



65 OCT. 1999

SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA EN HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD HIDALGO



EMK.

**“IMPACTO DE LA PROPUESTA METODO HIDALGO
 DE LECTURA DIRECTA EN EDUCACION
 PREESCOLAR”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACION CAMPO
PRACTICA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
LIZBETH MONTIEL CHAVEZ

PACHUCA, HIDALGO **JULIO DE 1999**



**...Nuevamente a mi Madre, por
su apoyo incondicional y
paciencia para que culminara
este trabajo.**

...A mis hermanos

...y a Olaya

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LA LECTO ESCRITURA Y EL NIÑO PREESCOLAR	
1. Un acercamiento teórico a la lectura y escritura	10
a. El proceso de adquisición de la lectura	17
b. El proceso de adquisición de la escritura	20
2. La lecto escritura desde los planes y programas	27
a. Historización de Educación Preescolar	28
b. La lecto escritura vista desde los programas de educación preescolar.	33
c. La lecto escritura como actual objeto de enseñanza.	39
d. La lecto escritura en preescolar: Acercamiento o enseñanza formal	58
CAPÍTULO II	
IMPLANTACION DEL MÉTODO HIDALGO	
1. Origen de la propuesta	75
a. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe	76
b. La estrategia propuesta por la CEPAL	79
c. Modernización educativa	83
d. Programa de fortalecimiento a la educación preescolar	93
2. El Método Hidalgo desde la política educativa	96
CAPÍTULO III	
EL IMPACTO DEL MÉTODO HIDALGO	
1. Contexto	99
2. Implementación de la semana estatal de capacitación	106
3. Impacto de la propuesta	111
a. ¡ No estamos preparadas para eso!	112
b. ¡ Somos muy disciplinadas!	119
c. ¡ Me vino a complicar la clase!	124
CONCLUSIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un medio de comunicación y expresión, y por medio de él se conoce el mundo, surge por la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, teniendo así un carácter social. Al igual que todo, tuvo una evolución; en un principio el hombre primitivo solo emitía sonidos, imitando a la naturaleza para conseguir a su presa y para comunicarse con los demás humanos; posteriormente comenzó a utilizar gesticulaciones y mímica haciendo uso de sus manos y cara principalmente; para comunicarse con los demás y dejar huella de su existencia, y de su época hace uso de la pintura rupestre y por último llega a la palabra.

La principal función del lenguaje es posibilitar la comunicación a través de la expresión tanto oral como escrita, siendo éste última la más compleja de su desarrollo, por tener un alto grado de convencionalidad. Su aprendizaje requiere de una serie de estructuras mentales más elaboradas, llevándose a cabo en un proceso lento y complejo previo a su adquisición, en donde están involucradas, entre otros casos, una serie de experiencias y observaciones de su medio ambiente.

El saber leer y escribir representa el medio por el cual el sujeto puede acceder a una serie de conocimientos sociales más complejos; asimismo es una de las herramientas por la cual se establece comunicación con los otros sujetos de un grupo

social. Por lo que consideramos que la importancia de la lecto escritura en la sociedad es esencial.

En esta lógica, la lecto escritura ha sido considerada como un contenido social y fundamental para el desarrollo de aprendizajes básicos futuros, que posibiliten al niño a acceder a conocimientos más complejos, y se convierta en una herramienta útil para establecer comunicación e interacción en el grupo social en que se desenvuelve. Consideramos que debido a ello en los niveles de Educación Básica se ha privilegiado su enseñanza.

En lo que respecta a la Educación Preescolar, la lectura y escritura también se convierte en un contenido escolar a favorecer, donde metodológicamente su enseñanza se da por medio de juegos y actividades como espacios de interacción, comunicación, indagación, y conocimiento, recuperando al lenguaje oral como propiciador de dicho contenido.

En 1994, con la apertura a innovaciones educativas que da el Gobierno Federal a los Estados, como consecuencia de la descentralización, el Estado de Hidalgo emprende una cruzada de alfabetización, donde se implanta el Método Hidalgo de Lectura Directa para enseñar la lectura y escritura, y que tiene como objetivo "el de abatir el alto índice de deserción y analfabetismo que alcanza el 19.8% de la población

infantil en edad de educación primaria,"¹ Este Método se implanta en los jardines de niños, en el ciclo escolar 94 – 95, dando un giro a la forma de enseñar la lecto escritura.

El cambio consistió en la forma de enseñar, ya que en el Programa de Educación Preescolar editado en 1992 se tiene como propósito favorecer el proceso para la adquisición de la lectura y escritura; y en lo que respecta a la nueva forma de enseñanza emanada de la propuesta del Método Hidalgo de Lectura Directa, fue la enseñanza de una manera formal, con una metodología, tiempo y recursos específicos para tal situación de enseñanza.

Al operarse, en el ciclo escolar 94-95, esta propuesta vino a problematizar la práctica de las educadoras, surgiendo algunos cuestionamientos que fueron detectados en juntas y reuniones técnicas, por centro de trabajo, y en reuniones del Departamento de Educación Preescolar, por municipio, donde estaban reunidos dos o tres sectores educativos, acompañados de autoridades institucionales y el autor del método.

Algunas de las problemáticas que se manifestaban en éstas reuniones, eran en su mayoría, en torno a la forma de operación de las estrategias didácticas, como los tiempos, técnica de instrucción y la falta de un sustento teórico.

¹ Fuente: Relatoria de la Primera Semana Estatal de Capacitación." Departamento de Educación Preescolar. Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar. Diciembre 5 –9. Pp. 1

Las limitantes pedagógicas encontradas giraban en torno: falta de estrategias técnicas en grupos numerosos; el silabeo y deletreo en el que los niños cayeron; la mecanización y la rapidez en la contestación por parte de los niños, la selección de niños en dos grupos antagónicos; y los niños que presentaron problemas de habla.

En todas estas problemáticas de operación se sumaba una, que en general, a las educadoras causaban cierto descontento ¿ por qué enseñar a leer y escribir en preescolar ? ¿Porqué se implanta un método de lecto escritura para adultos, en un nivel que atiende niños pequeños?

Con base en estas preocupaciones, que como sujetos participantes tenemos las educadoras, se parte de que en un primer momento la lecto escritura fue considerada como un conocimiento convencional que el niño adquiriría en la escuela primaria, y que el nivel de Educación Preescolar sólo la propiciaba a través de actividades no formales extraídas del contexto familiar y ambiental del niño.

Al corresponderle al jardín de niños, la preparación del niño, para que acceda al sistema de escritura y de lectura, pudimos observar la angustia con la que cursan las maestra y padres de familia de que al finalizar el ciclo escolar los niños egresen dominando este objeto de conocimiento. Esta situación la detectamos en diversas reuniones de sector con la finalidad de hacer una evaluación y seguimiento del método dirigidas por el jefe del departamento del nivel, jefes de sector, asesores técnicos

estatales del nivel y el autor del método en cuestión, y se pudo observar el rechazo casi generalizado de las educadoras presentes, así mismo se discutieron los roles que desempeñaban y avanzar en la programación del método, creando conflictos en su quehacer docente.

Otro punto discutido también fue la actitud que los padres de familia han tenido en la operatividad del método, y se decía que han “respondido en forma positiva al observar que sus hijos pueden descifrar palabra escritas, alegándose que las bases que ellos tienen corresponden a un modelo de lectura, con los que fueron enseñados en la escuela primaria y que han tomado, para mayor avance de sus hijos, estrategias propias; repaso de sonidos y mecanización de palabras, apoyo en hermanos mayores, el uso de libros didácticos como “ mi libro mágico “ y “ mis primeras letras “ dando como resultado la presión de ellos en los alumnos y trayendo consigo ciertas dificultades para las educadoras.²”

Con base en lo expresado y vivido por las educadoras y padres de familia se plantearon diversos cuestionamientos que guiaron la focalización del objeto de estudio de esta investigación: ¿Por qué se implanta una propuesta de lectura y escritura en el nivel preescolar?; ¿Los niños preescolares requieren del aprendizaje formal de la lectura y escritura?, ¿Qué sienten y piensan las maestras al poner en práctica la

² Fuente: Lizbeth Montiel Chávez. . “ **Impacto del Método Hidalgo**”, Notas de campo, mecanograma, mayo 1995. U.P.N. Pachuca, Hgo. 1995.pp.38 (En adelante se citará IPMENC)

propuesta?; ¿Cómo vino a cambiar las actividades que venían realizando las educadoras que atendían el tercer grado de preescolar?.

Para tratar de responder estas interrogantes, se centró el interés de esta investigación en desentrañar ¿cuál era el impacto de las maestras de Educación Preescolar en relación a la operación del Método Hidalgo de Lectura Directa?; y en específico el impacto lo entendemos como lo que piensan, sienten y actúan las educadoras con respecto al mismo.

El proceso de investigación se desarrolló para llegar a esta delimitación inició en la especialización con el tema de la operatividad del Método Hidalgo de Lectura Directa en el nivel de preescolar; posteriormente con la guía de asesores y la inquietud de continuar con este objeto de estudio, éste tuvo tres modificaciones que fueron las siguientes: " Propuesta de lecto escritura en preescolar ¿ Política Educativa o Desarrollo del Niño?, " el rol del maestro en el Método Hidalgo," " Evaluación y seguimiento del Método Hidalgo" hasta llegar al presente objeto de estudio " Impacto del Método Hidalgo."

La metodología etnográfica, constituyó una alternativa para esta investigación, ya que consideramos es una de las más pertinentes para estudiar fenómenos educativos en el contexto de los procesos sociales, Nos aportó una base fundamental para narrar

lo cotidiano y las interacciones sociales, su objeto de estudio consistió en analizar a nivel micro estructural las interacciones entre los sujetos

Después de reflexionar sobre la metodología más pertinente para desentrañar el objeto de estudio nos dimos a la tarea de seleccionar las técnicas más idóneas para tal objeto. Se inició el trabajo de campo con un proceso de observaciones y entrevistas a los sujetos que asistían a las reuniones de sector y zonas escolares con el fin de ir delimitando elementos de estudio y detectar el sentir, el pensar y el actuar de las educadoras que atendían el tercer grado. Se realizaron en total 10 observaciones y 20 entrevistas.

Al tener ya seleccionado las técnicas, nos dimos a la tarea de hacerlo con los instrumentos; para la observación utilizamos el diario de campo para registrar toda la información "no dicha" en ellas, y para las entrevistas al ser cara a cara se elaboraron de base pregunta abiertas que pudieran guiarla: los sujetos investigados fueron seleccionados a partir de la aportación sustantiva para el objeto de estudio, asimismo que cubrieran alguna de estas dos condiciones: atender tercer grado de preescolar o haber participado en la capacitación estatal.

Al leer los registros ampliados de ambas técnicas pudimos detectar algunos elementos sustantivos, que iban profundizando en algunos aspectos, después de realizar una revisión fueron surgiendo las primeras categorías empíricas³. ¡ Somos

³ María Bertely. . " La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes". "Documento de trabajo", en: Teoría y práctica etnográfica en educación. 1994. (En prensa) pp 36-117

muy disciplinadas!, ¡ Me vino a complicar la clase ¡ y ¡ No estamos preparadas para eso ¡.

Estas categorías empíricas fueron respaldadas a través de un estudio bibliográfico especializado, donde surgieron dos grandes categorías analíticas: "El niño preescolar" y "la lecto escritura", resultado del cruce entre la teoría y las ideas iniciales. Con base en ellas se iniciaron los primeros intentos de escritura, delineándose y delimitándose con ayuda del asesor los capítulos del trabajo final. Así, el trabajo se estructura en tres capítulos expuestos de la siguiente manera:

En el capítulo uno , presentamos en un primer momento un acercamiento teórico a las dos categorías analíticas: El niño preescolar y la lecto escritura; y en un segundo momento es presentado este contenido desde el punto de vista de los planes y programas que lo guían en el nivel de Educación Preescolar.

El capítulo dos presenta al Método Hidalgo, como política educativa que tiene un origen y una implantación en nuestro Estado enfatizando cómo metodológicamente prescribe la enseñanza de la lectura y escritura.

En el capítulo tres se proyecta el contexto en el cual se enmarca la problemática y el desarrollo de tres categorías empíricas, que dan a conocer como resultado de su análisis el impacto que tuvo el Método Hidalgo en algunas de las educadoras del nivel.

Se finaliza con un apartado que contiene conclusiones finales producto de los capítulos analizados; asimismo se presenta la bibliografía consultada en el trabajo de investigación y los anexos que remiten a una contextualización de lo escrito.

CAPÍTULO I

LA LECTO ESCRITURA Y EL NIÑO PREESCOLAR

En este capítulo presentamos los fundamentos teóricos que posibilitan explicar la importancia y complejidad que tiene la lectura y escritura como conocimiento convencional y escolar, presentado a los sujetos como necesario para acceder a otro conocimiento más complejo; así mismo hacemos un recorrido histórico en los diferentes planes y programas que han guiado el abordaje y acercamiento de este contenido, enfatizándola en algunos puntos esenciales que han permitido a través del tiempo proseguir y fortalecerla.

1. Un acercamiento teórico a la lectura y escritura

En este apartado nuestro propósito es exponer algunos aportes teóricos que se han realizado sobre el proceso de lecto - escritura, que posibilitará comprenderlo conceptualmente, asimismo dar cuenta de algunos procesos de cómo va construyendo el niño su pensamiento y su conocimiento, permitiéndole adquirirlos, como objeto de conocimiento, por lo que se hace necesario mencionar que la concepción de lecto-escritura que guía este trabajo de investigación esta fundamentada en la corriente psicolingüística.

La lecto – escritura se ve como el proceso posibilita al niño a acercarse a través de diferentes eventos cotidianos a la lectura y escritura.

Respecto al autor Wertsch¹ considera que "la actividad humana y los medios para hacerla posible han surgido mediante la interacción social", con base en esto, podríamos decir, que el origen de cualquier conocimiento es de naturaleza social; Vigotsky² nos proporciona en sus obras, percepciones particulares acerca de esto, sugiere que la lecto – escritura se puede visualizar en términos de la contribución generalizada en la lucha de la gente, por comprender y tratar con su mundo. Más aún, la evidencia como un logro social, donde sirve como una de los vínculos entre cultura y conocimiento.

Según Scollon y Scollon³ maneja que la lecto – escritura es mucho más que la solo producción o uso individual del lenguaje escrito, por tal motivo, nos parece que este objeto puede comprender cabalmente solo cuando se toma en cuenta el contexto cultural dentro del cual, el lenguaje escrito es utilizado y tomado en cuenta, esto nos permite ver que los niños internalizan la estructura de la lecto – escritura que se lleva a cabo en el mundo que los rodea, por lo tanto se detectan como relaciones sociales internalizadas. Leontiev⁴ destaca que esta internalización de estructuras o conciencia de ellas, se desarrolla como resultado de la participación del niño con los cuentos de la lecto – escritura en relación con este, los eventos de lecto – escritura los entendemos

¹ Alejandro Anderson, A et. Al "La Lecto escritura como práctica cultural" en; Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Siglo XXI, México, 1984, pp 271.

² ibid. Pp. 276

³ Ibid. pp. 276

⁴ Claire Woods,. "La lecto – escritura en las interacciones" en: Nuevo Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México, 1984, pp. 325

como: Todas las actividades en que los niños por si mismos se orientetan de alguna manera hacia la lectura y escritura como parte de sus interacciones reciprocas.

Vigotsky propone que los procesos psicológicos superiores como la lectura y escritura son el reflejo de los procesos sociales, en los cuales el individuo participa en mementos anteriores de su desarrollo. En sus propios términos: "...el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social. Todas las funciones mentales superiores, son relaciones sociales internalizadas"⁵, por lo tanto los eventos de lecto – escritura propician la construcción y la adquisición de los procesos de lectura y escritura como constructos de conocimiento social.

Estas connotaciones nos permite introducir la lecto – escritura como objeto de conocimiento y al niño verlo como un sujeto cognocente que no depende ni de que posea una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método⁶ sino que implica la construcción de un sistema de representación que va elaborando en su interacción en un ambiente alfabetizador. Con base en esto se puede vislumbrar que para que el niño llegue a un conocimiento, deberá transitar por un proceso largo y complejo; donde construya hipótesis con respecto a situaciones u objetos; los explore, observe e investigue y llegue así a ser alfabetizado.

⁵ ibid, pp. 327

Con ello creemos necesario considerar a la lectura y escritura como un proceso, que se conceptualiza bajo tres premisas. La primera vasta como una herramienta; La segunda en su proceso de adquisición; La tercera es la aplicación práctica de estas actividades de manera significativa para el que aprende⁷

Respecto a la primera premisa podríamos decir, que al considerar a la lectura y escritura como herramienta, no sólo tiene que ver con la manera en que la sociedad o grupo "la ubica", sino con la forma como la tipifica⁸ y con la manera en que se socializa. Al verla así, Frank Smith⁹ argumenta que "el cómo se ve la lectura y escritura por los otros, condiciona de cierta manera su enseñanza", y por lo tanto el aprendizaje que se hace de ella, ya que no sólo se "obtiene información" en su uso, sino que conllevaría a una comprensión y utilidad significativa para el usuario; por lo tanto el verla de esa forma traería a la significatividad y a la experiencia como procesos subyacentes en su aprendizaje. Para reforzar este supuesto nos parece oportuno traer lo que Louise Rosenblatt dice sobre ello: " la lectura y escritura se hacen por la experiencia no por la información, la experiencia puede aportar información como un subproducto, pero la información nunca puede aportar experiencia. Y la experiencia, sostengo, es la base del aprendizaje".¹⁰

⁶Emilia Ferreiro, E. Gomez Palacios, " **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura**" en: "El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura," Fascículo 1, México, 1983, pp. 193.

⁷ Claire Woods, A.. " **La lecto escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social.** " México, Siglo XXI, 1986. Pp.321

⁸ Idem. Pp .34

⁹Frank Smith, F. " **De cómo la educación apostó al caballo equivocado.**" Tr. Isabel Stratta, Argentina, AIQUE, 1994, pp. 102

Con este panorama podemos manifestar que los niños tratan de comprender la manera de leer y escribir estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene "sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis",¹¹ es decir, no es posible especificar el contenido o curso del aprendizaje del lenguaje hablado de un niño determinado; pero sí es posible especificar las condiciones bajo las cuales un niño aprenderá a leer y escribir, y que son las que necesita para aprender cualquier cosa, la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo.

Para poder explicar esas condiciones de aprendizaje, estaríamos vinculando a la segunda premisa, sobre el proceso de conceptualización de lectura y escritura, que es el proceso de adquisición que el niño va construyendo a través de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, Ferreiro conceptualiza al aprendizaje como "el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés,"¹² por lo tanto, estaríamos hablando de un proceso de adquisición que conlleva ciertos conocimientos previos condicionados por el nivel de desarrollo del niño.:

¹⁰ Idem. Pp 105

¹¹ Ibidem. Pp.56

¹² Ferreiro en algunas investigaciones confluye la psicología genética de Piaget a la psicolingüística contemporánea de Noam Chomsky, donde explica que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lectura y escritura desde antes de iniciar la enseñanza formal.

En este sentido Piaget ¹³ hace referencia a la maduración, experiencia, transmisión social y al proceso de equilibración, como factores que intervienen en el proceso de desarrollo o aprendizaje, y que funcionan en interacción constante, ya que no actúan por sí solos, es decir, la maduración no explicaría las transformaciones que se dan en el aprendizaje si no interviene la experiencia y la transmisión social; por lo tanto, para entender esa construcción de conocimiento se debe considerar la edad del sujeto,¹⁴ su contexto y su experiencia.

Con base en ello estaríamos en posibilidad de ver cuáles son esas condiciones en específico, que llevarían al niño a adquirir la lectura y escritura, y cómo es esa construcción.

Al final del período sensoriomotor,¹⁵ el niño tiene grandes progresos del conocimiento del mundo; al pasar al período preoperatorio la función simbólica que se manifiesta a través de diversas formas¹⁶ posibilita al niño adquirir la capacidad representativa, que en un primer momento se encuentra muy ligado a la acción directa sobre los objetos. Esta función simbólica,¹⁷ lentamente ayuda a interiorizar imágenes,

¹³ Piaget, J." La formación del símbolo en el niño." Fondo de Cultura Económica. México, 1987, pp.67

¹⁴ Una de las tesis más desarrolladas por Piaget y que son resultado de esas conclusiones es la detección de características biopsicosociales recurrentes en los niños de una edad determinada conjuntándolas en unas estructuras que denominó periodos, mismos que tienen un lapso determinado con características específicas cada uno; abarcando desde el nacimiento hasta los 14 o 15 años aprox., en los cuales describe el desarrollo de las estructuras cognitivas que van íntimamente unidas al desarrollo de la adquisición del conocimiento. En cada uno de los periodos el autor nos brinda la posibilidad de acercarnos y conocer como el niño va construyendo su conocimiento y se va desarrollando y el papel esencial que juega el aprendizaje de contenidos escolares para potencializar ese desarrollo integral. Cfr. Piaget. Jean. Op. Cit. Pp. 87

¹⁵ Los estadios según Piaget son cuatro: El período sensitivomotor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales.

¹⁶ Las formas de la función simbólica son: Imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y el lenguaje.

¹⁷ Función simbólica se puede definir como la capacidad para representar la realidad a través de significantes que pueden ser distintos de lo que significan.

construyéndolas como bosquejos que son utilizadas por el niño para anticipar actos futuros, los cuales conforman el lenguaje oral como antecedente de la lectura y escritura.

Al ser un sustituto que representa algo, el sistema de signos que proyecta la lecto - escritura requiere de estructuras mentales que permitan elaborar¹⁸ y comprender la diferencia entre dos procesos como son la lectura y escritura, que no son paralelos pero sí esta íntimamente ligados en su construcción.

Los estudios lingüísticos actuales¹⁹ demuestran que leer y escribir es un acto inteligente, que le permite al niño recrear lo expuesto por el autor de un texto, posibilitándole crear, imaginar, soñar y fantasear sobre los intereses, inquietudes, sueños y fantasías del que escribe. Para llegar hasta este momento, el dar significado a lo impreso es primordial, es decir, al ser la lecto escritura un acto inteligente donde la experiencia y la información se coordinan para dar significado y en esto " dar sentido a lo impreso" se pone en juego diferentes tipos de conocimientos previamente elaborados como es el lenguaje oral.

En este proceso para entender la lectura, el niño se ha convertido en un hábil usuario del lenguaje. esta connotación utilizada por Gómez Palacios, nos brinda la posibilidad de comprender que el lenguaje oral utilizado por el educando para comunicar pensamientos, emociones y necesidades, se ha convertido en el

¹⁸ Paiget, J. Op. Cit. Pp. 65

conocimiento más importante y esencial para iniciar la adquisición de la lectura y escritura como un acto inteligente.

Otro, de los estudios que podemos recuperar para explicar este objeto de conocimiento es el realizado por el autor Lev Vigosky, que afirma en una de sus premisas, que el desarrollo del lenguaje es un proceso social y proceso cognitivo: Se da entre las personas como un proceso intersubjetivo, en la mente del niño como proceso intrasubjetivo, es decir, lo que es conocimiento individual primero ocurre en el espacio social, por lo tanto, el aprendizaje de la lecto – escritura tiene varias dimensiones culturales ya que se sitúa en un contexto cultural específico y lo que sabe más acerca de este proceso, lo aprendemos con otros miembros de nuestra sociedad. Al apropiarse el sujeto de ello la hace funcionar en sentidos, primero el actor para actuar en el mundo y transformarlo; y segundo actúa en el actor, trastornando a él.

a. El proceso de adquisición de la lectura

Para explicar el proceso de adquisición de la lectura, los aportes de la psicología han permitido conocer más amplia y acertadamente la naturaleza del proceso que se va llevando a cabo, y manifiestan que la participación del lector no se reduce a una tarea mecánica, sino que implica una actividad inteligente, donde el sujeto trata de controlar y coordinar informaciones para obtener significado del texto.

¹⁹ Para mayor profundidad en estos estudios, puede consultarse los elaborados por: Chomsky, Smith, Goodman, Vigotsky, Tuson, Vila, Teberosky, Sinclair, Woods entre otros.

El niño necesita, por un lado, la información visual presentada por el texto a través de los signos gráficos; y por otro la no visual, que corresponde a conocimientos que el lector posee sobre el lenguaje, el tema que está leyendo y lo que espera encontrar en el texto.¹⁵

Así mismo en este proceso de adquisición en forma natural el niño usa algunas estrategias para la lectura como son la autocorrección, la confirmación, el muestreo, la predicción, la anticipación y la inferencia, que le ayudaran a conocer el código convencional; por ejemplo, puede utilizar el dibujo del texto para inferir lo que dice, aún sin conocer lo " que dice en palabras". Estas predicciones muchas ocasiones no son convencionalmente correctas pero le ayudan a ir avanzando en su construcción de significado.

En esta búsqueda, el niño parte de un momento en que descubre a los textos como algo diferente al dibujo, e inicia su construcción indagando " qué dice" en los grafismos; Podría decirse que ahí él inicia la interpretación de textos.

