: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, autocorrección, confirmación y metacompreensión.

El niño presenta una gran habilidad para utilizar estas estrategias al ir adentrándose a la experiencia de comprender los diversos textos que tiene en sus manos: cuentos, revistas anuncios, periódico, enciclopedias.

Hace un muestreo al momento que tiene frente a él un texto; observando su título, imágenes, espacio, acotaciones para seleccionar la información que le es importante. Asimismo éste muestreo también le ayuda predecir la posible información que puede contener el texto, la cual confirmará al momento de leerlo.

Cuando se realiza la lectura, el niño va anticipando palabras o enunciados. Si

²⁸ COOPER, J. Davis. Cómo mejorar la comprensión lectora. Pág. 19

²⁹ GOODMAN Citado por Margarita Gómez P. "La lectura en la escuela" 27

estos resultan incoherentes con el sentido de lo ya leído, se regresa para corregir su error (**autocorrección**)

Mi abuelita cuando leía usaba ant.....

Había una

Entre las estrategias de lectura más complejas están la inferencia y la **metacomprensión**. La primera es la información que no se encuentra explícita en el texto, pero que el lector podrá rescatar por la relación que haga con lo que está leyendo, lo ya leído del texto y sus conocimientos previos, ejemplo: La niña vestía con un hermoso abrigo (se infiere que hacía frío). La metacomprensión, es un proceso en el cual el niño va evaluando su comprensión lectora; continuamente se regresa a lo ya leído cuando no ha quedado claro el sentido del texto del cual está construyendo un "modelo de significado" como le llama Goodman.

Isabel Solé ³⁰ sugiere la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, entendiendo éstas no como el procedimiento de acciones ordenadas, sino como proceso que implica autodirección, autocontrol y autoevaluación, es decir, hacer lectores autónomos, capaces de aprender a partir de los textos. Asimismo hace alusión a las estrategias de Polincsar y Browns sobre tareas compartidas entre alumnos y docentes para que asuman la responsabilidad y control de sus procesos de comprensión:

- *Formular predicciones sobre el texto que se va a leer
- *Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- * Aclarar posibles dudas acerca del texto
- *Resumir las ideas del texto

Estas estrategias sólo serán simples estrategias, si el niño no es estimulado

³⁰ SOLE, Isabel La adquisición de la lectura v escritura en la escuela primaria. Pág. 105

para leer. Según Frank Smith³¹, los niños únicamente aprenden a leer leyendo, pero si tienen la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos. Esta forma diferente de abordar la lectura, ha cuestionado las formas tradicionalistas de la enseñanza, basadas solamente en la decodificación de textos.

C) EXPRESIÓN ORAL

Cuando hablamos de proceso de alfabetización, éste se relaciona tradicionalmente con la lectura y la escritura. El desarrollar en el niño habilidades para expresarse oralmente mediante un proceso sistemático de estrategias didácticas, generalmente pasa a segundo término o en su efecto no se toma en cuenta.

Hoy como nunca los niños tienen más participación en el seno familiar para expresar sus opiniones, dudas, inquietudes, críticas, sugerencias. ..Viven situaciones diferentes a los niños de otra época; sus padres generalmente tienen la necesidad de trabajar, y no pueden estar con ellos todo el día, pero a pesar de esto, la brecha comunicacional entre padres e hijos no es tan marcada como en tiempos pasados, cuando los únicos que tenían derecho de opinar eran los adultos.

A partir de estas experiencias de comunicación oral que tienen los niños en su entorno inmediato, cuando llegan a la escuela ya pueden expresarse con cierta propiedad. Sin embargo el docente ha de estimular el desarrollo de las competencias discursivas del niño, diseñando estrategias para favorecer la expresión oral en diversas situaciones: exposiciones, debates, entrevistas, exámenes orales, diálogos, dramatizaciones, conversaciones, hablar por la radio, televisión o teléfono, que conllevan diversos propósitos al igual que los textos escritos.

³¹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura Pág. 198

Uno de los elementos de gran importancia para lograr la competencia comunicacional en forma oral, es el maestro. Éste ha de promover situaciones de interacción que den oportunidad al alumno de comunicarse; esto se refiere "...al estilo interactivo que marca el profesor, con sus propios recursos comunicativos, en tanto en cuanto es factor que favorece o dificulta el desarrollo de las habilidades comunicativas de los propios alumnos."³²

Entonces ¿Cómo enseñar a hablar mejor? Según Daniel Cassany y COIS.³³ una excelente estrategia es la comunicación oral plurigestionada (diálogos, tertulias, entrevistas, conversaciones, debates) donde varias personas colaboran en la gestión de un texto, y establecen una dinámica a los participantes, que los compromete a trabajar en equipo, saber escuchar, respetar turno, intercambiar roles emisor -receptor, negociar los textos, las intervenciones, el tono. Ésta es una estrategia de gran valor didáctico para desarrollar las competencias en la expresión oral e ir adquiriendo herramientas que permitan más adelante producir textos autogestionados (exposiciones, conferencias, discursos...) que implican más complejidad y se caracterizan por ser una sola persona la responsable de producirlos.

Lo más importante de la comunicación plurigestionada es primeramente que los niños tengan una actitud adecuada como receptores, o sea, que aprendan a escuchar. Pero estar escuchando no significa ser un sujeto pasivo que recibe la información sin reflexionarla. Ahora se concibe al receptor como un sujeto activo que despliega una serie de estrategias como las que establece Cassany: reconoce una serie de elementos (sonidos, palabras, expresiones...), selecciona lo más relevante, interpreta para dar un sentido, anticipa lo que sigue, infiere información del contexto situacional para el significado global, y retiene determinados elementos del discurso.³⁴

³² DEL RIO, M. José. La adquisición de la lectura y al escritura en la primaria. Pág. 51

³³ Ibid. Pág. 41

³⁴ Ibid Pág. 38

Entonces, para que la expresión oral sea enseñada, necesita que el docente la planifique sistemáticamente al igual que la lectura y la escritura. El niño debe de aprender a hablar hablando, pero no en el sentido de hablar por hablar. El maestro ha de valorar los conocimientos que el niño trae cuando entra a primer grado. Planificar su trabajo con propósitos y estrategias que vayan acordes a la evaluación diagnóstica apoyándose en tres pilares que María Elena Rodríguez señala: la observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos, la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales, y la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (tónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas³⁵.

Conjuntamente el docente ha de buscar espacios para valorar los avances que en relación a la expresión oral están demostrando los alumnos, tanto en función de la comprensión de textos orales, como en la producción de estos, así como detectar problemas de atención o de audición. Es fundamental que el docente lleve un registro de cada uno de sus alumnos, y al mismo tiempo acceda a que ellos mismos se evalúen entre sí (coevaluación), o en forma personal (autoevaluación), para que reconozcan sus deficiencias y eficiencias.

La expresión oral debe abordarse conjuntamente con la lectura y la escritura, independientemente que cada una de ellas tengan características muy específicas que deberán ser diferenciadas por el niño en los espacios adecuados.

Conviene sin embargo agregar a estos tres componentes, el de reflexión sobre la lengua, que es el que revestirá a todos, al hacer consciente al niño de las características de su lengua al leer, escribir y hablar, para lograr la competencia comunicativa y lingüística.

D) REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

³⁵ Ibid. Pág. 65

Al ingresar el niño a la escuela, ya es capaz de expresarse con un lenguaje mínimamente coherente al momento de comunicarse con los demás. Sin embargo este conocimiento es solamente el iceberg de lo que le falta por conocer en relación a su lengua. Será en el espacio áulico donde a través de las interacciones que tenga con sus compañeros y con el docente, se le abra el abanico de posibilidades lingüísticas y comunicativas inimaginables.

La lengua hablada es la forma que generalmente utilizan los niños al inicio del ciclo escolar en primer grado para comunicarse. Independientemente de que no sean éstas sus mejores producciones, serán importantes para que el niño establezca la relación que guarda con los textos escritos, lo cual irá descubriendo a partir de la reflexión sobre la lengua.

Lo que anteriormente abarcaba la enseñanza de los aspectos lingüísticos y gramaticales de la lengua, ahora es denominado reflexión sobre la lengua. Ésta se realiza por medio de un proceso interactivo de comunicación, donde el niño va descubriendo que aunque la expresión oral, lectura y la escritura se relacionan, tiene características muy específicas cada una de ellas, que demandan atención para ir mejorando en la competencia comunicativa y lingüística. La memorización de reglas y definiciones descontextualizadas del uso cotidiano que los niños hacen de su lengua, y que imperaban en las clases del español, ha tocado fondo, y es necesario cambiar: "...El aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza en absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales"³⁶

Más que enseñar los aspectos lingüísticos y gramaticales de la lengua, lo que se pretende actualmente es despertar en el individuo una conciencia lingüística y gramatical que comprometa al individuo a usar su lengua cada vez mejor. Que ante él se vaya develando las diversas formas de comunicarse, y que

³⁶ TUSON, Jesús. El aprendizaje de la lengua en la escuela. Pág. 23

según el escenario, discrimine los recursos, herramientas o estrategias que ha de utilizar.

Las planas interminables de palabras que eran escritas con errores por parte del alumno, no son la mejor estrategia para que los alumnos mejoren en ese aspecto. Alicia Palacios y Cols³⁷ sugieren que los problemas de ortografía más que un motivo de evaluación y sanción, sean un motivo de reflexión para promover la autocorrección e intercorrección. Agregaríamos a esto, no solamente la ortografía, sino todos los aspectos gramaticales y lingüísticos, ya que la autocorrección e intercorrección son estrategias que usadas con creatividad, serán de gran valor para que los alumnos cada día sean mejores lectores, oradores y escritores. El reto principal que tiene el docente es hacer que el niño se recree en el conocimiento y utilización de lo que es tan suyo; su lengua.

³⁷ PALACIOS. Alicia y cols. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Pág. 23

CAPITULO II

EL PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA (PRONALEES): La consolidación del enfoque comunicativo y funcional

Como se dijo anteriormente en 1988 se pone en marcha la propuesta pedagógica para el aprendizaje de la lectura y escritura (PALE), que años más tarde se le agregó la enseñanza de las matemáticas (PALEM). Para iniciar con este proyecto se seleccionaron escuelas piloto para observar el desarrollo de la propuesta pedagógica, y evaluar el impacto en las prácticas alfabetizadoras en los primeros grados a través de coordinadores y capacitadores. Con los resultados favorables de este monitoreo, cada vez más escuelas fueron integrándose al proceso de capacitación y seguimiento, para dar así, un giro muy significativo a las prácticas alfabetizadoras, encasilladas en el paradigma del conductismo, con prácticas centradas en aprendizajes condicionados por medio de la repetición o el reforzamiento. Estos cambios no se dieron drásticamente en el quehacer educativo, poco a poco las prácticas docentes se fueron transformando, observándose una mezcla entre lo tradicional y el nuevo modelo educativo.

En ese contexto de aciertos y desaciertos, se instituye en 1995 en educación primaria el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES). Uno de sus objetivos iniciales fue la revisión de los planes y programas de estudio para reestructurarlos a los nuevos planteamientos para la enseñanza del español o sea el enfoque comunicativo y funcional. Como primera estrategia se elaboraron libros para los maestros de primer grado (Español, sugerencias para su enseñanza) para dar el marco conceptual y metodológico para abordar el español, donde los ejes temáticos de los programas de español que eran lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria, se cambiaron a componentes (expresión oral,

lectura, escritura y reflexión sobre la lengua), para favorecer la relación natural que se da en el uso de los mismos, y estar así acorde al nuevo enfoque. Asimismo se editaron ficheros de actividades, cuyos planteamientos eran congruentes con el libro del maestro.

Años más tarde el libro "Español, sugerencia para su enseñanza" se sustituyó por un libro del maestro, donde se presentan los propósitos, contenidos y actividades de la asignatura del español, en forma dosificada por unidades y sesiones para trabajar diariamente. Este último material aunque se presenta como un apoyo más a utilizar, limitó la creatividad del docente para organizar su trabajo, de la misma forma como lo hicieron los ficheros, los cuales marcan paso por paso la secuencia que ha de tener cada actividad.

El nuevo libro del maestro exigió la modificación de los libros del alumno, los cuales en ese momento todavía no se habían reestructurado, a pesar de la puesta en marcha del nuevo modelo educativo. Una vez cubierta la necesidad en el primer ciclo, se continuó con el segundo y tercer ciclo. El programa de estudio del español de educación primaria fue editado el 2000 de acuerdo a la reestructuración que se le hizo al anterior, y actualmente sólo los grados de quinto y sexto no cuentan con libro del maestro de español.

Los capacitadores de PALEM que daban seguimiento al primer ciclo de primaria, grupo al cual pertencí, nos transformamos en capacitadores de PRONALEES para atender de primero a sexto bajo cuatro líneas de acción muy específicas: capacitación, investigación, evaluación y difusión del programa. Esta ampliación del campo de acción del capacitador, se enfrentó a la seria dificultad de romper esquemas, y extender nuestra atención más allá del primer ciclo.

Afortunadamente poco a poco fuimos atendiendo todos los grados de educación primaria.

Actualmente, a los capacitadores de PRONALEES se nos asignó el nombre de asesores técnicos- pedagógicos, y nuestra función es más compleja. Observamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, inmersos en una perspectiva holística a través de los proyectos de Gestión Escolar, donde esos procesos se interrelacionan tanto con la parte organizacional, administrativa y comunitaria de la escuela.

Así, PRONALEES con una estructura bien definida, contribuyó a la consolidación del enfoque comunicativo y funcional para abordar el español; especificando en el programa de estudio de esta asignatura, el propósito general que ha de lograrse en la educación primaria: "Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir que aprenda a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales".³⁸ Para lo cual es necesario que:

En un ambiente de cordialidad, se desarrolle la confianza, seguridad y actitud positiva para lograr comunicarse oralmente o por escrito.

Se promuevan situaciones comunicativas diversas para el desarrollo de conocimientos y estrategias para producir distintos tipos de textos, orales o escritos.