Según Gómez Palacios,¹⁶ el niño transita por tres momentos muy específicos para llegar a interpretar convencionalmente un texto. El primer momento se caracteriza porque los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender sus propiedades específicas; es decir, en este inicio del proceso el sujeto centraliza la información visual

¹⁵ SEP. " Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar". México, 1982, pp. 13

previamente obtenida y comprende qué “ dice” el nombre de objetos a partir de su imagen.¹⁷

En un segundo paso los niños ya pueden considerar características del texto, como es el valor sonoro convencional de las letras, (cualitativa) y la cantidad de segmentos, continuidad y longitud de la palabra (cuantitativa). Con base en ello, los pequeños consideran que la extensión de la palabra escrita esta íntimamente ligada al tamaño del objeto representado en la imagen, obviando así las palabras con menos de tres letras debido a la exigencia de cantidad; en este momento buscan ya una correspondencia término a término, entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.

Este proceso finaliza cuando el niño, en el tercer momento descrito por Gómez Palacios, interpreta y da significado al texto en forma convencional, rescatando y afinando las diferentes estrategias utilizadas. Es en este momento cuando se manifiesta que el sujeto ha sido alfabetizado.

¹⁶ Margarita Gómez Palacios. Op. Cit. Pp. 46

¹⁷ A este hecho Gómez Palacios lo denomina “ hipótesis de nombre”.

b. El proceso de adquisición de la escritura

Este proceso de adquisición, según Gundlach,¹⁸ inicia cuando el niño le da un valor a la lengua escrita, describiendo los usos significativos de la escritura, construyéndose como un objeto de conocimiento. De acuerdo con ello, se ve el rol del niño como un sujeto activo que estructura su mundo a partir de la interacción sostenida con él, donde la escritura forma parte de la realidad que tiene que construir.

Las búsquedas del niño en su proceso se agrupa, según Gómez Palacios, alrededor de dos grandes planteamientos a partir del momento en que descubre la escritura como algo diferente al dibujo: "Por una parte el niño se pregunta cómo se estructura la escritura, es decir, sus características en tanto objeto físico y por otra parte necesita saber que representa, lo que es lo mismo, su significado."¹⁹

Lo expresado por esta autora, nos permite vislumbrar que en la búsqueda de la estructura de la escritura el niño sigue un proceso paralelo al de la lectura, que inicia en el momento que produce grafismos²⁰ o pseudoletas, diferentes al dibujo para acompañarlos.

¹⁸ Margarita Gómez Palacios. . " Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del Sistema de Escritura". SEP - OEA. México, 1986, pp. 85

¹⁹ Idem. Pp. 65

El crear grafismos, permite al niño, según Ferreiro,²¹ representar su realidad internalizada a través de imágenes, desarrollándose desde el nivel de símbolo, que son los signos individuales hechos por el propio niño, y entendibles únicamente por él, hasta el nivel de signo, que son convencionales, arbitrarios y socializados. Proyectándose los grafismos como resultado de las interrelaciones con el medio, el niño busca regularidades, generaliza, etc., y nos la representa como sus construcciones originales y no como una copia del modelo adulto.

El proceso evolutivo que va llevando el niño, según la psicolingüística contemporánea, se proyecta en sus creaciones en varios niveles o etapas de construcción, tanto cognitiva²² como gráfica, que va desde la no correspondencia de signos hasta el conocimiento de las bases de la escritura.

²⁰ Según Gomez Palacios hace referencia a la elaboración de signos o símbolos que realiza el niño para representar gráficamente sucesos, experiencias, acontecimientos, etc. Cfr. Gómez Palacios.M. "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". SEP - OEA. México, 1986, pp. 45

²¹ Emilia, Ferreiro. "Se debe enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños". Revista de la Educación Preescolar. México, 1982, pp. 33

²² Jean Piaget hace mención que el propósito del educador va a ser proporcionarle al niño elementos necesarios que requiera para la construcción y adquisición de sus conocimientos, y para lograr introyectarlos tiene que hacer uso de lo denominado: mecanismos de inteligencia, la cual conceptualiza como el resultado de las interacciones que tiene el individuo con su medio ambiente. Para lograr esta adaptación, que es característica de todo ser vivo, es necesario que se presenten dos procesos que se complementan y operan a un mismo tiempo, procesos de asimilación y acomodación. Se entiende como asimilación al proceso de integración de lo observable de la realidad externa, a las estructuras del individuo, por lo tanto se encuentra en constante modificación, es decir, la acción que el individuo realiza sobre el objeto para incorporarlo a sus conocimientos anteriores. El concepto de acomodación es proceso de transformación de las estructuras cognitivas propias de individuo en función de los cambios del medio exterior, es decir, el individuo va a modificar sus estructuras anteriores para ajustarse a las condiciones nuevas del contexto. Piaget habla también de un mecanismo regulador entre el medio y el individuo, el cual denomina proceso de equilibración; se llega a él después de haber realizado los dos procesos anteriores. Estos mecanismos se llevan a cabo de manera dialéctica, invariablemente se van a presentar la asimilación, acomodación y equilibración cuando el individuo se enfrenta a situaciones problematizadoras y éstas se va a convertir en un desequilibrio, el cual va a ocasionar que entre en función nuevamente la asimilación y acomodación que lo volverán a llevar a un equilibrio; lo que significa la adquisición de un nuevo aprendizaje que será base para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Las primeras representaciones que elabora el niño son denominadas de tipo presilábico, ya que al principio en sus producciones realiza trazos similares al dibujo y cuando se le pide que escriba, nada permite diferenciar, a un nivel gráfico, el trazo escritura del trazo dibujo, y los textos no son aun portadores de significado,²³ si se le dice que lea el niño no responde, o dice que no dice nada o dice que ahí dice letras, las imágenes le ayudan a hacer inferencias sobre el texto.

Más adelante las producciones del niño manifiestan una diferenciación entre el trazo - dibujo y el trazo – escritura; el carácter simbólico de los textos escritos remite a un significado, en este momento los niños insertan la escritura en el dibujo, asignando a las grafías o pseudografía trazadas, la relación de pertenencia al objeto dibujado; ello con la finalidad de garantizar que ahí diga algo, o sea el nombre correspondiente de las grafía sin el dibujo, sólo son letras.

En este primer nivel, poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo, aunque se mantiene cerca. El niño en esta conceptualización asigna un significado a sus producciones, el cual está estrictamente ligado al dibujo, ya que la presencia de éste es la que garantiza la estabilidad de la interpretación. Posteriormente el niño elabora y pone a prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, aún cuando no haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. A partir del

²³ El termino significativo hace referencia a la posibilidad que tiene el niño de representar o de darle sentido a la que esta escrito en un texto.

momento en que el niño considera la escritura como un objeto válido para representar las hipótesis que elabora, al manifestar la manera de diferenciar en sus escrituras la representación de su significado, que gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, progresivamente logrará coordinar hasta llegar a una diferenciación máxima entre las escrituras producidas.

En este nivel hay un momento de gran importancia según Ferreiro y Teberosky²⁴ que es cuando aparece la hipótesis de cantidad mínima,²⁵ donde el niño define la cantidad mínima de grafías que lleva una palabra, al buscar en un siguiente plano criterios para establecer la cantidad máxima; es decir, construya que objetos más grandes o más importantes corresponden más grafías.

Cuando el niño regula la cantidad se enfrenta a otro problema de cambio de significado ¿cómo escribir dos palabras? según Teberosky²⁶ la solución la encuentra cuando varía el orden de las grafías en cada palabra, al no tener un repertorio variado, se constituye las escrituras diferenciadas, apareciendo la hipótesis de variedad.²⁷

²⁴ Emilia Ferreiro, . y Ana Teberosky . “ Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. Ed. Siglo XXI, México, 1979, pp. 36

²⁵ Esta hipótesis, según Gómez Palacios es cuando el niño supone que para que la escritura necesita tres grafías como mínimo, y menos de tres no dice nada o dice incompleto.

²⁶ Ana Teberosky. . Op. Cit. Pp. 86

²⁷ Las hipótesis de variedad manifiestan la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra, produciendo los escolares letra variada para que esa escritura admita un acto de lectura.

Es decir, de acuerdo a esta autora, podríamos dar cuenta que el niño ha descubierto una de las características de la lengua escrita; su proceso de evolución y de adquisición lo han llevado a descubrir que combinando un número de signos va a lograr un sin fin de palabra, es en este momento cuando comprende que la palabras; puede dividirse en partes, y asigna un valor correspondiendo una grafía a cada sílaba. Según la psicolingüística es cuando en el niño se han creado ciertas condiciones que le permiten construir la hipótesis silábica y pasar a un nivel más complejo de comprensión.

Esta correspondencia a la que ha llegado el niño, según Goodman²⁸ requiere de un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer; ya que tiene que descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán acercarse cada vez más al proceso de lecto-escritura; por ejemplo hace la correspondencia entre grafía y sílaba; es decir a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía, sin embargo los primeros intentos son asimétricos ya que las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las partes de la emisión oral.

²⁸ Yetta Goodman, Y. "El desarrollo de los niños muy pequeños" en: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México, 1982, pp. 87

Al principio puede utilizar letras o pseudografías para representar las diferentes sílabas, después va conociendo las diferentes letras y empieza a adjudicarle un valor sonoro –silábico- estable, puede usar las vocales y considerar que “a” representa cualquier sílaba que contenga ma, sa, pa, etc. o trabajar con consonantes, en cuyo caso la “p” puede representar las sílabas pa, pe, pi, o que ambos combinen sus criterios, por ejemplo: vocales “a-o” que significa pato, consonantes “p-l-t” que significa pelota. Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba sus hipótesis silábicas y compuestas, comprobando que éstas no son adecuadas, porque cuando las aplica se da cuenta que le sobran grafías, por ejemplo: en la palabra plátano, supone que le sobra la “l”, en comparación con pato.

Con lo anterior podemos recuperar lo que Gómez Palacios²⁹ manifiesta como el fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos que encuentra escritos, que es lo que lleva al niño a la reflexión o a la construcción de nuevas hipótesis, que le permitan descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla; es donde, según la autora, en otro momento sus representaciones escritas manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y alfabética para establecer la correspondencia entre la estructura y los aspectos sonoros del habla denominándose silábico – alfabéticas.

Posteriormente el niño necesita realizar otro tipo de partición en la palabra, y logra el nivel alfabético cuando descubre que existe cierta correspondencia entre fonos-

letras, poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas, y lo aplica en sus producciones hasta lograr utilizarlo; para que esto ocurra, habrá tenido que tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede tener distintos fonos o sonidos.

Así, paso a paso, pensando, tomando conciencia de los fonos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan los que ya saben, los niños llegan a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Al principio la correspondencia es sin valor sonoro convencional, y después con valor sonoro convencional.

Sin embargo, le queda aún un largo camino que recorrer en lo que respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita como: La separación entre palabras, los aspectos ortográficos. Y, según Ferreiro ³⁰ hacer cumplir adecuadamente con la función social de comunicación, que se refiere a la capacidad que tiene el niño de establecer diálogos e interacción verbal con su grupo de iguales.

Como podemos observar, estos procesos de conceptualización se van construyendo en una interacción constante de mecanismos cognitivos, con experiencias

²⁹ Margarita Gómez Palacios. Op. Cit. Pp76

³⁰ Emilia Ferreiro, E. Op. Cit. Pp 87

y conocimientos que nos proporciona el medio. Esta interacción nos posibilita tres aspectos fundamentales³¹ en el aprendizaje de la lectura y escritura: las demostraciones que están relacionadas con el medio ambiente, el involucramiento cuando interacciona este contexto con el individuo y su deseo e interés de aprender, y por último a la sensibilidad.

Según Smith ³² las demostraciones deben ser el primer componente esencial de un aprendizaje significativo, ya que el sujeto tiene oportunidad de ver cómo se realizan los actos de lectura y escritura; es decir, el contexto provee al niño de situaciones del uso que se le confiere al acto de leer y escribir al potencializar a través de la imitación e internalización de significados tales actos.

En esta constante y permanente interacción, el sujeto cognoscente se "involucra" al dar significado a lo que lee y escribe, construyéndolo como un "acto inteligente" e interesándolo en aprender; es en este momento en que la sensibilidad hace su presencia.

2. La lecto escritura desde los planes y programas

El objetivo del presente apartado, es el dar cuenta del proceso histórico que ha tenido el nivel de Educación Preescolar, como una instancia educativa que pugna por

³¹ Frank Smith. "Demonstrations, engagement, and sensitivity: A revised approach to language learning". Language Aart. Vol. 58. No. 1. 1981. Pp. 65

propiciar el desarrollo integral del niño como propósito fundamental; Asimismo, se presenta por un lado a la lecto – escritura, como un contenido de enseñanza que se ha ido conformando con la implantación de los diferentes planes y programas, propuestas estatales y por otro, como actual objeto de conocimiento y contenido curricular.

a. Historización de Educación Preescolar

La Educación, consideramos, ha sido pilar de varias transformaciones importantes en el transcurso de la historia, propiciadas y favorecidas por un sin fin de influencias que pudieran ser económicas, políticas, sociales o culturales, y que en cierta medida la han determinado. En nuestro país ha ido evolucionando en un proceso un tanto lento pero permanente, algunas veces acordes al momento histórico que se vive, y otras un tanto desarticulado con él, desde la educación superior hasta la educación preescolar. Apenas hace 16 años la educación inicial, ha mantenido una dinámica cambiante, tanto de estructura curricular, como en los fines específicos de los niveles educativos, en la cobertura y en la obligatoriedad constitucional.

Dichos cambios han emanado de las diversas demandas sociales, en donde el Sistema Educativo Nacional se ha visto en la necesidad de realizar modificaciones en los planes y programas para dar cuenta de ella y apoyar así con el proceso de desarrollo del país.

³² Ibidem. Pp .54

El nivel de Educación Preescolar forma parte de Educación Básica, establecida en la Ley General de Educación de 1993, en su capítulo IV, Sección 1, artículo 37,³³ que su devenir histórico ha tenido varias transformaciones que se han convertido en un punto de influencia para la práctica diaria cotidiana. Este nivel educativo tiene su origen en México, con la Profra. Estefanía Castañeda, quien elaboró el proyecto de reorganización de la escuela de párvulos, misma que ya tenía una naturaleza eminentemente educativa, Las profras Rosaura Zapata y Carlota Rosado Bosque, fundamentaron la concepción de lo que sería la Educación Preescolar desde el punto de vista filosófico, psicopedagógico y social, indicando que: "El jardín de niños adaptado a nuestro medio social y económico, es la agencia de que disponemos para atender a la educación de niños en sus primeros años y la que hoy en su aspecto potencial es desentrañador y desplegador de las capacidades en el párvulo."³⁴

En 1958, con Adolfo López Mateos como presidente, el nivel de preescolar tuvo un proceso de crecimiento limitado y lento a pesar de la industrialización; se establecieron la mayoría de estas instituciones en el D.F., donde el sistema se basaba en criterios de equidad y de no concentración de demanda social.

Este proceso prosiguió en el período de Díaz Ordaz a pesar de que el sector reconoció la importancia del nivel como antecedente de la educación primaria, se destinó una menor proporción de sus gastos de operación (en 1965 el 28% y en 1970 el

³³ Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.

26%), y la demanda cubrió sólo el 13% de los alumnos. En 1970, el Estado quería refrendar una imagen positiva ante la sociedad; pero los diversos sucesos sociales condicionaron este aspecto; hechos como el movimiento estudiantil del 68 y el movimiento magisterial entre otros habían dejado una huella.

El desarrollo compartido en la Reforma Educativa fue una de las directrices en los cambios de los niveles. El interés por recuperar el apoyo perdido por los diversos fenómenos sociales dio un impulso innovador y se reemplaza la Ley Orgánica de Educación por la Ley Federal de Educación (1974), promulgándose la Ley Federal de Educación para Adultos (1975). A pesar de las tasas históricas de crecimiento, Educación Preescolar en su dinámica casi no se modifica. El nivel sigue poco atendido y sólo se concentran los esfuerzos por normar las actividades, reestructurando planes y programas basados en seminarios de consulta, con el objeto de inducir la aplicabilidad de los nuevos programas.³⁵

Las escuelas primarias en ésa década de los años 70s, se catalogaron por el Sistema Educativo Nacional, como un servicio público insuficiente para la población demandante, ya que en muchas escuelas se pretendía que se diera atención a los niños menores de seis años por tal motivo, las escuelas primarias de mayor demanda convierten a la Educación Preescolar en un nivel de solución.

³⁴ Esta escuela de párvulos tenía como doctrina: " cursarse de acuerdo a la naturaleza física, moral e intelectual basándose en las experiencias que adquiere el niño tanto en su hogar como en la comunidad y naturaleza," dicha orientación educativa quedó determinada en 1943.

³⁵ Margarita Noriega. . " **La política educativa a través de la política de financiamiento.**" México, UAS, 1985, pp 89.

En el período presidencial de José López Portillo (76-82), donde en un ambiente de reciente devaluación, inflación acelerada y abierta crisis financiera, se prosigue en un despunte educativo. En el Plan Nacional de Educación lanzado en 1977, es en donde se considera por primera vez necesario un año de Educación Preescolar, y se integra a la educación primaria y secundaria el nivel básico, pretendiendo así asegurarla para todos. Este primer planteamiento sexenal no tuvo al final una concreción, pero repercutió su "obligatoriedad" en la evolución y situación del nivel de Educación Preescolar, que en este tiempo sólo atendía el 14% a la demanda.³⁶

Al concentrarse los jardines de niños en los medios urbanos, mantuvieron una desigual distribución en el servicio educativo que se brindaba, mismo que repercutió en los primeros grados de Educación Primaria, al presentar un bajo índice de eficiencia, que hizo que se convirtiera en la necesidad ampliar los servicios de Educación Preescolar. La estrategia central utilizada por este nivel, fue proporcionar atención a niños de 5 años y logrando en 1982 aumentar la matrícula en un 40% en niños de esta edad en todo el país. Los planes y programas,³⁷ producto de la Reforma Educativa de 1979, se reestructuraron, creándose un programa fundamentalmente basado en desarrollar áreas y niveles de maduración, que respondieran a la demanda de la Escuela Primaria, y lograr con ello crear niños con las suficientes habilidades, destrezas y capacidades de socialización, y así contribuir a efficientar los primeros grados,

³⁶ Idem. Pp. 90

³⁷ Con la Revolución Educativa Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública manifiesta en la entrevista del 10 de septiembre de 1983 en el programa "hombres y retos" la creciente necesidad de llegar a una participación a toda la población, una educación para todos y anuncia que niveles educativos conformarán el currículum de Educación Elemental integrando a la educación preescolar. .

llegándose a improvisar recursos humanos y a experimentar alternativas como el proyecto de madres jardineras.

Al implementar, el Lic. López Portillo, el Plan Nacional de Desarrollo, da margen para realizar un cambio de planes y programas en el nivel preescolar, integrando en su estructura curricular 10 unidades temáticas y centra su interés en elevar la calidad de educación. La cobertura de esta educación crece al incrementarse jardines de niños en zonas rurales y marginadas.

Con la Modernización Educativa se tiene un nuevo modelo de Programa Educativo, donde se plantea el Acuerdo Nacional para la Modernización y el Plan de Desarrollo Educativo 89 - 94 que rige a todos los niveles educativos. Así mismo se transforman los Arts. 3º y 31 de la Constitución, derogando del artículo 3º la fracción 4, al modificar la relación Estado - iglesia reafirmando el principio de la libertad de creencia, y otorgándose a esta última la personalidad jurídica al establecer su separación del Estado. Consideramos que los siguientes aspectos enmarcados dentro del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como son: La reformulación de contenidos, de materiales educativos, y la reorganización del sistema educativo, y la descentralización educativa entre otros prosiguieron de las líneas básicas del Proyecto Principal de Educación para América Latina (PROMEDLAC IV) y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por ello en cada Estado con la descentralización educativa, las autoridades estatales concretizan acciones pertinentes con relación a sus necesidades educativas aún cuando a nivel

nacional hubo líneas genéricas abarcativas como son los nuevos planes y programas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Una de las líneas nacionales que se implantaron en el Estado de Hidalgo en referencia al nivel de Educación Preescolar es la creación del Proyecto de Alternativas para la atención de Educación preescolar en el año de 1993 que son los jardines de niños rurales atendidos por profesoras de educación alternativa o también denominados técnicos promotores, que brindan atención alternativa en comunidades indígenas y jardines unitarios rurales; Se implanta un año antes el nuevo programa de Educación Preescolar editado en 1992 donde se sugiere una nueva metodología de trabajo.

Una de las acciones que se llevo a cabo producto de la descentralización educativa fue la decisión del Estado de implantar un método para la enseñanza de la lecto – escritura en los niños que cursaban el grado.

b. La lecto escritura vista desde los programas de Educación Preescolar

En el presente apartado pretendemos dar cuenta de cómo se ha venido abordando curricularmente a la lecto - escritura, ya que una de las transformaciones esenciales en el nivel de educación preescolar han sido los planes y programas que

han tenido varios y significativos cambios en distintos momentos. Se analizaron los programas editados en 1979, 1981 y 1992.³⁸

El Programa de Educación Preescolar 1979 (PEP 79) se nos presentaba a la preparación del niño como un sujeto social y psicobiológico, que debía estar acorde a la evolución social del momento, así mismo, planteaba como propósito educativo llegar a una integración armónica con la comunidad, participando y proyectando en ella su propia evolución.³⁹

La forma para llegar a cumplir este propósito, estaba presentado a las educadoras, a través de estrategias didácticas que eran operadas por medio de una metodología basada en tres áreas de desarrollo mismos que contenían objetivos que abarcaban aspectos específicos de desarrollo del niño⁴⁰ y actividades que confluían en temas a desarrollar diariamente; dichos temas eran propuestos en relación al contexto inmediato, en el cual se desenvolvían los niños.⁴¹

³⁸ Del año de 1979 a la fecha se han instrumentado y puesto en operación tres programas que han guiado la enseñanza de la lecto escritura en el nivel y que como una forma de diferenciarlos se nombraron por el año en que se editaron.

³⁹ SEP. **Programa de Educación Preescolar**. México, 1979, pp. 3

⁴⁰ Los temas a tratar por este programa eran 1. El niño y la comunidad 2. La naturaleza 3. La historia de mi país. 4. La comunicación 5. Mi región 6. El niño y el arte 7. Grandes inventos.

⁴¹ Las áreas para desarrollar al niño eran 1. Emocional social · Autonomía · Socialización 2. Cognoscitiva · senso-percepciones 3. Lenguaje · Maduración · Expresión oral 4. Motora · Coordinación perceptivo motriz · Lateralidad.

La lecto escritura en este programa se presentaba en un apartado específico para propiciarla y favorecerla la lecto – escritura. En el PEP 79 se tenía una área específica, con el propósito de proporcionar al niño la posibilidad de incrementarlo mediante la estimulación, se retomaban en el desarrollo de las actividades la comprensión del lenguaje, preguntas, órdenes, expresión oral, utilización del lenguaje y las nociones de lingüística que lo introduciría a juegos orales, como inicio del análisis de los mecanismos de la lengua hablada. Se hace necesario mencionar que únicamente se tomaba al lenguaje oral, sin mencionar al lenguaje escrito.

El PEP 81 fue el que mayor tiempo estuvo operando con 10 años de antigüedad, hacía énfasis que en el cumplimiento de formar parte de la educación elemental, el nivel de preescolar debía cumplir con el objetivo de establecer la continuidad con los objetivos de la escuela primaria, asumiendo la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar que se daba en los primeros grados.⁴² Su metodología era conformada por 10 unidades⁴³ que proponían diferentes temáticas y contenidos a desarrollar en los 10 meses del ciclo escolar, y que se proyectaban como “ una parte del conocimiento que del medio tenía el alumno.”⁴⁴

En lo que respecta a la organización y secuencia de contenido, se estructuraba de manera explícita el procedimiento para llegar a cumplir la unidad temática dejando a

⁴² SEP. **Programa de Educación Preescolar**. Libro núm. 1, México, 1981, pp. 5

⁴³ Las unidades temáticas propuestas eran: 1. Integración del niño a la escuela 2. El comercio 3. Medios de transporte . El vestido 5. La alimentación 6. La vivienda 7. La salud 8. El trabajo 9. Festividades nacionales y tradicionales 10. Medios de comunicación.

⁴⁴ SEP. **Programa de Educación Preescolar**. Libro Núm 2. Op. Cit. Pp. 7

la formación, experiencia y conocimiento del docente, la graduación y complejidad de estas situaciones en los grados educativos, para que el niño fuera conociendo en diferente nivel de profundidad conceptos y conocimientos de un mismo objeto.

EL PEP 81, en su estructura, propiciaba a la lecto - escritura al interior de un eje de desarrollo denominado función simbólica, que integraba al lenguaje escrito y lectura, explicitando los aspectos que debía desarrollar en el niño como: dónde se lee, función de los textos, comprensión de la asociación entre sonido y grafía, y reconocimiento de su nombre. Se hacía referencia que la función de la Educación Preescolar no era la de preparar a los niños en el trazo de signos, sino el promover un aprendizaje operativo y dinámico de la lectura y escritura de acuerdo con el concepto social y cultural.

El contener un apartado de consideraciones teóricas generales y fundamentación respecto a los niveles de conceptualización de la escritura y oralidad, actividades integradoras, lectura de cuentos, manejo de convencionalidades y un concentrado de actividades de lecto - escritura, pretendía proporcionar aspectos pedagógicos a las educadoras y propiciar con ello el aprendizaje en los alumnos replanteando el aprendizaje del niño desde esta perspectiva el concepto de la enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura se reconsideran como objeto de conocimiento y práctica social, a partir de ahí, la escritura y la lectura se propone desde el programa como un objeto de conocimiento, reconociendo que para que el niño se apropie de él, debe tener diversas aproximaciones a éste.

En este programa las actividades no tenían una estructura rígida, dándose una apertura para graduarlas según el desarrollo y estimulación del niño. El sustento específico para evaluarlas estaba encaminado únicamente en guiar a la educadora prevenidamente para realizar un seguimiento del proceso individualizado, por lo que el papel de la educadora es el de orientar y guiar al niño con el propósito de llegar a descubrir el sistema de escritura, sus elementos y las reglas que lo forman y rigen.

El Programa de Educación Preescolar 92 es el documento normativo vigente,⁴⁵ que surgen en el marco de la Modernización Educativa de 1992, sustituyendo al PEP 81, que como había manifestado, estuvo guiando diez años la práctica donde de este nivel. El PEP'92 es considerado como una propuesta de trabajo para las educadoras, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país; entre sus principios rectores considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como su capacidad de expresión y paralelamente favoreciendo su proceso de socialización; por lo anterior "sitúa al niño como centro del proceso educativo."⁴⁶

Sus objetivos consideran al niño como sujeto principal en el desarrollo de su autonomía e identidad personal, formas sensibles de relación con la naturaleza, socialización, y formas de expresión creativa en los distintos campos del arte y cultura.⁴⁷

⁴⁵ SEP. Programa de Educación Preescolar. México, 1992, Pp 7.

⁴⁶ Idem. Pp. 5

Como estructura operativa del programa, se explicita al método por proyectos⁴⁸ relacionándose directamente con el principio de globalización,⁴⁹ que se toma como la base de la práctica docente. Esta relación entre método y principio se retoma como el eje metodológico más importante del PEP 92. Aquí el rol del docente es el de dar un giro totalizador a las situaciones educativas, para presentarle al alumno una realidad en forma global.

La estructuración, a través del método por proyectos, se presenta como una alternativa de dinamizar el trabajo escolar, espacio, mobiliario, material y tiempo de diferente forma, presentando una flexibilidad curricular para adaptarse a la realidad educativa específica, y tratar de propiciar en los niños una participación democrática y cooperativa.⁵⁰ Metodológicamente el programa presenta una organización de 5 bloques de juegos y actividades que, al estar relacionados con distintos aspectos del desarrollo del niño, se insertan en el principio de globalización, con el afán de no presentar el conocimiento como algo fragmentado.⁵⁴

⁴⁷ Idem. Pp. 16

⁴⁸ Según el PEP 92 el método por proyectos es “una organización de juegos y actividades propios de esta edad que se desarrolla en torno a una pregunta, problema, o a la realización de una actividad concreta,” llevándose a cabo en una duración y complejidad cambiante que comprende seis etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.

⁴⁹ El principio de globalización es un proceso integral en el cual los elementos que lo conforman dependen uno del otro. Cfr. Sep. Op. Cit. Pp. 27

⁵⁰ Las áreas de trabajo son la forma en que metodológicamente se trabaja en el aula y estas conceptualizan como el “espacio educativo en el que se encuentran organizados, bajo un criterio determinado, los materiales y mobiliario con lo que los niños podrán elegir, crear, experimentar, resolver problemas, etc. Para desarrollar, cualquier proyecto. Cfr. Véase SEP. **Áreas de trabajo**. México. 1997.p.17

⁵⁴ Los bloques de juegos y actividades son: 1. Sensibilidad y expresión artística 2. Psicomotricidad 3. Relación con la naturaleza 4. Matemáticas 5. Lengua. Cfr. SEP. Programa de Educación Preescolar. Op. Cit. Pp.35

La lecto escritura es presentada dentro de uno de esos bloques, en el que se tiene a la lengua oral, escritura y lectura, estas dos últimas tienen como propósito educativo llevar al niño a " proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua escrita, todo esto como formas de comunicación socializada."⁵²

C. La lecto escritura como actual objeto de enseñanza en preescolar

El contenido de la lecto - escritura⁵³ en el nivel de Educación Preescolar, había sido presentado únicamente como parte integrante del programa y específicamente en favorecer en el niño, tanto su lenguaje oral como su lenguaje escrito, intención plasmada en PEP'92. En enero de 1995 a la fecha, se implementan en el Estado de Hidalgo la propuesta denominada "Método Hidalgo de Lectura Directa".

Con la implantación de estas dos propuestas para enseñar la lecto escritura, cabría hacer primero una reflexión acerca de cómo iniciar de una manera formal este proceso largo y complejo en los niños pequeños; ya que, como se menciona en el apartado anterior algunos autores⁵⁴ fundamentan que los niños aprenden antes y fuera de la escuela el lenguaje oral y escrito, a través de palabras completas con significado, en un ambiente alfabetizador que el propio mundo actual ha generado como la

⁵² SEP. Op. Cit. Pp.49.

⁵³ Posteriormente las siglas L-E o l - e se estará refiriendo a este contenido.

publicidad, los medios de comunicación, los diversos portadores de textos, etc. y por la propia naturaleza del niño al establecer interacción con los demás.

Al respecto Emilia Ferreiro, en su documento, "Se debe enseñar a leer y a escribir en el Jardín de Niños" plantea el problema del supuesto de que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar este aprendizaje en los niños. Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria, "vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita: Estas acciones nos ilustran mejor dicha decisión la identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito; los lápices se usan sólo para dibujar; puede ser que, por descuido, quede un calendario en la pared y que, también por descuido, la maestra escriba sus reportes delante de los niños, en lugar de hacerlo durante la recreación, casi a escondidas. La escritura que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón escolar. Los adultos alfabetizados, que ejercen las actividades de leer y escribir, como parte de las actividades normales en el ambiente urbano, se abstienen cuidadosamente de dar muestra de esas capacidades delante de los niños y en el contexto del aula."⁵⁵

Por el contrario, cuando se decide que este aprendizaje se de antes de la escuela primaria, vemos el aula del jardín de niños asemejarse notablemente a la del primer año; y a la práctica docente modelarse sobre la de la primaria: ejercicios de

⁵⁴ SEP. Guía Didáctica de lecto escritura. México. 1994. Pp. 22

control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o textos , repeticiones a coro, etc. En ambos casos, el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide.⁵⁶

Enseguida describiremos en un primer momento, las tres conceptualizaciones de este contenido a nivel curricular, y las propuestas de cómo las educadoras puedan recuperarlo para enseñarlo a los niños; y en un segundo momento, realizaremos un análisis, enfatizando la relación con el programa de Educación Preescolar, a fin de dar cuenta si existe congruencia o diferencias significativas que hayan posibilitado generar el tipo de impacto que tuvo la aplicación del Método Hidalgo en las educadoras.

El PEP 92 considera a la Lectura - Escritura como una situación de enseñanza y de aprendizaje dentro del principio de globalización,⁵⁷ esta integrada en el bloque de juegos y actividades⁵⁸ del lenguaje, y lo conforman el lenguaje oral, la lectura y la escritura, como situaciones educativas a desarrollar; al tener como intención llevar al niño a un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua

⁵⁵Emilia Ferreiro. . “ Se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños.” Revista de la Educación Preescolar. México, 1982.pp.65

⁵⁶ Ibidem. Pp. 34

⁵⁷ El principio de globalización se vincula con todas las situaciones de aprendizaje que se tengan dentro y fuera del aula, esto es, no limitarlo a un tiempo y espacio sino que la educadora recupere todas las situaciones que le sean significativas a los niños para acercarlos a ese objeto de conocimiento, por lo que se puede suponer que es el niño la preocupación central en el PEP 92 y donde se hace uso del juego y del cuento como recursos principales para desarrollar el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la lectura. Cfr. Sep. PEP 92. Op. Cit. Pp. 17

⁵⁸ Metodológicamente se presenta una organización en cinco bloques de juegos y actividades que están relacionados con distintos aspectos del desarrollo del niño, se insertan en el principio de globalización con la finalidad de no presentar al conocimiento como algo fragmentado. En ellos se plantean a las matemáticas, lenguaje y psicomotricidad, sensibilidad y expresión artística y a la naturaleza como grandes campos de conocimiento. En el PEP 92 se argumenta que se trata de establecer una relación entre la planeación que realizan las maestras y el principio de globalización. Con este tratamiento se deriva que la planeación de actividades se trate de orientar hacia

escrita y a asumir todo esto como formas de comunicación especializada, se redefine la posición de la Educación Preescolar con respecto a la lecto – escritura, al rescatar al rescatar al lenguaje oral y escrito como medio de comunicación y catalogar a los diversos intentos de los niños por escribir y leer como evento de lectura y escritura propios de su edad.

Por esta razón la educadora debe transformar su actuar con respecto a este aprendizaje, reconociendo los diferentes eventos de escritura y lectura de los niños como el inicio de la apropiación formal de la lecto – escritura, que como lo señala el PEP'92 la maestra debe propiciar diversas oportunidades durante las actividades diarias para favorecer tales eventos.

Las actividades correspondientes al bloque de lenguaje permiten que el niño se sienta libre para hablar solo, o con otros niños, o con adultos; de experimentar con la lengua oral y escrita, de inventar palabras y juegos de palabras, de tal manera que encuentre en ello un vehículo para expresar sus emociones, deseos y necesidades. Tiene la posibilidad de enriquecer su comprensión y dominio progresivo de la lengua oral y escrita descubriendo la función que tiene para entender a otros y darse a entender él mismo.

la vinculación de los bloques y se de, de una manera secundada y lógica la forma de abordar cualquier contenido sin fragmentarlo.

Con ello se pretende que el docente sea la encargada de crear un ambiente alfabetizador, que propicie con mayor facilidad del acceso del niño a un conocimiento formal en la escuela primaria, ya que "en todas estas situaciones se prestara" mayor atención a no formalizar escolarmente ninguna de las actividades o formas de trabajo, como "tareas ", arreglo de muebles como en la escuela primaria, etc.; sino que dará un reconocimiento a lo que el niño ha hecho o dicho, devolviendo una respuesta o un comentario.⁵⁹ La concepción del niño desde una perspectiva constructivista como una" persona que expresa satisfacciones corporales e intelectuales, que le gusta conocer, indagar, explorar tanto con el cuerpo como con la lengua que habla; se clasifica como un ser competitivo, sexual que establece relaciones significativas a su alrededor."⁶⁰

Con relación a lo anterior podemos ver que el al desarrollo infantil, lo retoma como un proceso complejo donde antes del nacimiento del niño se dan diferentes transformaciones, tanto psíquicas (afectividad, inteligencia) como físicas (estructura corporal, funciones motrices); le da la connotación de complejidad porque se ve estructurado en 4 dimensiones (afectiva, social, intelectual y física) que se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social. Por lo tanto, el desarrollo se ve como el resultado de las relaciones del niño con su medio, donde la familia juega un papel muy importante, al ser figuras esenciales en la constitución de su personalidad, al desarrollar formas de relación para que el pequeño dialogue, comparta sus creaciones,

⁵⁹ SEP. PEP 92. Pp. 50

⁶⁰ Idem. Pp. 10

expresen y representen sus ideas, conflictos y placeres aún que más adelante ejerzan influencia en otras personas.⁶¹

La expresión es la manera en la cual el niño manifiesta lo que siente y piensa; puede ser a través de un grito, llanto, risas, juegos y la palabra misma. Conforme va creciendo su medio natural y social, se van desarrollando y rebasan los límites de su familia y del hogar, haciéndose más ricas y diversas sus experiencias y relaciones en todos los sentidos, debido a los afectos de las personas que no conocía antes.⁶⁰

Con relación al desarrollo de la inteligencia, se maneja ligada a lo afectivo, donde el conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo condicionado por las personas, situaciones o experiencias del entorno, sino, por el contrario, se manifiesta que la educadora tiene como propósito proporcionarle elementos necesarios que requiera para la construcción y adquisición de sus conocimientos, y lograr introyectarlos a través de los denominados mecanismos de inteligencia (acomodación y asimilación), que se llevan a cabo de manera dialéctica cuando el individuo se enfrenta a situaciones problemáticas, esta se va convertir en un desequilibrio, el cual va ocasionar que entren en función nuevamente la asimilación y acomodación que lo volverán llevar a un equilibrio, lo que significa la adquisición de un nuevo conocimiento que será la base para la adquisición de aprendizajes con mayor grado de complejidad, es decir, más elaborados.

⁶¹ Ibidem. Pp. 8

⁶⁰ Ibidem. Pp.9

Con base en que este concepto de aprendizaje supone el empleo de estructuras intelectuales previas para la adquisición de nuevos conocimientos, los mecanismos del aprendizaje dependen del nivel evolutivo del niño, así como de sus experiencias físicas y de la interacción social que favorezca el desarrollo de su pensamiento.

La lectura y escritura como contenidos a desarrollar dentro del bloque de juegos y actividades de lenguaje, propone que los niños realicen: relatos y conversaciones de diversos sucesos, describa situaciones, objetos, imágenes etc. invente, elabore y narre cuentos e historias, registre todo lo que considere necesario conservar o recordar, "escriba" su nombre y el de sus compañeros, lea cuentos, periódicos, revistas y todo material impreso.⁶³

En esta lógica podemos vislumbrar que para el PEP'92 es especial retomar a la lecto – escritura, desde su función social como un medio de comunicación que permite al niño establecer interacción con su medio ambiente.

Otro documento que guía la enseñanza de la lectura y escritura el titulado "propuesta para la adquisición de la lecto – escritura en el nivel preescolar"; que se implanta en el mes de enero de 1995, a la fecha cabe mencionar que esta denominación sólo esta registrada en el documento que presenta la planeación semanal, sin embargo en los rotafolios, que se usan como refuerzos para la enseñanza

la denominan "método hidalgo de lectura directa" detectándose tal ambigüedad en este trabajo se llamara a tal propuesta "Método Hidalgo".

En el documento titulado " Propuesta para la adquisición de la lecto escritura en el nivel preescolar" se hace la presentación de que el Gobierno y las autoridades educativas del Estado de Hidalgo, preocupadas por encontrar alternativas de solución a los problemas pedagógicos que existen en el Sistema de Educación Básica, brindan la oportunidad y el apoyo para crear estrategias didácticas que fortalezcan el trabajo cotidiano de los docentes, y de esa manera elevar la calidad del servicio educativo de la entidad. ⁶⁴ Esta propuesta tiene dos contenidos fundamentales para su enseñanza, la lectura y la escritura; ambos enseñados paralelamente.

La lectura se conceptualiza desde la propuesta como "un proceso de integración significativa de símbolos impresos cercanamente relacionado el pensamiento lúdico del lector, y como tal, la lectura se contempla como la habilidad de atribuir significado a las palabras, enunciados y estructuras más complejas". ⁶⁵

Este contenido se presenta meteorológicamente por medio de tres niveles de "complejidad de conductas" para la enseñanza de sonidos y sílabas compuestas; El primer nivel, contiene 13 sonidos que son los siguientes; m, y, s, e, a, o, u, r (valor

⁶³ SEP. PEP 92. Op. Cit. Pp. 12

fonético fuerte), j, f, n, l, y, z, se trabajan directamente con los cuentos “ El pastel de Armando y “ La Guacamaya de Viviana, “así como un rotafolios. Estos materiales presentan un ideograma, frases completas o sonidos que el docente, a través de las inferencias de los niños y de la técnica de instrucción.⁶⁶ El rotafolios se utiliza enseguida de haber realizado una lectura del cuento y que tiene como objetivo reforzar el sonido visto en el día. El siguiente ejemplo podría ilustrar que el niño estaría en posibilidad de leer: Mi león



El segundo nivel contiene 9 sonidos que son: b, t, ch, v, k, ll, p, ñ, d y 19 combinaciones presentadas como sílabas compuestas: ca, co, cu, ga, go, gu, br, pr, cr, tr, fr, dr, gr, fl, bl, gl, pl, cl, tl. Para su enseñanza se utilizan como recursos dos rotafolios; donde se presentan nuevamente los sonidos y un ideograma para que los niños los aprendan con la técnica de instrucción y estén en posibilidad de combinar sílabas y formar una palabra por ejemplo: caco, cocu, cuca.

En el tercer nivel se presenta las grafía con mayor dificultad, y se observa que no guardan una relación, uno a uno, con los fonemas por que algunos representan silencio

⁶⁴ Instituto Hidalguense de Educación. Programación anual para tercer grado de preescolar (5/6 años de edad) México, 1995, pp.8

⁶⁵ Ibid, pp 1

⁶⁶ La forma de trabajo que se sugiere para trabajar con los niños la lectura y escritura conceptual se denomina técnica de instrucción y tiene tres pasos: 1. Ejemplificación: Lo más importante aquí es que el niño este atento a la ejemplificación del maestro. 2. imitación. Lo importante es que todos los niños participen . 3. Ejercitación. Todos los

(como el fonema h) y otros escriben de manera distinta como la x de México, pero representan el mismo sonido lo integran los siguientes fonemas y sílabas simples y compuestas : x, w, h, que, qui, gue, gui, ge, gi, güe, güi, ce, ci,cc (con valor consonántico), r (con valor fonético suave), se utiliza otro rotafolio, en donde se presentan las sílabas compuestas que, qui, gue, gui,, y una relación de varias palabras que deberán ser leídas al termino de cada sesión del nivel.

Para enseñanza de los sonidos en estos a nivel de complejidad de conductas, el método hidalgo enfatiza en su documento "planeación Anual para tercer grado de preescolar" al silabeo y al deletreo como los problemas principales que debe evitar la educadora, y la advierte con mensajes remarcados que constantemente trata de centrar la atención de la docente para su lectura:

"Cuidado el mayor daño que podemos causar al niño es permitir que desarrolle el deletreo o silabeo"⁶⁷

Por tal razón, proporciona ejercicios que se deben de realizar en los 3 niveles de enseñanza.:

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

niños practican al unísono el ejemplo que observaron. Cfr. I.H.E. Programación Anual .Propuesta para tercer grado de preescolar. (5/6 años). Pachuca, Hidalgo. 1995,pp.20 - 73

⁶⁷ Ibid, pp.16

La forma de enseñanza de los sonidos es a través de una técnica de instrucción donde en un tiempo de 20 minutos se mantiene al grupo de niños sentados mirando de maestro repitiendo el sonido, que esta marcando en el cuándo para después formar sílabas o palabras en el rotafolios; esta técnica consiste en repetir los sonidos varias veces por minuto. Cabe mencionar que las grafías son enseñadas por su sonido, por ejemplo: la "s" su sonido es "sssss", la "f" es "ffff", etc., y se hace, énfasis en la prolongación de ellos, al manejarse como "cantadito", en donde se unen los sonidos de la siguiente forma: mmmiiiiioooo y se pregunta a los niños: ¿Cómo dice?; A lo que responden: "Mío", a coro. El siguiente párrafo puede ilustrar mejor la técnica de instrucción y la enseñanza de los sonidos, ya que indican el procedimiento de enseñanza de los sonidos y la forma de trabajo para desarrollar la instrucción los cuales son presentados como guiones didácticos que deben seguir la educadora.

PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA DE LOS SONIDOS DEL 1ER NIVEL CUENTO: "EL PASTEL DE ARMANDO"

- **Análisis de las ilustraciones**
- **Realización de inferencias y predicciones**

Portada

Preguntas que realiza el instructor

- ¿ Acerca de qué irá a tratar nuestro cuento?
- Señale el pastel
- Qué es esto
- un pastel
- Señale las velas

- ¿Qué tiene el pastel?
- Unas velitas.
- Si en nuestro cuento hay un pastel con velitas, entonces, ¿ De qué se va a tratar?
- De una fiesta, de un cumpleaños, etc.

Página 2.

Preguntas que realiza el instructor sobre las ilustraciones de esta página.

- ¿ Cual de estas personas creen que sea Armando? Párate y tócalo
- ¿Por qué lugar crees que va pasando Armando?
- Por una pastelería
- ¿Qué cosas está viendo Armando a través de la ventana?
- Pasteles
- ¿A dónde crees que va Armando y su mamá?
- A la Escuela.
- ¿Cómo sabes que van a la escuela?
- Por que lleva su mochila.

Elementos de la actividad.

- Realización de predicciones
- Utilización de indicadores semánticos y sintácticos
- Análisis fónico

El maestro lee pasando su dedo debajo del texto, para indicar la direccionalidad.

- Todos los días la mamá de Armando iba por él a la ...
- Escuela

Haga una pausa muy evidente al leer el texto para que los alumnos realicen una predicción de la palabra que completa el texto.

- Todos los días de regreso a ...
- casa
- pasaban por la...
- pastelería
- Armando veía y olía los...
- Pasteles
- Cuando Armando vio el pastel grande y bonito, se le antojo; cerró la boca e hizo un sonido:

- ¿Qué sonido hizo?
- Mmmmmmmmm
- ¿como hizo?
- Mmmmmmmmm
- **Claro que sí, aquí dice...mmmmm**
- **Ustedes y yo juntos**
- ¿Cómo dice aquí?
- Mmmmmmmmm
- **Ustedes solos**
- ¿Cómo dice aquí?
- Mmmmmmmmmmm
- **Te toca**
- **Señale al alumno que le cuesta más trabajo dominar esta tarea**
- **Te toca**
- **Señale algún alumno de la parte de la izquierda del grupo**
- Mmmmmmmmmmm
- **Te toca**
- **Señale algún alumno de la parte de la derecha del grupo.**
- Mmmmmmmmmmm
- **Todos juntos**
- Mmmmmmmmm

Realice el mismo procedimiento con cada una de las siguientes lecciones.⁶⁸

- Cuestionamientos establecidos parcialmente que la educadora debe realizar
- **dominar esta tarea**
- **Te toca**
- **Señale algún alumno de la parte de la izquierda del grupo**
- Mmmmmmmmmmm

⁶⁸ Según la Programación Anual .. una de las formas para mantener la atención del niño, es desarrollar la instrucción a gran velocidad. Cfr. I.H.E. " Programación anual para tercer grado de preescolar". Op. Cit. Pp.17-69 - 72

- **Te toca**
- **Señale algún alumno de la parte de la derecha del grupo.**
- Mmmmmmmmm
- **Todos juntos**
- Mmmmmmmmm

Realice el mismo procedimiento con cada una de las siguientes lecciones.⁶⁸

Para la enseñanza de los sonidos se plantea una programación anual, que comprende 34 semanas, desglosando cada una, los sonidos que se tienen que enseñar a diario, así como las tarjetas que se tienen que utilizar para la enseñanza de la escritura y también presenta una serie de observaciones⁶⁹ que sustenta lo que tiene que hacer la educadora para llevar a cabo cada sesión (Ver anexo 1); y específicamente en las semanas No. 2 y 3 se plantean recomendaciones para esas sesiones en relación a la división del grupo en altos y bajos, en donde se considera "la importancia de la observación por parte de la educadora en las primeras dos semanas, para realizar en forma adecuada la división del grupo."⁷⁰ En lo que respecta al procedimiento para la enseñanza de los sonidos en los tres niveles; se especifica las páginas que se utilizaran en los cuentos y rotafolios.

Se recomienda que el grupo alto sea más numeroso que el de los bajos argumentando que lo integran los niños que "respondan velozmente a la instrucción ya

⁶⁸ Según la Programación Anual .. una de las formas para mantener la atención del niño, es desarrollar la instrucción a gran velocidad. Cfr. I.H.E. " Programación anual para tercer grado de preescolar". Op. Cit. Pp.17-69 - 72

⁶⁹ Se esta refiriendo a lo que en el documento se denomina una serie de sugerencias que la educadora esta obligada a tomar en cuenta antes de llevar a cabo la sesión para eficientar el proceso enseñanza - aprendizaje.

que es uno de los principales elementos para asegurar un adecuado aprendizaje⁶⁵ y los niños del grupo bajo se ven como los niños que “presentan mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura, tienen ciertas características, como por ejemplo: 1 se distraen más fácilmente que el resto de sus compañeros, no siguen instrucciones, no reproducen lo que el profesor les muestra, en general muestran mala coordinación psicomotriz, no tienen desarrollada la noción de ordinalidad, no discriminan colores, muestran confusión en su lateralidad, en general se muestran inquietos, juguetones y no muestran interés por la lectura.”⁷²

La enseñanza de la escritura denominada en la propuesta como Escritura Conceptual tiene como objetivo “lograr que los alumnos organicen su pensamiento y lo expresen en forma escrita sin tener que depender de las habilidades psicomotrices necesarias para realizar los trazos,⁷³ se estructura con la utilización de 93 tarjetas con ideogramas (dibujo), de un lado y del otro impreso, ya sea el enunciado, el sonido o la sílaba; algunas tarjetas no tienen el dibujo ya que depende de la utilización que se les de, a través de el uso de estas tarjetas se proyecta la separación de “los procesos básicos de la escritura: La producción y organización de las ideas y el trazo de los símbolos que expresan las ideas.”