Fortalecer el valor de la tolerancia para respetar la diversidad lingüística de contextos sociales diferentes.

Abordar la lectura más allá de la decodificación de textos, despertando el disfrute por leer, libertad para seleccionar los textos y una actitud crítica ante ellos.

Promover el aprendizaje autónomo, desarrollando habilidades y conocimiento para buscar, seleccionar, procesar, y emplear información de los

³⁸ SEP Programas de estudio de Español. Pág. 13

textos.

Hacer que la lectura y la escritura sean un espacio de recreación y al mismo tiempo de aprendizaje para solucionar problemas de la vida cotidiana, y ayudarnos a formar nuestra identidad y nuestra realidad.

Más que aprender letras aisladas, que la forma natural como se usa lengua, sea aprovechada para ir discriminando las características y funcionamiento del sistema de lengua.

Que al hablar, escuchar, leer y escribir se vayan desarrollando estrategias para mejorar el léxico, y mejorar así el lenguaje.

Reflexionar sobre la lengua permitiendo la interacción y promoviendo un acercamiento a las nociones de la gramática para mejorar en la competencia comunicativa.

Cada uno de estos retos representaba para el docente, un cambio inminente de esquemas de prácticas inoperantes, para poder llevar a los alumnos al desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas, que le permitan moverse en el contexto social al que pertenece. Esto a simple vista parecía muy sencillo de llevar a cabo, pero en la práctica se convirtió en un gran conflicto para la mayoría de los docentes. El nuevo paradigma traía consigo diversos cambios que venían a desequilibrar sus prácticas estables que tenían los docentes.

A) ANTE UN NUEVO PARADIGMA

¡Es necesario cambiar! ¿Cuántas veces el docente ha escuchado esta frase? El término cambiar ya forma parte del lenguaje, propio de los docentes. Se ha vuelto una "costumbre" que al inicio, en el transcurso o al final del ciclo escolar siempre se le sugiere, o se le exige una serie de transformaciones que debe de realizar en su práctica, ante lo que el docente siempre se manifiesta. Los optimistas, ven estos cambios de forma muy favorable: "siempre es bueno que nos presenten cosas nuevas para mejorar nuestro trabajo". Pero hay quienes que de forma negativa señalan: "no hayan que inventar cada ciclo escolar", "apenas estamos conociendo algo, y ya vienen con algo nuevo".

Estas dos posturas que se observan dentro del contexto de la costumbre, cuando es de forma positiva los docentes han tomado conciencia de estar dentro de un sistema que continuamente se está modificando debido a los movimientos que se dan en otros sistemas, por lo que desde esta perspectiva el docente se encuentra abierto a los cambios que sean necesario hacer para estar acorde a la realidad de su contexto social.

Cuando la postura es negativa, los docentes se expresan sólo por decir algo. Por lo general los cambios no les provoca ningún conflicto, de cualquier forma para ellos todo sigue igual, se siguen haciendo las cosas casi de la misma manera como cuando se ingresó al campo de la educación, y no pasa nada. La empresa no exige modificar formas obsoletas de trabajo para mejorar la calidad de los productos que se elaboran. Su postura de indiferencia ante las innovaciones es argumentada con frases como: "Así como lo he hecho siempre, me funciona". Estos docentes todavía no han comprendido que para tener una mejor calidad en educación " vale la pena hacer las cosas lo mejor que se pueda, y cada vez mejor. Hacer bien las cosas humaniza a las personas, quienes encuentran sentido a su

quehacer".³⁹

Dentro de la primera postura, aunque parece muy positiva porque favorece los cambios dentro del sistema, las transformaciones en el quehacer educativo pudieran realizarse en forma acrítica o crítica lo que hace la diferencia entre el maestro tecnicista que acepta todo en forma normativa, y el crítico, que reflexiona, analiza e interpreta, para después tomar la decisión más pertinente.

Con la reforma curricular que se dio en educación primaria en la asignatura de español, y ubicándonos específicamente en primer grado, se presentaron las posturas antes mencionadas. El caos en las escuelas era evidente, sobre todo en aquellos centros de trabajo donde no se respetaban los procesos de reconceptualización o conceptualización del nuevo modelo educativo, y en forma autoritaria se imponían los nuevos cambios.

El abordar el español, implicó una transformación en los procesos de alfabetización. La alternativa para trabajar con el método que se deseaba, se pretendía que desapareciera paulatinamente, por lo cual el docente tendría que ser congruente con el nuevo enfoque para enseñar el español. Esta revolución metodológica y conceptual provocó en el docente conflictos de tipo cognitivo, psicológicos y sociales.

En lo que se refiere al conflicto cognitivo que enfrentó el docente, fue el choque de esquemas entre las concepciones de la teoría conductista tan de boga en esos momentos en la educación, y los planteamientos de la teoría constructivista, en la que convergen aportaciones relevantes de Jean Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

El acercamiento a la teoría de Piaget, significó para el docente una amenaza, y sobre todo la vio descontextualizada de su realidad, " ¿ Cómo

³⁹SCHMELKES. Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Pág. 32

provocar un conflicto para que los alumnos construyan esquemas cada vez más complejos?", "¿por qué trabajar con material concreto?, eso es perder el tiempo", "si el niño construye su conocimiento, ¿Ahora qué es lo que yo debo de hacer?", "¿En qué momento puedo hacer una intervención pedagógica, y hasta donde puedo llegar para que el niño construya su conocimiento?". Eran un sinfín de interrogantes que bullían en el pensamiento del maestro.

Con el planteamiento sobre la importancia del aprendizaje significativo de Ausubel, el docente no entendía por qué a veces el aprendizaje es significativo y otras veces no, " ¿Qué hago ahora para que mis alumnos aprendan significativamente?". Vygotsky aclaró o confundió más al docente dentro de sus incertidumbres, ya que ahora habría que entender cómo a través de la interrelación del individuo con su contexto sociocultural, va construyendo su conocimiento con ayuda de los demás, y el lenguaje juega un papel muy importante en este proceso. Le parecían muy acertados los planteamientos de este tipo de aprendizaje, pero ¿cómo llevarlo a la práctica?

Ante este marco teórico, como dice John Elliot⁴⁰ los profesores sienten que la "teoría" les amenaza porque está elaborada por un grupo extraño. Sin embargo negarse a ella es seguir interpretando lo que sucede en el aula desde el sentido común.

En lo que respecta al conflicto psicológico, es muy natural que los cambios que se presentan en el entorno social influyen en forma determinante sobre nuestro comportamiento. El docente ante el bullicio de la nueva reforma educativa sintió amenazada su estabilidad emocional. El autoconocimiento, autoconcepto y autoestima positiva que el docente tiene sobre sí mismo favorecen un mejor desenvolvimiento dentro de su campo de acción; sin embargo estos se cimbraron ante las exigencias del nuevo paradigma, por la incertidumbre de saber si podría estar a la altura de las expectativas.

⁴⁰ ELLIOT, John. Investigación de la práctica docente propia. Pág. 68

El conflicto y la tensión a la que se somete el docente ante dos fuerzas que se repelen, son tan fuertes, que la misma capacidad de adaptación del docente hace que la enfrente bajo las dos posturas señaladas anteriormente: con indiferencia, o como un reto.

El conflicto simbólico que enfrentó el docente de primer grado, se dio por el enfrentamiento de dos posturas teóricas contradictorias en lo general (conductismo y constructivismo). Poco a poco los maestros han ido "desaprendiendo" lo ya aprendido en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio del conductismo, y al mismo tiempo van construyendo un nuevo marco conceptual de acuerdo al enfoque actual, pero los vestigios de Pavlov, Skinner y Thorndike están presentes hasta en el docente más vanguardista.

El ser humano busca de forma natural establecer relaciones con los otros que forman parte de su contexto. La conformación de su identidad se da al contacto con su entorno físico y social. El no estar en sintonía con él, le provoca un conflicto social ante la incertidumbre de no cubrir las exigencias que el medio demanda. Festinger⁴¹ denomina a esto disonancia cognitiva; el individuo ante dos cogniciones o representaciones opuestas entre sí, es víctima de ansiedad, que será difícil de reducir si no hay un cambio de comportamiento.

La escuela como espacio legítimo de los procesos de enseñanza y aprendizaje es sometida al escrutinio y evaluación por parte de la sociedad, la cual exige cada vez más calidad en los servicios que se prestan, porque "para mejorar la calidad de la educación que ofrecemos en nuestras escuelas, es importante proponernos satisfacer las necesidades y expectativas de nuestros beneficiarios"⁴²

El docente como parte clave de una escuela es presionado para desarrollar

⁴¹ FESTINGER citado por Moscovici. "Introducción al campo de la psicología social..." Pág. 29

⁴² SCHMELKES. Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Pág. 29

su práctica acorde a los tiempos que se están viviendo. La enseñanza tradicional ya es vista en forma obsoleta por la sociedad ante el cúmulo de información que los diversos medios de comunicación brindan en relación a la educación. El maestro ante la incompatibilidad de sus metas y las de la sociedad, no le han sido suficiente las buenas intenciones de hacer por hacer, le hace falta trazarse metas bien estructuradas para que realmente le ayuden a transformar sus prácticas docentes en forma sistemática, y que vayan de acuerdo a las necesidades de su entorno.

B) LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU TRANSFORMACIÓN

Práctica docente o quehacer educativo, términos con los que se refiere a la actividad que se realiza dentro de una escuela, nos acerca a la idea de que la función o actividad docente es inminentemente práctica. Esta concepción como parte de la formación docente lo predispone a realizar su quehacer buscando desesperadamente métodos, técnicas, procedimientos, o como comúnmente se dice, "recetas" que le permitan lograr los objetivos educativos. Vive buscando fórmulas que con el menor esfuerzo posible hagan que sus alumnos aprendan.

Sin embargo la práctica docente, implica algo más complejo. Cuando el docente se detiene a reflexionar sobre lo que hace cotidianamente en el aula, toma distancia entre el ser y deber ser de su función; reflexionando sobre sus procesos y productos. En ese preciso momento el docente empieza a teorizar, como lo dice atinadamente Raúl Leis. "La teorización no es un hecho intelectual desligado de la práctica, sino más bien un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica. Es desarrollar la capacidad de pensar con nuestra propia cabeza. Es pensar el por qué y el para qué de las cosas pero siempre ligado a la práctica, a la realidad." ⁴³

⁴³ LEE, Raúl .Investigación de la práctica docente propia. Pág. 66

Reflexionar la práctica a partir del enfoque comunicativo y funcional era el primer paso a dar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero si éste se lleva a cabo fundamentado, en creencias y sentido común, nos quedaríamos en una etapa superficial de lo que es el fenómeno educativo. Es necesario conjugar los pensamientos de otros, para que paulatinamente la reflexión sea más compleja: pedagogos, psicólogos, epistemólogos, y los mismos docentes, que son los que viven y experimentan la práctica.

Este ritmo de ir y venir entre la práctica y teoría, conforma lo que es la praxis, entendiendo ésta, como "la actividad práctica-teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad, y simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica."⁴⁴ Esto exige de una formación permanente 1 donde el docente no solamente se ocupe por salir de su estancamiento profesional, sino que sea capaz de formar individuos que se transformen, y transforme a su entorno natural, social y cultural.

La formación del docente ha sido orientada por diversas posturas teóricas, las cuales han definido el perfil del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Francisco Imbernon⁴⁵ describe como a través del tiempo en la formación del docente son evidentes los paradigmas, presagio-producto, proceso, producto, el mediacional, y el contextual o ecológico.

El primero hace hincapié en la competencia del docente. El proceso-producto se centra en analizar el desenvolvimiento del profesor y del alumno mientras se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se considera que la competencia del docente en relación a destrezas concretas y conductas específicas es fundamental para el rendimiento escolar. Para el paradigma mediacional, basado en los planteamientos de la psicología cognitiva y el procesamiento de la información, la conducta pasa a segundo término y se hace

⁴⁴ Ibid. Pág. 67

⁴⁵ IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. Pág. 28

énfasis en los procesos psicológicos que subyacen a determinada conducta; se centra en la toma de decisiones del docente, en su capacidad de procesar, sistematizar y comunicar la información. Por último el contextual o ecológico, con características similares al mediacional, pero con la variante de que el docente se convierte en investigador en el aula; agente activo y crítico de su práctica. También Imbernon habla de un paradigma que podría surgir más adelante: "El pensamiento del profesor", que estudiaría los procesos de pensamiento de los profesores en la intervención educativa.

Los tiempos actuales dirigen al docente a transformar su práctica bajo un perspectiva contextual o ecológica, que como dice Leis, vaya de la teoría a la práctica e inversamente, para racionalizar y tomar distancia dentro de la serie de interacciones, intercepciones, intersubjetividades que se mueven en el campo educativo, e interpretar de la forma más "objetiva" lo que sucede en el aula y fuera de ella para intervenir adecuadamente. Entonces, el enfoque del español, sólo impactará en la enseñanza y en los aprendizajes en forma significativa, si el docente racionaliza las debilidades y fortalezas de este paradigma para tomar una decisión respecto a él, y no .ser simple ejecutor de la política educativa. "La pedagogía no estaría muerta si en lugar de convertirse en la ejecutora de verdades" científicas" desarrollara un discurso crítico, cuestionador y exploratorio, por medio del cual sugiere volver ala acción educativa". ⁴⁶

Sin embargo todo este proceso de ir y venir entre la teoría y la práctica, sólo es posible cuando el docente esté en una formación permanente, que le permita tener acceso a las investigaciones más recientes respecto a la educación. El equilibrio como parte de cualquier proceso es determinante, y en educación el equilibrio entre la teoría y la práctica es fundamental para su transformación.

C) EI CAMBIO Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

⁴⁶ FERRY, Pilles. El trayecto de la formación. Pág. 40

¿Qué significa cambio? si lo definimos como el permutar una cosa por otra, podríamos decir que continuamente en la vida cotidiana estamos cambiando; el carro viejo por el nuevo, un canal de televisión por otro, la forma de vestirnos ¿por qué cambiamos? Las causas son diversas, a veces cambiamos porque las cosas son viejas, obsoletas, ya no funcionan, se perdió el interés pero sobre todo cambiamos por la exigencia que subyace dentro de nuestro contexto, el cual continuamente está cambiando.