⁷⁰ Según la Programación Anual ... La división del grupo en altos y bajos hace referencia a las siguientes observaciones: se divide al grupo al azar, el maestro debe de observar cuidadosamente a todos y cada uno de los niños. (en base a esto, debe preguntar a los alumnos que más trabajo les cuesta aprender y a los más distraídos).

⁷² Ibidem. Pp.24

⁷³ I.H.E. “Programa para la Escritura conceptual”. México, 1994, pp.3

La metodología que describe la forma o el procedimiento de como los alumnos escribirán con las tarjetas, son iguales a las de la lectura, donde a través de un guión didáctico se le dice a la educadora qué debe preguntar a los niños y qué respuesta debe esperar de ellos; está estructurado por 5 bloques de escritura: los contenidos se presentan como "experiencias que la mayoría de los alumnos ha tenido acceso en su hogar", en la escuela y en le contacto con otros a través del juego.⁷⁴

La metodología de este contenido remite a que "los alumnos escribirán con tarjetas y cada nuevo bloc recupere las habilidades practicadas en el anterior. Los bloques se diferencian por los elementos que se incorporan en cada uno de ellos. Los bloques se delimitan por edades determinadas, pues se irá pasando al siguiente bloc dependiendo del grado de lectura que el alumno domine."⁷⁵

En general la Escritura Conceptual se proyecta que deberá ser trabajada en dinámica grupal, por lo que sólo se requiere un juego de todo el material para un grupo.

Así también, se hace la recomendación de que " es importante mencionar que estas tarjetas deben presentarse como un juego para los alumnos: el juego consiste en

⁷⁴ los contenidos de los bloques son: Bloc: Animales, juguetes y diversión, comida y golosinas... (se copia todo lo de la hojita y al último se pone). Cfr. IHE "Programa para la escritura conceptual", México, 1994, pp.1

⁷⁵ Ibid. pp.5

que ellos expresen ideas con las tarjetas ⁷⁶ sugiriendo las indicaciones para el maestro a través de un guión didáctico.(Ver anexo 2)

El último documento normativo que las educadoras utilizan para enseñar a leer y a escribir a los niños, es la "Propuesta para la Introducción al Aprendizaje de la lectura y Escritura en la Educación Preescolar", implementada en el año de 1996. También tiene su justificación dentro de la línea de " Mejorar la Calidad del Servicio del Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar" del Programa de Fortalecimiento a la Educación Escolar.

Los fundamentos que se consideran son los psicogenéticos, donde el desarrollo del niño en relación con su desarrollo simbólico, se inicia entre los 4 y 5 años de edad se hace hincapié en que su ubicación, esta en el último tercio de la etapa preoperacional, o de la inteligencia intuitiva. Se basa en algunos supuestos de la escuela rusa, donde el autor Ley Vigotsky⁷⁷ aporta diversos fundamentos ejes para explicar cómo aprende el niño. Este enfoque histórico – social plantea a la enseñanza como un factor de desarrollo y progreso, donde se percibe que "no es necesario esperar a que aparezcan los estadios de desarrollo, para proponer a los niños experiencias correspondientes a su nivel de madurez."⁷⁸ "Por el contrario, las experiencias vividas por el niño son las que harán alcanzar el estadio siguiente de desarrollo.

⁷⁶ Ibid. pp.7 y 8.

La zona de desarrollo próximo, es conceptualizada como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente, y los que pudiera resolver con el apoyo de los adultos, produciéndose un cambio cognitivo, tanto en la historia individual, como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación.

Para fortalecer el desarrollo actual y propiciar el desarrollo potencial, se proponen metodológicamente los siguientes supuestos:

- La enseñanza debe siempre encaminarse a un nivel superior al del desarrollo actual del niño.
- La educadora debe establecer un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con la ayuda y el apoyo del docente y de otros estudiantes.
- La educadora debe identificar la "zona de desarrollo próximo" de cada niño respecto a cada área de aprendizaje.⁷⁹

Otro concepto relacionado con el desarrollo del niño es el "andamiaje",⁸⁰ donde se asume que los niños descubrirán todo lo que tienen que saber al sumergirse en el aprendizaje, con la ayuda de la educadora; por lo que se manifiesta que ella y el

⁷⁷ I.H.E. "Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lecto escritura en la educación preescolar," México, 1995, pp. 16

⁷⁸ Idem. Pp. 17

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Para PIALEEP el andamiaje es el puente cognitivo, que puede el aprendizaje extenderse para llegar a lograr el desarrollo potencial y que puede crearse con ayuda del adulto, en este caso el maestro. Cfr. Ibidem. Pp.17

contexto participan para propiciar el desarrollo potencial del niño, al considerar que a partir del aprendizaje se favorecerá la madurez.⁸¹

Esta propuesta se divide didácticamente en dos momentos de aprendizaje; En el primer momento (sept- dic) se plantea una serie de actividades que consisten en juegos previos a la L-E para procurar un nivel de madurez semejante en el grupo, consistiendo en actividades psicomotrices, técnicas pictográficas y el uso del juego oral.

En el segundo momento (ene - jul) "se propone una metodología ecléctica "en una serie de actividades de orden creciente de complejidad, en donde se trabaja el aprendizaje a través de las letras; a, e, i, o, u, m, s, l, p, d, n, t, y las sílabas ca, co, y cu.⁸²

En la propuesta se menciona que este primer bloque de letras, que el profesor de primero de primaria enseña, se pretende articular con el nivel de educación preescolar.⁸³ Para el aprendizaje de la escritura se plantean estrategias específicas de desarrollo de la escritura inicial, tanto para la letra script como para la cursiva, que corresponden al aprendizaje de letras, aprendizaje del ligado (cursiva), regularidad de la escritura, considerando alineación, proporción, tamaño inclinado y espaciado. Al estar

⁸¹ Ibidem. pp 17

⁸² Ibidem. Pp.20

⁸³ Ibidem. Pp.20

dentro de un proceso comunicativo funcional se retoman tres aspectos básicos: el aspecto funcional, formal y relacional.

El primero está ubicado en la respuesta de la pregunta: ¿Para qué sirve leer y escribir?; el segundo aspecto hace referencia al cuestionamiento: ¿Cuál es la forma correcta de utilizar la lengua escrita?; y el tercero hace alusión a: ¿Qué tiene que ver la lengua escrita con la oral?.

Se hace el planteamiento, de que “aun cuando no se pretenda que sea una receta de la educación preelaborada, plantea tres pasos para la iniciación del aprendizaje de la L-E:

- 1 Que la L-E va íntimamente ligada al proceso perceptivo (lectura)
- 2 Que la L-E va en íntima conexión con el desarrollo del proceso sensorio-motriz (escritura)
- 3 La L-E tiene una íntima articulación con la comunicación; es decir, está interrelacionada con el lenguaje y el pensamiento.⁸⁴

D. La lecto escritura en preescolar: Acercamiento o enseñanza formal

La situación actual que vive la enseñanza de la lecto – escritura en Educación Preescolar en el Estado de Hidalgo, revive de cierta forma el debate que E. Ferreiro

⁸⁴ Ibidem. Pp 18

proclamaba en la década de los 80's, sobre la enseñanza formal de la lectura y escritura en niños de 5 a 6 años.

Este debate actualmente en el Estado, se origina por el uso de la Propuesta Estatal "Método Hidalgo" que guía y norma la práctica docente de las educadoras, en relación a la enseñanza de este objeto de conocimiento. Por lo que en este apartado pretendemos analizar las principales premisas y conceptos de estos documentos mencionados, que guiaron la enseñanza de la lectura y escritura: concepto de lecto – escritura, enseñanza – aprendizaje, niño, maestro, metodología de enseñanza y técnica de instrucción.

Una de las premisas importantes a analizar es el concepto que de lecto - escritura tienen los dos documentos:

En el PEP'92 se señala:

Propiciar diversas oportunidades cotidianas para que los niños se comuniquen con otras personas y entre ellos, a través de dibujos o cualquier otra forma de representación gráfica; estimular todos los intentos de los niños para usar el lenguaje escrito en cualquier actividad, proporcionando todo tipo de oportunidades para que lean el material escrito disponible en el área de biblioteca, el que escriban durante las actividades y el que encuentren cuando salen fuera del jardín de niños.⁸⁵

⁸⁵ SEP. "Programa de Educación Preescolar". Op, at, pp.49

De acuerdo a estos planteamientos, la lecto – escritura es vista como la promoción de los intentos de escritura y lectura “de los niños por expresarse oral y gráficamente en un ambiente propicio, apoyado de las actividades cotidianas”. Se abre la posibilidad de fortalecer las competencias comunicativas de los sujetos que están realizando los actos de leer y escribir, enriqueciendo y permitiendo la comprensión y desarrollo progresivo del lenguaje oral y escrito. Estas acciones posibilitan el descubrimiento de la función del lenguaje como vehículo de comunicación.

Con base en ello, podríamos decir que el concepto subyacente que se tiene de la lectura y escritura en este programa, es el de acercar al niño a estos procesos a través de eventos de lecto – escritura, en una forma cotidiana y natural, desprendiéndose de su propio interés, para comprender y crear tales actos.

En esta lógica, podemos percatarnos del concepto de enseñanza que de él se desprende, al proyectarse como un proceso de acercamiento activo e interactivo del niño con sus medio ambiente, que le proporcionará experiencias significativas para recrear y crear su lenguaje. Su concepción subyacente de ambiente alfabetizador como estrategias de enseñanza se presta a pensar, que la lectura y la escritura no son objetivos de conocimiento aislado, sino que se encuentran inmersos en un contexto específico, y que a partir de él, se establecen variadas relaciones.

Con una visión diferente, aún cuando se proyecta como actividades "complementarias del ambiente alfabetizador al que han sido expuestos los niños", y al trabajo por proyectos, la lectura en el Método Hidalgo se presenta como: "la habilidad de atribuir significado a las palabras, enunciados y estructuras más complejas"⁸⁶ y la escritura denominada conceptual, "como el logro de los alumnos por organizar su pensamiento y lo expresen en forma escrita sin tener que depender de las habilidades psicomotrices necesarias para realizar trazos."⁸⁷

Esta nueva perspectiva de ver a la lectura y escritura en los jardines de niños, llevo en un intento de cambiar sus prácticas de enseñanza en forma violenta, para los procesos que las docentes habían construido al aplicar una diferente concepción de ello; al observarse a la lectura como una habilidad, el Método Hidalgo consideramos, como lo hace Judith Kalman, limitó al proceso lector de verlo como "acto inteligente," a un concepto de alfabetización, utilizado en los años sesenta, que lo concebía como "un problema de adiestramiento técnico donde la tarea principal del alfabetizando era aprender el código escrito",⁸⁸ que gira en torno a explicar que la decodificación de un texto es lo más impórtente en el aprendizaje dejando de lado la comprensión de la lectura que es la reconstrucción del significado; conllevando a presentar sonidos, palabras, trazos, artificialmente producidos para fines didácticos".⁸⁹

⁸⁶ IHE. "Programación Anual". Op, cit, pp.7.

⁸⁷ Ibid, pp. 76

⁸⁸ Judith Kalman, , "Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje en: Revista de Educación Huauácac; México, 1997, pp.27.

⁸⁹ Ibidem, pp.27

Lo anterior, nos permite interpretar que la habilidad de comprensión que el método menciona, como propósito educativo, se transforma sólo en un descifrado de sonidos para los niños; la "s", la "m", etc., que les representa sólo fonos que al articularlos a través de la imitación se van repitiendo constantemente sin un significado esto se observa cuando se observa al autor del método enseñando los sonidos:

**Mo- Vamos a iniciar a aprender la lectura y la escritura.
Les voy a contar un cuento... "El pastel de Armando (enseña el cuento a los niños, que lo empieza a contar)... ¿qué hizo Armando cuando vio el pastel? mmmmm. ¿Cómo dice?
Ños- mmmmm
Mo- Este sonido dice MMMMM ¿Cómo dice?
Ños- mmmm.⁹⁰**

Si se parte que la lectura es "dar sentido a lo impreso"⁹¹ estaríamos en posición de interpretar, que a través de la enseñanza de sonidos aislados, el método no logra que el alumno de un sentido a lo escrito; la lectura de esta manera es vista como un objeto de conocimiento que se va construyendo a través de la interacción con un "ambiente social alfabetizado", por lo que la consideramos producto cultural elaborado por la sociedad con fines de comunicación; es por ello, que en la medida de su condición socioeconómica y cultural, el niño tiene más o menos contacto con ella, adquiriéndola en un proceso largo y complejo de naturaleza cognoscitiva y determinada en buena medida por su entorno social.

⁹⁰ Lizbeth Montiel Chávez, . "Método Hidalgo", Observaciones al autor del método. Pachuca, Hgo., meconograma, 1995, pp.20 (En adelante se registrara MHO)

⁹¹Frank Smithi . Op, cit., pp.104

El pequeño al ingresar al jardín de niños, es un hábil usuario del lenguaje; que ha construido diversos conocimientos sobre su uso, función, reglas y utilidad social como instrumento de comunicación, sin embargo, con la forma de enseñanza del Método Hidalgo pareciera, que esos conocimientos previos que le han permitido comunicarse con los otros "son olvidados" al imponerse otra forma diferente "no natural" de conocer su lenguaje. Esto es observar cuando se utiliza la técnica de instrucción en la enseñanza de los sonidos:

Mo- ¿Cómo dice?, Dejen de platicar , en esta clase no se platica con nadie, y se ponen atentos sino no aprenden –Yo sólo, mmm. Este sonido dice mmm, ahora, yo sólo: mmm.- Te toca (señala a un niño sentado en la orilla del círculo donde están los demás niños).

No: m,m,m,

Mo: Te toca (señala a una niña al otro extremo) ¿Cómo dice?

No: m,m,m,

Mo: Te toca (señala a un niño ubicado en medio) ¿Cómo dice?

No: m,m,m,

Mo: Todos Juntos.

Nos: m,m,m,

(Los niños que no les toca contestar, se quedan viendo al maestro azorados, es tan rápida la contestación que les pide que algunos de ellos, que no atinan a responder).

Mo: ¿Cómo dice aquí? Yo sólo iii, te toca :(señala a un niño)

No: iii

Mo te toca: (Señala a otro niño)

No: i.- i.- i

Mo: No, así no; yo sólo: iii, cántala , canta el sonido; Te toca

No: i.- i.- i i i (el niño se ve sorprendido).

Mo: Así no, Cantala, yo sólo; iii todos juntos

Nos: iii

Mo: Te toca (señala al niño que no dio el sonido)

No: i-i-i-i

Mo: olvídale, te vas al grupo bajo

No: ¿A qué hora terminamos y vamos a trabajar proyectos?

Mo: No van a trabajar eso ahorita, estamos en lectura, no en proyecto).⁹³

Como podemos ver, la técnica de introducción utilizada en la forma de enseñanza, no permite a los niños una interacción con sus compañeros, con las otras maestras, y hasta con su misma maestra. La rigidez en el uso de la instrucción limita de

forma las relaciones maestro – alumno y alumno – alumno, que inutiliza la recreación del lenguaje, al no generar intercambios de experiencias que originen eventos que fortalezcan su aprendizaje; comunicarse supone la necesidad de expresarse, por lo tanto, con esta técnica el jardín de niños a quien le correspondería convertirse en un medio generador de situaciones que provoquen la expresión e induzcan al socialización, pareciera ser que se convierte en sólo un medio reproductor de un aprendizaje fragmentado y carente de significado para los niños.

Así también, cuando se utilizó el guión didáctico por la educadora para la técnica de instrucción con: yo sólo, tú sólo, todos juntos, etc., que se debe repetir 20 veces por minuto,⁹⁴ el lenguaje como medio de comunicación desaparece, dando pie a una respuesta del estímulo emitido por la maestra, haciendo a un lado las primeras expresiones de socialización que los niños realizan, que son a través de los movimientos y gestos. La importancia de estas manifestaciones, por medio de las cuales, el niño aprende a responder, a interpretar, por la mirada, por la mímica o por el impulso del cuerpo, son esenciales ya que lo llevaran a adquirir un valor y significación a la palabra, sin embargo la rapidez de la instrucción, es un elemento de la técnica, que lo limitó a poner en juego, esa interpretación de situación; al preguntarle ¿cómo dice? contesta, pero no tiene tiempo de desarrollar su actividad cognitiva, durante la cual se reconstruye el lenguaje y sus reglas combinatorias, por lo tanto, su proceso de apropiación se desvirtúa y no alcanza a construir ni a ensayar hipótesis, que le permitan construir un conocimiento.

⁹³ MHO, pp 23.

⁹⁴ Fuente: **Relatoria de la Capacitación Estatal**". Pachuca, Hgo., 1994.

Vemos pues, que la instrucción se convierte en un acto escolar impuesto, en una práctica pedagógica extrañada de lo cotidiano; el niño genera una respuesta, por que así se le ha requerido, no porque haya sido una construcción individual, donde sus procesos cognitivos de asimilación y comprensión se pongan en juego, o colectiva, ya que no se genera una interacción con los otros, niño a niño, perdiéndose entonces la posibilidad de multiplicar las posibilidades que cada alumno posee, de emitir, recibir y de fortificarse en un estado de interlocutor.

El no hablar, no participar activamente en recrear lo preguntado por la educadora, no relacionarse con los demás hacen que la clase de lectura y escritura, sea un espacio de silencios donde sólo es válido repetir, lo que se esta pidiendo; aquí la voz del niño no es su voz, asegura Margarita Arroyo,⁹⁵ es la voz que se repite. La práctica docente se reduce a la relación entre el maestro y el alumno; la educadora dice que enseña, y el niño dice que aprende, convirtiéndose así, en un acto pedagógico "sin sentido."

El rol de la educadora al desarrollar la clase de lectura, se advierte, como un instructor rígido, un modelo a ser imitado, que no le da tiempo ni le es permitido reconocer experiencias, conocimientos, anulando, los significados de los niños con su actuar, así mismo subyace una práctica pedagógica disociadora, que según E. Ferreiro es insostenible; la educadora en la enseñanza de la lectura y escritura concibe al niño

⁹⁵ Margarita Arroyo, A. . "Pensar la calidad de la Educación Preescolar desde el Niño". Fundación para la cultura del maestro mexicano. SNTE. México. 1995, pp. 25

como un sujeto pasivo, receptor e ignorante de lo que le este enseñando, y en la operación del método por proyectos lo observa como un ser activo, creador e inteligente; esta doble visión de las docentes, pareciera que influye poco dejar de lado el constructo que ha realizado a través de su formación profesional de "ser maestro", haciéndola olvidar sus saberes, experiencias y prácticas, y anulándose como un sujeto activo de enseñanza.

La pasividad del rol de los alumnos, se detecta en relación con el contenido; la imitación y el descifrado se convirtieron, en los únicos criterios que proyectaban el aprendizaje al que habían llegado los niños con la instrucción. Según el Método Hidalgo, si el pequeño había aprendido, respondía el sonido "cantadito" y en forma rápida, pero si no lo hacía quería decir que no había existido aprendizaje; Esta percepción de lo que "se aprende" se recrudecía, al dividir el grupo en "altos" y "bajos".

Esta división enfatiza las diferencias individuales de los niños; al olvidarse de que no todos ellos pueden acceder en la misma forma, en el mismo ritmo y al mismo tiempo a un contenido, ya que sus procesos de aprendizaje distintos a lo solicitado por la educadora, pues sus condiciones socioeconómicas y culturales le permiten o limitan realizar lo que se les exige. El proceso de aprendizaje que los niños van teniendo con relación a la lectura como objeto de conocimiento, se va construyendo, según G. Palacios, a través de errores cognitivos,⁹⁶ esenciales, para esa construcción.

Al recrear el lenguaje, el pequeño realiza construcciones globales que pueden llevarlo a cometer ciertos "errores" sistemáticos, que no corresponden al conocimiento real y objetivo, pero que resultan necesarios como fases previas para estructurar el conocimiento, en esta lógica el niño es difícil que al estar aprendiendo evite estos errores constructivos, sin embargo en el Método Hidalgo son retomados como "características para los niños que presentan mayor dificultad en el aprendizaje",⁹⁷ por lo tanto el no seguir instrucciones, no reproducir lo que la educadora les muestra y estar distraídos, se convierten en rasgos que deciden quién es seleccionado para el grupo "bajo" y estar etiquetado como "el que no sabe; por el contrario si cumple con todos ellos es elegido para el grupo "alto" considerándose que "si sabe".

Esta etiquetación social en el grupo, se convierte en un proceso segregador, a la mirada de la maestra, y de los otros niños. El poder imitar o no el sonido, frente a todos se convierte en un acto público donde se percatan y observan, quien fue capaz de repetirlo e imitarlo, influyendo en la construcción de identidad del niño, ya que infiere en su rol y status que tiene y desarrolla dentro del grupo escolar.

Si se parte, que la identidad "es el proceso de creciente diferenciación que tiende a ampliarse en la relación yo – otros. Lo cual implica, que es un proceso social que tiene 2 tipos de relaciones: relaciones del sujeto y relaciones del sujeto con los otros

⁹⁶Margarita Gomez Palacios. Op, cit, pp. 126

⁹⁷ IHE. Programa anual para Tercer grado de Preescolar (5 o 6 años de edad). Op, cit, pp19.

grupos de los que se diferencia⁹⁸ estaríamos en posición de decir, que los niños pertenecientes al grupo "bajo", y los del grupo "alto", son diferenciados por su mismo grupo, con base en la repetición que realizan de un sonido en forma rápida y al hacer una imitación de lo que se le pide; Creándose una falsa visión de "éxito" y de "fracaso" en relación con los otros, esos otros niños, a los que no les es permitido interactuar en la clase para retroalimentar el aprendizaje, pero que esta visión es válida para la clase de Lectura Directa.

Vista así, la identidad que los alumnos se van construyendo en la clase de lectura, la consideramos ambivalente, por un lado tienen "éxito" o "fracaso", en sus intervenciones, al imitar el sonido, y por otro lado, ese éxito y fracaso son sólo de ellos, siendo el resultado de un proceso individual donde los demás no "ayudaron" a construirla, en esta lógica, estaríamos pensando que el aprendizaje deja de ser social para convertirse en un acto, puramente mecánico e individual, dejando de lado, las posibilidades que la interacción social que los demás aportan al sujeto, para traducirse en una internalización cognitiva con sentido y significado.

La escritura es otro de los contenidos que el Método Hidalgo aborda; al tener como objetivo lograr que los estudiantes organicen su pensamiento y lo expresen en forma escrita, se detecta que se orienta a otros sujetos que no son los mismos, de 5 a 6 años que cursan el tercer grado de preescolar; La enseñanza de la Escritura Conceptual maneja una concepción subyacente del aprendizaje de la escritura, que gira

⁹⁸ Erick Erikson.. "Identidad, juventud y crisis". Taurus, Madrid. España, 1990, pp. 12.

en torno a concebir que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender a escribir es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema.

Como se aborda la forma de la enseñanza de la Escritura conceptual, los medios para la enseñanza que utiliza (tarjetas con ideogramas) y el tiempo destinado a ellos, siempre después de la lectura; esta visión deja fuera dos elementos importantes del sistema de escritura. La naturaleza y función del objeto de conocimiento que es la escritura y las capacidades del sujeto que aprende,⁹⁹ en este caso niños de 5 a 6 años que cursa tercer grado de preescolar.

Sobre el primer elemento, la naturaleza y función de la escritura como objeto de conocimiento; la escritura Conceptual la elimina en una forma tal, que pareciera un resultado de lo leído en Lectura Directa, restándole así, su importancia como un acto creativo y un sistema de comunicación social que tiene su propia adquisición. Al niño se le presenta como un proceso continuo la lectura y la escritura, donde su búsqueda de comprensión se limita, aún más, al proseguir considerando al aprendizaje como una actividad individual, "para sí". El modo en que el niño aprende a escribir, asegura Teberosky¹⁰⁰ sigue "el camino de la aprobación individual de un fenómeno social, pero al considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a un actividad solitaria", desde esta perspectiva la situación grupal que supone el aula en la

⁹⁹ ANA, Teberosky. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" en: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982, pp.155-178.

enseñanza de la escritura en el Método Hidalgo, desaprovecha que el grupo escolar, es un espacio de convivencia de niños de la misma edad, que discuten, dialogan, opinan, conversan, creando, recreando su lenguaje y construyendo un conocimiento sobre la escritura. No permitiendo así, un intercambio de experiencias significativas y originando una enseñanza "extrañada" del sujeto que aprende.

En esta lógica, suponemos que la enseñanza de la escritura sólo se percibe como un medio de ligar dos procesos de adquisición, sin considerarlos sistemas sociales de comunicación, sino contenidos escolares obligatorios para aprender y enseñar en un tiempo determinado, pero sin un fin pedagógico que respete la natural adquisición del niño.