El docente también siente esa exigencia, por lo que se transforma permanentemente para adaptarse a su medio. Sin embargo los cambios en educación se ven de forma tan rápida como lo requiere este campo. El docente como cualquier ser cognoscente tiene diversos ritmos en sus habilidades cognitivas de reflexión, análisis, crítica e interpretación, los cuales influyen en las cadencias de cómo el colectivo va conceptualizando o reconceptualizando los nuevos cambios. Si a esto le unimos el reto que implica la asignación de diferente grado cada ciclo, así como las situaciones propias del funcionamiento y organización de la escuela (honorarios, festivales, ahorro, cooperativa...) el proceso se hace más lento.

En el marco del nuevo enfoque de la enseñanza del español de primer grado para llevar a los niños a alfabetización y los diversos proyectos que se desarrollaron en torno, se elaboraron programas de capacitación para el docente de primer grado. A partir de 1988 con la implementación de PALE y más tarde PRONALEES los docentes de primer grado se vieron involucrados en un proceso sistemático de actualización para modificar sus prácticas de acuerdo al nuevo modelo educativo. La metodología que subyace a este enfoque actual, trastocó la cotidianidad del quehacer docente, acorde en ese momento a los métodos utilizados (global de análisis estructural y otros).

Los maestros de primer grado en reuniones técnicas mensuales, analizaban y reflexionaban sobre el nuevo enfoque y los materiales de apoyo

curriculares. Los productos elaborados por el colectivo en esos espacios de construcción, mezclaban las aportaciones teóricas con las experiencias de cada uno de los docentes. Poco a poco el interés de los maestros en esas reuniones fue disminuyendo; su participación era menos entusiasta, debido tal vez porque cada vez era mayor el número de maestros que ya habían trabajado con el nuevo enfoque y sentían que tenían la suficiente experiencia como para estar escuchando lo mismo cada ciclo escolar.

Cuando aparecieron los Talleres Generales de Actualización (TGA) los cuales giraban entorno a temáticas específicas abordadas de primero a sexto grado, algunos maestros de primer grado sintieron la pérdida de las reuniones técnicas, ya que éstas no eran específica mente para ellos. A través de un coordinador se desarrollaba el taller en una etapa intensiva al inicio del ciclo escolar, y la etapa extensiva en el transcurso del año. Actualmente se llevan a cabo en cada centro de trabajo bajo la coordinación del director de la escuela en una etapa intensiva, finalizando el taller con la elaboración de una ruta de actualización, que determina las necesidades conceptuales y metodológicas del colectivo de la escuela, las formas de cubrir dichas necesidades, y la fecha para hacerlo.

Asimismo la puesta en marcha el Proyecto de Gestión Escolar, exigió que cada escuela elaborara un proyecto en colegiado como estrategia para transformar la escuela en su organización y funcionamiento. Esta transformación implicaba la innovación de las prácticas docentes y por ende la actualización, capacitación y profesionalización del docente. Cada reunión del consejo técnico se concibió con gestión escolar, como un espacio permanente de evaluación, seguimiento y superación de la escuela y su colectivo.

Tanto los TGA, como los proyectos de gestión escolar, con su dinámica muy específica cada uno, se convirtieron en alternativas para que el docente en lo individual y la escuela en lo colectivo, se transformaran en **autogestores** de su propia profesionalización, de tal manera, que ésta tuviera más impacto en su

formación, por ser ellos quienes definieran mejor sus fortalezas y debilidades, tanto teóricas, como metodológicas. Bajo esta perspectiva, la queja permanente del docente de la implementación de programas de actualización elaborados en forma vertical, sin tomar en cuenta las características del contexto de su práctica, debería ser excluida, y tomar en cuenta estas opciones como alternativas para su formación permanente.

Con el programa de carrera magisterial; opción que tiene el docente para promoverse en forma horizontal, y con esto mejorar sus percepciones salariales, exigió la actualización permanente del docente; sin embargo por los pocos maestros que se han beneficiado de este programar por lo restringido del presupuesto con el que se maneja, muchos docentes no la perciben como una motivación para actualizarse. Los cursos nacionales de carrera magisterial, ofrecen una variedad de temáticas de acuerdo a las necesidades y expectativas de cada docente. Por ejemplo el curso "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria" presenta textos tan interesantes para el maestro de primer grado, que pueden convertirse en libros de consulta permanente, para desarrollar el proceso de alfabetización con más herramientas teóricas.

Otra forma, de como los maestros de primer grado se actualizan, es a través del grupo de asesores técnicos-pedagógicos de las zonas escolares. Estos realizan observaciones participantes en cada uno de los grupos. Se da seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje, registrando los avances y retrocesos, así como las necesidades del grupo y del docente. A partir de este registro, se analizan, reflexionan e interpretan los resultados, por el asesor, docente y el director de la escuela, para buscar tomas de decisión más congruentes a la realidad observada. Al principio, estas formas de interactuar con el docente, provocaron que estos se sintieran invadidos en su espacio; presentando resistencia y rechazo ante tal situación. Pero poco a poco los asesores han sido aceptados por la mayoría de los docentes como parte activa del grupo, adquiriendo así el compromiso de ser acompañantes para buscar las

mejores estrategias para que el desempeño del docente se refleje en los aprendizajes de cada niño. Aunque, también hay que reconocer que todavía hay docentes que no le han encontrado las "bondades" a la función del asesor técnico-pedagógico.

El asesorar al docente en el contexto donde se desarrolla su práctica, favorece que más que trabajar en función de nuestras necesidades como asesores, lo hagamos a partir de la necesidad del docente. Además nos ha dado la oportunidad de comprender mejor el complejo trabajo del docente. La formación permanente en el aula, permite la reflexión teórica y práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un vaivén entre el deber ser y el ser, se buscan las estrategias más idóneas para sacar al proceso educativo del estado de inercia en el cual parece sumergirse por la cotidianeidad propia de la escuela; "una práctica reflexiva y al mismo tiempo profesionalizadora trata entre otras cosas, de identificar y remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que organiza su práctica, por lo que planifica y desarrolla un determinado currículo." ⁴⁷

Como podemos ver las alternativas de **formación permanente** son diversas. Las nuevas perspectivas en cuanto a la profesionalización docente, se dirigen a promover la autogestión de su formación permanente como la alternativa que más se adapta a las necesidades del docente. Sin embargo se está avanzando lentamente en este aspecto. A pesar de que hay un número significativo de docentes con maestría, todavía hace falta que este factor impacte más en el trabajo colegiado de las escuelas.

Hay dinámicas que se desarrollan dentro de cada centro escolar que no han permitido el trabajo del colectivo en colegiado, enfocado a mejorar la vida en el

⁴⁷ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Prólogo del texto "La vida en el aula" de Philip W. Jackson. Pág. 23

trabajo. "...la filosofía de la calidad sostiene que las personas se realizan en su trabajo, y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento, y cuando lo hacen en equipo, reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionan su quehacer".⁴⁸

La **autogestión** parece ser la forma más acorde a la labor docente. Sin embargo deberá estar dentro de un marco de planificación sistemática para que impacte verdaderamente en la transformación de la escuela y el colectivo. Si dentro de los propósitos de la educación primaria está formar sujetos autónomos para aprender a aprender ¿Por qué no podríamos ser autónomos en nuestra formación permanente y movernos como colectivo, para reestructurar nuestros marcos conceptuales, metodológicos, actitudinales? En una palabra, convertirnos en “ **un colectivo que trabaja en forma colegiada para autogestionar una formación permanente**”.

⁴⁸ SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Pág. 59

CAPITULO III

LAS PRÁCTICAS Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL

Observar las prácticas docentes en los grupos de primer grado, ha sido una de mis funciones como asesora técnica-pedagógica. Es común ver cómo la mayoría de los maestros que son asignados a ese grado presentan miedos, incertidumbres, inseguridades...interpretar lo que sucedía en algunos de esos grupos se presentó como una gran inquietud. Se había despertado el interés por percibir de una manera más sistemática, cómo los docentes seleccionados construyen los significados del enfoque comunicativo y funcional, y cómo lo mediatizan en la práctica.

Al inicio del ciclo escolar la inquietud de los maestros por la asignación del grado con el cual les corresponde trabajar, es evidente. Los maestros de primer grado son seleccionados de acuerdo a los criterios que el director considera pertinentes. Es muy común que los parámetros para asignar al maestro de primer grado, no tomen en cuenta el desempeño y experiencia del docente en este grado, situación que impacta en la calidad de los aprendizajes de los alumnos en los procesos de alfabetización.

Algunos de los docentes comentan: " *Me dieron primer grado para hacerme una mala jugada*" " *El director quiere que me vaya, por eso me dio primero*". Este tipo de comentarios reflejan lo endeble de los criterios para una toma de decisión tan trascendental como es el inicio del proceso de alfabetización. Afortunadamente no todos los directores presentan esta actitud. Los hay quienes toman en cuenta la decisión del maestro, como lo comentó uno de ellos: " *yo tengo primer grado porque se lo pedí a la directora*". A pesar de las diversas circunstancias por las que los maestros de nuestra investigación están trabajando en primer grado en este ciclo escolar, se puede observar el compromiso que asume ante la

responsabilidad tan grande que tienen de alfabetizar a sus alumnos. Los factores negativos no han afectado su propósito, demuestran un gran interés por informarse, y saber más sobre la forma de cómo trabajar con el enfoque metodológico actual por su poca experiencia con éste.

El docente **A** trabajó cinco años con primero: " un año, como dios me dio a entender', dos con el global, y uno con el enfoque comunicativo y funcional. Tiene una maestría en educación, es una persona sincera, sencilla, noble, amable, servicial, optimista, inquieta, muy crítica y analítica. Le gusta su trabajo y trata de hacer las cosas de una manera muy práctica sin complicarse la existencia cuando las circunstancias no son favorables, asume en forma natural las interferencias propias del trabajo escolar y se adapta a ellas. A veces sus alumnos no comprenden la libertad que les da, por lo que se convierte el aula en un caos, pero inmediatamente pone en acción su creatividad, para ponerlos a trabajar sin abusar de su autoridad.

El docente **B** sólo ha trabajado seis años con primero: dos con el enfoque vigente y los otros con el global de análisis estructural. Estudió la normal superior. Le gusta que las cosas marchen de la mejor forma y pone todo de su parte para hacer su trabajo de acuerdo a las exigencias que él mismo se marca. Es muy abierto y sencillo con los alumnos, y así como bromea con ellos, éstos saben que hay un límite para que no se pierda el respeto. Hay un conocimiento compartido que hace que las reglas ya estén interiorizadas sin que el tenga que hacer uso de gritos y maltrato.

El docente **C**, trabajó sus primeros seis años de servicio con primer grado usando el método "global de Severiano"; este ciclo escolar que le dieron primero después de tantos años de no tenerlo, "*quiero experimentar con el nuevo enfoque*". Estudió la normal superior, es una persona de retos y se exige demasiado para lograrlo. Trabaja más tiempo de la jornada normal con el propósito de organizar lo que ya ha planeado, porque es demasiado aprensivo. Expresa tanta rigidez, que al

principio intimida a los niños. Cuando algún niño no se compromete con el trabajo lo desesperan, aunque nunca presencié un mal trato hacia ellos. Es muy normativo, y la disciplina es fundamental en el aula. Se presiona porque no quiere descuidar ningún aspecto, y quisiera detener el tiempo para avanzar lo más que se pueda. Realmente es un docente muy entregado, pero se estresa por esa exigencia intrínseca en él.

Era tiempo de empezar y los docentes se encontraban con una serie de indecisiones por la poca experiencia o conocimiento en relación al enfoque comunicativo y funcional. Por un lado tenían su formación y sus años de experiencia, y por otro lado tenían un paradigma que significaba la innovación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como lo señalaba en el capítulo II, una característica muy peculiar de las prácticas docentes es que éstas no corresponden fielmente a los modelos educativos vigentes, sino que se entremezclan una serie de factores (normatividad institucional, formación y experiencia docente, métodos. tradicionalistas, creencias, personalidad del maestro, inercias, improvisaciones, creatividad) que dan vida aun modelo que hemos denominado **convergente**, que se caracteriza por la arbitrariedad con la que se engarzan los factores antes mencionados, lo que trae consigo que los docentes no tengan muy bien definido lo que deberán ser sus prácticas. Este modelo impactó en la forma como los docentes abordaron el enfoque comunicativo y funcional, descuidando en algunas ocasiones propósitos que se enmarcan dentro de la **práctica de lo importante**, y centrando sus esfuerzos en acciones irrelevantes o **práctica de lo urgente**, lo que influye de manera muy significativa en las competencias comunicativas y lingüísticas que el niño ha de desarrollar para desenvolverse en su entorno social. Esto es evidente en expresiones como: "*quiero que visualicen las palabras que están en el pizarrón para después pasarlos a leer*". Lo importante no es que los niños primeramente visualicen y memoricen, para después ponerlos a leer, y concluir que están aprendiendo. Ésta, como otras actividades, demuestran la urgencia que tiene el docente de que el niño dé muestra de sus aprendizajes, aunque estos sean

ficticios. Esto no quiere decir que el docente nunca se ha de mover dentro de las prácticas de lo urgente, pero éstas solo se justifican si están directamente conectadas con lo importante. Por ejemplo: lo importante es que los alumnos aprendan a redactar diversos tipos de textos escritos para comunicarse, pero si la mayoría lo hace sin segmentar, (separación correcta de las palabras) es urgente que el docente atienda esta necesidad. Entonces, es necesario que el docente tenga una visión futurista a mediano o largo plazo que le permita tener bien claro hacia donde va, y cómo lograr eso que persigue para no perderse en las impresiones, descuidando lo que es importante en el marco del enfoque comunicativo del español.