La propuesta educativa que hace el Método Hidalgo, por la metodología de enseñanza de los contenidos, refleja la caracterización que hace los autores Thonis, Peña y Verner ¹⁰¹ como un método de lectura fonético o fónico, al manifestar que el énfasis se pone en los sonidos representados por las letras del alfabeto. Este sistema, que va de la parte al todo, requiere de que los niños utilicen los sonidos de las letras y sinteticen estos sonidos aislados en sílabas o palabras.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ IVONNE, Freeman. "Métodos de lectura en Español": ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de Lectura?. Lectura y Vida, año VI, Sep. 1988. pp. 21.

Este método fonético, evita a toda costa, que el sujeto que aprende deletree, ya que dada la relación sonido – grafía no corresponde uno a uno y podría crearse confusión por la falta de correspondencia en esta relación.

Al respecto, Dubois ¹⁰² asegura, que este tipo de método utilizado recurrentemente en las prácticas de enseñanza en América Latina, donde la lectura es considerada tradicionalmente como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente, el reconocimiento de palabras y el descifrado .

La fonología trabajada en éste tipo de métodos se sustenta en un enfoque, que según Vernon ¹⁰³ es denominado “ enseñanza directa “ que parte de la premisa de que es una situación pedagógica necesaria al ser una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/ grafía. Este supuesto es argumentado por sus defensores, al considerar como una destreza básica para poder leer, es el reconocimiento de las palabras, y lo más importante para un niño es aprender a identificar los sonidos y asociar a cada uno con su letra correspondiente, con la intención de asegurar el desarrollo de una habilidad para tal situación.

El método en análisis, caracterizado como un método fónico, consideramos que parte de la unidad palabra, al aparecer las mismas palabras en los textos una y otra

¹⁰² Ibid. pp.24

vez (El cuento "El pastel de Armando", "La Guacamaya de Viviana" y los dos rotafolios) para facilitar su reconocimiento; en vocabulario es controlado y los sonidos son introducidos con la rapidez necesaria para formar las palabras y enseguida leerla.

El control del tipo de palabra, por letra iniciales, longitud, frecuencia de uso, etc., hace que los textos por éstos métodos fónicos presentados para la enseñanza, sean poco reales y poco comunicativos, desechando al contexto lingüístico y comunicativo por poco importante en la lectura, fundamentando que "no es lo mismo leer que comprender, de tal manera que un buen lector no necesita del contexto para ser eficaz".¹⁰⁴ Esta concepción parte de la idea de que, la lectura y la comprensión son procesos diferenciados, puesto que la lectura es vista como la practica de decodificar un texto y la comprensión es un proceso ajeno a la decodificación que requiere del contexto para establecer una transacción entre el texto y el lector, es decir, hacer uso de la información que provee el medio al sujeto cognoscente, para anticipar y predecir lo que se encuentra en el texto, motivo de interés de aprendizaje.

En esta lógica, podemos observar que las premisas que tiene el Método Hidalgo de Lectura Directa como método fonético, mismo que, sustenta un enfoque guiado a la enseñanza directa, remite que sus teorías explicativas no se fundamentan en el enfoque psicolingüístico, como lo expresa en el documento "Programación anual para tercer grado de preescolar" (5/6 años de edad), al descartar a la comprensión como un

¹⁰³ SOFIA, Vernon. "Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial" Revista Básica. Fundación SNTE, México, Enero - Febrero. 1996.p.64

a de las evidencias psicolingüísticas, que muestra que su uso permite al lector buscar un significado al leer y no mirar palabras individuales.

El modelo psicolingüístico de la lectura, entonces concibe al niño como un participante activo en el proceso de lectura. Consideramos que el lector tiene presente tanto sus conocimientos previos, como el conocimiento del idioma frente a la página escrita, en un esfuerzo por construir el significado. Durante el proceso de leer, el lector predice los que leerá, toma información del texto por muestreo, infiere el significado, confirma el significado a partir del contexto, y luego integra la nueva información obtenida en la lectura con el conocimiento previo. Asimismo, no existe una jerarquía de habilidades, como lo hace el Método Hidalgo, sino que el lector utiliza los cuatro sistemas lingüísticos (Grafo-fonético, sintáctico, pragmático, y semántico) al leer, por lo tanto no describra letra por letra sino que selecciona muestras de información del texto para obtener el significado.¹⁰⁵

Con base en este análisis, podemos vislumbrar, que el Método Hidalgo, enfatiza su enseñanza a una forma desarticulada de la realidad, que el niño de 5 y 6 años tiene con referencia a su conocimiento de la lectura y escritura, detectándose como un perfil alfabetizador para lograr un adiestramiento técnico propiciador de habilidades y alejado del proceso de comprensión que acompaña al acto lector, por lo anterior, estaríamos en posición de interpretar, que el fin último de esta propuesta estatal, aún cuando no está

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Fank,Smith. Op. cit. pp.25

plasmado, es que los niños pequeños sean alfabetizados, dejando de lado, tiempos, procesos y contextos del que aprende, a través de una enseñanza formal "sin sentido" para entender su mundo; mientras que la curricula de Educación Preescolar pugna por llevar a cabo un conocimiento significativo de la lectura y escritura, donde el alumno pueda crear, recrear y comprender su lenguaje y utilizarlo como un medio de comunicación social.

CAPÍTULO II

IMPLANTACIÓN DEL MÉTODO HIDALGO

1- Origen de la Propuesta

El contexto mundial ha sido para los países Latinoamericanos y del Caribe, un factor determinante en su proceso histórico evolutivo. Los avances en los procesos productivos y en el capital, han llegado a ser los ejes por los cuales, países desarrollados a través de instituciones internacionales como la UNESCO, detectan necesidades apremiantes en naciones en vías de desarrollo, mismas que deben subsanar para lograr avances tecnológicos, productivos, educativos y sociales, e iniciar un intercambio mercantilista con ellos. Uno de los sistemas esenciales para lograrlo es el educativo, mediante una transformación en sus líneas básicas como: la atención a la educación básica, el rezago educativo, la eficiencia terminal, etc.

Por tal motivo, en este apartado se rescata la reflexión sobre la interrelación de las decisiones internacionales, expuestas en el documento del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV), realizada en Jomtien, Tailandia; de la estrategia propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y su vinculación en nuestro país, tomando como recorte de la realidad social mexicana a la Modernización Educativa en el periodo Salinista y que dan

origen, como consecuencia de las transformaciones, a la propuesta del Método Hidalgo de Lectura Directa.

a. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Hoy en día se han presentado diferentes fenómenos sociales que han cambiado el contexto mundial. Estas transformaciones han dado origen a una reestructuración, en diferentes países, de tipo económico - productivo, político, social y cultural.

El capitalismo actual se ha caracterizado, hasta ahora por una proliferación acelerada y generalizada de un exorbitante desempleo y subempleo, que alcanza ya entre el 30 % y 75 % de la población económicamente activa (PEA) en América Latina.

Los países del primer mundo mantienen una influencia hegemónica en América Latina para su supervivencia y extensión productiva, fortaleciendo y acrecentando su economía. Los proyectos sobre esa economía son presentados a estas naciones como un vehículo de apoyo y progreso para que superen el subdesarrollo y mejoren la calidad de vida, de producción y de educación, donde, dentro del abanico de imposiciones que esto implica, se muestran varias de gran trascendencia para los procesos educativos.

Las tendencias económicas capitalistas en relación con los Sistemas Educativos Tercermundistas requieren, de que una mayoría de la PEA sea dotada de por lo menos cuatro años de educación primaria o equivalente a los conocimientos enseñados en esos años.

La estructura de producción y realización mundial del capital, determina la estructura ocupacional latinoamericana y mundial, al mismo tiempo que condiciona los Sistemas Educativos Nacionales (SEN) con funciones o subsistemas dependientes, existiendo una asociación entre: las políticas educativas, empleos que se requieren y producción; por lo tanto el empleo y la educación son variables dependientes del capital.

Así, podemos vislumbrar la importancia de la asociación entre producción y educación, y comprender el origen de la propuesta titulada: "Transformación Productiva con Equidad" donde se propone que: "La incorporación y difusión deliberada y sistemática del proceso técnico sea una condición necesaria para crear una producción de transformación combatible con la democratización política y la equidad social, que lanza la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.¹

¹ UNESCO, " Transformación Productiva con equidad". Tailandia, 1993.pp. E. Esta propuesta se destaca el fortalecimiento en la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y la vinculación del conjunto de incentivos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos, detectando los rezagos existentes que son presentados en educación vinculados con la carencia de conocimientos e inicia líneas de acción para satisfacer esas necesidades apremiantes como: capacitación, investigación y el desarrollo tecnológicos, es decir la transformación productiva, la equidad social y la democratización política.

La reunión PROMEDLAC IV, consideró a la Educación Básica como un medio para la equidad y ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos, la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje proponiendo diversos desafíos que los países deberán de viabilizar, al diseñar estrategias que permitan responder a las nuevas demandas y a los retos que la transformación social que se plantean a la educación; así mismo formular acuerdos nacionales en educación capaces de legitimar y dar continuidad a las políticas y estrategias educativas; ampliar y considerar los niveles de cobertura, mejorando significativamente la calidad y equidad en materia de educación; dinamizar los sistemas educativos mediante la implementación de estrategias que rompan con el aislamiento actual de la educación; crear un contexto sociopolítico en torno a una línea de desarrollo educativo que se articule coherentemente con las tendencias de desarrollo nacional que garanticen la continuidad, crear un sistema integrado que satisfaga los requerimientos, tanto de la transformación productiva como de la equidad social, superar el aislamiento y trabajar de manera concertada con los múltiples actores del campo de la educación y diseñar y poner en marcha subsistemas nacionales que comprendan Programas de Alfabetización y servicios de Educación Básica y capacitación.²

² La década perdida diagnosticada por la CEPAL de 1980 a 1990 en Latinoamérica, fue debido a la crisis económica que permeó en la educación en la calidad de vida de su población: LA primera en su reducción de gasto público y la segunda en su poder adquisitivo e incorporación al mercado de trabajo. El anterior diagnóstico dio origen a la reunión celebrada por los ministros de educación denominada PROMEDLAC IV, realizada en marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien, Tailandia en donde se estableció consensualmente, reconocer que la educación es un punto determinante y estratégico para cambiar estructuras productivas y ofrecer igualdad de oportunidades, que eleve su calidad de vida en su población. Otro aspecto que se consideró, fue la determinación de cambios esenciales en la acción educativa misma, que respondiera al modelo de desarrollo basado en la competitividad internacional, debido a que los países no pueden quedarse al margen del proceso de modernidad en el desarrollo económico y sociopolítico en el contexto mundial. Como antecedente de esta reunión se retomaron datos e información de la PROMEDLAC III realizada en la ciudad de Guatemala.

Después de explicitar sus líneas básicas, se dejó asentado que todos los países planearon formas viables para satisfacer sus necesidades, apegándose a seis esferas prioritarias, que engloban las necesidades más relevantes a cumplir, donde la 2da Esfera es la que abre la posibilidad de explicar algunas situaciones del objeto de estudio.

Esta esfera propone la creación de un medio político positivo aduciendo que no basta para lograr las transformaciones en convenios tácticos al interior del aparato del estado, sino que se requiere de plantear estrategias que hagan partícipes a todos los sectores de la sociedad y crear el ambiente propicio con medidas legislativas y administrativas acordes al cambio, así mismo, hace hincapié en la elaboración de políticas educativas para mejorar la educación básica, y se hace necesario la actualización y capacitación de cuerpos docentes y de supervisión, así como de sistematizar, propiciar, adecuar y optimizar el tiempo de aprendizaje real y los recursos materiales e infraestructura necesarios para operativizarla.

b. La estrategia propuesta por la CEPAL

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe propone una estrategia internacional en 1992, en Santiago de Chile, titulada "Educación y conocimiento: El eje de la transformación productiva con equidad" planteada para crear una década de las condiciones educacionales de capacitación y de incorporación del progreso científico

tecnológico para transformar las estructuras económico- productivas en un proceso progresivo de equidad social

El contexto que influye en su puesta en práctica, es la reforma de los sistemas educativos y de capacitación laboral. Esta estrategia se articula en torno a objetivos, donde las diferentes políticas que los han de seguir se fundamentan, buscando transformar la educación, la capacitación y el uso del potencial científico tecnológico para alcanzar la formación de un ciudadano moderno y la competitividad internacional de los países, ayudando a dar continuidad a una sociedad histórica, misma que sea la base de su identidad nacional.

El eje rector donde gira la propuesta es la educación, la generación y el uso social de los conocimientos, la cual origina una relación entre desarrollo y democracia que espera articular la participación ciudadana y el crecimiento económico, fundamentándose en la transformación productiva, a través de la Reforma Educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico, para contribuir a que tanto el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la solidaridad social se integren y satisfagan lo requerimientos productivos con competitividad.

Se argumentó que para formar a un sujeto en ciudadano, se tenía la necesidad de analizar y revisar los contenidos cognitivos instrumentales y éticos de la formación dada por la sociedad a las nuevas generaciones, necesidad que redundaba en los

sistemas educacionales y su distribución de los conocimientos y el dominio de los códigos que se utilizan como instrumento, a través de los cuales la sociedad proporcionó información para la participación ciudadana.

Por lo que se hizo necesario analizar por medio de la distribución de la información como la población introyecta principios éticos y desarrolla sus habilidades y destrezas para desempeñarse activamente en los ámbitos de la vida social, en los procesos de producción, en la familia etc.

Al establecerse un nuevo tipo de relación entre educación y producción; esta estrategia consideró a la competitividad como un punto importante para estimular su crecimiento, favorecer la incorporación del progreso técnico y elevar la productividad y nivel de vida. Por consiguiente en esta relación, la educación se concibe diseña y desarrolla, en función de las necesidades y exigencias de la producción, pero no limitándola sólo a funciones instrumentales, sino como un espacio para ampliar horizontes de conocimiento, con base en ello se puntualizó como necesaria para llegar a la ampliación de conocimientos de la población la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, lo que el sistema de formación de los recursos humanos deberá estar compuesto por establecimientos iguales en su aspecto básico. Es decir, relacionar las necesidades básicas con la orientación, funcionamiento del sistema y de las políticas que las guía.

En uno de los puntos esenciales fue el de buscar articular la equidad con el desempeño; es decir, argumentar que las políticas deberían basarse en ellos para lograr un proceso eficientista en sus metas y reforzar la autonomía e iniciativa de las instituciones educativas, persiguiendo en el plano de las reformas institucionales una doble finalidad: Integración y descentralización. Por un lado la descentralización argumenta dejar mayor independencia a las instituciones educativas con el propósito de ser concebido y administrado como un proyecto autónomo, que lo conllevará a tener una identidad institucional y establecer una conexión administrativa lo más cercana posible a ello. Al establecer una integración de sistemas descentralizados se dará un marco referencial con líneas de acción comunes para contribuir y fortalecer la cohesión social.

Para llevar a cabo esta estrategia propuesta, el contexto deberá ser conformado³ con base en el diseño de las políticas y deberían responder a las características y prioridades nacionales que se apoyen en consensos y acuerdo de los actores sociales. Este diseño de políticas según la CEPAL,⁴ deberá adaptarse a las heterogeneidades de las diferentes realidades a la que se enfrentará en su contexto específico. Las prioridades y énfasis serán detectadas de esa realidad y en consecuencia las combinaciones de objetivos estratégicos, metas de reforma institucional y criterios para la aplicación de políticas, deberán ser adecuadas en un proceso permanente, siendo así el perfil educativo de la población y los requerimientos del sistema productivo en

³Antonio Gómez Nashiky. . " La Educación Básica en el sexenio salinista 1989 – 1994.."Revista Historia de la Educación. Nov. 95. Pp 49.

⁴ Idem. Pp.49

materia de formación y conocimiento serán el punto medular para el diseño de estas políticas.

La desigualdad y heterogeneidad de los contextos ⁵ tendrían que ser tomados en cuenta para la pertinencia de las propuestas, considerando que para el éxito de la operativización de este tipo de políticas, se origine y se exprese en los planos intelectuales, políticos y sociales. ⁶

c. Modernización Educativa

En el período presidencial del Lic Carlos Salinas de Gortari, se dieron una serie de cambios en el ámbito político, económico social y cultural algunos de ellos, se venían perfilando desde la Revolución Educativa (período presidencial del Lic Miguel de la Madrid Hurtado) y se vieron concretizados en la Modernización Educativa, como por ejemplo: La descentralización de la Secretaría de Educación Pública y el Federalismo.

⁵ Los países Latinoamericanos y del Caribe por sus características sociopolíticas, educativas, culturales y económicas se consideran contextos diversos y diferentes.

⁶ Para el éxito de estas propuestas la CEPAL plantea que el consenso será el factor determinante del éxito, ya que este, no implica unanimidad ni acuerdo en los detalles de las medidas que se pretenden impulsar, sino una convergencia de voluntades y la generación de un clima político e intelectual propicio a la expresión de esa voluntad en el terreno de las decisiones y de la práctica, por lo tanto, el consenso estratégico deberá ser preciso en cuanto a objetivos, amplio en sustentación y capaz de mantenerse durante un tiempo necesario para introducir los cambios esperados, para llegar a estos cambios, el estado propiciará espacios a fin de llegar a acuerdos sobre objetivos estratégicos, reformas institucionales y criterios que orienten las políticas y su orientación. Cfr. UNESCO. "Transformación Productiva con Equidad", Op. Cit. Pp. 11

Como marco legal se instrumentaron documentos que normaron constitucional y legalmente la Modernización Educativa como el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME), el Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB) y el Programa Nacional de Desarrollo 89-94 (PND).

El período de 1989 - 1994 se dividió en dos momentos coyunturales importantes; la primera reforma con el Lic Manuel Bartlett, como Secretario de Educación Pública, se detectó una de las grandes debilidades del Sistema Educativo: El desfase que existe entre escolaridad y lo que se aprende, así como los niveles de deserción y rezago que presenta la educación primaria.⁷

Algunas líneas que hicieron fracasar ésta primera reforma fueron: La consulta nacional, el movimiento magisterial (caída de Vanguardia Revolucionaria), divergencias entre SNTE- Estado, etc., la salida de Bartlett truncó la Primera Reforma Educativa al llegar a la Secretaría de Educación el 7 de enero de 1992, el Dr Ernesto Zedillo Ponce de León es quien rompe totalmente con la estructura socio-educativa que Bartlett había iniciado, y únicamente retoma de ésta la consulta nacional.

En el lapso de cinco meses (de enero a mayo de 1992) de llevar esta gestión, se crea un proceso complejo que actúa en los distintos ámbitos de la educación nacional: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que es la esencia

de dicho proceso proyecta líneas de acción para elevar la calidad de la educación, y los expresa en una serie de retos⁸ que tendrían que cumplirse a mediano y largo plazo.

La superación de estos desafíos condujo a instrumentar por parte del Gobierno Federal la Modernización de la Educación Básica, donde uno de los requerimientos fue el de extender su oferta a todos los niños del país, retener a los alumnos en la primaria y mejorar la calidad del servicio educativo.

Uno de esos retos fue la descentralización, por lo que podríamos decir, que es uno de los factores esenciales que contribuyó a la implantación de la propuesta de L – E en Hidalgo, ya que se desencadenaron las fuerzas educativas de los estados y reconociendo su potencialización de dar vida propia y original a todo el país.⁹

Al Tener el marco político y jurídico ¹⁰adecuado con estas reformas mencionadas, que se generaron a raíz del Programa Nacional de Desarrollo (PND) 89-

⁷ Antonio Gómez Nashiky. . Op. Cit. Pp. 11

⁸ Al instrumentarse el ANMEB producto de la consulta nacional y del consenso entre los actores educativos (SEP-SNTE) se retoma en su estructura tres apartados que se correlacionan directamente con los retos del Programa de Modernización. La reorganización del Sistema Educativo: Federalismo, descentralización y consejos, la formulación de los contenidos y materiales educativos: Renovación de programas de estudio y libros de texto y programas emergentes; y la revaloración de la función magisterial: Actualización, capacitación, carrera magisterial, aprecio social por su trabajo. Cfr. **Poder Ejecutivo Federal. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación.** México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

⁹Idem. Pp. 1

¹⁰ El artículo 31, en su modificación garantiza la obligación de los Padres de Familia de enviar a sus hijos a estudiar en planteles públicos o privados la primaria y secundaria mientras ejerzan la patria potestad y sean menores de edad,

94, se estipulan las líneas básicas a desarrollar y las estrategias a través de las cuales se llegarían a ellas. Este programa mantiene una línea transexenal con el PND 1995-2000, que guía el período presidencial dirigido por el Dr Ernesto Zedillo. La equidad, calidad, financiamiento, participación social y el estar a la altura de los requerimientos productivos del país son los cinco desafíos con los que en el período Salinista se tratan de subsanar las necesidades prioritarias de desarrollo.

Con base en estos desafíos , analizamos la interrelación entre las esferas prioritarias de la propuesta del PROMEDLAC IV, los objetivos, criterios y lineamientos de la CEPAL y la Modernización Educativa como un recorte de la realidad política mexicana.

En el primer objetivo de la estrategia propuesta de la CEPAL: Formación de la moderna ciudadanía se considera la segunda línea de acción de la PROMEDLAC IV, al detectar la necesidad de la elaboración de un Plan Nacional Regional donde por medio de actividades como: detección de necesidades básicas, disposiciones institucionales y administrativas, lenguajes que se utilizan en educación y de las dimensiones propuestas en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del

así como la obligatoriedad de cursar la educación secundaria. La reestructuración de la Ley Federal a Ley General, se presenta en el discurso de exposición de motivos de la iniciativa de la Ley General de Educación presentada por el Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari al Congreso de la Unión, al manifestar que se daba una reestructuración como resultado del consenso de todos los sectores sociales y que era un constructo de múltiples consultas, intercambio y diálogos de opinión. El cambio del término Federal a General obedece a las disposiciones contenidas, ya que es aplicable a los tres niveles de Gobierno y en el marco del Federalismo induciría a las Legislaturas de los estados y a expedir sus propias leyes en congruencia con una Ley General.

aprendizaje, se compaginan y a través de ellos se transmite, formen y expresen las capacidades creativas de los individuos y colectividades.

El segundo objetivo, sobre la competitividad de los países se refleja cuando se detecta la PROMEDLAC IV mejorar la calidad analítica, tecnológica y administrativa de los sistemas educativos, que al interrelacionar a los objetivos se establece una relación entre desarrollo y democracia. En México se intenta consolidar a estos dos objetivos que se plasman, con la creación del Programa Nacional de Modernización Educativa, donde las acciones realizadas fueron: dar respuesta a la segunda línea del ANMEB con la reformulación de los contenidos, planes y programas en los niveles de preescolar, primaria; Renovación de libros de texto en secundaria, con el cambio de áreas por asignaturas explicitándose el avance científico y tecnológico y la elevación de la calidad de la educación como un reto en el rezago educativo.¹¹ En el Estado de Hidalgo se implementaron programas compensatorios como: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Proyecto de Desarrollo a la Educación Inicial (PRODEI) Cruzada Estatal de Alfabetización, y el programa de fortalecimiento a la Educación Preescolar, éste último como gestión estatal.

Los dos criterios esenciales de la CEPAL; equidad y desempeño son reconsiderados por el PROMEDLAC IV al ser retomados como línea de acción; la

¹¹ Sobre el rezago educativo se considera concentrar los esfuerzos, prioritariamente en las zonas urbano marginadas, rurales e indígenas, y asegurar la cobertura universal de la primaria y permanencia en la escuela, de todos los niños, hasta su conclusión.

creación de un medio político positivo, capaz de consensar a todos los sectores y crear las medidas administrativas y legislativas para tener una igualdad de oportunidades para todos al elaborar políticas con el fin de mejorar la educación básica.

Para tratar de dar cumplimiento a estas líneas y criterios, el Estado Mexicano creó el ANMEB y la revaloración de la función magisterial (Carrera Magisterial, homologación de salarios, centros de actualización estatales, el PEAM y el PAM), propiciándose el contexto idóneo para implementar la reforma educativa modernista.

La doble finalidad perseguida por el Programa Educativo Nacional, en sus retos de Integración y descentralización, recaen en las esferas prioritarias de movilización de canales de información y de comunicación y en la concertación de acciones y movilización de recursos.

Respecto a los criterios de equidad y desempeño se lleva a cabo a nivel nacional el proceso de descentralización, dando a los Estados los presupuestos para llevar a cabo una Reforma educativa. Los medios masivos de comunicación y recursos tecnológicos son utilizados por los estados y Gobierno Federal, para ampliar la cobertura educativa y cultural principalmente de comunidades rurales y urbano marginadas. La reforma integral que se anunció de forma más precisa en el Acuerdo Nacional par la Modernización de la Educación Básica, tiene en uno de sus propósitos,

la renovación total de los planes y programas de estudio de la educación básica. Los criterios que norman esta reforma son:

- 1.El fomento de la lectura, escritura y la matemáticas en la educación básica
- 2.Todos los escolares deben adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales del medio en que vive
- 3.Los educandos, deben comenzar a comprender los principios éticos y las aptitudes que los preparen para la participación social
- 4.Elevar el nivel cultural de los niños y los adolescentes en correspondencia con los tiempos actuales y de acuerdo con nuestra historia.