Entonces, por importante vamos a entender lo que el docente tendrá que hacer de acuerdo al enfoque comunicativo y funcional para lograr el propósito general del programa de estudio de la asignatura del español que se detalla en el capítulo II, donde sobresalen: Dar confianza para comunicarse oralmente, producir distintos tipos de textos en diversas situaciones comunicativas, favorecer la comprensión lectora, desarrollo de habilidades y conocimientos, discriminar las características de la lengua. Pero también considero que es importante aclarar que no se trata que el maestro tenga que hacer algo porque así lo marca un programa de estudio o la normatividad. Se pretende que lo realice porque no hay algo más innovador que él pueda aportar, y que realmente conozca el sustento teórico y metodológico de dicho enfoque para que no se pierda en las prácticas de lo urgente por desconocimiento del mismo o por no querer innovar en su práctica. Entonces el modelo convergente, aunque multifactorial ha de depurar lo que es obsoleto y rescatar todo aquello que pudiera fortalecer los procesos de transformación en el campo de la educación.

A) UN MODELO CONVERGENTE; entre la práctica de lo importante y lo urgente

Aunque el enfoque comunicativo y funcional que actualmente sustenta la enseñanza del español, ha sido analizado por los docentes de todos los ciclos escolares desde la puesta en marcha del proyecto general de mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria (1993), a través de talleres, cursos, reuniones de consejo... es evidente, cuando se le cuestiona en relación a éste, su dificultad para definirlo: "Es cuando se establece la comunicación entre dos personas". "*Que el niño entienda el significado de la palabra, se apropie de ella y la utilice en su vida cotidiana*", "*La comunicación está en la lengua, es comunicarse. La función, lo operativo; la lengua y la escritura debe tener la intención de que me funcione, si no es así, se pierde la comunicación.*" Estas conceptualizaciones que expresan los docentes sobre el enfoque comunicativo y funcional, denotan un acercamiento a éste, pero tienen dificultad para definirlo en forma más amplia, lo que de alguna manera influirá al momento de llevarlo a la práctica.

Desarrollar las prácticas alfabetizadoras de acuerdo al enfoque con el que se aborda el español se presentó como un fenómeno refrescante dentro del contexto educativo; era una demanda del contexto social que no podía esperar más tiempo. El enfoque comunicativo y funcional presenta **rasgos** que con los métodos tradicionales no se habían tomado en cuenta: **el respeto a ritmos y estilos de aprendizaje; estrategias didácticas significativas; trabajar con diverso tipos de textos; abordar los contenidos para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes; favorecer la interacción en el aula; y el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.**

Para comprender mejor lo que sucedió en el aula; cómo mediatizan los docentes el discurso pedagógico del enfoque comunicativo y funcional en la práctica, se hace un análisis a través de las actividades que cada uno de los componentes del español/leva implícita: Expresión oral (**hablar y escuchar**),

escritura (**tiempo de escribir**), lectura (**leer y compartir**) y reflexión sobre la lengua (reflexión sobre la lengua), resaltando en algunas de estas actividades, la forma como vivenciaron los docentes los **rasgos del enfoque** antes mencionados, y cómo se desplazaban entre prácticas de lo urgente y lo importante. La mayoría de las evidencias que utilizo para interpretar las prácticas de los docentes se centran en el niño independientemente que el objeto de estudio es el docente; ya que lo que hacen los niños son el resultado de la forma como el docente va construyendo lo que para ellos es el enfoque comunicativo y funcional.

a) Hablar y escuchar.

Un día en el aula del docente **A**, pude observar como sus alumnos hablaron más que él en el espacio de media hora, lo cual me pareció muy positivo, el problema era que todos lo hacían al mismo tiempo, y la voz del docente se perdía entre las vocecitas de sus alumnos. Fue muy interesante ver como todos los niños querían participar y exponer lo que según ellos consideraban que era lo correcto sobre lo que se estaba trabajando, y el maestro les daba libertad de que todos se expresaran, pero el esfuerzo para llegar al propósito que como grupo tenían ese día, se tornaba cada vez más difícil. Frases como "*¡Ya no hablen al mismo tiempo*", "*¡Dejen hablar a...!*" .Repetir varias veces lo mismo para que los niños escucharán lo que estaba diciendo, fueron estrategias utilizadas por el docente que no funcionaron en ese momento.

La expresión oral, que antes enormemente fue descuidada en el currículo de las escuelas primarias, actualmente florece con el enfoque comunicativo y funcional como una alternativa para favorecer la competencia comunicativa como ya lo habíamos mencionado. El docente **A** sabe de la importancia de esto, por lo que promueve que sus alumnos tengan la oportunidad de expresarse. Al utilizar la interacción como estrategia didáctica en el grupo, se alcanzan dos propósitos: por un lado favorece la expresión oral y por el otro da la oportunidad que los alumnos construyan o reestructuren sus conocimientos a partir de la ayuda de los otros. Sin

embargo este maestro no ha tomado en cuenta que la expresión oral requiere de un tratamiento especial para hacerla más competente, y uno de los aspectos que el niño va aprendiendo cuando se le "enseña" la expresión oral es el respeto de turno. No quiere decir esto que es necesario que la actitud de los niños sea de una rigidez exagerada, porque lo importante es que aprendan a escuchar para que puedan comprender, porque "...la comprensión oral no es, en la mayoría de las ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa".⁴⁹

La expresión oral necesita un espacio de reflexión, como cuando se lee o escribe. La falta de una planificación sistemática de la expresión oral, donde se tome en cuenta de forma más pertinente la reflexión acerca de: los usos orales en diversos contextos, la producción e interpretación de textos en forma oral, y el uso de los variados recursos en la expresión oral (fónicos, morfosintáctico, léxicas, semánticos), son de gran importancia al enseñar la expresión oral como lo sugiere María Elena Rodríguez⁵⁰

El docente **B** y **C**, actúan muy parecido al docente **A** en cuanto a la falta de sistematización de la expresión oral en sus práctica l pero la diferencia es que a el/os no se les dificulta lo que es el manejo del turno de la palabra. El segundo lo hace más en función de sus paradigmas conductistas l donde " manitas cruzada sin hablar", le permiten imponer su autoridad, y manejar los turnos de acuerdo a como lo considere más pertinente.

Aunque el docente también tiene sus destellos del mismo paradigma, maneja el turno de palabra, convencido de que es fundamental para favorecer la expresión oral. Desde luego, su posición es muy acertada, pero la expresión oral es mucho más que estar atento a lo que el otro dice; es comprender el discurso, y cuestionarse cuando asumimos el papel de emisor ¿Cómo me escucho cuando el que habla soy yo? ¿Me habrán entendido los demás? .Sobre todo, es estar

⁴⁹ CASSANY, Daniel y otros. La adquisición de la lectura y la escritura...Pág. 35

⁵⁰ Ibid. Pág. 65

consciente de que la expresión oral utilizada de la mejor manera, le permite comunicarse con los otros, "por eso los trabajos con la lengua oral en el aula deben de combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos".⁵¹

Los docentes sí trabajan con la producción de diferentes tipos de textos orales, y consideran que desarrollan la expresión oral con actividades como cuando los alumnos dan opiniones de textos que le son leídos; al realizar pequeñas dramatizaciones y representar diversos personajes, que les exigen hablar de acuerdo al contexto; al hacer relatos de vivencias; al expresar sus opiniones y dudas; al participar en la elaboración de eventos como los honores ala bandera o festivales de la escuela. ¡Claro que esto es parte de las oportunidades que tiene el niño para hacer uso de su lengua en diversos contextos, y mejorar en su expresión oral!, el problema es cómo se realiza.

Cuando los niños comentaban sobre un texto que le habían leído, por lo general el docente se centraba en la comprensión, lo cual es de vital importancia en los procesos de comunicación, y si se hace en un ambiente de respeto y confianza, los niños se expresarán sin restricciones. Pero un tiempo dedicado a reflexionar sobre la forma de cómo se expresaron después de haber alcanzado el primer propósito (evaluar los proceso de comprensión de los niños) no está presente.

La autoevaluación y coevaluación que va implícito en una comunicación plurigestionada de la que habla Cassany⁵² no se observa al abordar la expresión oral. Cuando hablamos de reflexión, y con ello de un análisis de la expresión oral, no se trata de hacer de esto una actividad compleja, donde el niño, más que comprender la necesidad de expresarse correctamente para poder comunicarse eficazmente, se confunda, y más todavía si utilizamos términos gramaticales que nada tienen que ver con la forma de abordar actualmente el español. El propósito

⁵¹ ídem

⁵² CASSANY y cols .La adquisición de la lectura la escritura en la escuela primaria Pág. 51

es hacer cuestionamientos sencillos que tienen que ver con la coherencia, cohesión, claridad, sencillez, léxico, que se presentan en oportunidades como la que tuvo el docente **B** en su aula:

Después de haber leído la lección "La casita del caracol" y comentarla a nivel grupal. El docente pasó por equipo a representar la trama de la historia. Cada niño representó un personaje, pero al momento que les tocaba decir lo que les correspondía, algunos niños susurraban en lugar de hablar; otros se expresaban de forma incoherente y no se les entendía; otros repetían mucho la palabra "luego" y "entonces". Pasaron todos los equipos, algunos demostrando su destreza al hablar, pero a los que tuvieron dificultades, no se les brindó la oportunidad de reflexionar sobre cómo se habían expresado. Parecía tan lógico que una vez que el maestro los dejara hablar libremente, conversaran en relación a lo que dijeron los niños, como cuando María dijo: "*Entonces la hormiguita mmm... y el mmm dijo al caracol me gusta come, mmmm...gusano*". A partir de cuestionamientos tan sencillos como ¿Se entendió lo que dijo María?, ¿es necesario cambiar algo? ¿Por qué? ¿de qué otra forma podemos decir lo que dijo María? . Con propiciar este tipo de espacios de reflexión permitiríamos que cada día los niños desarrollaran su competencia lingüística y comunicativa para expresarse en diversos escenarios. Porque "el aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas",⁵³ que la escuela sistemáticamente lo debe de ir favoreciendo.

Cuando se realizan las actividades de honores a la bandera o festivales se enfoca generalmente para los niños de mejor desempeño académico en detrimento de las oportunidades que deben de tener todos los alumnos para que pongan en usos los avances en sus habilidades para expresarse, independientemente que no sean los más capaces, pero que ha de haber un

⁵³ *Ibíd.* Pág. 65

respeto entendido en toda la comunidad escolar para darle a los niños la confianza de expresarse.

En una ocasión el docente C preparaba a sus alumnos para los honores, acomodó a los niños en filas de 6 en 6, las niñas más sobresalientes estaban en la parte de enfrente, cubriendo de alguna manera la deficiencia de los otros. Me llamaba la atención que cuando hablaban las niñas de adelante, su voz se escuchaba en un tono muy fuerte, parecía que el saber que eran las mejores (lo cual el docente se los confirmaba " ¡ Muy bien, escuchen todos, lo bien que se les escucha a estas niñas") las comprometía a demostrar que realmente así era. En cambio los otros, sabiéndose los menos competentes, casi susurraban, como para que no se percibieran sus errores, si es que se equivocaban.

El docente **C** a pesar de toda su entrega y compromiso, no ha entendido que es primordial que en el aula y fuera de ella, los niños "Desarrollen confianza, seguridad, y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita", como lo señala textualmente el programa del español en el apartado de los propósitos, apartándose así de un hacer lo que es importante. Asimismo se puede observar lo difícil que es para este docente lo que es el respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje que se explicará más detalladamente en el apartado de tiempo de escribir.

Un texto de gran relevancia en el desarrollo de la expresión oral, es la entrevista, ya que el alumno pone en juego el papel activo y participativo del que hablábamos en el apartado de la expresión oral; el respeto por lo que dice el emisor, y rescatar con objetividad lo que nos está diciendo, son actitudes y habilidades que con la entrevista el niño va desarrollando. La siguiente experiencia es un ejemplo de cómo los niños pueden disfrutar y aprender los textos orales.

El maestro **A** en una de sus clases les preguntó a los niños qué era lo que hacía el director en la escuela. Los niños empezaron a decir "*manda*", "*está en la*

dirección", "escribe", con el entusiasmo que caracteriza a los niños de este grupo dijeron muchas cosas. Entonces el maestro dijo *¿Cómo haremos para saber que es lo que realmente hace un director?* Vamos a preguntarle dijo uno de ellos y todos entusiasmado gritaron ¡Sííííí!. *¿Qué le preguntaremos?* Comentó el maestro. A partir de este cuestionamiento entre todos juntos empezaron a armar una serie de preguntas para poder entrevistar a la directora. Al terminar, muy contentos e interesados se fueron a hacer la entrevista.

La necesidad que se despertó en los niños de utilizar su expresión oral de esta forma tan natural, es lo que permitirá el avance significativo en lo que respecta a la expresión oral y en cualquier componente: No es un aprendizaje por imposición, sino es por interés, ante la necesidad de comunicarnos a través del lenguaje. Como en la entrevista "el simple juego oral pregunta y respuesta es una de las formas principales de interacción cognitiva, que ayuda a comprender adecuadamente lo que dice el otro y hablar con claridad y precisión para uno y para los demás" ⁵⁴

La televisión y la radio con sus programas y canciones que bombardean al niño de ideas positivas y negativas, serían buenos espacios para que éste, con una actitud activa y crítica, tuviese un acercamiento a la información de estos medios. Mediante conferencias y exposiciones desarrollen sus habilidades discursivas y al mismo tiempo su pensamiento crítico. Abordar el contenido de los programas, favorecería la discriminación por parte del niño de las cosas absurdas y negativas de estos, así como para rescatar lo positivo para su formación.

Este tipo de actividades no las pude observar en las aulas a pesar que el docente **A** y **B** tienen una actitud muy crítica sobre lo que sucede en su entorno, porque aunque no desconectan a la escuela del entorno, no se llega a un análisis más crítico del mismo. Nunca escuché por ejemplo *¿Cómo se sentirán los niños de Irak sobre lo que les está sucediendo en sus país?* esto es parte de nuestro

⁵⁴ Idem.

mundo, aunque geográficamente no lo tengamos muy cerca. Podríamos acercarnos más todavía, ¿Qué opinas de los niños que viven en la calle de tu ciudad? Infinitudes de temáticas nos llevarían a favorecer la expresión oral, y si mismo tiempo daríamos a los proceso de alfabetización su sentido crítico.

Entonces, ¿Qué hace que el docente no preste la atención adecuada a la expresión oral? Pareciera que la angustia que hace presa del docente ante la responsabilidad de que el niño escriba y lea, le quita la visión holística de los procesos de alfabetización, menoscabando de esta manera algunos propósitos fundamentales del programa del español. Otro aspecto que considero de gran relevancia, además de la falta de sistematización de la enseñanza de la expresión oral en todos sus aspectos comunicativos y lingüísticos, es que en los procesos de evaluación, la expresión oral no es tomada en cuenta. El docente da un seguimiento sistemático a los procesos de aprendizaje de los otros componentes, lo que le permite ir monitoreando a estos, lo cual no sucede con la expresión oral.

Si se le cuestiona al maestro de los avances y deficiencia de cada niño, puede dar la información a partir del análisis del expediente individual (**carpeta de evaluación**), el cual contiene las evaluaciones y trabajos más significativos del niño, que dan muestra de los procesos de aprendizaje en los tres componentes. Entonces, cómo saber la situación que guarda cada uno de los alumnos en relación a la expresión oral. Es innegable lo complejo que es evaluar este componente por el tiempo que se requiere, pero si la evaluación es continua, siempre habrá espacios de participación de los niños para registrar aspectos relevantes en relación a la expresión oral.

La integración del grupo en equipos favorecería el estilo interactivo que marca el docente para ayudar a desarrollar la expresión oral como lo señala José del Río⁵⁵. Este espacio, es otra oportunidad que tiene el docente para evaluar los avances que tiene el alumno para expresarse oralmente.

⁵⁵ DEL RIO, M. José. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Pág. 51

En lo general, las prácticas docentes en relación a la expresión oral, reflejan que la falta de una planeación sistemática, así como la falta de evaluación y seguimiento, han estancado a la expresión oral en dar oportunidades a que el niño pueda "hablar", lo cual ha permitido que un número significativo de niños sean cada vez más desinhibidos y puedan expresarse con más naturalidad, lo cual es un gran logro. Pero es necesario avanzar a no sólo "hablar", sino "**hablar cada vez mejor**", o sea, una **expresión oral ascendente**, que de cuenta del acrecentamiento de la competencia lingüística y comunicativa, y asimismo de una práctica docente centrada en lo importante.

En la experiencia vívida en el aula del docente A con el manejo de la entrevista para favorecer la expresión oral y otros componentes es una muestra de un rasgo del enfoque que el maestro ha de tomar en Cuenta en su práctica: favorecer el aprendizaje significativo. Los planteamientos de Ausubel en relación al aprendizaje significativo abrió conciencias para dejar de lado el aprendizaje memorístico que se llevaba a cabo con el conductismo. El docente puede ir guiando a sus alumnos a la construcción de conocimientos que van siendo significativos porque tiene que ver con los conocimientos ya adquiridos, los contenidos están planteados de acuerdo a la estructura lógica de la materia, y se despierta el interés del alumno para aprender. Todo esto que parece tan complejo, el docente lo manejó creativamente con sus alumnos. De una manera sencilla despertó una necesidad, y con ello el interés por aprender. Introdujo a sus alumnos a un texto que es de gran importancia para que los niños pongan en uso sus estrategias y conocimiento para expresarse oralmente. Sin embargo el hurgar en los conocimiento previos de cada uno de los alumnos, el guiar un temática cuidando la lógica de ésta, y tomar en cuenta lo que es y siente el niño para que esté psicológicamente dispuesto a aprender, son factores que muchas de la veces no son considerados, lo que se traduce a encontrar en las aulas muchos niños que son señalados como alumnos con problemas de aprendizaje.

b) Tiempo de escribir

Al inicio del ciclo escolar los maestros realizan una evaluación diagnóstica para conocer el perfil de cada uno de sus alumnos en función a cada uno de los componentes dejando de lado la expresión oral como ya lo habíamos señalado. En los resultados de esta primera evaluación es evidente lo expuesto en relación al cúmulo de conocimiento que los alumnos traen consigo respecto a su sistema de escritura antes de entrar a la escuela. Los diversos niveles de escritura de los que nos habla Margarita Gómez Palacio (alfabético, silábico-alfabético, silábico y presilábico) están presentes en estas producciones que hicieron algunos de los niños de los grupos observados al inicio del ciclo escolar, a quienes les dictaron las palabras foca, almeja, tortuga, sierra, trucha, y el enunciado, el mar es bonito.

Estas producciones nos describen parte del "**espacio cognitivo y conceptual**" en el que se moverá el maestro para desarrollar su práctica docente, y cubrir las necesidades de acuerdo al perfil de cada alumno. Además lo orientará sobre el tipo de planificación a realizar, y la necesidad de darle seguimiento al avance de cada niño a través de los procesos de evaluación permanente en el transcurso del ciclo escolar.

Los diversos niveles de conceptualización de escritura de estos niños, nos hablan de lo complejo que se vuelve la intervención pedagógica. De ahí la importancia de la creatividad del docente para hacer que los niños avancen sin dificultades a niveles cada vez más complejos en su aprendizaje. El docente **C** de acuerdo a sus concepciones en relación a la escritura realiza una actividad tendiente a que sus alumnos presilábicos puedan realizar un análisis silábico para que modifiquen sus hipótesis

Mtro. Niños ahora vamos a trabajar, pongan mucha atención. Manitas cruzadas (los niños se cruzan de mano y se callan y el maestro pega en el pizarrón la palabra cabeza).

Mtro. ¿Cómo dice?

Niños: cabeza

Mtro: Vamos a aplaudir la palabra cabeza (por cada sílaba se da una palmaditas
¿Cuántas partecitas (sílabas) tiene?
(los niños gritan y dicen diferente número y el docente los calla inmediatamente).

Mtro: ¿Cómo dice en la primera partecita? Levanten la mano. A ver Luisito

Niños: ca

Mtro: ¿Y en la segunda?

(los niños levantan la mano ordenadamente y la maestra le indica a una niña).

Niña: be

Mtro: ¿Cómo dice en la tercera partecita?

Niño: za

Mtro: ¿Cómo dice toda junta?

Niños: Cabeza

Mtro: ¿y si tapo alguna partecita? (la maestra empieza a tapar algunas sílabas y los niños leen las sílabas que quedan descubiertas)

Mtro: No hagan desorden.

(escribe diez palabras en el pizarrón y las empieza a analizar igual como lo hizo con cabeza, y el tedio se ve en los niños, por lo que la actividad dejó de tener encanto, además que la maestra cuidaba demasiado la disciplina.

Esta actividad que realizó el docente **C**, después de haber abordado el

tema las partes de nuestro cuerpo, tiene el propósito de inducir a los niños presilábicos a un análisis a partir de sílabas (partecitas) para que avancen a un nivel silábico. La maestra muy dentro de sus esquemas conductistas, realiza acciones repetitivas como es el análisis de las palabras en "partecitas". Abusar de esto, con una lista interminable de palabras hace que el niño pierda el interés que tiene al inicio de la actividad.

A pesar que el fichero de español tiene fichas que rescatan la parte lúdica de esta actividad, como es el rompecabezas y la ruleta, el docente generalmente no hace uso de éstas a pesar de lo interesante que resultan para los niños. Esto no tendría la mayor importancia si el docente trascendiendo al contenido de los materiales curriculares, creara actividades lúdicas que lo lleven al mismo propósito; el análisis silábico de la escritura, pero ahora sería, jugando y aprendiendo, para hacer del aprendizaje algo divertido.

Sin embargo el análisis silábico, aunque es favorable para los niños que se encuentran en el nivel presilábico, limitarse a este tipo de análisis, no favorecería a los niños que se encuentran en nivel silábico, silábico-alfabético y alfabético en sus aprendizajes, por lo que el proceso para guiar al niño al nivel alfabético sería más lento. El análisis deberá trascender para que el niño descubra la relación fonemagrafía, y pueda discriminar ahora que la sílaba esta compuesta por letras, con un sonido muy específico dentro de la palabra o sin sonido como es el caso de la "h" y la "u" en algunas ocasiones, pero que todas juntas conforman un significado. Además si se han de respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno se han de ofrecer situaciones de aprendizaje para los diferentes niveles de conceptualización de escritura.

En la actividad que realizó el docente B en su grupo, ejemplifica cómo adentró al niño a la parte mínima de la palabra con significado, discriminando los fonemas y su relación sonido-letra:

Mtro: Vamos a escribir la palabra barco (da un espacio para que escriban)

Mtro: ¿Cómo escribiremos la palabra barco? (los niños gritan el nombre de la letra, "con la b " (otros hacen alusión a la palabra que tiene como referente** y dijeron "la de burro")

Mtro: Pasa Luisito y escribe la primera letra (escribe la b y el maestro los cuestiona ¿Dirá barco?

Alumnos: No le falta la "a" y la de "reloj" (un niño pasa y escribe la " a" y la "r", quedando bar)

Mtro: ¿Cómo dice ahora? (los niños dice bar y el maestro empieza a jugar a quitar letras recuperando el fonema de cada letra por parte de los niños, y hace lo mismo ya que está formada la palabra, después forman entre todos nuevas palabras con las letras de barco: cabo, roca, orca cuestionándolos sobre su significado)

La actividad anterior es de gran importancia para que el niño descubra la relación fonema- grafía de la escritura, pero han de trabajarse en forma divertida e interesante, para evitar caer en el tedio. Se pueden crear actividades como el grafómetro, palabras con letras móviles, colecciones de palabras que harían que el niño, ni sintiera como la escritura entra a su mundo como algo significativo, y no ajeno a él.

El avance significativo de cada niño después de cada valoración es innegable; Paola es una niña de uno de los grupos observados nos muestra cómo paulatinamente fue modificando sus hipótesis respecto a la escritura y la lectura. Cómo de iniciar en nivel presilábico, a tres meses de concluir el ciclo escolar ya se encuentra en nivel alfabético, manejando todo el patrón silábico. Aunque presenta ciertas dificultades en la segmentación, el tiempo que falta para que termine el ciclo, le permitirá superar esa dificultad. En la redacción, de escribir sólo palabras, ahora escribe un texto, que aunque no muy coherente, a pesar de usar puntos (los usa de manera arbitraria) demuestra el desarrollo que ha tenido su competencia

lingüística y comunicativa en la producción de textos. En lo que respecta a la lectura, su nombre era su referente para leer cualquier palabra, (al mostrarle la palabra foca, ella lee "*Paola Estefanía*"), modificada ya sus hipótesis, lee en el concepto amplio de la palabra, "comprende". Paola paulatinamente le fue dando sentido a todo lo que el ambiente alfabetizador le daba, y fue construyendo un conocimiento significativo.

El dictado de palabras y enunciados, aunque es un espacio de análisis y corrección que ayuda a ir modificando hipótesis, es necesario liberarlo de su proceso ritualizado, convirtiéndolo en momentos de producción de texto. Cuando el maestro trabaja el dictado todos los días a la misma hora y con las mismas características, hago la analogía de un edificio que en el transcurso de los años por los cambios en las construcciones se van modificando, pero siempre quedan los mismos cimientos que son el vestigio de lo pasado, pero que poco a poco van siendo insuficiente para sostener el edificio. La forma como el docente trabaja el dictado son los cimientos de su formación docente (el conductismo), eso lo hace sentirse firme y seguro, todavía le falta más tiempo para destruir esas bases que al correr de los tiempos se han vuelto obsoletas.

La escritura es mucho más que el dictado y análisis de palabras, es recrearse en la producción de texto independientemente que estos no estén escritos con una escritura convencional, es expresar nuestros pensamientos y sentimientos, es tener la oportunidad de comunicarnos con otras personas a través de diversos tipos de textos: cartas hacia un ser querido, un recado para la persona que está ausente, una canción con la cual se identifica y expresa parte de su personalidad o estado de ánimo, un chiste para divertirse entre sus compañeros.

Lo más significativo del aprendizaje en relación al español es observar como los niños utilizan en diversos contextos lo ya aprendido. Observé como los niños de primer grado al inicio del ciclo escolar se mandaban cartitas entre ellos, pero lo único que había en ellas eran dibujitos, a pesar de que todos ya sabían trazar

letras.

** El abecedario pegado en la pared, tiene escrita una palabra que inicia con cada letra del abecedario. Se acompaña de un dibujo, y hace referencia a algo significativo. -Casa

Poco a poco las cartas se hicieron a acompañar de palabras, después de oraciones, hasta realizar textos escritos más o menos coherentes, que daban muestra de cómo el niño se va haciendo consciente de cómo su lengua escrita, le permite comunicarse y expresar sentimientos.

Sin embargo Las trabas que ponemos a los alumnos para expresarse a través de los texto en forma natural, son tan simples en apariencia, pero tan impactante en la psiquis del niño, como cuando el docente **C** le dijo aun alumno "*¡esa letra está muy fea, hazlo otra vez!*" ¿Se podrá expresar un niño libremente si más que estar atento en lo que quiere escribir, cuida el aspecto estético de la escritura? El niño paulatinamente irá reconociendo la necesidad de mejorar el trazo de su escritura, para que la persona que lean sus escritos los pueda comprender, pero no debe ser un requerimiento que menoscabe la imaginación y creatividad del niño al producir un texto. "Los maestros debemos de animar a los alumnos de elaborar sus textos: a buscar y ordenar sus ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y hacer las cosas bien"⁵⁶

Los propósitos de los textos son diversos como lo dice Mary Turner y Rich Blough.⁵⁷ Su estructura y su contenido depende de esos propósitos, y los niños han de conocerlos a través del uso que haga de ellos. El análisis de estos textos serán en función de la convencionalidad, separación correcta de las palabras discriminando las cortas de las largas (segmentación), uso de signos de puntuación (punto y coma), diferenciar las oraciones interrogativas y exclamativas,

⁵⁶ CASSANY, David. La adquisición de la lectura y la escritura... Pág. 145

⁵⁷ 57TURNER, Mary y Blough Rich. El aprendizaje de la lengua en la escuela UPN Pág. 48

concordancia de género y número, uso de mayúscula y el uso del guión largo para señalar un discurso, la estructura del texto, la coherencia...así paulatinamente el niño va adquiriendo las características de su lengua escrita para elaborar narraciones, descripciones y textos argumentativos.