Esta contrastación nos ha permitido vislumbrar que las líneas de acción internacionales permean de diferente forma en los países Latinoamericanos y Caribeños al regionalizarla, debido al contexto económico, político social cultural y a los sujetos sociales que en ellos actúan.¹²

En este sentido se identifican tres líneas fundamentales: La primera es la reorganización del sistema educativo; la segunda se refiere a la reformulación de contenidos y la tercera a la revaloración de la función magisterial.

Estas tres líneas se retoman desde las dos ideas centrales que manifiesta la CEPAL; por un lado, elevar la calidad de vida de la población a través de la productividad, alegando al desarrollo del progreso técnico donde destacan el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura a la economía internacional, la formación de recursos humanos (la que interesa destacar y desarrollar para esta investigación); Por otro lado el conjunto de mecanismo e incentivos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos. En este último nivel, los rezagos educación - conocimiento están intervencidos con el desarrollo de los recursos humanos.

Los elementos centrales de esta propuesta; matizan los propósitos a perseguir de los países de América Latina y el Caribe durante los siguientes diez años, enfocados a contribuir y crear ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación al proceso científico y tecnológico para así poder de cierta forma elevar la calidad del servicio educativo que brindan.

Es pertinente destacar que para llegar a ello sugiere una línea de acción para ponerse en práctica en estos países, y que consiste en la profesionalización y protagonismo, en donde se puede vislumbrar que es de vital importancia para un país que pretende elevar la calidad del servicio educativo que presta, y conformar un sistema eficiente de formación de educadores..

¹² Poder Ejecutivo Federal. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica." Op. Cit. Pp. 1

Esta profesionalización a los docentes se interrelaciona con la descentralización educativa que nos sugiere esta propuesta, percatándose del porqué se genera la necesidad de actualizar a los maestros basándose en las necesidades contextuales de cada entidad federativa a fin de satisfacerlas. Así mismo, se ve la necesidad de proporcionarles habilidades y capacidades para el mejoramiento de sus competencias profesionales, sugiriendo realizar programas especiales de capacitación y de actualización docente, de fácil acceso, y asociado a un claro sistema de incentivos.¹³

Para el propósito del presente estudio se recupera de manera específica la tercer línea, que hace referencia a la revaloración de la función magisterial en la cual se sustenta que:

“ El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación profesional Es él quien mejor conoce la virtudes y debilidades educativas, Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado Por ello uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro” y que recalca que “Es preciso llevar a cabo especialmente para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad”¹⁴

Con referencia a lo anterior, podemos ver que la actualización de conocimientos del magisterio se convierte en una etapa fundamental para la profesionalización, por lo que sugiere el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro, con miras a “Fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y

¹³ El sistema de incentivos que se sugirió lleva por nombre “Carrera magisterial”.

¹⁴ Poder Ejecutivo Federal. Acuerdo. .Op. cit. Pp.1

de coadyuvar así a que desempeñe mejor su función...".¹⁵ Con ello, se pretende revalorar el papel protagónico del maestro¹⁶ como el sujeto que al estar formado, capacitado y actualizado mejorará la calidad de Educación Básica de nuestro país, se convierte en uno de los elementos importantes de este documento: la formación, actualización, capacitación y superación el maestro

Con la descentralización educativa se genera en cada Estado una forma propia y original de atender sus necesidades educativas, en ella la necesidad de capacitar y actualizar al magisterio por lo que en el Estado de Hidalgo se proyectó el Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar, centralizando la necesidad de actualizar a las educadoras y es donde se gesta el Método Hidalgo como una estrategia.

¹⁵Idem.pp. 2

¹⁶ En la Ley General de Educación , de manera particular reconoce la necesidad de apoyar los esfuerzos en los ámbitos de formación inicial, actualización y superación e investigación de los docentes en la docencia, Para ello el artículo 20, sección II y artículo 21 nos orienta lo siguiente:

“ARTICULO 20: Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, que tendrá las finalidades siguientes:

II La actualización de conocimientos y superación docente de maestros en servicio citados en la fracción anterior

ARTICULO 21 : El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuya a su constante perfeccionamiento”Cfr. Congreso de la Unión. SEP. Ley General de Educación. 1993.

d. Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar

En un primer momento, por orden del Instituto Hidalguense de Educación, este programa se planea en 1994, y da inicio operando la "Semana Estatal de Capacitación, " donde se capacitaron a 3000 educadoras del nivel preescolar, inicial, indígena y CONAFE; para implementar dos propuestas "El Método Hidalgo de Lectura- Escritura " y "Las Matemáticas en Preescolar."

Se denominó Programa de: "Fortalecimiento a la Educación Preescolar" (PROFEP)y "surge como un mecanismo de intervención para atender dos problemáticas presentes en nuestro Estado y que no son ajenas al contexto educativo del país." ¹⁷ "La primera, se deriva de la existencia en la entidad de índices relativamente altos de reprobación y deserción temporal o definitiva, de cuyo efecto combinado resulta que un considerable le número de niños escolarizados abandonen la Educación Primaria, y una proporción significativa de jóvenes sean analfabetas funcionales, en el sentido de que, al término de su escolarización, cuentan con capacidades mínimas para leer y entender lo que leen, comunicarse por escrito, y realizar cálculos simples."¹⁸

¹⁷ I.H.E. " Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar " Op. Cit. Pp.17

¹⁸ Idem. Pp. 16

Uno de los objetivos de este programa es el de "contribuir a la reducción de los índices de deserción y reprobación en los primeros grados de educación primaria, al propiciar que el acceso a la lecto - escritura y matemáticas, se realice a partir del uso de la oralidad, cuentos, juegos y actividades acordes a los contextos sociales e intereses lúdicos de los educandos." así mismo afirma "responder a los requerimientos y necesidades específicas de las educadoras y educandos del nivel de preescolar del Estado de Hidalgo, para ofrecerles los elementos teórico- metodológicos y materiales necesarios para enriquecer y fortalecer sus prácticas educativas" elevar la calidad de la educación preescolar y primaria que se imparte en el Estado."¹⁹

El PROFEP pretende que por lo menos el 85% de los alumnos que ingresen al primer grado de Educación Primaria en el próximo ciclo escolar, manejen adecuadamente los contenidos básicos de la lecto-escritura y las operaciones matemáticas." ²⁰

Con base en ello podemos detectar que el PROFEP, se ve como un instrumento para subsanar diversas necesidades sociales, como es la alfabetización, y que argumenta:

"La implementación de estos primeros trabajos obedece a la necesidad de que, tanto las actividades escolares como las

¹⁹ Idem. Pp. 12

instituciones de este nivel ²¹ sean reconocidos social y pedagógicamente como elementos fundamentales en la formación de los individuos, como espacios educativos que permiten preparar a los infantes para el manejo adecuado de superiores conocimientos, y evitar así mismo, el abandono temprano de las aulas, sin transgredir los espacios de aplicación del programa (PEP 92) ni la metodología de proyectos sugeridos por la SEP."²²

Como podemos ver la lectura, escritura y las matemáticas, son vistas como herramientas esenciales, para desarrollarse pedagógicamente con los niños menores de 6 años, para que con su dominio se pueda " evitar" en un futuro la deserción en la escuela primaria.

Al darle la connotación de " elementos fundamentales"²³ el PROFEP convierte a la L – E, en un contenido central para el desarrollo de las actividades pedagógicas cambiando la esencia histórica del nivel ²⁴ aun cuando nos manifiesta el respeto a lo que el PEP 92 establece.

El PROFEP maneja 8 líneas de acción, donde cada una explicita propósitos a lograr en los niveles de Educación Básica:

²⁰ Idem. pp. 12

²¹ Se hace referencia a los Jardines de Niños.

²² I.H.E. " Programa de Fortalecimiento ...Op. cit. Pp. 13

²³ Ibidem. Pp 23

1. "Generalización de la Educación Preescolar.
2. Mejorar la calidad en el servicio.
3. Capacitación de docentes en servicio.
4. Revaloración social de los jardines de niños.
5. Sensibilización permanente a Padres de familia.
6. Vinculación Preescolar- Primaria
7. Formación de docentes.
8. Centro de Investigaciones Educativas del Estado²⁵

De estas 8 líneas expuestas, la propuesta " Método Hidalgo" se ubica como estrategia para mejorar la calidad del servicio, alegando en sus objetivos " proporcionar a los docentes del nivel opciones didácticas y metodológicas que le permitan elevar la calidad de su práctica educativa," sí mismo, afirma que de acuerdo a las potencialidades de los alumnos del último grado de preescolar (5. 6 meses) propiciar la iniciación de los procesos de lectura, matemáticas, escritura y ciencias.²⁶

2 El Método Hidalgo desde la Política Educativa

La propuesta para la adquisición de la lecto escritura en el nivel de preescolar denominada " Método Hidalgo,"²⁷ es presentado en un evento por el I.H. E como una " alternativa de solución a los problemas pedagógicos que existen en el sistema de

²⁴ Desde el primer programa de Educación Preescolar la L – E, ha sido contenido complementario a la metodología explícita en cada uno de los programas, su objetivo en este contenido ha girado en razón al proceso de adquisición a través de fortalecer el lenguaje oral como antecedente del lenguaje escrito y la lectura.

²⁵ I.H.E. PROFE. Op. Cit. Pp.6

²⁶ Ibidem Pp. 8

Educación Básica,²⁸ donde se argumentaba, que era el resultado de “ inquietudes recabadas en las evaluaciones estatales de fin de ciclo escolar, en donde se preguntaban como aprovechar las potencialidades del niño preescolar, principalmente en la unificación de criterios para la enseñanza de la L – E y matemáticas”.²⁹ Al interrelacionarse “ lo dicho” en esta presentación, catalogada como un “ acto enorme en el avance educativo de nuestro Estado,”³⁰ se nos muestra proyectado en una situación educativa que tendrá cierta influencia en la práctica docente de las educadoras.

Este método, dentro de una decisión de la política educativa estatal, se conceptualizó en algunos documentos como una herramienta para ayudar a disminuir los índices de reprobación y deserción en el ciclo escolar 93-94, que llegaron a un 9.40 % en las escuelas primarias. ³¹Esto motivó, a nivel discurso, que se valorara la pertinencia de la enseñanza formal de la L-E en el nivel de Educación Preescolar y así pretender ayudar a esta problemática social.

Este mandato trajo consigo algunas dificultades dentro de las instituciones ; el tener que conceptualizar una forma de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de la metodología y una nueva visión de alumno, en relación con lo que se tenía establecido curricular e históricamente.

²⁷ Esta denominación esta plasmada en forma oficial conjuntamente con la de Lectura Directa.

²⁸ I.H.E. Op. Cit. Pp. 1

²⁹ Discurso pronunciado por la Jefe de Departamento de Educación Preescolar, en 1995, en el evento denominado “Semana estatal de capacitación”. Archivo del Departamento de Educación Preescolar. Relatoria del evento. 1995, pp1-2

³⁰ Ididem. Pp.2

³¹ Fuente: I.H.E. Dirección de Planeación Educativa.

La modernización educativa, a través del programa de fortalecimiento, que retomó algunos de sus principios, abanderaba "a un individuo moderno donde los jardines de niños ayudaran a propiciar habilidades y capacidades acordes a ella por lo que el papel institucional sufrió un cambio repentino"³² requería un jardín de niños que a partir de la función socializadora, que cumplía frente a la sociedad, se enfrentase a una nueva tarea: escolarizar a los pequeños.

La organización del método, para operarse, había estructurado diversas líneas de acción que reportaran información y datos relacionados con dicha operatividad; una de estas líneas fue el proceso de seguimiento y evaluación que marcaba reuniones organizadas por el departamento, visitas a las aulas de jefes de sector y supervisoras, programas de monitoreo, evaluación y evaluaciones finales por región, y que en el análisis realizado a los diferentes expedientes que integran el archivo del Método Hidalgo del Departamento de educación Preescolar, pudimos detectar que estas líneas se quedaron a nivel discurso, ya que no existen acciones concretas que muestren los procesos y resultados reales.

³² I.H.E PROFEP. Op. Cit. Pp .21

CAPÍTULO III

EL IMPACTO DEL METODO HIDALGO

1 El contexto

En este primer apartado presentaremos el contexto social en el que se desarrolla el problema denominado " El impacto de la Propuesta Método Hidalgo de Lectura Directa en el nivel de Educación Preescolar," enfatizándolo cómo el ámbito donde confluyen factores sociales, políticos, económicos y culturales, consideramos vienen de cierta manera a matizarla.

El Estado de Hidalgo lleva este nombre en honor a Don Miguel Hidalgo y Costilla, y fue erigido en 1869, cuando era parte del Estado de México. Geográficamente está dividido en tres regiones que son:: La Huasteca, el Altiplano y el Valle del Mezquital, asimismo lo atraviesan las sierras, alta, baja, gorda, de Tenango y el Valle de Tulancingo. Hidalgo no es muy grande, por su tamaño ocupa apenas el lugar número 26 entre las 32 entidades federativas que constituyen la República Mexicana, con sus 20,487 km. cuadrados que mide su territorio es el 103 % en relación con la totalidad del país. Sus 2,112,473 habitantes pueblan los 84 municipios existentes; en Pachuca de

Soto, su capital se concentra el 32.2% del total de la población. Esto por grupo de edad se encuentra distribuida de la siguiente manera:

21,2473 habitantes 100%	
Niños de 0 a 3 años 198,283	9.4%
Niños de 5 años 106,244	5.0%
Niños de 6 a 12 años 320,804	15.2%
Niños de 13 a 15 años 162,629	7.7%
Personas de 15 a 64 años 1,324,513	62.4% ¹

El Estado de Hidalgo cuenta con 4,463 localidades, que con el número de habitantes con los que cuentan, se deduce la muy alta dispersión poblacional que presenta la entidad. Por su dimensión, es uno de los estados con mayor densidad de población: en 1990 ocupó el octavo lugar en la República, con un promedio de 90 habitantes por km cuadrado, frente a 41 en el resto del país.² La situación varia

¹ Fuente: Datos obtenidos del archivo "Programa para Abatir el Rezago Educativo Educación Básica e inicial."

² Fuente: INEGI, 1990.

notablemente por regiones, dependiendo del grado de urbanización y del nivel de actividad económica.

Es uno de los estados con menor calidad de vida en la República Mexicana, de acuerdo, con el índice de marginación para 1990, el grado de marginación del Estado con respecto a las demás entidades federativas del país, se sitúa en la categoría de "Muy alto. "

Si bien la marginalidad afecta a todos los municipios del estado, su graduación es diferente, dependiendo del ritmo de actividad económica y del grado de urbanización, lo que marca claros patrones regionales. En los cuatro municipios donde la marginación es baja, se ubican los tres principales centros urbanos: Pachuca, Tulancingo, y Tepeapulco – Tlanalapa. En los 16 municipios donde la marginación es mediana, existen localidades urbanas, menores y mixtas; de éstos la mitad se encuentran en la región del Valle de Mezquital; dos se ubican en la zona de influencia de Tepeapulco, donde se asienta el complejo industrial de Cd. Sahagún.; Tres están situados sobre la carretera que comunica a la capital del Estado con la ciudad de México; y dos están conurbados con Pachuca y Tulancingo. Los 64 municipios restantes donde el grado de marginación es alto o muy elevado, pertenecen en gran parte a la Huasteca y a la Sierra .

Se advierte una reducción del monto de menores de 6 años de edad, de 337,032 en 1990, a 305,818 en el año 2000 y 263,898 al 2010 lo que representa una deducción de 21.7%, con respecto a 1990. ³ La población en edad escolar (de 6 a 11 años), también descenderá a 462,053 en el 2000 y 423,121 en el 2010, lo que significa una reducción del 11.6% con respecto a 1990, y con ello la demanda de servicios educativos básicos formales.

En lo que respecta a los caminos, estos están comunicados a través de carreteras federales y estatales que recorren casi el 68% de la totalidad del territorio hidalguense; Los medios de transporte existentes son: El ferrocarril, que pese al atraso tecnológico en que se encuentra sigue sirviendo para llevar carga a distintos municipios y estados cercanos; EL transporte aéreo que particularmente se especializa en aviones bimotor y avionetas; y los autobuses de ruta, taxis, etc. En cuanto a comunicación se tienen diversos servicios: cablevisión, Internet, telégrafos, teléfonos, skytel, un canal estatal de televisión, correo, radiodifusoras, periódico, etc.; que permiten a la población preferentemente urbana, acceder y comunicarse a nivel estatal, nacional y mundial.

Los servicios educativos con los que cuenta van en aumento en cuanto a infraestructura exprofesa y a cobertura; En el nivel superior los más significativos son tres universidades tecnológicas; una Universidad Autónoma Estatal, la Universidad Lassalle y la Universidad Pedagógica Nacional, El Instituto Tecnológico Regional No 20

³ Consejo Nacional de la Población, 1990..

y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey entre otros, ubicados .
en los municipios de Huejutla, Tula - Tepeji, Tulancingo

En cuanto a la cobertura de los servicios de educación media y terminal es de 129,826 alumnos atendidos a través de 601 telesecundarias que captan el 35.77%; 126 secundarias generales con el 38.67%; 69 secundarias técnicas 21.36%; 62 escuelas particulares con el 4,20% ; la totalidad de la población es atendida en 858 escuelas. Se inscriben el 85 % de los alumnos que egresan de educación primaria; es decir, el 15 % de ellos no acceden a la secundaria. Se destaca que la proporción de género en los alumnos que no cursan la educación secundaria, es de 9 mujeres por 6 hombres,⁴ así como a la población próxima a ser docentes por medio de 5 Escuelas Normales ubicadas en Pachuca, Tianguistengo, Huejutla, Progreso y Francisco I Madero, matriculando a 1,173 jóvenes, a través de 379 maestros.⁵

La educación primaria es el nivel educativo con la cobertura más extensa, que cubre los 84 municipios con un total de 5,926 escuelas; Se logra con ello que el 100 % de la población infantil, entre 6 y 12 años este atendida. Este nivel educativo proporciona atención con cuatro modalidades de servicio: primaria general, que atiende al 81%, y es la modalidad más extensa, ubicándose en comunidades rurales y urbanas; la primaria Indígena que abarca un 13 25%; primaria que atiende CONAFE, proporciona el 15.1% de la población que existe en micro comunidades rurales y

⁴ Idem.

⁵ Información proporcionada por el Departamento de Educación media y Terminal IHE .

particulares que abarca el 4.76 %; la totalidad del nivel da atención con 14, 608 docentes.

Otro servicio educativo existente es el de Educación Inicial, que da atención en dos modalidades: una de ellas denominada no escolarizada que está auspiciada por Banco Mundial y funciona como un programa compensatorio (PRODEI), que tiene como objetivo enseñar a la población adulta de comunidades rurales y urbano marginadas, los diversos cuidados maternos que los padres deben tener con los niños menores de 4 años. Esta modalidad abarca 1,069 comunidades, atiende a 20,583 niños (50.03 % hombres y 49.97% mujeres). La modalidad escolarizada se establece en 4 Centros de Desarrollo Infantil Oficiales (CENDI), que atienden a hijos de trabajadores del I.H.E ubicados en los municipios de Pachuca (existen dos instituciones), Ixmiquilpan y Huejutla, matricula a un total de 1000 niños en edades que fluctúan de 45 días de nacidos, a 5.11 meses

La Educación Preescolar en el Estado tiene 100 años de antigüedad desde el día en que se inauguró el primer Jardín de Niños en el municipio de Zacualtipán. Actualmente se proporciona atención en 914 jardines de niños generales (67.58 %), 181 jardines de niños de la educación alternativa, 68 particulares (4.43 %), 480 indígenas (19.45 %), y 724 de CONAFE (8.54 %) que brinda atención a un total de 76,336 niños, de 4 a 6 años de edad .⁶

⁶ Fuente: Datos obtenidos del archivo "Programa para Abatir el Rezago Educativo" Educación Básica e Inicial

Estos servicios que se prestan en el nivel, están con base en el tipo de comunidad que se atiende; en los jardines de niños generales son preferentemente rurales y urbanos, atendidos por 1,950 educadoras normalistas, casi en su generalidad es en comunidades rurales y de extrema pobreza, donde por la lejanía no existe una institución general, se da el servicio a través de 183 promotores técnicos personal con estudios de bachiller denominándose Proyecto de Alternativas a la Educación Preescolar.

En el ciclo escolar 97-98, se atendieron a 72 de cada 100 niños de 4 y 5 años de edad, lo que indica que el 23 % de la población en este rango, requiere del servicio; es necesario señalar en este sentido, que dicho porcentaje, se encuentra en microcomunidades que presentan un población escolar demandante de 4 y 5 años de edad.

El rezago educativo, en estos niveles educativos, aparece igualmente en la población que pese a ser atendida, presenta los indicadores más preocupantes en reprobación, deserción y eficiencia terminal; tal es el caso, de algunas escuelas primarias y secundaria ubicadas en zonas urbano marginadas críticas, considerando de manera especial los turnos vespertinos y los servicios de educación básica de comunidades indígenas y el rural marginado.⁷

Con relación a los porcentajes nacionales, Hidalgo se encuentra de la siguiente manera:

- Reprobación 17.68 %, 6 puntos por debajo de la media nacional
- Deserción 4.59 %, 3 puntos por debajo de la media nacional
- Eficiencia Terminal, 82.32 %, 6 puntos arriba de la media nacional.⁸

Otro de los aspectos a considerar en el contexto donde se desarrolla el problema del Impacto del Método Hidalgo es la Semana Estatal de Capacitación, ya que fue el espacio que inició la implementación de dicho método.

2. Implementación de la “ Semana Estatal de capacitación”

La propuesta “ Método Hidalgo de Lectura - escritura”, antes de su implantación estatal, se pilotea durante los meses de mayo y junio de 1994, en 54 grupos de 23 Jardines de Niños, de diferentes regiones del estado; se dio atención a 15,82 niños, con 32 sesiones de trabajo, sumando de 7 a 8 horas semanales de instrucción en cada uno de los grupos pilotos.⁹

⁷ Idem.

⁸ Idem.

⁹ I.H.E. Relatoria de la Semana Estatal de Capacitación. México, 1994. Pp 1-2

Dicho pilotaje arrojó como resultado, que el 83% del total de niños atendidos, culminarán el primer nivel de lectura; o sea, que tuvieron el dominio de la lectura de 15 diferentes sonidos.¹⁰

Conjuntamente a esta acción, durante el verano de 1994, en los meses de julio y agosto, se pone en marcha un programa experimental, con un grupo de 83 niños, cuyas edades oscilaban entre 3 y 6 años, con el objetivo de aplicar directamente la metodología propuesta; donde se obtuvo el 75% de efectividad.¹¹

A raíz de tales datos, el Proyecto de Fortalecimiento a la Educación Preescolar decide, después de evaluar la propuesta, habilitar a una parte del personal del nivel, para implementarla estatalmente a partir del mes de febrero de 1995, en los 815 grupos de tercer grado, y pretender abarcar el 100% de los Jardines de Niños; de ahí se parte a la capacitación estatal a las docentes de CONAFE, Preescolar y el nivel de Indígena.

En noviembre de 1994 el nivel de Educación Preescolar inicia el reclutamiento de los elementos para tal capacitación y se pide a los sectores educativos, educadoras representantes para que sean capacitadas para la aplicación de la propuesta; se estableció un perfil docente" con experiencia en el servicio que se brinda y en

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

actividades docentes, que estuviera frente a grupo ya que esto garantizaría que la asesoría fuera producto de la acción y no de propuesta, además, era necesario que se hubiera destacado en el desempeño de sus funciones" ¹²

El programa de capacitación ¹³ se desarrolló en dos etapas; la primera, se dio por el equipo de investigación del Instituto Hidalguense de Educación (IHE) integrado por 16 profesores de distintos niveles que capacitaron a 165 asesores multiplicadores en la aplicación del Método Hidalgo y en la propuesta de matemáticas, fue un curso de 30 horas, y abarcó a todas las modalidades y niveles que atendieran al tercer grado de preescolar. La segunda etapa estuvo a cargo de las educadoras que se capacitaron en la primera etapa, y se dio a través de los sectores educativos en un curso en "cascada", en donde se atendieron a un total de 2,875 docentes.

La primera etapa se inicia en diciembre de 1994, denominándose "Semana Estatal de Capacitación ", teniendo como objetivo general " Que las educadoras capacitadoras adquirieran los elementos teóricos- prácticos indispensables para el manejo con calidad y eficiencia del Método Hidalgo de lectura- escritura;" " Asimismo que fueran capaces de reproducir con calidad y eficiencia a sus compañeras educadoras, los elementos teóricos- prácticos sobre el manejo del método Hidalgo de lecto- escritura". ¹⁴

¹² Fuente: Documento Preliminar del Proyecto de fortalecimiento a la Educación Preescolar. 1994

¹³ Los capacitadores de este curso, fueron personal de diferentes niveles educativos, profesores de primaria casi en su totalidad y un educadora; así como el autor del Método Hidalgo Profr. Ricardo Vargas Zepeda, quien elaboro el curso con el equipo técnico de alfabetización. Cfr. Relatoria de la semana estatal de capacitación.