El docente **A** favorece ese análisis de texto, como cuando tuvo la visita de la maestra encargada el periódico mural para solicitarle que los niños escribieran un texto alusivo a la primavera. El maestro después de terminar la actividad que estaba realizando, empezó a dialogar con sus alumnos sobre lo que la maestra le había pedido. Los niños se entusiasmaron, y paulatinamente fueron adentrándose al tema, participando la mayoría de ellos. Una vez que se agotaron los comentarios, el maestro les dijo que entre todos iban a escribir un texto sobre la primavera. Primero construyeron el texto oralmente, y después fueron pasando niño por niño a escribir oración por oración, cuestionándolos el maestro cuando perdían la coherencia. Cuando terminaba de escribir cada niño la oración que le correspondía, entre todos revisaban si estaba bien escrita, cuidando todos los aspectos que señalábamos que se toma en cuenta cuando el niño revisa sus texto detectando sus errores, pero no que una forma rígida. Concluyeron el texto, y los niños lo complementaron con un dibujo alusivo a la primavera. Para finalizar, seleccionaron tres producciones para llevarlos a la maestra. Esta actividad que la describí en media cuartilla, se llevó a cabo en hora y media. Fue tan rico el trabajo porque los niños que escribieron en el pizarrón fueron de diferente nivel de conceptualización en la escritura, y los niños más avanzados aportaron todos sus conocimientos al momento de revisarlos; lo que nos habla de cómo el docente favorece la interacción en el grupo para la construcción del conocimiento.

La escritura sigue siendo la angustia central de los docentes, independientemente que trabajan relacionando los componentes y saben de la importancia que esto implica. El tiempo que dedican específicamente al componente de escritura es más alto comparado con los otros. Lo cual es evidente en las evaluaciones que se realizan en relación a la lectura y escritura los cuales

conlleven la reflexión sobre la lengua. Los niños alfabéticos en escritura, que deberían estar en un nivel 1 en lectura (comprenden el texto que leen) vemos que se encuentran divididos entre nivel 1 y nivel 2 (rescatan elementos aislados del texto). Por ejemplo en docente **B** de 31 alumnos alfabéticos, 11 están en nivel 3 de lectura y 20 en nivel 2. No se justifica que se favorezca un componente más que el otro, ya que esto va en detrimento del desarrollo integral de las competencias comunicativas y lingüísticas.

Estos resultados indican la falta de una perspectiva holística, que orilla al docente a favorecer más un componente que otro a pesar de que realiza una planificación sistemática de su trabajo. Pero que en la angustia de como el tiempo pasa, y sus alumnos avanzan a diferente ritmo, pierden de vista el todo, y lo fraccionan en partes. Cuando nos referimos al "todo", no solamente nos estamos refiriendo al aspecto metodológico de abordar el español tomando en cuenta todos los componentes, también nos estamos refiriendo a la alfabetización como un "todo", o "completa", donde la escuela sea una extensión de su contexto, y pueda ir y venir entre las particularidades del microsistema escuela y el macrosistema sociedad, para que el niño comprenda lo que sucede en su entorno sociocultural. Es necesario entonces, una escritura perspicaz, que se pueda entreverar en las distintas dimensiones de comunicación en las que se mueve el niño.

Al analizar las experiencias áulicas en lo que se refiere a "tiempo de escribir", es muy interesante observar la actitud de los docente **A,B,C**, en relación a los rasgos del enfoque: respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje, y la interacción grupal, porque tocan directamente la parte afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando el maestro interactúa con sus alumnos es evidente la relación empática que se establece entre ellos, sin embargo no siempre es así, a veces hay una ignorancia total o parcial hacia algunos niños, lo cual es incongruente con el programa de educación primaria que aborda los derechos de los niños.

El docente **A y B** cuando se relacionan con sus alumnos a través de un proceso empático, como lo demuestran las evidencias, ellos están conscientes que la enseñanza y el aprendizaje se vuelven intrascendental cuando se deja de lado las necesidades afectivas. Saben que el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede estar ajeno de la parte emocional. Para ellos, la empatía como parte de la interacción entre alumno y docente, ayuda a aminorar un poco los conflictos emocionales que traen consigo algunos niños de su entorno familiar, y así poder despertar su interés por aprender, a pesar de las vicisitudes que la vida les presenta a su corta edad" estos pobres niños tienen tantos problemas en sus casas que lo menos que puede hacer uno es comprenderlos y apoyarlos para que aprendan". Lo dice el docente **A** ante la realidad que viven sus alumnos.

Estos docentes crean un ambiente de confianza que estimula el gusto por aprender y el disfrute de lo que se esta haciendo. Dejan que el niño exprese sus opiniones, dudas, miedos. Cuestionan cuando lo consideran pertinente, para crear conflictos que promuevan un aprendizaje. Están abiertos al "error" de sus alumnos en sus respuestas o planteamientos. Solicitan al niño que argumente sus proposiciones, y contra argumenta sus respuestas para saber que tan firme son sus planteamientos (hacen uso incipiente del método clínico de Piaget del que hablábamos anteriormente). Buscan estrategias para que el niño modifique sus hipótesis cuando éstas son erróneas. Siempre están centrados en el avance de cada uno de sus alumnos, implementando continuamente estrategias didácticas para dar oportunidad que el niño pueda tener acceso al conocimiento.

El docente **C** con su actitud austera y rígida como lo demuestra en sus experiencias, asume el compromiso que tiene con cada uno de sus alumnos como un reto; *"debo sacarlos a adelante"* lo dice con una gran convicción de que lo hará. El hecho de que algunos niños no entren al mismo ritmo de trabajo, lo desesperan y lo estresan: *"yo entiendo que no todos aprenden al mismo tiempo, pero que no quieran hacer nada eso es otra cosa"*: lo dice con un gesto de angustia, pero esto no es más fuerte que su responsabilidad, y se da tiempo para cubrir las

necesidades cognitivas de estos niños pero deja de lado la parte afectiva. Pareciera que quisiera ver en los otros la misma perseverancia que pone él en todo lo que hace, sin embargo tal vez no se da cuenta que estos niños necesitan primeramente de una relación más afectiva que les de confianza de que son aceptados tal y como son. En situaciones extremas, actitudes como la del docente **C** convierten al niño en un ser aislado que se pierde en la multidimensionalidad del trabajo docente, ya que ni se toman en cuenta sus necesidades cognitivas, menos las afectivas. Los tiempos y la carga laboral son justificaciones para no brindar el apoyo pedagógico que requieren los niños que no están en las mismas sintonías del grupo debido a la lentitud de su ritmo para aprender. La comprensión de la realidad que vive el niño es efímera o nula. Los alumnos son señalados como niños con problemas de aprendizaje, flojos, lentos, y si unimos a toda esto, la poca atención que tienen en su medio familiar, la situación del alumno se vuelve caótica. Se les priva de la oportunidad de aprender en un ciclo escolar, y muchas de las veces es candidato a pasar varios años en primer grado, No es lo mismo aquel alumno que no alcanzó su objetivo a pesar de las condiciones favorables de su contexto, al niño que vivió en el aislamiento, por falta de un factor tan importante y tan humano como es la empatía. Es verdad que el docente no es un psicólogo para tratar los problemas emocionales que trae consigo el niño, pero tiene la formación para acercarse a él y brindarle todo el apoyo y confianza para que aprenda.

Asimismo se puede observar en las evidencias lo que se hace en relación a favorecer los **procesos de interacción** dentro del grupo y fuera de él. Vygotsky con su enfoque sociocultural nos ha hecho poner especial atención en la interacción para la construcción del conocimiento, y para el desarrollo de las capacidades superiores. Es interesante ver como a través de las interacciones los niños aprenden nuevas formas de hacer y pensar los fenómenos o situaciones que se presentan en su entorno; se favorece la construcción del conocimiento de cada niño al interactuar cada uno con el bagaje de experiencias, habilidades, destreza, conocimiento, aptitudes, actitudes...

La enseñanza y aprendizaje del español con un enfoque comunicativo, reclaman de niños más activos, tal y como lo conceptualiza la teoría piagetiana. La interacción dentro de grupo es fundamental para que los más capaces sean mediadores en la construcción del conocimiento de aquellos que, presentan ciertas dificultades, tal y como Vygotsky lo plantea. Para el docente **C**, el crear este tipo de ambiente se torna una tarea más difícil, ya que sus clásica frase "manitas cruzadas y boca cerrada" son muestra de lo importante que es para él disciplina. Es evidente que estos nuevos roles en la relación maestro-alumno y alumno -alumno los siente como una amenaza a perder el control del grupo, y sucumbe a la forma tradicional. Pero como es un persona demasiado normativa, va en busca de estar acorde a las exigencias del enfoque admitiendo el estilo interactivo, pero con sus respectivas restricciones; hace uso del turno de palabra, pero en forma tan metódica, que le quita la fluidez y la espontaneidad característica de todo niño. Sin embargo a pesar de ello, permite que los niños socialicen sus conocimientos, ideas y puntos de vista, evitando en cierta medida que sea ella la que monopolice el discurso.

Aunque el docente **A y B** crean un ambiente de confianza y respeto que despierta el interés de los niños para compartir con los otros lo que ya es parte de sus esquemas mentales, y así, ayudar a crear otros nuevos o transformar los ya existentes en forma grupal e individual (interpsicológico e intrapsicológico). A veces se puede observar en el docente **B** actitudes conductistas como cuando dice " a mi me gustan los niños que están sentaditos, quitecitos se ven más bonitos", pero contextualizando esta frase en el desarrollo de su práctica, él está consciente de la importancia de la interacción en el aprendizaje, pero como ya comentamos sobre el reglas compartidas entre él y sus alumnos, los intercambios sin ser muy rígido, se dan dentro de un contexto que no rebase los límites de la tolerancia.

C) leer y compartir

Observar los espacios que tienen los niños para disfrutar de la lectura es realmente fascinante, Los alumnos se meten de tal manera al texto narrativo o descriptivo, que hay momentos que llegan a fantasear cosas que nunca han vivido, pero que la lectura en ese momento les despierta el interés por inventar.

Desde que inicia el ciclo escolar los niños están teniendo la oportunidad de seguir la lectura que hace el maestro, ya sea a través de las imágenes o utilizando SL "dedito" para ir señalando lo que se está leyendo. Cuando el docente lee a sus alumnos un texto, y ellos participan anticipando, prediciendo o infiriendo, como los dice Goodman, lo hacen con tanto entusiasmo, que hasta el menos interesado entra en la dinámica.

Esta actividad donde el que lee es el maestro, habrá de rotarse para que además del maestro sean los niños los que también tengan la oportunidad de leer y puedan comprobar sus hipótesis en relación a la lectura, porque como lo dice Frank Smith el niño aprenderá a leer leyendo, y será en la interacción que se da en el grupo donde el niño poco a poco irá construyendo un modelo de significado que dé muestra de su comprensión.

Esto que señalo respecto a la importancia de que el niño lea, creo que tiene estrecha relación con los resultados del docente **B** en las evaluaciones de los niños en relación a la escritura y lectura. Si no todos, la mayoría de los alfabéticos deberían de leer textos y comprenderlos, porque no se puede concebir el leer sin comprender, pues nos limitaríamos ala decodificación. El libro del maestro de español que como ya explicábamos, es una guía que propone alternativas de trabajo, dentro de las sugerencias del espacio leer y compartir, propone la lectura en voz alta generalmente hecha por docente al inicio del ciclo escolar, la lectura compartida (grupo), la lectura guiada (equipo), lectura por parejas y la lectura independiente. Esta última, es la que requiere de un monitoreo por parte del docente, para observar las dificultades que presenta cada niño al interactuar con el texto. Porque a pesar de que ya tiene bastante información que fue rescatando

cuando el texto se leyó como "lectura compartida", le es difícil ir elaborando un significado; las necesidades detectadas por el docente, ayudarán a replantearse su forma de cómo está abordando la lectura.

El docente **A** trabajaba la lección "El rey de los animales "con actividades antes, durante y después de la lectura como lo señala el libro del maestro. Rescató los conocimientos previos que sobre el tema tenían los niños, compartiendo estos en forma grupal (antes). A partir la información dada los alumnos interactuaron con el texto de manera significativa para comprenderlo (durante). Por último pidió a cada niño que escribiera la historia como la habían interpretado (después). Cada niño que realizaba su historia, el maestro le pedía que la leyera, y cuestionaba al grupo en relación a la coherencia de la historia; si estaban tomados en cuenta todos los personajes y hechos, si incluía el inicio, desarrollo y final de la trama. El docente los cuestionaba "*Raúl escribió, que el gato quitó al león*", "*¿Es verdad que primero llegó el gato y quitó del trono al león?*". "*Analicen el final que escribió Martha, ¿Es de acuerdo a la historia?*" Así poco a poco los niños reconstruyeron la trama con la ayuda de los cuestionamientos que hacía el docente cada vez que un niño leía su historia.

A través de esta experiencia se tiene contacto con la lectura de una manera placentera. Las repeticiones tediosas de frase trilladas para que el niño aprendiera a leer o mejor dicho a decodificar, truncaban las oportunidades de meterse en los textos y sentirse como parte de ellos. Si a los niños les gustan los animales, les resulta excitante leer textos que hablen sobre ellos o que adquieran vida como en las fábulas, ya que "la lectura acompaña nuestras experiencias".⁵⁸ El docente **B** favorece que sus alumnos vivan sus experiencias a través de la lectura acercando a sus alumnos a diferentes tipos de textos (artículos, noticias, instructivos, cuentos, relatos, cartas...) Un día como era común en el aula, los niños leían con gran interés textos que ellos habían seleccionado. Se percibía como los niños disfrutaban de los textos. Una vez que los niños habían terminado de leer, cada

⁵⁸ GRAVES. Donald. La adquisición de la lectura y la escritura... Pág. 76

uno de ellos pasaba a hacer una presentación del libro leído, y hacían una reseña del texto. (los niños que no sabían leer armaban la reseña a través de los dibujos). Esta actividad enmarcada dentro de lo importante tendrá que ser realizada' en forma sistemática, para que el impacto en la comprensión lectora sea eficaz, de lo contrario se presentan situaciones como las que marcamos sobre la diferencia entre los resultados de la escritura y la lectura.

Además de libros interesantes que hablen de animales o de todo aquello que le gusta a los niños. Es fundamental que el niño sea un crítico de la lectura y exprese algo que no está escrito en el libro textualmente, pero que toca problemáticas que tienen que ver con el racismo, discriminación, corrupción, pobreza, violencia... que están en el entorno social del niño, y el docente ha de permitir construir en sus alumnos ese pensamiento crítico, lo cual se enmarca dentro de lo importante de la alfabetización.

El docente **C** está consciente de que sus alumnos deben de comprender los textos que leen porque siempre está cuestionándolos *¿de que trató el texto que leíste?, ¿qué sucedió?, ¿quiénes son los personajes? ¿qué opinas de...?* pero al momento de ponerlos a leer, aunque trabajan actividades para rescatar los conocimientos previos de sus alumnos, así como el cuestionarlos sobre su contenidos al concluir estas actividades, siempre escribe una parte del texto leído en el pizarrón, y con una rigurosidad, hace que sus alumnos lo repitan constantemente, guiando a sus alumnos más en función de la decodificación memorizada que a la comprensión.

El docente **B** se mueve en el aula con la misma habilidad que lo hace el docente **A** en lo que respecta al tratamiento de la lectura, pero se pierde en la actividad individual que realiza el niño para elaborar modelo de significado. No interviene en el momento oportuno para hacer que los niños no se centren en la decodificación. Es necesario trabajar más en cómo cada alumno utiliza las estrategias de lectura, que tanto Goodman como Isabel Solé sugieren para que los

alumnos lleguen a la comprensión lectora: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, corrección, metacompreensión, autocontrol, autoevaluación...

Es interesante ver como algunos de los docentes van trabajando cada uno de los componentes con una gran soltura y de repente como que se frenan, y retroceden. La lectura como actividad compartida los hace desenvolverse con gran destreza, pero cuando se llega a la lectura independiente, al maestro le faltan herramientas para hacer que sus alumnos trasciendan los procesos de decodificación, y construyan un significado del texto(comprendan), y sobre todo una sistematización en las actividades que tienen como propósito llegar a la comprensión lectora. El fichero es una opción para buscar esas estrategias, y además hay una gran variedad de libros que desde la misma perspectiva del enfoque comunicativo y funcional pueden ayudar al docente a cubrir esos vacíos que se le presentan en su práctica docente respecto a la lectura, y que se encuentran dentro de los acervos de "Rincones de lectura" y "la biblioteca para la actualización del maestro".

Un punto muy importante en cuanto a la lectura, es que el docente sabe de los procesos de aprendizajes que cada uno de sus alumnos tiene en relación a ésta. Sólo falta intervenir adecuadamente, no en función del sentido común, sino de la información que ha adquirido al buscar las fuentes adecuadas para este problema. Porque los niños requieren de una lectura compartida e independiente, que les permita llegar a la comprensión lectora.

El docente **B** al trabajar con diversos tipos de textos atiende otro rasgo más del enfoque comunicativo y funcional, que generalmente los docentes toman en cuenta. Pero además de entender este rasgo, se debe de poner, especial atención de que realmente todos los alumnos inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura, y distinguir las formas y contenidos de los diferentes textos.

d) Reflexión sobre la lengua

Observando y reflexionando sobre lo que se ha escrito en relación a los tres componentes, vemos como se entrelazan entre sí, a veces inconscientemente, y en otros con toda la intencionalidad del docente. Pero también hay otras ocasiones que se trabajan aisladamente. La reflexión sobre la lengua en cada uno de los componentes permite que estos se consoliden, y se desarrollen las competencias comunicativas y lingüísticas. Una muestra muy clara sobre esto es cuando el docente A trabajó la actividad "La primavera". Se pudo observar como favoreció la lectura, expresión oral, escritura y la reflexión sobre la lengua.

En lo que respecta a la reflexión sobre la lengua, al momento que los niños escribían el texto de la primavera, reflexionaron sobre el valor sonoro convencional, relación fonema-grafía, puntuación, ortografía, gramática, y sobre todo, el aprender que el periódico mural es un espacio que nos brinda la oportunidad de comunicarnos en forma escrita con los demás, intercambiando ideas o conocimiento.

Ya observamos que al docente le falta trabajar más la reflexión sobre la lengua en relación a la expresión oral, para que lo ya logrado; que los alumnos tengan una mayor confianza de expresarse oralmente, sea fortalecido al facilitarle un abanico de posibilidades semánticas, sintácticas, léxicas, que enriquezca el desempeño de su lengua hablada.

Con respecto al valor sonoro convencional, estabilidad de la escritura y relación fonema- grafía, los docentes **A, B y C**, cuando realizan el análisis silábico y alfabético de la escritura, hacen que sus alumnos se apoyen de los referentes de cada una de las letras del abecedario (a de avión, b de burro, c de casa...), que señalamos en el espacio de tiempo de escribir. Estos referentes representan para los niños un andamio simbólico para ir avanzando en los complejos caminos de la escritura. Los niños cuando leen y escriben y entran en conflicto, continuamente

están buscando el referente (que el maestro tiene pegado en la pared) que les permitirá resolver el conflicto que tienen, y lo resuelven sin la ayuda de alguien. En otras ocasiones, no le es suficiente, y necesitan de otro andamio más, ya sea el maestro o sus compañeros para poder avanzar.

Una clave para que el referente funcione como andamio, es que este referente sea significativo, entendiendo esto en dos sentidos: el primero es que haga alusión a algo familiar al niño (la letra m es más fácil que la relacione con la palabra mamá que con su nombre "eme" o sonido / m / El otro sentido es que la palabra haya sido analizada en sus partes (sílabas, letras, fonemas) pero siempre contextualizada dentro de un texto que de cuenta de los diversos significados que puede tener esa palabra; la palabra mamá está compuesta por sílabas o partecitas, que el niño aplaude cada vez que dice una **ma -má** , pero cada sílaba está compuesta por partes más pequeñas que tienen significado, la silaba **ma** se forma por los fonemas / m / y / a /. Este tipo de análisis no debe de mecanizarse sino que debe de tener sentido y significado para el niño.

Paulatinamente el niño se va despojando del andamio, y empieza a escribir y leer diversos tipos de textos que deberán ser analizados en su estructura y contenido como parte de la reflexión sobre la lengua. Algo que es importante resaltar, es que los maestros han comprendido la forma de abordar la gramática; no manejan definiciones, ni términos aunque hagan uso de ellos. Por ejemplo los niños distinguen el sujeto y predicado de una oración pero no saben que así se le domina. Asimismo usan palabras que dicen lo contrario y no saben que se llaman antónimos.

Los docentes tienen una deuda con la reflexión sobre la lengua, y es el trabajar más en lo que se refiere la expresión oral. Hay un avance significativo en la forma de abordar la gramática, dejando de lado la enseñanza estructuralista de los métodos tradicionales, ya que la memorización de las definiciones

gramaticales no garantiza un aprendizaje, como lo señala Tusón⁵⁹. Con el enfoque comunicativo y funcional se requiere de **una reflexión sobre la lengua dinámica**, que se vaya dando en el uso que el niño hace del lenguaje en los diversos contextos, y que sea un proceso sistemático.

En el apartado "tiempo de escribir " el docente **C** trabajó el análisis de palabras con los nombres de las partes del cuerpo relacionando el español, (que llevaba implícito la reflexión sobre la lengua) con el tema "nuestro cuerpo" de Conocimiento del Medio, atendiendo a si a dos rasgos del enfoque comunicativo y funcional: **Los contenidos de las diversas asignaturas, se han de abordar relacionándolas con el español**, y se han de favorecer **el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes** Sin embargo hace falta trabajar más sistemática mente este tipo de relación entre asignaturas. Que la producción de diversos tipos de textos orales y escritos, y la comprensión lectora se dé a partir de las diferentes temáticas que abordan las otras asignaturas del plan de estudio de primer grado a través de una planificación holística que permita a los docentes optimizar los tiempos, una formación más integral, y asimismo desarrollar más eficazmente las competencias comunicativas y lingüísticas, haciendo uso de diversos materiales curriculares y extracurriculares.

Por mucho tiempo el único material de apoyo que tenía el maestro para planificar su trabajo eran los libros de texto y el programa de cada grado. Actualmente puede tener acceso a varios materiales curriculares que llegan a las escuelas para que el docente cuente con más herramientas para enfrentar la gran responsabilidad de alfabetizar. Los planes y programas de estudio, los libros de texto, ficheros de actividades, libros del maestro, los libros de la biblioteca del aula y de rincones de lectura y el material didáctico del español; todos en conjunto, representan un gran apoyo didáctico, pero al mismo tiempo exige de una gran creatividad por parte del docente para que al mismo tiempo que desarrolla la etapa de adquisición y uso de la lengua en primer grado, dé un tratamiento significativo a

⁵⁹ TUSON, Jesús El aprendizaje de la lengua en la escuela. Pág. 23

los contenidos de las diversas asignaturas a través del español (matemáticas y conocimiento del medio en primer grado). Este rasgo, marcó ciertos tipos de actitudes muy bien definida en cada uno de los docentes que se observan en las evidencias áulicas.

Los otros docentes **A y B** con una actitud práctica, se preocupan por tener en su aula todos los materiales que le pudieran ayudar para mejorar su desempeño. Los analizan e interpretan para usar su información o sus actividades de las maneras más adecuada. Tienen una creatividad y sagacidad para llevar al niño a trabajar con las diversas asignaturas de una forma holística, implementando actividades preliminares, ya sea las que sugieren los ficheros o las que diseña por iniciativa propia; procurando en todo momento que los niños construyan un conocimiento significativo, que les permitan ir desarrollando su competencia comunicativa y lingüística. Además buscan materiales extracurriculares para fortalecer los procesos de aprendizaje. Dentro de esa actitud práctica también se ven rasgos de todos los factores que ya señalamos como características del modelo convergente, sin embargo generalmente se centran en prácticas de lo importante, aunque no escapan de realizar actividades que se pueden enmarcar dentro de lo urgente que no los guía al propósito general del español.

El docente **C**, debido a su personalidad aprensiva, que se ha observado en las diversas evidencias relacionadas con él. Se le nota presionado de que las condiciones sean las más adecuadas para alcanzar los propósitos del primer grado. Expresa su incomodidad al no contar con todos los materiales que se necesitan para trabajar, porque eso lo limita, ya que quiere trabajar tal y como se lo señala la normatividad. Tiene una fijación de buscar material de apoyo para desarrollar su práctica lo mejor posible. Pero lo contradictorio es que en la práctica su normatividad se tambalea fácilmente cuando en ese buscar, a veces encuentra formas tradicionalista de abordar la enseñanza, que lo hacen olvidarse momentáneamente de la forma que sugieren los materiales curriculares, como lo podemos observar en las experiencias áulicas de este docente que en el

transcurso de este trabajo se han evidenciado. En su discurso expresa una **actitud normativa** tendiente a cumplirla verticalmente, pero la práctica lo contradice. Con esta actitud ambivalente, entre la normatividad y sus creencias, trabaja algunas actividades en forma muy tradicionalista no favoreciendo adecuadamente el desarrollo de las competencias comunicativas. Cae en el tratamiento de las asignaturas en forma aislada descuidando algunas de ellas en cierto momento, (como también lo hacen los otros dos docentes) siendo esto evidente al expresar: *"estoy un poco atrasado en matemáticas porque algunos niños están muy atrasados en escritura y la lectura, y dedico más tiempo a eso"*. En sí, este docente va entre lo normativo (el deber ser) y sus creencias. Sin embargo en esa tenacidad que lo caracteriza alcanza propósitos de gran importancia porque Su tendencia siempre es más en función de la normatividad.

B) UNA ÚLTIMA REFLEXION SOBRE EL PROCESO MEDIATICO

Mucho se ha escrito sobre lo técnico que se convierte el docente al ser un operario de la política educativa vigente, donde el docente sólo se limita a operativizar a través de los materiales curriculares, lo ya estructurado desde los niveles de alto rango en el sistema educativo. Que el maestro sólo es un reproductor del sistema... Sin descartar que dentro de cualquier sistema haya una ideología que impregna a los procesos educativos, también es cierto que como sociedad que somos siempre nos estamos influyendo unos a otros. La sociedad nos forma, pero el individuo también influye en esa sociedad.

Si el docente es un individuo dentro de una sociedad, y ese individuo forma parte de un grupo con presencia social, también puede influir de manera significativa en los cambios que esta requiera. Esto sólo se puede lograr si el docente se acerca a los materiales curriculares con una actitud crítica, para trascender de la normatividad a lo práctico; un ir y venir entre la teoría y la práctica; conocer de lo que tiene entre sus manos y poder moldearlo de acuerdo a sus necesidades. No se trata de rechazar la normatividad por el simple hecho de

hacerlo, sino es racionalizarla, para tomar distancia entre ella y nosotros para poder emitir un juicio; que permita construir un significado de nuestras prácticas con un sello muy particular, pero sin perder el rumbo al no tener claro hacia donde dirigimos la formación de los alumnos.

A pesar de todo lo que ha implicado para el docente la transformación de su práctica, y los multifactores que inciden en ésta, estos se han enrolado en esta tarea de una forma muy comprometida, esquivando todas las inercias que continuamente están incitándolo a no cambiar. Esta dinámica que el docente imprimió a su trabajo ante las exigencias del modelo educativo, fueron determinante en la forma de abordar los cuatro componentes en los que esta estructurado el programa de español, con sus formas muy específicas de llevarlos a la práctica, como son; hablar y escuchar, tiempo de escribir, leer y compartir, y reflexión sobre la lengua.

Hemos descrito cómo se enseña y se aprende el español en las aulas de primer grado, sin embargo hay muchas cosa que engarzar para entender mejor las características de las prácticas desarrolladas en los primeros grados. En un ir y venir entre los paradigmas conductistas y constructivitas, el maestro desarrolla sus prácticas pedagógicas. Es más común observar ir hacia delante, que venir en retroceso con prácticas tradicionales anquilosadas .Los retos que han tenido que enfrentar los docente para modificar parte de 'su quehacer educativo, han sido desgastantes, por esa lucha interna que tiene que enfrentar entre el ser y el deber ser.

En esa lucha que sostiene el docente Con sus esquemas y las exigencias del entorno, pierde en ocasiones la orientación, y su práctica se convierte en un mosaico de posturas teóricas, creencias, y posiciones de sentido común, que dan forma al modelo convergente, desarrollándose en las aulas, prácticas de lo importante y de lo urgente

Cuando las prácticas van en función de lo urgente, entonces lo que al docente le parece lo más perentorio es que sus alumnos lean y escriban, no le importa el cómo, o el para qué. Aquí los procesos se dejan de lado; lo más esencial es el producto, aunque no sea de calidad. Lo urgente sólo se justifica si tiene estrecha relación con lo importante como ya lo explicamos.

Con las prácticas de lo importante, sí interesa el cómo y el para qué. El maestro se hace consciente primeramente del propósito general del programa del español, eso es lo importante. Este lo guiará en su planificación y evaluación sistemática para que no se pierda en la acción de lo urgente que cotidianamente nos amenaza. Su visión de la práctica es futurista, y en función de ella trabaja.

Los docentes que están en esta sintonía, entonces les preocupa que los niños escriban, pero se ocupan de crear situaciones de aprendizaje donde el niño tenga la necesidad de escribir diversos tipos de textos de acuerdo a la intención y al contexto. Favorecen la lectura de una gran variedad de textos, pero no va en función solamente de la decodificación, sino que los orienta de tal manera que tomando en cuenta sus conocimientos previos pueda comprender el texto. Promueven espacios para que los niños desarrollen sus competencias comunicativas en forma oral, reflexionando continuamente para hablar cada día mejor y en un proceso interactivo permite que los alumnos reflexionen sobre la lengua cuando escriben, lee y se expresan oralmente. En una palabra **crean un ambiente para que el niño construya un conocimiento significativo y crítico.**

Además la evaluación, planeación y seguimiento sistemático de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son parte de las prácticas de lo importante, para dar cuenta del estado que guardan los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, siendo los padres de familia y autoridades educativas los que han de tener esta información para que conjuntamente fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del aula.

Creo que la mediación que hacen los docentes en las prácticas del enfoque comunicativo y funcional, va avanzando significativamente hacia una práctica de lo importante. Los avances son más significativos en relación al componente de escritura y reflexión sobre la lengua. Aunque relacionan de forma muy creativa los componentes, les hace falta atender las especificidades del componentes de la lectura y expresión oral para alcanzar el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas en forma holística.

CONCLUSIONES

Las prácticas que desarrollan los docentes son producto de su proceso de construcción sobre lo que es el enfoque comunicativo y funcional. Hacer un análisis de éstas me llevó a escarbar la experiencia laboral del docente, su formación, sus rasgos generales de su personalidad, sus creencias... Me fue muy difícil ir armando el rompecabezas para entender lo que sucedía en las aulas, no se si logré armarlo adecuadamente o forcé algunas piezas para que embonaran, pero procuré ser lo más objetiva posible.

El enfoque comunicativo y funcional del español a pesar de los años que tiene en el ámbito de la alfabetización no ha logrado pernear completamente las prácticas docentes en lo grupos de primer grado permeando las prácticas docentes. A pesar de lo accidentado del quehacer educativo por las serie de interferencias que cotidianamente presenta, ya sea en el ámbito áulico, escuela o comunidad, los docentes de nuestra investigación, con su poca experiencia en primer grado, se adentraron con todos sus buenos propósitos de llevar a cabo los procesos de alfabetización de una forma integral, aunque los diversos factores que inciden en la práctica los hizo en algunos momentos perder de vista su propósito.

Esta situación nos habla de la necesidad que presentan los docentes de conocer más sobre lo que es el enfoque comunicativo y funcional, para no caer en ambigüedades. El compromiso del maestro de convertirse en un autogestor de su

formación permanente, sería un primer paso a dar, para lograr que las prácticas docentes se vayan transformando permanentemente de acuerdo a las exigencias del contexto social.

Si hablamos de un modelo convergente donde una serie de elementos convergen para dar forma a las prácticas docente; y dentro de esos elementos está la asesoría técnica pedagógica que reciben los maestros de primer grado. Es una actitud profesional, reconocer que nos falta intervenir más asertivamente en las prácticas docente para impactar de tal manera que la alfabetización se desarrolle holísticamente.

La intervención tendría que ver con los vacíos que presentan los docentes al mediatizar el discurso pedagógico y la práctica, para que en forma conjunta, se aborden todos aquellos aspectos de la práctica docente que no quedan claro en relación al enfoque comunicativo y funcional.

La planeación y evaluación sistemática que realizan los docentes ha de ser una brújula para no perderse en la complejidad de los proceso de alfabetización, y con ello asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén enfocados a una alfabetización integral, (relacionando todas las asignaturas y todos los componentes en el caso del español) que den cuenta de la formación integral del niño para que pueda desenvolverse de manera eficaz en diversos escenarios. Además la carpeta de los procesos de aprendizaje de cada niño será una herramienta valiosa para establecer compromisos con los padres de familia en relación a las necesidades cognitivas que este requiere.

Las dinámicas que se establezcan en el aula, deberán estar selladas por relaciones empáticas, que rescaten la parte humana de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que permitan en un ambiente de respeto y tolerancia estimular a los niños a aprender; respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, para que pueda construir aprendizajes significativos que le sean útiles para seguir

aprendiendo.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han de desritualizar aquellas actividades, como el análisis de palabras y dictado, que aunque con un gran valor didáctico para que los niños reflexionen sobre las características de su lengua, deben convertirse en situaciones de aprendizaje más interesantes. Que los niños haciendo uso de su lengua, ya sea en forma oral o escrita, produzcan **diversos tipos de textos** y aprendan a conocer sus características de su lengua para poder usarla en forma más adecuada. Asimismo que sigan abordando la gramática de forma más funcional y no con las características estructuralista que tenía antes. Pero sobre todo orientemos el trabajo en el aula a **aprender jugando**, para que de una forma divertida los alumnos se conviertan en escritores, lectores y oradores con una gran competencia lingüística y comunicativa.

Los espacios para leer y compartir desde que inicia el ciclo escolar, han de incluir las **lecturas independientes** para que el niño aprenda a ser consciente de la necesidad de construir un modelo de significado sobre lo que está leyendo, para no limitarse a la simple decodificación. El niño ha de ser motivado a sentir la lectura, vivirla y disfrutarla; verla como una grata alternativa para seguir aprendiendo en forma independiente.

Que la enseñanza de la expresión oral se lleve a cabo de forma sistemática para que los niños puedan expresarse en forma eficiente en diversos contextos; reflexionando permanentemente en la forma más adecuada para comunicarse.

Para que el docente pueda lograr lo antes señalado, tiene que soltarse y liberarse de esa presión tan fuerte que lo agobia, como es el hecho de que los niños aprendan por aprender como algo urgente; perdiendo de vista en algunos momentos, que lo importante es que el niño mediante un **proceso interactivo de comunicación**, aprenda para aprender de una forma cada vez más autónoma. De ahí la importancia de una **práctica de lo importante** que centre sus esfuerzos en

alcanzar los propósitos que el programa del español marca en los primeros grados. Dejando de lado la práctica de lo urgente, que generalmente se mueve en términos de contenidos y no de propósitos.

Hablando de la normatividad propia del sistema educativo, más que convertirnos en fóbicos de ésta, racionalicémosla para poder interactuar con ella, aportando el **pensamiento crítico** que necesita todo maestro, para que al desarrollar su práctica docente pueda despertar en sus alumnos una actitud reflexiva y crítica. Es fundamental hacer énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas alfabetizadoras. Como lo decíamos anteriormente, los niños ya no son como los niños de tiempos atrás. Desde muy pequeño se van haciendo cuestionamientos de situaciones que suceden en su entorno, porque lo ven por la televisión, en la calle, en los periódicos. La escuela ha de aprovechar cualquier espacio para favorecer la actitud crítica ante cualquier evento que haya sucedido en su aula, escuela, comunidad, país... Los tiempos actuales requiere de sujetos que sean actores dentro de su sociedad, permitamos que estos niño más que espectadores; sean actores protagonistas de los cambios que requiere nuestro país para salir de este estancamiento, político, económico y social en el cual se encuentra sumergido.

Hay mucho que hacer por parte del docente y todos los que estamos dentro de este sistema. Creo que los docentes de nuestra investigación con todas sus potencialidades y debilidades, demostraron que están tan comprometidos con la educación, que independientemente de su actitud normativa, práctica, empática, consciente, inconsciente, significativa, intrascendental, sistemática, sistemática, innovadora, tradicionalista... ellos ponen todo su empeño para moverse dentro de este accidentado espacio educativo, de la mejor manera.

El progreso del enfoque comunicativo y funcional a pesar de los años que han transcurrido desde su implementación en el actual modelo educativo, todavía representa para los docentes un reto en la práctica. Hace falta trabajar más en

torno a la necesidad de reflexionar sobre cómo es la realidad que estamos viviendo en la práctica con el enfoque, y realizar una planificación y evaluación sistemática que de cuenta de los avances y dificultades. , para la toma de nuevas decisiones

No se puede exigir a los docentes que ante un cambio, dejen de lado toda su historia de vida laboral, ya que la experiencia es fundamental para la **actitud práctica** que asumen los docentes en su quehacer, dándole un toque de improvisación y chispa a lo ya planeado. Es necesario dar tiempo para lograr modificar las formas de interpretar y desarrollar el nuevo modelo educativo. Pero no se trata de dejar que se dé en forma natural esta transformación, es necesario intervenir adecuadamente cada uno de los involucrados en la práctica docente, llámese directores, supervisores, asesores... para logra el propósito.

Es prioritario que se rescaten las reuniones técnicas que se tenían especialmente para los docentes de primer grado, que independientemente que no puedan ser mensualmente, se realice una al inicio, y otra a mediados del ciclo escolar para analizar más profundamente las características del enfoque, fortaleciendo este trabajo, con las observaciones participantes en el aula, para ir monitoreando las dificultades que se presenten y darle la atención adecuada a cada necesidad, cuidando que estas visitas al aula sean continuamente. Si esta propuesta no es viable, sería pertinente que la ruta de actualización de cada escuela retorne el análisis del enfoque comunicativo y funcional, y cualquier otra necesidad del docente que lo oriente hacia un a **formación permanente**

Después de esta investigación, mi función como asesora técnica-pedagógica no podrá ser la misma. Creo que nunca se deja de aprender. Lo más cotidiano visto desde otra perspectiva nos da información que nos permitiría modificar aquellas situaciones que en un primer momento pensábamos que ya no había nada que hacer en relación a ésta. Si como asesora siempre he establecido un compromiso en cada uno de los grupos que visito, ahora el compromiso se verá reforzado por

aquellos aspectos que en la cotidianeidad de la práctica docente se fueron esfumando en mi percepción, que como asesora técnica-pedagógica no puede ser atomizada, sino que tengo que ver el todo con sus partes interrelacionándose.

Independientemente que no me desempeñe como asesora técnica de los primeros años en un futuro. Creo que esta forma de observar los procesos que siguen los niños en su aprendizaje en relación al español, en forma tan sistemática a través de su carpeta de evaluación, escudriñando los perfiles y necesidades de cada uno de los alumnos; da la pauta para que de esa manera, también se vaya monitoreando en cada uno de los grados, los avances y dificultades que presentan los niños debido a la complejidad propia de cada grado, para poder lograr Como lo señala el programa de español de educación primaria **"propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización"**.

BIBLIOGRAFÍA

BARBOSA, H. Antonio. Cómo han aprendido a leer los mexicanos. México. Pax México. 1988

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. México. Seix Barral, S.A. 1975

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España, Visor Distribuciones 1990.

GARTON, Alison y Pratt Chris. Aprendizaje y procesos de alfabetización. España, 1991.

GILLES, Ferry. El trayecto de la formación "Los enseñantes..." México. Paidós, 1990.

GOMEZ PALACIOS, Margarita. La producción de textos en a escuela. México. SEP, 1995.

GOMEZ PALACIOS, Margarita y otros. La lectura en la escuela. México, SEP, 1995.

GOMEZ PALACIOS, Margarita y otros. El niño y sus primeros años en la escuela. México SEP, 1995.

HERNANDEZ Fernando. El estado de la cuestión. Cuaderno de pedagogía. España.

IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. España, Paidós, 1997.

MOSCOVICE, Serge. Introducción al campo de la psicología social en psicología social. España Paidós, 1985.

SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México SEP, 1995

SEP. Programa de estudios de España. México, 2000.

SEP. La lengua escrita en la educación primaria, México, CAD, 1992

SEP. Español sugerencias para su enseñanza en la escuela. México, 1995.

SEP. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. México, 2000.

SEP. Libro para el maestro. Español primer grado. México, 2003

SEP-OEA. La comprensión de la referencia en la lectura la escritura. México, 1988

SEP-OEA. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México. 1986

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. México, Trillas, 1995.

TORRES SANTOME, J. Las razones del currículum integrado. Ediciones Morata.

UPN. El aprendizaje de la lengua en la escuela. México, 1995.

UPN. Investigación de la práctica docente propia. México, 1995.

VENTURA NONTSE. Entre la teoría y al práctica Cuaderno Pedagógico. España.