¹⁴ Fuente: IHE. Expediente No. 7: Proyecto de Fortalecimiento a la Educación Preescolar". México.

Los objetivos específicos del curso fueron:

“Que la educadora- orientadora:

- Comprenda la importancia que tiene para el niño la adquisición de la lecto- escritura, la influencia que esta tiene en su desarrollo social, intelectual, y de su personalidad
- Conocer las etapas para la iniciación de la lectura
- Conocerá y maneja adecuadamente cada uno de los materiales para la enseñanza de la lecto-escritura
- Conocerá y dominará las diferentes estrategias indispensables para la instrucción de la lecto- escritura.”¹⁵

Estos objetivos enunciados, al ser presentados por el Departamento de Educación Preescolar a la Dirección del I.H.E., son cambiados y quedan de la siguiente manera: “Proporcionar a la docente los elementos necesarios para manejar con habilidad el Método de Lectura Directa.” Este documento se entregó a todas las educadoras que fungieron como capacitadoras.

El tiempo se utilizó en abarcar los contenidos del Método y la Propuesta de Matemáticas en dos partes; la primera que duró los primeros tres días, en jornadas de nueve horas diarias: se capacitó respecto al Método Hidalgo de Lectura Directa y la segunda parte fue para la “Propuesta de la Matemática en Preescolar.” En este trabajo se especificaran solamente los tres primeros días de capacitación por ser el objeto de análisis.

¹⁵ Fuente: I.H.E. **Documento del curso de capacitación.** Archivo del Departamento de Educación preescolar. 1994.

El curso de capacitación se llevó a cabo en Pachuca, Hgo, asistiendo 165 educadoras que se organizaron por equipos de trabajo, comprendiendo de 2 a 3 zonas escolares, En uno de ellos quedó integrado el nivel de Educación Inicial, Indígena y CONAFE; pero solamente para realizar las prácticas, pues en la instrucción teórica era un grupo dirigido por el autor del método.

La metodología comprendió dos momentos: un momento teórico y otro práctico¹⁶, el primero consistió únicamente en la lectura del documento " Propuesta de Lectura y Escritura " y " Programa de Escritura Conceptual ", y en la parte práctica se realizaba con una simulación, donde las educadoras eran niños y una de ellas guiaba la instrucción, posteriormente el autor del método mostraba esa misma practica, utilizada con 8 ó 6 educandos traídos de una institución preescolar oficial de la ciudad, para que todas las educadoras lo observaran y la volvieran a practicar.

Esta Semana Estatal de Capacitación fue el primer curso en el nivel en toda su historia en el Estado, donde se dieron aspectos instruccionales de los procedimientos didácticos para la enseñanza del contenido de la lecto escritura. Hasta ese ciclo escolar las capacitaciones habían girado en torno a los procesos de adquisición de la lectura y escritura, siempre vistas desde el punto de vista conceptual desde el

¹⁶ Los contenidos tratados fueron los siguientes: 1.Importancia de la lectura a. Herramientas de la apropiación de la lectura b Errores de la enseñanza de la lectura c Etapas para la iniciación de la lectura 2 La Lectura a Primero, Segundo y Tercer nivel (Sonidos) b Utilización de los materiales.- El pastel de Armando- La guacamaya de Viviana- Rotafolios de reforzamiento (1,2 y 3er Nivel)- Utilización del tiempo de aplicación- Técnica de instrucción 3 La Escritura Conceptual a Técnica de instrucción b Soporte practico- utilización del grupo c Utilización del tiempo de aplicación. Cfr. Relatoria de la semana estatal de capacitación.

constructivismo que el fundamento teórico del PEP 92.¹⁷ A partir de ese momento, las educadoras en todo el Estado reciben capacitación en sus zonas escolares e inicia la operación del Método Hidalgo como programa obligatorio, generando diversas transformaciones y significados en las prácticas realizada.

3. Impacto de la propuesta

Este apartado tiene como propósito presentar el impacto que tuvo la operación del Método Hidalgo en los agentes educativos del nivel de Educación Preescolar; las categorías ¡No estamos preparadas para eso!, ¡Somos muy disciplinadas! Y ¡Me vino a complicar la clase! Muestran el sentir, pensar y el actuar que las maestras tuvieron en el lapso en el que el Método se operó como obligatorio en el nivel, al ser las más representativas, las categorías nos permitieron interpretar algunos significados colectivos .

¡No estamos preparadas para eso!, esta categoría empírica nos pone de manifiesto, la inseguridad que al término de la capacitación generó en las educadoras, sentimientos de angustia e inseguridad, al tener que poner en práctica una serie de nuevos conocimientos, que tenían que ver por un lado, las experiencias, saberes acumulados, formas de enseñanza aplicadas y por otro lado expectativas, nuevos

¹⁷ La psicogenética como fundamento teórico es utilizada en los PEP desde 1979.

conocimientos, presiones, disposiciones y el dominio de una técnica para enseñar formalmente a los niños preescolares la lectura y escritura.

La segunda categoría denominada ¡ Somos muy disciplinada! Remite a la posibilidad de manifestar la imagen que de obediencia percibe el nivel, frente a la normatividad y disposiciones por parte de las autoridades educativas.

En ¡ Me vino a complicar la clase! Se hace alusión al dominio que tienen las educadoras de lo que cotidianamente realizar al interior del aula como son: formas de organización, planeación, selección de actividades tiempos, y evaluación, y que por la implantación de un contenido extrañado de esa práctica cotidiana, se alteró de práctica docente llevándola a realizar una serie de ajustes, como: crear nuevas estrategias y organización de tiempos

a. ¡ No estamos preparadas para eso ¡

El tratar de establecer una relación entre la política educativa y sus actores, se deben en una primera instancia comprender de la primera el objetivo o fin que pretende, y de los agentes en éste caso educadoras, directoras, supervisoras, jefes de sector y asesoras técnicas que fueron las directamente involucradas su " sentir " y su experiencia directa con ese hecho.

Como política educativa se pensó que la estrategia más eficaz para capacitar a 2875 educadoras a nivel Estado, sería a través de un curso en " cascada " por 165 elementos, cuya función sería multiplicar la capacitación en sus sectores y zonas escolares del nivel.

Este mecanismo hizo que algunas educadoras manifestaran sus puntos de vista como :

MA: Yo siento que no estoy preparada para enfrentarme a las educadoras y después para enseñar así a mis niños, esta capacitación no fue tal, solo me dijeron lo que tenía que decirles a las maestras.¹⁸

Si el concepto de capacitación se retoma como lo hacen los autores Ochoa, Zamora y Cuatepotzo¹⁹ como parte de la formación docente y que la proyectan como un proceso único, con distintos momentos especializados y dinámicas formativas similares, que, contribuyen definir que se quiere en ella en cuanto a la educación básica, estaríamos en posición de argumentar que esta semana de capacitación se redujo a la transmisión de elementos mínimos de cómo enseñar la L-E, dentro del marco del método, principalmente de dominar la técnica de instrucción. En esta ejercitación parece que se olvidaron algunos factores instituyentes e instituidos, que existen en el quehacer cotidiano de las aulas: Grupos de 35 a 40 alumnos, actividades de rutina²⁰ y actividades propias de la metodología por proyectos.

¹⁸Lizbeth Montiel Chávez. . " Método Hidalgo ". Entrevistas a las maestras de la capacitación. Pachuca, Hgo., mecanograma. 1996, pp. 110 (En delante de registrara como MHE)

¹⁹ Fernando Cuatepotzo. . et. Al. "La profesionalización de maestros y respuestas a necesidades de la educación básica" México. 1991 pp.

²⁰ Honores a la Bandera, recreo, educación física y artística , etc

La formación docente consideramos se minimiza y sólo se circunscribe en la obtención de un conocimiento instrumental, que después las educadoras transmitirían; por lo que de ser alumnas pasarían a capacitar a las demás docentes sin tener definido un fin educativo del “ que enseñar,”²¹ solo enmarcándose a la transmisión de una estrategia de instrucción; con la consigna de ser eficientes y eficaces en ella. En esta lógica, la historicidad de Educación Preescolar, ya presentado (Cap. 1, Apartado a) cobra esencial importancia, al dar cuenta de que esta formación docente a través de capacitación y actualización, dada por el Departamento de Educación Preescolar e instancias institucionales, desde casi los inicios del nivel, han estado circunscritos a proyectar lo que en los Planes y programas se demandan de ellas, un acercamiento a la lectura y escritura, estableciéndose esencialmente a través del tiempo, que el actuar de la educadora no se explícita como un agente educativo que enseñe formalmente dicho contenido, ni al jardín de niños como un espacio que enseñe a leer y escribir.

Por lo tanto, consideramos que los significados que se negocian en un curso para maestros, van matizados por su ámbito experiencial que han sido construido a través del tiempo en el contacto con una realidad educativa; esto trae consigo que el sujeto- maestro sea un eje importante a considerar en la formación docente en este caso la capacitación.

²¹ Liston y Zeichner. “Consecuencias programáticas del enfoque reconstruccionista de la formación del profesorado” en: Formación del profesorado y condiciones de la escolarización. Madrid, Morata, 1993. Pp.13

Los contenidos trabajados en el curso se orientaron a la repetición literal de lo prescrito de la técnica de instrucción, limitando sólo a eso la capacitación, llegando a presentarles las preguntas y respuestas que podían hacer las educadoras en la 2da Etapa de éste, cuando iban a reproducirlo. En ello consideramos que se olvidó conceptualizar a la educadora como un ser social con saberes, que se han originado en una teoría pedagógica o a través de un saber práctico acumulado del "como se debe acercar al niño a la lecto – escritura," así como el contacto con diferentes currículos sobre el tratamiento metodológico de este contenido

Esta "Semana Estatal" se presentó como una consecuencia de la implantación de dicha política educativa y se proyectó como una necesidad educativa para fortalecer la educación preescolar y como lo menciona uno de los objetivos del "Programa para el Fortalecimiento" es "Contribuir a la reducción de los índices de deserción y reprobación en los primeros grados de educación primaria considerándose institucionalmente a los sujetos educadoras habilitadas en la enseñanza del contenido". Al no retomar a las educadoras como sujetos con experiencias previas se puede ver que se perdió de vista, que no existe una transmisión lineal y mecánica, esto significa que "no todo lo que se enseña se aprende con el mismo significado"²², o sea, que la transmisión educativa no ocurre en el vacío, sino que se resignifica cruzada por los significados de las educadoras con lo prescrito, en donde la relación pedagógica se convirtió en una relación social, valorando y comunicando la enseñanza y creando condiciones en el aprendizaje. Se puso énfasis en el dominio eficaz y eficiente de los contenidos,

²² Gilles Ferry, . " **Adquirir, probarse y comprobarse**" en: El trayecto de la formación. México, Ed. Paidós, 1990, pp. 65

dejando de lado la historicidad de la mayoría de las educadoras, que nunca habían utilizado un método formal para la enseñanza de la lectura y escritura, y de la educación preescolar donde su objetivo desde su creación en México y en el Estado de Hidalgo ha sido “ Compensar las carencias culturales de los niños mas desfavorecidos” ²³

Al partir la capacitación del los objetivo “ Conocer las etapas de la iniciación de la lectura”²⁴, se eliminan las tradiciones pedagógica y saberes acumulados, ya que dichos contenidos han sido dos procesos del lenguaje mas fundamentados y apoyados pedagógica, psicológica y didácticamente desde el primer programa de educación preescolar, que lo retoman en esencia como un proceso en construcción, por lo que suponemos que las maestras tenían algún conocimiento de cómo se impartía dicha enseñanza.

En lo que respecta al sujeto que transmitió el conocimiento en las dos etapas de capacitación, analizamos que: Si bien, en la primera etapa fueron investigadores del I.H.E que habían colaborado en la elaboración del método no tenían la experiencia en educación preescolar, pues su perfil casi en su mayoría era de maestros de educación primaria y en la segunda etapa a pesar de que se tenía la experiencia en educación preescolar por las características se limitó a la educadora a sólo transmitir un saber; consideramos abrió la posibilidad de una modificación del fin perseguido que era habilitarlas y no sentirse preparada para ello.

²³ SEP Programa de Educación Preescolar. México 1979. Pp. 15

²⁴ I.H.E. Op. Cit. Pp. 3

Para ello, el formador de maestros según Ferry Gilles ²⁵debe adquirir conocimientos sobre el desarrollo del sujeto a quien va enseñar y de los modos de razonamiento propio de la disciplina que ha de enseñar, así mismo dominar un saber – hacer que se transcribe en habilidades para hacer relevante la enseñanza y facilitar el aprendizaje en los docentes que esta capacitando y a la vez formando.

Con lo anterior podemos detectar que los capacitadores, al ser en su mayoría maestros de otro nivel, no conocían aún cuando se pidió un perfil de ingreso a las educadoras, el quehacer docente que realizaban en sus prácticas sobre la lecto-escritura, y limitaron el tratamiento de los contenidos a una capacitación de lecturas, repetición de documentos y a una aplicación practica de las estrategias de instrucción. Con esto podemos deducir que la formación docente se circunscribió a un modelo de formación de adquisiciones²⁶.

Este modelo que maneja Gilles, propone una pedagogía de adquisiciones en términos de adquisiciones programables y verificables, el papel del formador recae en un técnico que asegura los trabajos prácticos ajustados a la enseñanza de un programa, en este caso el dominio de la técnica de instrucción se basaba en la programación anual expuesta, donde por causa efecto se iba a dominar el contenido de enseñanza de la lecto - escritura como disciplina.

²⁵ Gilles Ferry.. Op. Cit. Pp. 67

²⁶ Idem. Pp. 68

La conceptualización de la enseñanza se considera como un oficio que se debe aprender y un conjunto de técnicas que se deben dominar, minimizando a la escritura como una conducta útil para que la educadora como docente deba memorizarla, limitando dicha concepción a una sola situación educativa controlada que no da opciones a la adquisición de un saber y un saber- hacer y menos de un valer, ya que no estará preparada para otras situaciones educativas que se le presenten en su práctica docente.²⁷

Al llevarse a cabo así la capacitación, las educadoras sentían que no estaban preparadas para iniciar la enseñanza de la lecto escritura, este evento lo ilustra:

“Nos dijeron en la capacitación, que lo que sabíamos y hacíamos hasta ahora, no servía que teníamos que prepararnos para ello, pero yo no me siento preparada, ya no sé si lo que enseño está bien.”²⁸

Al descalificar la experiencia de las maestras, la capacitación originó cierto desequilibrio de sus saberes y estrategias que se habían utilizado a lo largo de su quehacer docente para el acercamiento a la L – E, que iba más allá de lo personal , trastocando así la dimensión del “ ser docente”, es decir, al descalificar los saberes y

²⁷ Idem. Pp 69

²⁸ MHE. Pp 102

experiencias acumuladas en toda su carrera profesional, la identidad del “ ser maestro “ se detecta matizada.²⁹

b. ¡ Somos muy disciplinadas!

La categoría “ somos muy disciplinadas “ encierra un vasto sentir y una concepción históricamente arraigada en la mayoría de las educadoras del nivel, ya que suponemos que al aceptar una disciplina como tal, los sujetos que lo hacen no quiere decir que la aceptan, respetan o transmiten, pues en ello se juegan diferentes apariencias, donde se van construyendo una imagen falsa de la realidad, como lo ilustra la siguiente maestra.

“Yo sí obedecí, estuve llevando a cabo la propuesta pero no estaba de acuerdo y le cambiaba cosas, por que veía que yo cambiaba de actitud y a mis niños los tenía que dividir en bajos o burros y altos o listos, esto no me gustaba, sentía que no estaba haciendo bien, sólo era una sensación, pero que estaba allí”³⁰

Lo que la maestra explícita, se puede observar que “ el obedecer “ se convierte en acatar una situación o mandato externo para cumplir con la normatividad, pero lo instituyente de esa acción la caracteriza creando un hecho conformado, por lo que la maestra cree es más pertinente para ella y su quehacer docente.

²⁹ Después de esta “semana estatal...” se confirió el seguimiento evaluación, y retroalimentación a los 16 sectores educativos a través de las asesorías técnicas por medio de los Consejos Técnicos Consultivos, como primera instancia para recabar información y remitirla al departamento de educación preescolar. El fin último de la

En las diversas reuniones de los sectores educativos, las maestras siempre rechazaron los contenidos y la instrucción dada por el método, pero no explicitaron una negativa formal de no realizar dichas prácticas por tal razón, se proyecta una obediencia "no explícita" en palabras, pero sí en prácticas que se reproducen, es decir, las educadoras consideramos no estaban de acuerdo con poner en práctica el Método Hidalgo, pero nunca lo manifestaron a las autoridades educativas como un acto en contra, sino que dejaron entrever una falsa aceptación, que dio como resultado un reclamo en voz baja entre ellas.

Esta actitud fue de un uso frecuente en todas las reuniones, acto o evento, realizados para evaluar o discutir sobre el Método Hidalgo, donde asistían algunos sujetos que representaban al nivel educativo (supervisoras, jefes de sector, asesores del nivel) y del I.H.E. (autor del método o asesores de capacitación), que se proyectaron como autoridades educativas que tenían como objetivo dar seguimiento a lo realizado hasta esos momentos.

Esta imagen de autoridad proyectada, incidía de tal forma en las educadoras, que aún cuando habían manifestado en corto con algunas compañeras de sus limitantes al operar el Método, no se atrevían a darlas a conocer, este evento lo ilustra mejor, cuando se le preguntó a una educadora el porqué no lo hacía manifiesto:

información recabada fueron los archivos de dicho departamento donde se perdió y nunca se proyectaron los logros o limitantes que las maestras habían tenido en la operación del método.

Yo no lo digo, por que vayan a creer, que es por mi culpa que haya limitantes y errores, como no sé mucho de cómo se enseña a leer y escribir, y además esta mi supervisora y jefe de sector que van a decir que no obedezca.³¹

Como podemos ver la obediencia y la imagen de autoridad, están estrechamente relacionadas con la falta de conocimiento de la situación; La autoridad, es proyectada con las imágenes de cualquier sujeto, que represente y aplique la norma en la institución donde la educadora labora, y esta puede ser vista en la figura de una supervisora, directora etc, consideramos que esta construcción de imagen fue realizada por medio de las experiencias de formación y experiencias laborales a las que han estado expuestas las educadoras.

Desde la formación inicial, en las Escuelas Normales es recurrente que a las alumnas se les haga manifiesto la importancia de la obediencia a la autoridad jerárquica, ya que es ella quién decide lo " mejor " para guiar las prácticas educativas; esa forma de ver a la autoridad, se enfatiza en el campo laboral. Esta situación en el nivel de educación Preescolar en un hecho latente de recuerdo continuo, son marcadas permanentemente las vías de comunicación jerárquica existentes, trayendo como consecuencia una internalización de una imagen de autoridad distorsionada.

En esta lógica, si la autoridad la detectan como el sujeto que sustenta " la verdad absoluta," entonces la obediencia en un primer momento es el único camino en

³⁰ MHE. Pp 100

las educadoras para realizar lo que se pide, por este motivo se silencia lo que está pasando en sus prácticas y se origina una negación del hecho mismo. Esto contribuye al detrimento de sus saberes aceptándose como culpables de las "limitantes y errores" existentes, creando un desequilibrio en su identidad de "ser maestro".

En tal negación y desequilibrio, las docentes dudaron de su capacidad en el "saber hacer," y su "saber" frente a la enseñanza de la lectura y escritura, apuntalando, el "no conocer" o "conocer" como base de un comportamiento e identidad. Sin saber no hay comportamiento, y consideramos que al negar por inseguridad ese saber, las maestras limitaron su participación en aceptar no proyectar sus resultados y no ser culpadas por ello.

Se proyectó una imagen de "buena educadora", desfasada de la realidad vivida en los jardines de niños. Se hizo creer este ideal dando a entender como "buena" dos cosas: Aplicar el Método y ser eficaz en la instrucción.

El juicio moral consideraba: "eres buena si obedeces y si eres eficaz," y "eres mala maestra si no haces esto," pensando así, la buena educadora que el método proyectó era aquella cuyos alumnos aprendían lo que se pretendía que aprendieran, como resultado directo de la instrucción. Al no poder llegar a cubrir las características de esta imagen ideal, las educadoras optaron por obedecer y callar.

³¹ MHE.pp.35

Otra situación que vino a influir en esta obediencia en las educadoras, fue el hecho de haber presentado al Método Hidalgo como un método nuevo que iba a revolucionar y a proyectar a nivel nacional, el nivel de Educación Preescolar estatal. Esto creo ciertas expectativas en las educadoras:

Bueno, yo aplique el método por que en verdad creí, que era algo bueno que iba a revolucionar el acercamiento a la lectura y escritura que habíamos ido llevando a través de los años, incluso, pense que era compatible con el PEP 92, pero no fue así , solo me confundió y me sentía que no era buena maestra para ello.³²

En este evento podemos interpretar que la publicidad generada para el Método Hidalgo tanto por el Programa de Alfabetización y el de Fortalecimiento a la Educación Preescolar creó ciertas expectativa en las docentes del nivel; al manejarse que ellas iban a enseñar a leer y escribir a los niños que cursaban el tercer grado, se originó que tales expectativas fueran en relación a una intervención pedagógica coherente con su quehacer cotidiano, que se venía a reforzar lo realizado en sus practicas educativas y esa intervención iba a estar más acorde con las nuevas exigencias detectadas en los mismos alumnos.

Este contexto creado alrededor del Método Hidalgo contribuyó de cierta forma eficazmente en la obediencia de aplicarlo por parte de los sujetos que integran el nivel de Educación Preescolar. La disciplina cobra proporciones importantes en torno a ésto, detectamos que eran sectores educativos con más de 100 educadoras las que

³² MHE. Pp.56

esperaban algo acorde a sus prácticas y eran las mismas que hablaban de sus limitantes y no las expresaban colectivamente, perdiéndose.

Esta implantación cerró las modificaciones continuas de negociación, renegociación y disputa que se realizan en torno a una decisión que traspasó la micropolítica de la escuela. Al considerar a la educadora como “obediente y disciplinada” la política educativa del Método Hidalgo, no pudo controlar los efectos e implicaciones de tal decisión, ya que si bien es cierto, se obedeció y se aplicó el método, también se le realizaron ajustes acordes al contexto vivido en las aulas.

¡ Me vino a complicar la clase!

El Método Hidalgo al llegar a las aulas, después de la capacitación en febrero de 1995, desequilibrio no sólo a las educadoras en forma personal y profesional, como ya se explicó, sino también influyó en el proceso de planeación de las actividades que se habían venido realizando, este fragmento lo puede ilustrar mejor:

“ A mi no me daba tiempo de hacer nada, iniciaba el método y me tardaba más de 40 minutos, me iba recorriendo en tiempo, me movió todo hacia las actividades rápido y los niños lo sintieron, no era igual que antes, las actividades de los proyectos casi desaparecieron.”³³

³³ MHE. Pp.98

Interpretando el "sentir" de la maestra, podemos detectar que la planeación de las actividades se vio trastocada por el tiempo registrado para llevar a cabo la enseñanza del Método, los tiempos utilizados en su práctica cotidiana se vio afectada al dejar de lado la organización de contenidos escolares que habían utilizado hasta ese momento, convirtiéndose en algo "extrañado de su práctica docente."³⁴ Las implicaciones que se derivan de la selección y articulación de las actividades en su organización al tener las maestras una actividad con horario establecido, vino a cobrar importancia en su práctica, ya que las docentes tenían la "obligación" de respetarlo creando con esto un conflicto en dos formas: una por la forma en que se trabajó se considera a la planeación didáctica como significativa donde al conocerse más al niño se iba perfeccionando haciéndola más operativa, y otra que esto desencadenó que al estar prescrito lo que se tenía que trabajar en el método, lo convirtió en un suceso mecánico "sin sentido" para la docente y para el mismo niño.³⁵

Las actividades de los proyectos, que a nivel nacional es la metodología eje en el nivel preescolar, perdió peso ante la jerarquización de tiempos para realizar las actividades del método, minimizándose hasta desaparecerlas en las prácticas de algunas maestras, haciendo de la L – E un contenido centralizado.

Esto da pie para analizar otro de los elementos importantes dentro de la planeación de actividades, que es la organización grupal que se vino a utilizar en la

³⁴ Justa Ezpeleta. "Escuelas y maestros" condiciones del trabajo docente en Argentina". UNESCO – OREALC, Santiago de Chile, 1989, pp 15..

enseñanza del contenido; hasta ese momento se había trabajado utilizando equipos heterogéneos de niños en intereses como eje para ubicarlos en las áreas de trabajo, con el método se vino hacer una nueva organización. Al dividir al grupo en niños que “sabían más” y los que “sabían menos” lo planeado hasta ese momento resultó obsoleto, ya que la educadora requirió crear, seleccionar y operar otras actividades además de las establecidas para el equipo que no le tocaba su clase sobre el contenido.

Ello trajo consigo que la educadora tuviese que modificar totalmente las actividades esto se fortalece con lo que Ostodolsky³⁶ manifiesta al exponer que ninguna práctica se da en las mismas condiciones, por lo que es tan heterogénea como los sujetos, pero aun así hay ciertos elementos de la planeación que se repiten y se retransmiten en el aula y uno de ellos son las estrategias didácticas que los docentes practican cotidianamente. Así la educadora se convirtió como lo proyectaba el método en un agente autoritario que decía lo que se tenía que hacer y decir, y el alumno en un ser pasivo que al no poder contestar lo que se pedía, fue aislándose académicamente del estilo de enseñar de su maestra.

La maestra se concibió en la propuesta como un instructor rígido que tuvo que conducir la enseñanza de la lectura y escritura a través de una calendarización anual, descontextualizándola de su realidad cotidiana que la llevó a olvidarse de sus saberes

³⁵ Campos, Hernández .. A. “ **La estructura didáctica** “ en: Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. ENEP.I. UNAM, México, 19979. Pp 18 – 35.

pedagógicos, entendidos como el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los maestros en servicio y que han desarrollado diversas formas de enseñanza.

Esto es la posibilidad de ubicar, la actuación prescrita de la maestra en lo que llama Ángel Pérez ,³¹ como la metáfora del profesor como técnico, al ceñir su papel solamente en obedecer y operar esa programación en el aula, orientando su conocimiento profesional a las competencias y actitudes que se relacionan con su intervención al servicio del cliente, en este caso lo prescrito en la propuesta, utilizando solamente un conocimiento básico que fue el dominio de la instrucción para que los niños introyectasen la lectura y escritura.

Aun cuando en este análisis se ubica al rol del docente como técnico, se puede localizar y comprender mejor, interpretándolo a través del modelo de entrenamiento que maneja este autor, ya que se le capacitó en el curso de actualización y se le habilitó en la adquisición de elementos indispensables teóricos- prácticos, para el manejo eficiente de la técnica instruccional.

No se puede considerar que la maestra es poseedora de un saber disciplinario vasto sobre la conceptualización de la lecto- escritura, ya que históricamente en su formación inicial y en su formación permanente no se le ha capacitado para dar una

³⁶ Susan Ostodolsky. . "La didáctica y los contenidos escolares". México, 1987 pp 57

³⁷ Ángel Pérez. . "Comprender para transformar la enseñanza". Madrid, Ed. Morata, 1993. Pp. 78

enseñanza formal, pero no hay que olvidar que tiene conocimientos curriculares y una “ forma de enseñar “ particular que le permite construir prácticas de enseñanza con una cierta epistemología, es decir la educadora a construido diferentes concepciones del proceso de construcción de conocimientos y de los sujetos a quien enseña, a través de espacios de vida y de experiencias comunes; con la implantación del método se demanda una nueva actitud de la docente dejando de lado esa construcción de conocimientos y saberes por no estar acorde a la nueva forma de enseñanza, eso trajo consigo que al establecer la relación pedagógica con el alumno, se volviera asimétrica, no por el saber o no saber supuesto entre ella y los niños, sino que el que enseñó fue el que decidió la participación en clase, es decir, cuando al niño le tocó hablar, saber, responder, callar, etc. Se convirtió en el sujeto que legitimó su saber.

Cuando se utiliza la técnica de instrucción y la maestra decide la participación del alumno, éste cae en un rol de repetidor de un conocimiento ya dado y estructurado; donde solo tiene que repetir lo que “el que enseña” dice, no lo que su experiencia cultural le ha dado; a ello Bordieu y Passeron lo consideran como la “transmisión de cultura dominante y la relación pedagógica, es para ellos el esquema de una relación social que está perpetuando las relaciones establecidas entre las clases.”³²

Al operarse el Método Hidalgo en todas las modalidades que atienden los jardines de niños las referencias culturales heterogéneas de los niños en sus diversos grupos clase, se manifestaron en las carencias o apropiaciones más fáciles del

lenguaje escrito como símbolos sociales que representan, "algo" a ellos y que la educadora "enseña.",

. "La didáctica y los contenidos escolares".
" Yo creo que esa enseñanza aunque sea para niños
urbanos , no se vale para los niños rurales " ³³

Esto nos muestra que cuando las docentes dividieron a los grupos en "altos" y "bajos" se les dio un status asignado al rol del alumno, que pasó de ser un "repetidor de significados" a "repetidor que no sabe y repetidor que si sabe" (grupo alto); En esto los educandos se diferenciaron poco a poco por su aptitud hacia un conocimiento curricular extrañado de su realidad, ya que algunos de ellos al desenvolverse en comunidades de marginación y extrema pobreza están en desventaja en cuanto a comunicación, acceso, servicios, etc. esta estratificación, se vio como una división social del trabajo implícita en el ámbito escolar, donde hay dos redes de escolarización; que consideran desvirtuadamente la función de la educadora en el Jardín de Niños, sólo en la selección de los educandos fundada sobre las desigualdades socioculturales que provoca para afirmar la jerarquía social.

El enseñante impuso su autoridad cuando legitimó o sancionó el conocimiento prescrito, al ser representante de una cultura instituida, el acto pedagógico se minimizó como "una acción de imposición o de inculcación de una cultura legitima"³⁴ y los alumnos de un origen sociocultural modesto fueron desfavorecidos por un "handicap del

³⁸ Pierre Bordieau, . Et. Alt "El Oficio del Sociólogo". Quinta Ed. Siglo XXI. México, 1980. Pp3057

³⁹ MHE. Pp 101

lenguaje,³⁵ es decir, el medio cultural y social de los niños favorecieron su adquisición a la L – E, pero los alumnos que su contexto no les daba experiencias para entenderla al mismo tiempo que los otros se vieron desfavorecidos y ubicados siempre en el grupo bajo.

El contenido que mediatiza la relación pedagógica específica, minimizó la relación educativa a maestro, alumno, contenido, como lo dice Ferry Gilles³⁶ olvidándose de formarlo como sujeto de la institución, y fue presentado a la educadora y transmitido al alumno como una totalidad estructurada ya dada, ajena a las necesidades pedagógicas del enseñante y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Con lo anterior se vislumbra un docente pasivo de acción donde su papel se ciñó en aplicar y ejecutar lo prescrito, con habilidades instruccionales eficaces y eficientes en la transmisión de un conocimiento disciplinario, desarraigado de la realidad educativa que esta viviendo, por lo tanto al niño se le limita a un ámbito de repetición del contenido sin significación real a sus necesidades que tiene como sujeto social.

40 Marcel, Postic. *La Relación Educativa* Madrid, Narcea. 1982. Pp. 11-41

⁴¹ Handicap es según Goodman la competencia lingüística que le permite a los sujetos adquirir el lenguaje .

⁴² Gilles Ferry . Op. Cit. Pp. 33

El "sentir" de las educadoras está estrechamente vinculado con la " actitud " tomada en su grupo y el tener que obedecer la política educativa esto, se ilustra con lo siguiente :

"Yo sentía angustia e inseguridad no estaba preparada para enseñar de esa manera lecto- escritura, fue un cambio repentino"³⁷

Las maestras sintieron " angustia " e "inseguridad " al tener que poner en práctica una disciplina o contenido que no era del dominio de ellas, al cambiar la concepción de enseñanza a nivel curricular donde se debía " habilitar" a los niños en una área de conocimiento, la maestra tuvo que equilibrarse nuevamente en su estilo de enseñanza, significando un cambio de los tiempos y espacios, ya que se requería un tiempo y espacio específicos para dicho contenido, creando confusiones metodológicas entre los contenidos y el tratar de relacionar el método con la metodología por proyectos.³⁸ Al tratar de relacionar ambas metodología algunas educadoras y en algunas ocasiones se abusó del tiempo, habiendo grupos que tenían casi dos horas para el trabajo de lectura directa; en otras situaciones se limitó a cumplir linealmente lo que la programación por día pretendía, sin considerar si los sonidos habían sido aprendidos o tenían significado para los pequeños.

⁴³ MHE. Pp. 99

⁴⁴ Para mayor información veáse el Cap. II de este mismo trabajo.

CONCLUSIONES

En este trabajo pudimos vislumbrar a la lectura y escritura como un contenido escolar que ha sido considerado en los niveles de Educación Básica tradicionalmente, como aquel contenido que el niño debe adquirir en la escuela. Esto implica la construcción escolar de una disciplina que se recorta, y sobre la que se construye una didáctica para su enseñanza y así adquirir un sentido de legitimidad formal, así mismo observamos a la lecto escritura como aquellos eventos de lectura y escritura que le permiten a los niños comprender el acto lector como un acto inteligente.

Esta formalidad ha tomado gran fuerza desde la Modernización Educativa y la descentralización en el nivel de Educación Preescolar en el Estado de Hidalgo, por la razón de que se hace obligatoria la enseñanza de la lectura y escritura por medio de la implementación de una propuesta estatal denominada: "Método Hidalgo de Lectura Directa", esto generó la importancia de esta investigación.

Al tener estatalmente un carácter obligatorio, la propuesta conjuntamente con el PEP 92, consideramos que ha traído consigo que la educadora pueda caer en una metodología ecléctica en la enseñanza de la lectura y escritura en tercer grado trayendo consigo que la articulación curricular de finalidades y contenidos entre PEP 92 y el Programa de Primaria se transforme, o se pierdan en las prácticas cotidianas al tener propósitos educativos distintos. Por lo que podría suceder que en las aulas del primer grado asistan pequeños que al ser enseñados con una instrucción rígida, no

manifiesten significatividad hacia la lectura y escritura y limiten la finalidad que propugna el mismo programa de adquirir el hábito de la lectura y se formen como lectores, reflexivos sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.¹

Realizar una articulación analítica al interior del nivel de Educación Preescolar, se detectan algunas rupturas curriculares como las que a continuación expondremos; El objetivo del programa(PEP 92) manifiesta la experimentación de la lectura y escritura como un vehículo de comunicación y expresión del sujeto, por el contrario en la propuesta de Lectura Directa la retoma como una herramienta para la adquisición de conocimientos mas complejos, entonces estaríamos hablando de dos distintas conceptualizaciones de enseñar un mismo contenido .

El PEP 92 va más en una línea procesual de adquisición del conocimiento, y la propuesta está dirigida a un resultado eficaz de la lectura y escritura que sería el aprendizaje formal del contenido, dejando de lado los intereses y necesidades del niño en relación con éste objeto de estudio, así mismo el proceso de adquisición del lenguaje oral se ve obstruido, truncado y mal desarrollado, olvidándose de lo que Gómez Palacios argumenta, que un buen desarrollo del lenguaje oral propiciara el lenguaje escrito de mejor manera.²

¹ SEP." Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria. México. 1993.pp 4

² Margarita Gómez Palacios, et. Al. Op. Cit. Pp. 45

Con base en este aspecto detectamos en el transcurso de este estudio, que el método no considera el nivel de desarrollo del niño, lo que sabe, sus experiencias y su contexto inmediato, exigiéndole algo que todavía no está en posibilidad de darnos, pero que la educadora se ve obligada a pedirlo.

Podemos decir que los contenidos del actual programa de preescolar implican, entre otros, el aprendizaje de valores, conocimientos, actitudes y el desarrollo de habilidades y funciones intelectuales, psicomotrices, etc.. Dichos contenidos aluden a las ideas y representaciones que los niños tienen sobre el mundo, a partir de procesos de carácter intrasubjetivo, inconscientes, cognitivos y de procesos intersubjetivos que provienen de la sociedad y la cultura en que viven, existiendo un lugar importante para los contenidos del saber humano en el campo de la ciencia y de las artes.

Una lectura cuidadosa permitiría identificarlos: en los objetivos del programa y en las acciones señaladas dentro de lo que allí se nombra como bloques de juegos y actividades; es el reconocimiento de las experiencias de los niños como fuente de contenidos, para jugar y definir proyectos; en la forma como se concibe el lugar de los niños y educadoras dentro de la relación educativa y en cuanto a su participación. Es decir, no sólo se asumen los contenidos como estructura temática o recorte para organizar el trabajo escolar, sino también como un conjunto de procesos afectivos, sociales e intelectuales que adquieren sentido a través de la congruencia didáctica como se abordan en la práctica y, centralmente, de las interacciones sociales. Por esta razón, estaríamos en posición de afirmar que el programa de Educación Preescolar, no

concibe a la lectura y escritura como contenidos de enseñanza formal, sino que enfatiza la importancia de acercar al niño a experiencias de lecto escritura, pensando así no se establece al jardín de niños como una institución donde se enseñe a leer y escribir, sino como un espacio alfabetizador que le ayudará a entender el uso y abordaje del código como un acto inteligente.

Las dos dimensiones expuestas entre el "deber ser" y el "ser", entre la norma y la realidad, fueron antagónicas; al implantarse el Método Hidalgo no se contemplaron desde la política educativa diversos factores que influyeron en la educadora y en el jardín de niños: ambos como entes históricos. Algunos de ellos fueron que las maestras de 3er. grado casi en su totalidad llevan de 2 a 3 años repitiendo en ese grado. (la repetición de una educadora en los grados superiores es una ritualización más arraigada) por lo que los saberes y experiencias acumuladas les permitían pensar y detectar cuando los pequeños necesitaban en su momento una instrucción formal para acceder a la lectura y escritura.

Con esto se puede vislumbrar a las educadoras como sujetos actuantes que construyen su practica a través de su quehacer docente en las cuales, como constructo cotidianos en donde convergen historia, sujetos y condiciones materiales (que la escuela como institución genera), pudiendo estar limitadas a una definición o a una asignación de roles, si no que reflejan un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas, por tal motivo, la educadora como instructor resta

legitimidad a las tareas realizadas en el jardín de niños y a las acciones de ella misma con la lectura y escritura en Educación Prrescolar.

Este tipo de ordenamiento o política educativa, se consideró por hecho que la “ norma “ prescrita se iba a llevar a cabo en las aulas como se propuso; pero lo real, lo que sucedió en la práctica docente fue matizada, ya que las maestras se vieron en la necesidad de molerla con base en su contexto.

El sentir, pensar y actuar de las educadoras, nos permitió interpretar el impacto que esta política generó; a través de expresiones significativas pudimos valorarlo y conocer los distintos factores de influencia.

La categoría ¡ somos muy disciplinadas! Nos permitió apreciar en las educadoras la construcción de una imagen de autoridad, permanentemente recordada por los sujetos en la estructura jerárquica laboral, asimismo identificamos que la obediencia practicada en la puesta en practica del Método fue por enfrentarse a algo nuevo y tener la inseguridad sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Así pudimos considerar que al trabajar las educadoras desde el año de 1992, con la metodología por proyectos, se respetan a los intereses de los niños, en el trabajo con este tipo de metodología el tiempo no es reducible a un lapso condicionado por la

educadora, sino que es un proceso flexible, por lo tanto la categoría ¡ Me vino a complicar la clase!, abre la posibilidad de ver cómo con la implantación del método, el espacio y el tiempo se modifican con la finalidad de realizar ajustes metodológicos. Todos los sujetos actuantes, en ese momento se desequilibraron: la educadora en hacer ajustes en la planeación y que no fuera tan arbitraria y los niños limitaron su rol a decodificar sonidos.

La categoría ¡ No estamos preparadas para eso ¡ nos remite a considerar que para ser alfabetizados no basta con estar capacitados para traducir sonidos a letras o viceversa, sino que es necesario poseer un conjunto de conocimientos de variada naturaleza y compartir una cultura del lenguaje escrito: saber cuando utilizar la lengua escrita en vez de la lengua oral, identificar las letras y los recursos gráficos pertinentes para producir y comprender textos específicos, así como aprender el registro lingüístico adecuado a las situaciones en que se da la escritura reconociendo los saberes y conocimientos acumulados por el campo experiencial, profesional y personal de las educadoras, que les permiten generar propuestas de intervención desde su campo referencial.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, A. Et. Al. "**La lecto escritura como práctica cultural**" en: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" Siglo XXI, México, 1984, pp.325.

ARROYO, Acevedo, Margarita. "**Pensar la calidad en la educación preescolar desde el niño.**" Una perspectiva general. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México, 1995. 63 p.

BERTELY, María "**Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas**", en Zamora Antonio (Coord. Y Edit.) Reflexiones desde la investigación interpretativa, el curriculum y la formación de docentes. Pachuca (en edición). SEPH-UPN, 1994.

-----"**La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes**", "Documento de trabajo", en Teoría y práctica etnográfica en educación. 1994. (En prensa) pp. 36-117.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo "**La psicopatología del vínculo profesor alumno, aportes de teoría y práctica**", núm. 1, en: Problemas de Psicología Educativa." Revista de Ciencias de la Educación. No. 1 Argentina, Ed. Axis, 1975. 29p.

ERICKSON, E. "**Identidad, juventud y crisis**", Taurus, Madrid, España, 1990, pp.12

FERRY, Gilles: "**Adquirir, probarse, comprobarse,**" en: El trayecto de la formación. México, Ed. Paidós, 1990. Pp. 65-110.

FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO. Educación, fin de siglo. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa. "**La atención del niño preescolar: entre la política educativa y la complejidad de la práctica.**" Varios autores. Tomo II. México. Marzo - Diciembre 1994. P.p. 265-312.

FREEMAN, S. Yvonne. "**Métodos de lectura en español**". ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? Lectura y Vida, Año VI, Sep. 1998, pp.21

FREIRE, Paulo. "**La importancia de leer y el proceso de liberación.**" Siglo XXI. Editores. 4ª Brasil. Edición. 1986. Pp. 176

- GÓMEZ, Nashiki, Antonio. "La educación básica en el sexenio salinista 1989-1994." México. Pp.11
- KALMAN, Judith. "Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje", en: Revista de educación Huayacac. México, 1997, pp 2.
- NORIEGA, Blanca Margarita, "La política educativa a través de la política de financiamiento." México. UAS, 1985.
- PÉREZ, Ángel: "Comprender y transformar la Enseñanza". Madrid, ed. Morata, 1993. Pp. 78-114, 398-429.
- POSTIC, Marcel. "La Relación Educativa". Madrid, Narcea. 1982. Pp. 11-41.
- Proyecto Principal en América latina y el Caribe** Boletín 24, Santiago, Chile. Abril 1991.
- ROCKWELL, Elise: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en: Descripciones y debates. México, DIE-IPN, 1986. Pp. 10-33.
- **Ser maestro.** México, ed. SEP-E1 Caballito, 1985.
- SECRETARIA EDUCACIÓN PUBLICA. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.** México. 1992.
- "Programa de Educación Preescolar". México, 1992. 128p.
- Hidalgo "Entre selva y milpas.... la neblina. El libro de mi tierra". Grafía Estatal. Edición Experimental. 1982. Pp.
- SMITH, F. "De cómo la Educación apostó al caballo equivocado", Argentina, AIQUE, 1994, pp.167.
- TEBEROSKY, A. " Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, siglo XXI, 1982, pp. 155-178.
- UNESCO, " Factores capaces de influir en el desarrollo de la educación durante los próximos 20 años" en UNESCO, sobre el futuro de la educación hacia el año 2000 NARCEA S.A. Madrid, 1990.
- "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". Boletín No° 24, Santiago, Chile, Abril 1991.

-----"Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con equidad". CEPAL. UNESCO. SANTIAGO DE CHILE. 1992.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. "Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Estadios del desarrollo según Jean Piaget". México. 1986. 366p.

Antología ." Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura." México. 1998. 264p.

----- "La escritura del niño". Vol. II. Barcelona. Editorial Laia. 1983. 343 p.

----- Anexo II. "Lectura y escritura". Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. México. 1980. 83p.

----- Anexo III." Lectura y escritura. Aprendizaje de la lengua escrita". México.

----- "Teorías de aprendizaje. Aprendizaje y desarrollo". México. 1986. 450p.

----- Seminario. México. 1986. 161p.

VERNON, Sofía, " Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial", Revista, Fundación SNTE, México, Enero- Febrero, 1996, pp.64.

WOODS, Claire, "La lecto escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social", México, Siglo XXI, 1986, pp.320.

REVISTAS:

FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO. **Revista de la escuela y del maestro**. Educación Preescolar visión interdisciplinaria de una experiencia en Educación preescolar. Número 6. Año II. México. Julio-agosto. 1995. Pp.26-33.

Revista de la Escuela y del Maestro. "La lengua escrita en la escuela". Número 9. Año III. México. Enero - Febrero. 1996. 87p.

DOCUMENTOS.

Archivo del Método Hidalgo. Departamento de Educación Preescolar. **Expediente no. 10**. "Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar."

Exp. No. 7 encuestas de fortalecimiento a la educación preescolar.

Exp. No. 5 Resultados del Pilotaje y Monitoreo del Método Hidalgo. Encuestas para el seguimiento. Mayo - julio 94.

Exp. No. 6 "Información sobre la evaluación y seguimiento del Método Hidalgo por el grupo Técnico de la Propuesta".

Exp. No.7 "Resultados del Método Hidalgo". Por Asesores Técnicos.

Exp. No. 8 Informe de Aplicación del Método de Lectura Directa. Junio. 1993.

ARCHIVO del Programa para Abatir el Rezago Educativo en la educación inicial y básica en el Estado de Hidalgo. Dirección de Planeación del I.H.E. Julio 1997.

CONGRESO DE LA UNIÓN. **Ley General de Educación**, Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.

INSTITUTO HIDALGENSE DE EDUCACIÓN **Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar**. Hidalgo, 1994. 20p.

-----**Paquete de materiales del Método Hidalgo**. Hidalgo. 1994.

MONTIEL Chávez, L. "**Impacto del Método Hidalgo**", Entrevistas con las maestras de tercer grado. Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, mayo 1995 y febrero 1996, pp. 100.

----- "**Impacto del Método Hidalgo**". Observaciones a las maestras de tercer grado. Pachuca, Hgo., Universidad Pedagógica Nacional, mecanograma, mayo 1995, pp. 91

PODER EJECUTIVO FEDERAL. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación**. México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. **Programa de Desarrollo Educativo. 1995- 2000**. México. Secretaría de Educación Pública, 1989.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan y Programas de estudio**. Educación Preescolar. 1992.

CORREO ELECTRÓNICO:

http://www.setinedic.edu.pe/TLB_0200.HTM. "Como Educar la Inteligencia del Preescolar". Judith del Carmen, González, Salazar.

ANEXO

2

ANEXO 1: Planeación Anual

SEMANA 3: ANALISIS FONETICO					
ACTIVIDAD	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
LECTURA B A J O A L T O	m	m	i	i	a
	i	n	y	z	REPASO
ESCRITURA CONCEPTUAL B A J O A L T O	TARJETAS: "mi" 2 animales 2 juguetes 2 alimentos 2 colores	B.J. y A.P.L."	TARJETAS: "mi" 2 animales 2 juguetes 2 alimentos 2 colores	B.J. y A.P.L."	TARJETAS: "mi" 2 animales 2 juguetes 2 alimentos 2 colores
	TARJETAS: "mis" "son" "s" (primer bloque de tarjetas)	B.J. y A.P.L."	TARJETAS: "mis" "son" "s" (primer bloque de tarjetas)	B.J. y A.P.L."	TARJETAS: "mis" "son" "s" (primer bloque de tarjetas)

NOTA: Con los niños altos, se quitan las tarjetas de "mi" y "es". Repaso táctil de los sonidos en el cuaderno de lecturas para los dos grupos.

OBSERVACIONES

NIÑOS BAJOS - Proceso de imitación. Reconocimiento constante al desempeño del niño.

NIÑOS ALTOS - Organiza su herencia cultural.

- 1) Esta semana se trabaja con el grupo dividido
- 2) Se continúa con dinámicas y juegos grupales.
- 3) El maestro debe tener cuidado de no engañarse así mismo preguntándole solo a los que saben
- 4) ¡Cuidado! los niños pueden mecanizar o memorizar para evitarlo, debe de realizarse una evaluación niño por niño, cuidando el análisis fónico y asegurándose que el alumno no este realizando un proceso mecánico.
- 5) Uso de pizarra.

ANEXO 2: Guión Didáctico

Al realizar el procedimiento de enseñanza de estos sonidos utilice el rotafolio que contiene palabras de los tres niveles.

PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA PARA: ba, be, bi, bo, bu

- 1.- Muestre la primer página del material del segundo nivel, donde se muestra a un muchacho besando a una muchacha.

Fíjense bien en este dibujo:

¿Qué le está dando este muchacho a esta muchacha?

un beso

Claro que sí

Tape con una tarjeta o el borrador la sílaba: **be** de la palabra **beso**.

¿Cómo dice este sonido con éste?

☞ Señale los sonidos **so**

ssssoooo

¡PERFECTO!

Si aquí dice **sssooo**

¿Cómo dice aquí?

beeeeeeee

Si los alumnos no cantan los sonidos, pídale que lo hagan.

Aquí dice

beeeeeeee

¡MUY BIEN HECHO!

Díganlo junto conmigo: