



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO



SEDE REGIONAL IXMIQUILPAN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA ARTICULACIÓN Y DESARTICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA Y ESCRITURA EN 3° DE PREESCOLAR Y 1° DE PRIMARIA.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ROCIO ESMERALDA DEMILLÓN ARROYO

IXMIQUILPAN HGO.

MAYO DE 2018.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO



SEDE REGIONAL IXMIQUILPAN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA ARTICULACIÓN Y DESARTICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA Y ESCRITURA EN 3° DE PREESCOLAR Y 1° DE PRIMARIA.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ROCIO ESMERALDA DEMILLÓN ARROYO

DIRECTORA DE TESIS:

MAESTRA LUCILA MERCEDES OLIVARES GODINEZ

IXMIQUILPAN HGO.

MAYO DE 2018.

Agradecimientos.

A Dios:

Mi mayor agradecimiento es para Dios por todas sus bendiciones, alcanzar esta meta es una más de todas ellas y sin Él no hubiera sido posible. ¡Las palabras no alcanzan para expresarte mi gratitud! Te amo Dios.

A mi esposo:

Gracias mi amor por tu apoyo en todo momento, porque siempre has estado ahí para mí, por tu comprensión, tu paciencia y tu amor incondicional, por tus palabras de aliento para seguir siempre adelante, no solo durante este proceso de maestría sino todo el tiempo que llevamos juntos; eres una gran bendición a mi vida, este logro también es tuyo. Te amo corazón.

A mi papá:

Quisiera que aun estuvieras aquí para ver esta meta alcanzada, pero tu recuerdo vive en mi memoria y en mi corazón, gracias, porque con tu vida de esfuerzo, trabajo y superación constante, me has inspirado a luchar por ser mejor cada día. ¡Te extraño!

A mi mamá:

Porque siempre me has apoyado incondicionalmente de mil maneras y me alientas constantemente a seguir adelante; ¿Qué haría sin ti? Mil gracias por todo. Te quiero mucho.

A mis hermanos:

Porque siempre me han dado buenos ejemplos y consejos de superación, sus palabras y acciones me han motivado. Los quiero.

A mis amigas Caro, Gris, Teresita, Mary y Juanita:

Con ustedes este proceso fue mucho mejor, sin duda compartimos muchos momentos de estrés, angustias, preocupaciones, cansancio; y en cada uno de ellos recibí palabras de aliento y animo de ustedes, por lo cual les agradezco de corazón. Y por supuesto gracias por los momentos compartidos de risas, de pláticas interminables, consejos, viajes y festejos muy divertidos siempre. Mil gracias por todo su apoyo.

A mi directora de tesis Mtra. Lucy:

Por todo su apoyo, por acompañarme en este proceso, por sus palabras de aliento, por animarme siempre a no darme por vencida, por confiar en mí, y por el tiempo dedicado. Muchísimas gracias.

A mis asesores académicos:

Gracias por compartir sus conocimientos y experiencias, de cada uno recibí elementos que me ayudaron a crecer como docente y como persona, los admiro, respeto y aprecio sinceramente.

A mis lectores de tesis:

Porque con sus aportaciones contribuyeron para mejorar y concluir este trabajo de investigación. Mi respeto y agradecimiento para cada uno.

A la Secretaría de Educación Pública:

Por haberme otorgado la beca-comisión y de esta manera poder contar con el tiempo suficiente para desarrollar los estudios de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa.

Índice.

	Pág.
Introducción.....	7
La construcción de la investigación: Proceso metodológico	16
1. El comienzo de un arduo trabajo: De anteproyecto a proyecto de investigación.....	17
2. A partir de otras construcciones: Investigaciones realizadas.....	19
3. Paradigma de investigación: Interpretativo / cualitativo.....	21
4. El trabajo de campo.....	23
a) Ingreso al campo.....	26
b) Dificultades en el campo.....	29
c) Técnicas e instrumentos utilizados.....	31
5. El trabajo con los datos.....	34
6. Una visión personal dentro de la construcción.....	38
Capítulo 1. El escenario de la investigación: remembranza, espacios e informantes.	40
1.1 Breve remembranza histórica de la enseñanza de la lectura y escritura.	41
1.2 Espacios escolares: escenarios de la investigación.....	45
a) Jardín de Niños “Valle del Mezquital”.....	47
b) Primaria General “Justo Sierra”.....	49
1.3 Informantes clave en la investigación	52

Capítulo 2. Curriculum formal: la enseñanza de la lectura y escritura.	57
2.1 Presencia de la lectura y la escritura en las reformas curriculares.....	59
2.2 Articulación: planteamiento curricular.....	66
2.3 El saber curricular de las docentes.....	72
2.4 El saber experiencial de las docentes sobre el currículum.....	84
Capítulo 3. Curriculum práctico de la enseñanza de lectura y escritura.	91
3.1 Prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en las aulas de 3° de preescolar y 1° de primaria	94
3.2 Similitudes entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar y 1° de Primaria	106
3.3 Diferencias entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar y 1° de Primaria	114
Capítulo 4. Efectos de la desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura de 3° de preescolar a 1° de primaria.	121
4.1 “¡¡Ana porque ya sabe leer pero tú no!!”: Diferenciación de los alumnos por su nivel de lectura y escritura en 1° de Primaria	125
4.2 “Si los niños no saben leer, lo primero que preguntan ¿Quién fue su maestra?”: Lo que representa la enseñanza de la lectura y escritura.....	129
4.3 Tensiones entre docentes de 3° de preescolar y 1° de primaria.....	134
Conclusiones.....	140
Bibliografía.....	148

Introducción.

La lectura y la escritura se han convertido en parte de los aprendizajes más valorados durante los primeros años escolares, se piensa que el obtenerlos abre las puertas para adquirir mayores aprendizajes en los años posteriores. A partir de la importancia que se le otorga a este aprendizaje, se han generado diversas preguntas respecto al tema, por ejemplo ¿cuál es el momento en que se debe enseñar a los niños a leer y escribir de forma convencional?

Hay quienes consideran que esto debe ser desde los primeros años escolares, que comprende la educación preescolar, y que se debe de dar más énfasis a este aprendizaje en el 3° grado, al ser el último de este nivel y además el que casi todos los niños cursan antes de ingresar a primaria, esto se sustenta en la idea de que: entre más pronto aprendan los niños a leer y escribir, más pronto podrán avanzar hacia la adquisición de otros aprendizajes.

Emilia Ferreiro, habla ampliamente acerca del tema de la lectura y escritura, puntualiza aspectos importantes, por ejemplo: cuestionar si los adultos deben determinar ¿Cuándo los niños deben aprender a leer y escribir de manera convencional?; hace relevante el hecho de que la enseñanza de la lectura y escritura tiene que ver con la manera en que esta es entendida “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica” (Ferreiro, 1997:17), esta podría ser la idea de quienes esperan un pronto aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otro lado “...si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación... su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento...” (Ferreiro, 1997:16), este aprendizaje por lo tanto seguirá un proceso más complejo a diferencia del aprendizaje de una técnica que se aprende de una manera más mecánica.

Al entender la adquisición de la lectura y escritura como un proceso que el alumno va comprendiendo y adquiriendo y que no se es un aprendizaje o conocimiento que se transmita en un momento determinado, se requiere de la continuidad en dicho proceso, de manera que el niño pueda ir avanzando en el mismo durante el transcurso de su educación.

En este sentido se considera importante una articulación en la enseñanza de la lectura y escritura, o mejor dicho una articulación en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, en el entendido de que está no consiste en un conocimiento o aprendizaje que se transmite sino que más bien se construye.

En los planes y programas de estudio vigentes se retoma el aprendizaje de la lectura y escritura como construcción, por lo tanto se considera que la adquisición de la lectura y la escritura se da precisamente mediante un proceso individual en los alumnos, mismo proceso que se espera favorezca las prácticas de enseñanza de las docentes; se plantea que la lectura y escritura no es algo que forzosamente deba adquirirse en un grado escolar en específico, de manera que cada docente en los primeros años escolares contribuye a dicho proceso de una u otra manera ya sea positiva o negativamente.

Sobre esta base se consideran importantes las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que las docentes de los primeros grados escolares llevan a cabo, puesto que es cuando los niños inician su proceso de manera formal, esto en el sentido de que se reconoce que aun antes de entrar a la escuela los niños cuentan con conocimientos previos que construyen a partir de su contexto familiar.

La articulación entre estas prácticas es fundamental puesto que los niños construyen este aprendizaje en su paso por diferentes grados escolares; este trabajo de investigación centra la atención en las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en dos grados escolares específicamente 3° de Preescolar y 1° de Primaria,

considerando que corresponden al último grado del primer periodo escolar y al primer grado del segundo periodo escolar de los alumnos.

Es justamente en 3° de Preescolar donde comienza a darse la demanda por el aprendizaje de la lectura y la escritura, aun cuando el Programa de Educación Preescolar 2011¹ afirma que no es propósito de la educación preescolar enseñar a leer y escribir de manera convencional, aunque si lo es favorecer el acercamiento a la lectura y escritura.

...es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. (SEP, 2011:46)

Las oportunidades que se promueven en 3° de preescolar suelen ser diversas; la práctica docente de cada educadora tiene características individuales, en este caso se traduce en diferentes formas de acercar a los niños a la lectura y escritura. Puesto que el Programa de Educación Preescolar 2011 es flexible, da la oportunidad para que las educadoras elijan con libertad los temas, actividades, recursos, etc. en los cuales se apoyaran para lograr favorecer las competencias que el programa plantea acerca de la lectura y escritura.

Los alumnos que egresan del preescolar tienen un nivel diferente de avance en cuanto al acercamiento y adquisición de la lectura y escritura, las razones son diversas; entre ellas por ejemplo que muchos solo han cursado un año en este nivel educativo, mientras que algunos al cursar 2 o hasta 3 años, han tenido mayores experiencias escolares al respecto; además de que estas experiencias escolares suelen ser diferentes como ya se ha mencionado.

¹ El Programa de Educación Preescolar 2011 es el que se encuentra vigente a nivel nacional para el nivel educativo de Preescolar al realizar esta investigación.

Otra razón es que el acercamiento a la lectura y escritura en el contexto familiar es muy diferente, hay niños que desde muy pequeños se han visto rodeados de diferentes tipos de textos y han observado el uso de ellos, incluso se dan casos en los que aunque en preescolar no se les enseñe a leer y escribir de manera convencional, los padres de familia comienzan a hacerlo en casa, utilizando libros de ejercicios o técnicas que en algunos casos obtienen de internet o de algún conocido; pero hay otros niños que en su contexto familiar, tienen poco acercamiento con materiales escritos en los primeros años de vida.

Con esta diversidad de experiencias es que los alumnos que egresan de 3° de preescolar ingresan a 1° de Primaria. Las docentes de este grado a su vez tienen ciertas expectativas acerca de las experiencias que consideran importante que tengan sus alumnos en relación a la lectura y escritura, las cuales por supuesto también difieren entre unos docentes y otros, aunque se considera que hay un notable interés de que los alumnos que ingresan lleguen con el mayor acercamiento posible a la lectura y escritura.

En este sentido se considera que las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo por los docentes son un elemento determinante en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, de ahí que se han observado para analizar la existencia o ausencia de la articulación en ellas en tanto se busca comprender de qué manera esta favorece o dificulta el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

Resulta entonces importante, considerar la articulación de la educación básica misma que se establece en el acuerdo 592, dicha articulación establece la relación que debe existir entre los diferentes niveles de educación básica. En el caso de la enseñanza de la lectura y escritura la articulación resulta muy relevante puesto que contribuye a que esta enseñanza favorezca el proceso de adquisición de la lectura y escritura que lleva a cabo cada alumno, permitiendo la continuidad de dicho proceso en el paso de 3° de Preescolar a 1° de Primaria; se valora interesante conocer cómo es considerada al llevar a cabo la práctica docente.

Cabe mencionar que además de que en 1° de Primaria, las docentes tienen una forma de llevar a cabo la enseñanza de la lectura y escritura, los propósitos que se establecen en este nivel es que los niños puedan aprender a leer y escribir de manera convencional, aunque también se considera la posibilidad de que si no lo logran puedan acceder al siguiente grado escolar, esperando que en el terminen de apropiarse de la lectura y escritura.

En este trabajo de investigación se ha considerado la articulación como planteamiento curricular así como lo que realmente ocurre en las aulas, las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo respecto a la lectura y escritura, y si los docentes favorecen la articulación entre ambos niveles, contribuyendo así a la adquisición de la lectura y escritura, vista como un proceso.

Se justifica su importancia en tanto al identificar la articulación que existe en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, podremos también identificar prácticas docentes que lleven a los alumnos a desarrollar el enfoque de este campo formativo, el cual según menciona el Programa de Educación Preescolar 2011 es comunicativo y funcional, es decir, busca acercar a los niños al uso del lenguaje escrito con sentido y propósito.

Se pueden obtener buenos aportes para el trabajo del campo formativo de Lenguaje y Comunicación en el nivel de educación preescolar, teniendo presente como se lleva a cabo el trabajo en 1° de Primaria. También docentes de 1° de Primaria podrán conocer el trabajo respecto a la lectura y escritura en Preescolar y como favorecer desde el grado que ellos atienden esa continuidad sin duda alguna necesaria e importante.

Así, en tanto la docente juega un papel muy importante en la acción educativa, las prácticas de enseñanza son parte importante de su práctica docente, y conocer más acerca de estas le aporta oportunidades para la mejora, “la extensión del campo de conocimientos de las variables en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje no

puede sino favorecer un cambio en la concepción de la formación, ya sea de los futuros educadores y de los educadores en ejercicio.” (Filloux, 2008:29)

Se considera que esta investigación abona elementos para que las educadoras reflexionen acerca de su desempeño docente, que pudiera contribuir a llevar a cabo una práctica educativa que abone a la articulación, favoreciendo oportunidades de aprendizaje para que los niños se inicien y/o continúen avanzando en su proceso de adquisición de la lectura y escritura y para que las profesoras de 1° de primaria continúen abonando al desarrollo de este proceso, no comenzando de la nada sino retomando el avance que cada alumno tiene.

Para que lo anterior sea posible es necesario además poner en práctica la reflexión puesto que la reflexión propicia cambios, los cuales pueden darse en diferentes formas, pero que finalmente contribuirán a la mejora de la práctica docente, la reflexión es sin duda alguna, una oportunidad para analizar el quehacer educativo que se está llevando a cabo, la práctica docente es algo que se encuentra en constante cambio.

Este trabajo de investigación se realizó a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se encuentra la articulación en la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de preescolar y 1° de primaria?, para responderla se plantea un objetivo general y dos específicos:

Objetivo general:

Analizar de qué manera se expresa la articulación, en la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de preescolar y 1° de primaria.

Objetivos específicos:

- Conocer las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 3° de preescolar y 1° de primaria.

- Identificar la articulación en la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de preescolar y 1° de primaria.

El contenido de este trabajo de investigación comienza con un apartado metodológico en el que se realiza un recuento de la construcción de esta investigación; comenzando desde cómo surge este tema de investigación, el paradigma de investigación al que se adscribe este trabajo, el trabajo de campo realizado, el trabajo de campo y el trabajo con los datos; a este apartado metodológico le siguen cuatro capítulos, mismos en los que se desarrolla y sustenta la tesis de este trabajo “La articulación prescrita en planes y programas y desarticulación en la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura de 3° de preescolar y 1° primaria.”

En el primer capítulo se pretende contextualizar el escenario de esta investigación, para ello se realiza una breve remembranza histórica respecto a la manera en que se ha llevado a cabo la enseñanza de la lectura y escritura, y posteriormente se da cuenta de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo el trabajo de campo así como de los informantes clave que se consideraron para esta investigación.

El segundo capítulo, trata acerca del currículum formal, comenzando por conceptualizar como se entiende; posteriormente se hace un breve recorrido de como se ha considerado la enseñanza de la lectura y escritura y la articulación dentro de las reformas curriculares de los últimos años, se mencionan brevemente las de 1992 y 2004 en Preescolar y 1993, 2009 en Primaria; pero se aborda más específicamente lo relacionado al currículum vigente actualmente que incluye los planes y programas 2011 en ambos niveles educativos; se considera como la escuela utiliza el currículum como plan de lo que se pretende lograr en cada nivel educativo, en este sentido existe un plan respecto a la enseñanza de la lectura y escritura; se identifica la articulación de la educación básica para la adquisición de los aprendizajes como planteamiento curricular.

Se considera también el saber curricular que las docentes² poseen, en el sentido de que a partir de este saber orientan las prácticas de enseñanza que llevan a cabo. Las docentes expresan interés por responder a lo que contienen los planes y programas, aunque en la práctica no es precisamente lo que se observa; además también se percibe la existencia de un saber experiencial a partir del cual desarrollan sus prácticas de enseñanza, orientado por lo que las docentes consideran adecuado de acuerdo a su experiencia, aspecto que dificulta la articulación.

En el tercer capítulo se habla de un currículum práctico, comenzando por conceptualizarlo; se retoma lo que ocurre realmente en las aulas respecto a la enseñanza de la lectura y escritura que llevan a cabo tanto las educadoras³ en 3° de Preescolar como las profesoras⁴ en 1° de Primaria, se identifica el aula como un espacio propio en el cual ellas tienen el control y deciden la manera en que desarrollan su práctica docente.

Tanto en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo las docentes en 3° de Preescolar y 1° de Primaria se puede identificar primordialmente una concepción de la lectura y escritura como código de transcripción, se observan prácticas memorísticas y tradicionalistas, se identifican roles que asumen las docentes como instructor y mantenedor de la disciplina, necesarios para el tipo de prácticas que desarrollan.

Aunque se habla acerca de algunas similitudes en las prácticas de las educadoras con las de las profesoras, estas no tienen como fin la articulación, se realizan porque se consideran una demanda para el siguiente nivel, sin embargo constituyen principalmente desarrollo de técnicas como el copiado, así como la memorización de letras. Se retoman también las diferencias entre las prácticas, no considerando la diferencia como algo negativo, sino observando cómo estas diferencias dificultan la

² En el contenido de este documento se utilizara el término “las docentes” para referirnos única y específicamente a las docentes de 3° de Preescolar y 1° de Primaria que fueron observadas en este trabajo de investigación.

³ En este trabajo de investigación se les denomina “educadoras” a las docentes de educación preescolar para diferenciarlas de las docentes de primaria.

⁴ En este trabajo de investigación se les denomina “profesoras” a las docentes de educación primaria para diferenciarlas de las docentes de Preescolar.

articulación y contribuyen a la existencia de la desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura.

Sin embargo no solamente se identifica la desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura, hay también otras situaciones que se derivan de esta desarticulación, mismas que se abordan en el cuarto capítulo, se consideran estas situaciones como efectos de la desarticulación; entre ellas se encuentran la diferenciación que las docentes hacen de los alumnos con base en su nivel de lectura y escritura, lo que representa para las docentes enseñar a leer y escribir relacionados con la adquisición de un status de las docentes, pero además también la existencia de tensiones docentes que agudizan la desarticulación no solo entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura sino entre ambos niveles educativos.

Finalmente se incluyen las conclusiones a las que se llegan junto con algunas reflexiones finales que pueden contribuir a la búsqueda de una articulación en la enseñanza de la lectura y escritura. Además se muestran las referencias bibliográficas que se utilizaron para sustentar la tesis presentada.

La construcción de la investigación: Proceso metodológico.

La investigación educativa es considerada como una artesanía intelectual, se considera “el quehacer educativo... proceso “artesanal” de investigación” (Gutiérrez, 1993:147). Como toda artesanía requiere un proceso a seguir, también el proceso de investigación es una actividad que requiere de una metodología para poder llevarse a cabo, sin embargo, esto no implica que tenga que seguirse un instructivo, cada investigador seguirá su propio proceso en busca de la explicación y conocimiento que pretende encontrar al realizar dicho ejercicio. Sin embargo si es necesario adscribirse a una metodología que oriente la investigación que se realiza.

Al hablar de investigación educativa mucho se ha debatido en torno a la validez de los resultados de este tipo de investigación, debido a que la investigación educativa está dentro de las ciencias sociales:

Una de estas características que dominan a la investigación científica general es la desafortunada distinción entre ciencias sociales y ciencias naturales... ha sido común...establecer una desafortunada separación...en la aspiración de validez o verdad que proponen. (Sancen, 2010:117, 118)

Aunque aún no ha quedado superada por completo esta polémica, si podemos decir que ha habido un avance significativo; *“actualmente se considera alcanzado el rechazo de los exclusivismos.* La comprensión de la ciencia se flexibiliza... se va considerando aceptada la aportación de la sociología...el método científico se ensancha...” (Mardones y Ursua, 1982:57)

Dentro de las ciencias sociales se ubica la educación, la institucionalización de la investigación educativa es una realidad en México y en gran parte del mundo; esta es considerada como un quehacer intelectual en donde se recurre a diversas disciplinas para estudiar problemas educativos con el fin de intervenir para mejorar los procesos educativos de nuestro país. Se considera que esta contribuye a la producción del

conocimiento “la IE⁵ empezó a ganar terreno y reconocimiento...como un quehacer intelectual que genera un nuevo tipo de producción de conocimiento sobre lo educativo.” (Gutiérrez Serrano, 1998:18), con el paso del tiempo cada vez son más los que se adentran en el área de la Investigación Educativa.

Comprender todo lo anterior contribuyó a construir un significado de la importancia de realizar investigación educativa, este trabajo se inscribe en esta área puesto que se desarrolla a partir de una problemática identificada en el ámbito educativo; para llevarse a cabo se ha seguido un proceso metodológico que ha permitido su construcción, mismo del que se da cuenta en este apartado.

1. El comienzo de un arduo trabajo: De anteproyecto a proyecto de investigación.

Este trabajo de investigación se llevó a cabo como parte de los estudios realizados en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa; el comienzo fue la realización de un anteproyecto de investigación como parte de los requisitos del proceso de selección para ingresar a la maestría, en realidad poco sabía acerca de la investigación educativa y de cómo llevarla a cabo, la tarea de realizar un anteproyecto era distante a lo que se realiza dentro de la práctica docente; incluso elegir el tema sobre el cual se trabajaría fue difícil, y es que dentro de la práctica que se desarrolla en las aulas hay tantos temas acerca de lo cual se requiere profundizar e investigar para tratar de comprender mejor lo que ocurre.

Después de pensar en varias posibilidades me incline por la enseñanza de la lectura y escritura en Preescolar, a partir de este tema realicé el anteproyecto; fue de apoyo tomar un taller de orientación para tener una idea de lo que requería dicho anteproyecto; se elaboró de manera sencilla y contaba con elementos muy básicos

⁵ IE = Investigación Educativa

puesto que aun después del taller seguía desconociendo en gran parte la manera en que se desarrolla una investigación, algunos de los elementos que integraron este anteproyecto fueron los objetivos y los supuestos, éstos se enfocaban hacia el tema de la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar.

Durante el propedéutico se adquirieron algunos elementos que permitieron llevar a cabo la reformulación de este anteproyecto de investigación incluyendo más elementos entre ellos la pregunta de investigación, un planteamiento del problema a partir del cual surgía el tema de interés, la justificación, comenzar a trabajar sobre el estado del arte, se plantearon objetivos específicos además del general, entre otros elementos que se incluyeron.

Al ingresar a la maestría el anteproyecto siguió puliéndose hasta convertirse en un proyecto de investigación al final del primer semestre, en él que ya se planteaba una problematización más específica en relación a la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar, a partir de esta problematización se llegó al tema de investigación en relación a la articulación de la enseñanza de la lectura y escritura en donde ya no solo se consideraba la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar, sino también en 1° de primaria.

A partir del tema de investigación reorientado se replanteó el objetivo general y los específicos que se procuró alcanzar con el desarrollo de este trabajo, estos sirvieron de guía durante el desarrollo de la investigación; además de esto se identificó la relevancia del tema de investigación y se propuso la metodología a seguir la cual no fue sencillo definir; al conocer de diferentes metodologías, perspectivas y enfoque de investigación se presentó cierta confusión que fue necesario aclarar a través de la revisión de algunos autores, para comprender a qué se referían cada una de éstas; esto preciso un tiempo y esfuerzo considerable, pero finalmente se aclaró la metodología a seguir acerca de la cual se hablará más adelante.

Cabe mencionar que el proyecto de investigación sufrió varias modificaciones desde el anteproyecto hasta obtener el proyecto final, fue una tarea difícil la realización del anteproyecto y proyecto de investigación, sin embargo esto solo fue el comienzo de un trayecto lleno de diversas emociones de angustias, sufrimientos y dudas que se vivieron durante el desarrollo de la investigación, no obstante esto es parte de lo que implica hacer investigación, no es un trabajo fácil, pero sí satisfactorio y enriquecedor.

2. A partir de otras construcciones: Investigaciones realizadas.

Al haber elaborado el proyecto de investigación y tomando en cuenta que la epistemología se diferencia de la ciencias naturales en que busca descubrir una verdad así como someter las otras verdades a ser rectificadas; fue importante identificar cual es la verdad que se ha identificado en torno al tema de interés sobre el cual se había comenzado a trabajar. Por lo cual se buscó recuperar aquello que ya se conoce acerca del tema de la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de Primaria, y la articulación entre ambos grados escolares.

Esta tarea también preciso un esfuerzo, debido a que son muchas las investigaciones en materia educativa, y diferentes los espacios en los que éstas se presentan, cabe mencionar que por lo tanto fue difícil conocer todas, sin embargo se procuró revisar la mayor cantidad posible de fuentes.

Al realizar una revisión al respecto se encontraron pocas investigaciones relacionadas con la articulación, mientras que se identificaron varias realizadas en torno a la lectura y escritura y su enseñanza, se retomaron aquellas que tienen una relación más directa con el tema de estudio, a continuación se mencionan estas investigaciones, más adelante se aclara el aporte que se obtuvo de las mismas.

- “Condiciones, concepciones y prácticas de la lengua escrita en escuelas de educación preescolar”. M. Adriana Orozco Martínez: Nos da un panorama del uso de las bibliotecas escolares así como de aula, con el fin de favorecer en los

alumnos la lectura y la escritura; así también nos permite apreciar las concepciones de las educadoras respecto a la lectura y escritura, el reconocimiento que tienen las docentes del enfoque comunicativo y funcional del campo de Lenguaje y Comunicación. Este trabajo aporta a esta investigación porque permite recuperar como es que las docentes desarrollan su práctica docente en torno a lo que conocen del programa de educación preescolar y los elementos que se encuentran en este.

- “El impacto de la formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura”. Gabriela Añorve Rebollar: expresa como se adquieren los saberes en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura en la formación inicial como docentes de primaria, tomando en cuenta la manera en que se trabaja en 1° de primaria al respecto, de acuerdo a lo que el programa establece. Se hace referencia a las reformas curriculares de 1993 y 1997; mismas que se retoman en este trabajo de investigación para observar como los planes y programas se han ido reformando y la manera en la que cada uno de ellos considera la enseñanza de la lectura y escritura.
- “Una aproximación al conocimiento de los alumnos de preescolar”. Xavier Cruz Lara, Miriam Alejandra Reynaga Magaña, Ma. Cristina del Carmen Castellano Ochoa: Se resalta la importancia de la educación preescolar, haciendo mención de la forma en que favorece diferentes aprendizajes en los alumnos que asisten a él. Aun cuando estos no sean valorados por la sociedad en general o por los propios padres de familia. Se relaciona con esta investigación a partir de esa búsqueda de las docentes de educación preescolar por que el trabajo que se realiza en el nivel sea valorado y reconocido por otros actores escolares, como los padres de familia, la enseñanza de la lectura y escritura llega a ser utilizada para obtener este reconocimiento.

Realizar esta revisión acerca de las investigaciones realizadas en torno al tema de investigación permitió identificar información con la que se cuenta referente a lo que

se pretende desarrollar en educación preescolar en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo al programa vigente y basado en la reforma educativa que trabaja por competencias, al hablar acerca de este campo formativo, generalmente se relaciona con la lectura y la escritura; de la misma manera se identificó información respecto al trabajo con la lectura y escritura en 1° de Primaria. Dicha información permitió comprender aspectos que ya se han investigado y que se relacionan con el tema de este trabajo y con el contenido del mismo.

También se identificó que hay una escasez de investigaciones respecto a la articulación entre preescolar y primaria en torno a la lectura y escritura y de la propia articulación en general, lo cual no solo me motivó a continuar con este trabajo sino que adquirí un mayor interés por investigar acerca de este tema.

3. Paradigma de investigación: Interpretativo / cualitativo.

Para hacer investigación hay que adscribirse o posicionarse a un paradigma de investigación, en este caso de las ciencias sociales. Al elegir el paradigma hay que considerar que “la estrategia o el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo que uno se propone en la investigación que emprende” (Husén, 1988:52) En esta investigación el interés se encontraba en conocer cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de Primaria y cómo éstas contribuyen o no a la articulación en el proceso de aprendizaje.

Aunque se tenía un conocimiento acerca del tema de investigación, era meramente superficial, a partir de algunas experiencias, hay que reconocer que el conocimiento se da al comprender la realidad de una manera objetiva, dejando a un lado el sentido común, porque éste no permite dicha comprensión; se debe por tanto acabar con el mundo de la pseudoconcreción puesto que este “es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta” (Kosik, 1985:27) por ello es muy importante tratar de observar lo que ocurre, tratando de ver la verdad oculta de las cosas, de manera que se pueda

comprender lo que se observa. Derivado de esta comprensión que se tenga acerca del tema, se podrá explicar también lo que se ha encontrado, "...las ciencias sociales construyen explicaciones acerca del hombre y de las instituciones que ha formado a lo largo de su existencia sobre la tierra." (Sancen, 2010:119).

Al realizar esta investigación el posicionamiento se fijó en el paradigma interpretativo / cualitativo, en este paradigma "el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad atribuye... el objeto de investigación es la acción humana" (Santamaria, 2011:7) se delimita un contexto específico a estudiar porque cada uno tiene características específicas que otorgan significado a lo que ahí ocurre, los que ahí intervienen atribuyen gran parte de estos significados, por lo que se centra especial atención en lo que las personas realizan en ese contexto, en el caso de esta investigación la atención se centra en lo que las docentes realizan en los contextos específicos en los que desarrollan su práctica docente en torno a la enseñanza de la lectura y escritura.

Es importante destacar que "la finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa" (Santamaria, 2011:8) se trata de conocer lo que ocurre en la realidad para poder describirlo y a través de esto poder comprender lo que ocurre y lo que hay detrás de lo visible; en este trabajo de investigación el interés está precisamente en conocer lo que las docentes realmente realizan respecto a la enseñanza de la lectura y escritura y la articulación de esta entre 3° de preescolar y 1° de primaria.

La elección de este paradigma responde precisamente a la finalidad de esta investigación: conocer y comprender la realidad de la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura; en el área de las ciencias sociales los resultados no pueden darse en datos numéricos o cuantificables como en las ciencias naturales o ciencias exactas, sino más bien en interpretaciones, ésta es una investigación de nivel descriptivo y de corte cualitativo por lo cual al describir lo que ocurre en las aulas

de 3° de preescolar y 1° de primaria se trata de interpretar lo observado a fin de llegar a la comprensión de lo que ocurre.

Para esto, en la investigación realizada se procuró mirar las prácticas de una manera objetiva, para identificar aquello que se encuentra oculto dentro de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, lo que hay detrás de ellas o lo que hace que esas prácticas sean de esa manera y no de otra; así como para conocer cómo éstas se relacionan con la articulación de estos niveles educativos.

Mirar las prácticas de manera objetiva no fue sencillo, debido a que existía la implicación al ser educadora, sin embargo reconocer esta implicación permite de algún modo tener mayor control y procurar el distanciamiento; el paradigma de investigación interpretativo / cualitativo requiere de esa desimplicación para mirar las cosas de manera más objetiva.

Al adoptar esta estrategia se trató de describir las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de manera clara y cualitativa, para a partir de ello interpretar cómo éstas facilitan o dificultan la articulación entre los dos niveles educativos analizados.

En este trabajo de investigación fue necesario realizar trabajo de campo, puesto que se comenzó de la realidad directa en donde se llevan a cabo las prácticas docentes respecto al trabajo en preescolar, específicamente en el campo de Lenguaje y Comunicación, y en Primaria a la asignatura de Español, en cada una de ellas respectivamente se ubica la enseñanza de la lectura y escritura.

4. El trabajo de campo.

En el entendido de que la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, fue indispensable partir de la realidad educativa, considerando los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no

pretendiendo encontrar regularidades ni hacer generalizaciones o inferencias. “La finalidad es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en la investigación” (Santamaría, 2011:7)

Motivo por el cual fue necesario el trabajo de campo para conocer la realidad de lo que ocurre acerca del tema de investigación; “El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer...es un recorte de lo real...es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes” (Guber, 2004:84); así que en este trabajo de investigación se utilizó la estrategia de Investigación de Campo, a través de la observación, el registro de lo observado y la realización de entrevistas semiestructuras, tomando en cuenta que “El objetivo del trabajo de campo ... consiste en recabar información y material empírico” (Guber, 2004:86)

Para llevar a cabo este trabajo de campo y recabar el material empírico, se necesitó dedicar tiempo para realizar las visitas de observación así como las entrevistas, y hacer un esfuerzo por captar la mayor cantidad de detalles posibles, en algunos momentos era demasiado lo que se observaba que resultaba difícil lograr registrar todo, sin embargo se procuró utilizar herramientas de apoyo como grabador de audio y diario de campo; en este último se realizaban los registros de lo que ocurría en la jornada, estos registros eran en su mayoría palabras clave, frases cortas de las docentes o alumnos, notas breves de lo que ocurría, de cosas que se observaban; estos registros se ampliaron posteriormente con el apoyo de las grabaciones de audio.

Sabiendo que cuando se realiza trabajo de campo no es favorable dejar indefinido el tiempo de realización del mismo, se debe tener una idea de lo que se hará, y por lo tanto es importante especificar el tiempo de duración; esta investigación se desarrolló durante el curso de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Regional Ixmiquilpan Hidalgo; la cual tiene una duración de dos años, dentro de este tiempo se designó un periodo de trabajo de

campo el cual fue de Septiembre de 2015 a Enero de 2016 aproximadamente, aunque en los meses siguientes durante el análisis fueron necesarias algunas visitas más.

El trabajo de campo, consiste en la participación del investigador en el espacio que investiga, al encontrarse en él se observa, se registra y se tratan de ver las cosas de cerca; este trabajo de campo no se tomó a la ligera, se le dio la seriedad e importancia que merece al permitir un aprendizaje a través de la experiencia que contribuye a comprender el objeto de estudio. Para observar fue necesario tener claro qué es lo que se iba a observar y aun estar atenta a todo lo que ocurría, aun cuando pareciera no tener relación con lo que se pretendía observar.

Se comprende que “el arte del campo...no se aprende en los libros” (Augé y Colleryn, 2005:88) más bien es algo que se experimenta, se adquiere por familiarización, por lo cual resulta conveniente al realizarlo que el investigador se “instale” en el lugar donde ocurre lo que se investiga y no se limite solamente a realizar visitas, esto es lo que se llamaría un trabajo etnográfico, esto no ha sido posible en esta investigación, las visitas de observación no eran diarias en el mismo grupo, debido a que se observaba en dos niveles educativos, sin embargo aunque no se puede decir que este sea un trabajo etnográfico si se considera que la investigación tiene un enfoque etnográfico porque se lleva a cabo esta observación de la realidad en el espacio donde ocurren los hechos, motivo de esta investigación, desarrollando así el trabajo de campo; además se retomó también la observación y el diario de campo, elementos de la etnografía; acerca de ellos se hablara más adelante.

a) Ingreso al campo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 2 escuelas públicas, las cuales se encuentran ubicadas en el municipio de Ixmiquilpan Hgo.

- Jardín de Niños “Valle del Mezquital”
- Escuela Primaria General “Justo Sierra”⁶

Para el ingreso al Jardín de niños “Valle del Mezquital” solicite el permiso de la supervisora de la zona escolar, puesto que laboro en una escuela perteneciente a la misma zona escolar, ella expresó apoyo, sin embargo, puso énfasis en que deberían ser las propias educadoras quienes decidieran al respecto, así que programó una reunión con las mismas en el centro de trabajo.

Con nervios e incertidumbre acerca de cuál sería la reacción de las docentes al plantear la solicitud de observar su práctica docente, acudí a dicha reunión con el acompañamiento de la supervisora, de algún modo considero que el acompañamiento de la supervisora influyó para abrir las puertas, no es lo mismo llegar sola a llegar acompañada de una figura de autoridad para las educadoras. A la reunión se convocó a las educadoras de 3° grado ya que la escuela cuenta también con grupos de 2°. La supervisora dio inicio a la reunión expresando que el motivo era solicitar su autorización para que yo pudiera observar en sus aulas el trabajo con los niños, como parte de mis estudios de maestría; posteriormente me cedió la palabra y entonces explique qué haría un trabajo de investigación y para tal motivo requería observar a los alumnos, procurando no hacer muy notorio que se pondría especial atención en sus prácticas de enseñanza, esto para evitar que se sintieran incomodas o que se negaran a abrir las puertas de sus aulas.

Durante la reunión las educadoras expresaron verbalmente la disposición para dar apertura en sus aulas a ser observadas, sin embargo en la expresión del rostro de

⁶ El nombre de las dos escuelas ha sido cambiado por cuestiones de confidencialidad, para guardar el anonimato de las mismas.

algunas de ellas se pudo notar cierto descontento, probablemente se sintieron presionadas por la presencia de la supervisora pero aun con todo accedieron a permitirme observar su práctica docente. El descontento pude percibirlo no solo en esa reunión sino también durante las primeras visitas, en las cuales algunas de ellas respondían a mi saludo de manera muy cortante y procuraban no entablar ninguna conversación conmigo, pero la situación fue mejorando más adelante.

Después de haber ingresado al campo, es necesario generar relaciones de aceptación y confianza con los informantes, esto forma parte de lo que se denomina el establecimiento del rapport, el cual es necesario para lograr obtener información que contribuya a la investigación que se realiza.

Establecer rapport con los informantes es la meta de todo investigador de campo... rapport no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas:... lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas... ser visto como una persona inobjetable... compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas. (Taylor y Bogdan, 1992:55)

Aunque el comienzo se percibía cierto descontento, para tratar de mejorar la situación procuré tener un comportamiento atento y de ayuda con las educadoras, durante las primeras visitas procuré llegar antes de la hora de entrada de los niños y brindaba ayuda a las educadoras con la preparación de algún material que necesitaran, esto dio buen resultado; después de unas pocas veces de recibir mi ayuda, éstas comenzaron a mostrarse más amables y a responder con sonrisas cuando llegaba y las saludaba; continúe ayudando posteriormente a la hora del recreo, cuando las educadoras se encargan de repartir la comida a los niños, les ayudaba a servir el agua y repartir los platos.

Además de ello, procuré mostrarme amable durante las visitas que realizaba a la escuela, agradeciéndoles por permitirme observar su práctica docente, creo que esto pudieron percibirlo las educadoras porque su actitud comenzó a cambiar y mostraron aceptación, amabilidad y disposición para permitirme observarlas y entrevistarlas;

incluso se puede decir que la aceptación fue de todo el personal de la escuela y no solo de las educadoras a quienes observé.

En el caso de la escuela primaria “Justo Sierra” establecer una buena relación fue un poco más complicado, al no conocerme, las docentes mostraron más reserva a mi llegada a su escuela y sus aulas, en este caso el acceso lo autorizó el director, sin consultar la opinión de las docentes, probablemente esto hizo que se sintieran mayormente invadidas por una persona extraña, quien además había ingresado sin su consentimiento.

Traté de poner en práctica la misma actitud de amabilidad que en el Jardín de Niños, con una de las docentes, esto dio buenos resultados y después de una o dos visitas su actitud fue de más aceptación, compartía experiencias, comentarios de sus alumnos y de su práctica y me permitía entrar a su aula recibéndome con una sonrisa a mi llegada.

Desafortunadamente no fue así con la docente del otro grupo de primaria, la profesora Martha casi siempre se mostró muy seria durante mis visitas, cuando llegaba y tocaba la puerta de su salón para ingresar, ella abría la puerta solamente para asomarse y esperaba a que cada vez le solicitara me permitiera entrar a su aula aun cuando ya sabía que iba a observarla, puesto que en esta escuela me solicitaron una calendarización de las visitas que realizaría.

Con ella además de mostrar una actitud amable, también puse en práctica el mostrar ayuda en la primera oportunidad que tuve, apoyando a la docente a recortar algunas tarjetas que utilizo en una actividad con sus alumnos, y en algunas ocasiones apoyando a dos de sus alumnos que han sido diagnosticados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En las ocasiones en que le ayudaba con algo se mostraba más amable, pero después volvía a tener una actitud aparentemente de molestia por mi presencia. Días después

en dos ocasiones le lleve un pequeño detalle (llavero y dulcero), esto con la intención de tener un mayor acercamiento y que ella se sintiera con más confianza, lo cual dio buen resultado porque ciertamente en esas ocasiones mostró más acercamiento y confianza conmigo y por lo tanto más apertura para ser observada. Sin embargo después nuevamente volvió a mostrarse seria y sin mucha disposición de compartir su práctica. “Con ciertos informantes nunca se llega a establecer un verdadero rapport” (Taylor y Bogdan, 1992: 55). En ese caso considero que fue uno de los casos en los que no se llegó a establecer completamente el rapport, esto sucede en algunos casos cuando se lleva a cabo una investigación de este tipo, en la que se observan prácticas.

b) Dificultades en el campo.

Es necesario mencionar que durante el ingreso y estancia en el campo se enfrentaron algunas dificultades, las cuales hicieron que fuera más complicado el obtener acceso a los espacios así como ya estando en ellos el recabar la información empírica, sin embargo, estos no bloquearon completamente el trabajo de campo ni el desarrollo de la investigación, a continuación los mencionaré de manera breve:

- Cambio de educadoras que atienden 3° de Preescolar:

Después de que se llevó a cabo la reunión para solicitar el acceso al Jardín de Niños “Valle del mezquital” y de haber obtenido el permiso de las educadoras, cuando regresé para hacer la primera visita formal, se había realizado un cambio de los grupos que atendía cada educadora, dos de las que se encontraban atendiendo tercero, pasaron a atender grupo de segundo, situación que ocasionó que tuviera que tomar tiempo para solicitar nuevamente el acceso con las educadoras que habían pasado a atender estos dos grupos de tercero. Me tomó algo de tiempo el hacerlo, pero sobre todo el lograr la aceptación de estas nuevas educadoras, es decir establecer nuevamente el rapport.

- Presencia de practicantes, estudiantes de la Normal “Valle del mezquital”

Otra dificultad fue que poco después de haber logrado el ingreso a los 4 grupos de 3° del Jardín de Niños “Valle del Mezquital” llegaron a la escuela practicantes de la Normal “Valle del Mezquital”, alumnas de séptimo semestre que estarían realizando prácticas por periodos de 2 semanas, el primero en el mes de septiembre y el segundo en el mes de diciembre. Esta situación dificultó la observación de la práctica docente de las educadoras titulares durante 4 semanas. Por lo que opté por ocupar estos tiempos en la realización de entrevistas, específicamente en el segundo periodo.

- Dificultades de acceso a la Primaria:

Otra dificultad que se enfrentó en el trabajo de campo fue lograr el acceso a la Primaria General “Justo Sierra”, al no conocer a nadie que laborara en la escuela o tener algún contacto para lograr fácilmente el acceso. Fue necesario realizar varias visitas para este propósito, primero para hablar con el director de la escuela, el cual pidió una solicitud dirigida por la universidad directamente, para posteriormente poder hablar con los maestros, aunque al llevar la solicitud, el director accedió a permitirme observar a los grupos de primero y solamente me presentó a las maestras de primero y les notificó que estaría realizando visitas de observación en sus grupos, sin embargo como ya mencioné anteriormente, considero que esta fue la razón de dificultades de aceptación.

- Atención de grupo en visitas de observación:

En el Jardín de Niños “Valle del Mezquital” para lograr el rapport, mostré una actitud servicial y de disposición para ayudar, expresándoselos a través de acciones y también de manera verbal; esto dio buenos resultados para la aceptación, sin embargo probablemente también permitió que las educadoras se sintieran en confianza para solicitarme en dos ocasiones atender el grupo de una de las maestras que tenía algunas dificultades personales, sin embargo en una de estas dos ocasiones la maestra del grupo decidió quedarse a atender su grupo a pesar de su situación personal, pero en la segunda ocasión si tuve que atender el grupo en una visita que estaba programada para la observación de una de las docentes de 3°.

Afortunadamente, considero que fueron dificultades menores, que no bloquearon el trabajo de manera drástica, permitiendo llevar a cabo el trabajo de campo en cada una de las escuelas y continuar con la investigación.

c) Técnicas e instrumentos utilizados.

Al llevar a cabo el trabajo de campo, se utilizaron algunas técnicas e instrumentos para recabar la información empírica, que contribuía a la investigación; “las técnicas son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social” (Guber, 2004:95), en esta investigación y durante el trabajo de campo se utilizó la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, para el registro de las mismas se utilizó asimismo el diario de campo.

La observación nos permite de cierta manera conocer el campo de estudio, familiarizarnos con él, ver de cerca lo que allí ocurre; en este trabajo de investigación no se observó desde fuera, se hizo de manera participante, lo que produce confianza en los demás y permite un comportamiento más natural, pero se evitó al mismo tiempo hacerlo demasiado cerca puesto que ello nos lleva a la implicación, la observación debe tener su “...grado de participación y su grado de distanciamiento” (Loureau,1989:)

Al realizar la observación del objeto de estudio fue necesario prestar atención a todo lo que ocurría, no observar solo lo superficial sino tratar de captar hasta el más mínimo detalle; no solo se observaban los hechos, también se pensaba en lo que se pretendía dar a conocer y por otro lado qué es lo que en realidad representan; la observación detallada dio la oportunidad de realizar una descripción densa en los registros de observación:

Descripción densa...es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las

cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después. (Geertz, 1992:24)

La observación se llevó a cabo durante las clases en que las docentes trabajaban respecto a la lectura y escritura, con el fin de observar cuáles eran sus prácticas; durante la observación se iba registrando en el diario de campo todo aquello que iba ocurriendo y que se podía percibir durante las clases, tales como lo que hacían las docentes, lo que hacían los alumnos, algunos gestos y actitudes, tonos de voz, movimientos; los periodos de observación eran generalmente de la mayor parte de la jornada escolar⁷.

La experiencia de observación permite conocer un poco más lo que ocurre en las prácticas de enseñanza “La prueba de campo...es la que permite...no librarse a creaciones arbitrarias, no proyectar sobre una realidad social lo que él desearía ver en ella, no favorecer sus intereses subjetivos” (Augé y Colleryn, 2005:88), de manera que lo que se dice no surja de la imaginación o sea creado de acuerdo a lo que se piensa que es o debe ser.

En el diario se realizaron los registros de lo que se vivía en el campo, de lo que se observaba, así como de todo lo que se percibía a través de los cinco sentidos en el momento de estar en el lugar de observación; fue “indispensable el uso de un diario” (Mills, 2000:207) para el registro de todo lo que se hacía en relación con la investigación; tener escrito aquello que observamos es fundamental, la memoria no es suficiente para almacenar toda la información y mucho menos para revisarla posteriormente sin hacer cambios. Hay que recordar que “el diario de campo... no se escribe para ser publicado... pero ha de ser leído con perspicacia” (Augé y Colleryn, 2005:95), los registros realizados en el diario de campo permitieron trabajar la información recabada.

⁷ En Preescolar la jornada escolar equivale a tres horas, mientras que en Primaria equivale a 5 horas.

Para complementar la observación y para conocer más acerca de las prácticas de enseñanza de las docentes se llevaron a cabo entrevistas cualitativas, “las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor y Bogdan, 1992:101); sin embargo si era necesario contar con un propósito de la entrevista así como algunas preguntas redactadas que sirvieran de guía, sin embargo existió la flexibilidad puesto que las preguntas no se abordaban en un orden rígido, sino que se permitía al informante hablar con libertad, además durante la misma entrevista se iban formulando nuevas preguntas de acuerdo a las respuestas de las docentes. Durante la realización de estas entrevistas se tomaron en cuenta algunos consejos provenientes de las experiencias de Malinowski:

a) hay que esforzarse a escuchar cosas maravillosas de la boca de tal o cual odiado informante...b) se debe tratar de no dormir a lo largo de una entrevista demasiado larga...c) ¡El objeto se oculta! Son mentirosos, son dados a los tapujos...d) el investigador teórico debe distanciarse del observador puro...e) la resistencia del huidizo objeto es lo que nutre a la investigación... (Loureau, 1989)

Pero no es suficiente escuchar, se requiere de la escritura “la escritura es una actividad productiva...es en el texto donde se plasma” (Torres Hernández, 2009:498), por lo que al llevar a cabo las entrevistas, se registraban las respuestas que daban las docentes a las preguntas que se les planteaban; estos registros se realizaron en el diario de campo, aunque no se alcanzaba a registrar todo y se registraban ideas principales, gestos o miradas, actitudes que se identificaban.

Al realizar las visitas de observación y las entrevistas se hizo uso también de un grabador de audio, este fue de gran utilidad al realizar registros ampliados de las observaciones y entrevistas, a partir de los registros realizados en el diario de campo se procedió a transcribir dichas notas a computadora, al tiempo que se transcribían los registros se escuchaban las grabaciones de audio, los registros se iban ampliando con mayor información que se podía recuperar de las grabaciones.

Al realizar este ejercicio se obtuvo la información sistematizada para continuar con el proceso de investigación, procediendo ahora a tratar de comprender e interpretar lo que hay en el fondo de lo que las educadoras de 3° de Preescolar y 1° de Primaria hacen y dicen respecto a la enseñanza de la lectura y escritura; sin embargo para hacer estos registros ampliados fue necesario invertir largas horas escuchando las grabaciones de entrevistas y visitas de observación y tratando de captar cada detalle de lo que se escuchaba, además de al mismo tiempo ir tomando las notas del diario de campo y hacer el esfuerzo por traer a la memoria cada momento de la visita de observación realizada; las horas invertidas para hacer estos registros parecían interminables, no obstante cada que se ampliaba un registro era posible advertir más aspectos relevantes en torno al tema de investigación.

Las ciencias sociales buscan comprender, en ello se diferencian de las ciencias naturales las cuales buscan explicar a través del dato cuantitativo, “el objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social” (Schutz, 1974:74). Para esto se utilizaron la observación, las entrevistas, la narración, la descripción; lo cual proporcionó el material empírico para este trabajo.

Para esta investigación y durante el trabajo de campo desarrollado, se llevaron a cabo 17 observaciones en los grupos de 3° de Preescolar y 1° de Primaria de las escuelas antes mencionadas y 7 entrevistas a las educadoras de 3° de Preescolar y a las Profesoras de 1° de Primaria, docentes que se describirán en el primer capítulo de este documento.

5. El trabajo con los datos.

El trabajo de campo no es únicamente para observar; sino después de haberlo hecho, se requiere ahora interpretar, porque el conocimiento no se encuentra siempre en la superficie, hay que descubrirlo, dentro de todo lo que lo envuelve, si se interpreta, entonces es posible comprender y/o explicar la realidad.

A partir del material empírico se continuó con el trabajo con los datos para la construcción de categorías, considerando que se requiere de un ordenamiento del material empírico, a través de la categorización de los datos recabados, para ello se tomaron como referentes principales a Woods, Peter (1993) y Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992), quienes hablan respecto del análisis de los datos.

“... análisis especulativo es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes...; clasificación y categorización... la masa de datos... ha de ser ordenada con cierta sistematicidad... ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1993:135)

“...la primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase... incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos... es decir de comprender los datos” (Taylor y Bogdan, 1992:159)

Así pues, el trabajo con los datos se realizó a partir de estos referentes, después de tener la información sistematizada del dato empírico se dio lectura del mismo en repetidas ocasiones y de diferentes maneras, con el fin de familiarizarme con la información contenida, de pronto la lectura parecía no tener fin y en algunos momentos llego el cansancio y hasta fastidio de repetir varias veces la lectura del dato empírico, sin embargo la lectura de los hechos registrados nuevamente volvían a atraer la atención y así fue como pudieron identificarse los aspectos más relevantes que se retomaron de las entrevistas y observaciones que contribuyeron a la construcción de la matriz categorial.

Mientras se iba realizando la lectura del dato empírico se colocaban notas en los márgenes de aquello que resultaba importante o acerca de lo cual surgía alguna inquietud, así mismo se subrayaban algunos fragmentos que resultaban relevantes para el tema de estudio.

Posteriormente se identificaron temas recurrentes que aparecían en el material empírico, se distinguieron esas recurrencias y se clasificaron de acuerdo al contenido de las mismas, a partir de esto surgieron las listas que contenían temas generales, con las cuales se conformó una sábana con la información ordenada por temas, a cada una se le asignó un color para comenzar a identificarlas y posteriormente darles un título que correspondiera con la información que contenía.

Las listas que conformaban la sábana eran muchas y darle nombre a cada una fue un trabajo de esfuerzo mental, debido a que era necesario leer la lista completa varias veces hasta lograr encontrar un título que correspondiera a lo que en ella se especificaba.

Debido a que las listas eran varias se revisaron nuevamente identificando similitudes entre algunas de ellas; se procedió a realizar una nueva clasificación, agrupando las listas que se referían a un mismo tema más abarcativo; estas nuevas listas, se revisaron otra vez a fin de tratar de interpretar a que se referían y asignar un nuevo concepto o título que definiera el contenido de estas listas, llegando así a proponer algunas categorías sensibilizadoras, "...los conceptos sensibilizadores... proporcionan un sentido de referencia general" (Taylor y Bogdan, 1992:163); a estas categorías sensibilizadoras se les relacionó con otros conceptos más generales que se convirtieron en categorías teóricas prestadas conformando así la matriz categorial de esta investigación.

De acuerdo a esta aproximación a categorías se elaboraron los capítulos dos, tres, y cuatro del índice tentativo, haciendo uso de la narrativa puesto que "si queremos comprender algo como un acto de enseñanza, tendremos que saber cómo surgió y cómo se desarrolló" (Mc Ewan, 1988: 244)

En toda investigación resulta necesario el referente teórico y la interpretación del mismo a través de la hermenéutica, al interpretar los textos de algunos autores en relación a las categorías de análisis del tema de estudio, así como de algunos textos

que guarden relación estrecha con el tema, “entenderemos...por hermenéutica...la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto” (Ricoeur, 1999:11)

Los textos que se relacionan con la enseñanza de la lectura y escritura son diversos, los escritores son varios y los lectores de la misma manera, cada lector puede interpretar el texto de una manera específica y propia, “Es parte del sentido de un texto el estar abierto a un número indefinido de lectores y, por lo tanto de interpretaciones.” (Ricoeur, 1995:44).

Sin embargo, se ha realizado un esfuerzo por tratar de comprender qué es lo que el autor de los textos quiso transmitir a través del mismo, tarea no fácil, pero que se ha procurado, para darle el sentido correcto a dicha información, ha sido importante tomar en cuenta el contexto, la situación y algunas otras características que permitan comprender mejor su escritura. El material teórico se ha utilizado para construir una escritura propia en relación al tema de investigación.

Es aquí donde la escritura resulta de gran utilidad para dar a conocer lo que se ha encontrado al realizar esta investigación, a través de ella se pretende relacionar el dato empírico, la información teórica y las opiniones o interpretaciones personales que permitan comprender como se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de Primaria. Sin embargo constituye también un reto ya que a través de ella se requiere “...convencer... no solo de que verdaderamente se estuvo allí, sino que... de haber estado allí (el otro), hubiera visto lo que se vio, sentido lo que se sintió, concluido lo que se concluyó” (Geertz, 1989:26)

La escritura nos permite dar cuenta de aquello que hemos observado, describir y/o narrar lo que ocurre en las aulas que se han observado, esta escritura debe ir entrelazada con elementos teóricos, puesto que la escritura en la investigación no puede solo ser “...considerada como una cuestión narratológica... sino como una cuestión epistemológica... algo que tiene que ver con cómo evitar que la visión

subjetiva coloree los hechos objetivos.” (Geertz, 1989:19). Así se puede transmitir lo que se ha comprendido sin considerarse únicamente como una interpretación personal a partir de las ideas propias, sino como una interpretación personal pero relacionada con elementos teóricos que le otorguen validez a las interpretaciones realizadas, las cuales se transmiten a través de la escritura.

La escritura es uno de los instrumentos que se han utilizado hasta el momento, tanto para el registro del material empírico como para dar cuenta de lo encontrado, la escritura ha sido un instrumento no solo del trabajo de campo sino una necesidad en el transcurso de toda la investigación, sobre todo en el momento de buscar organizar todo lo encontrado en un informe de dicha investigación.

6. Una visión personal dentro de la construcción.

Al escribir el informe de esta investigación se ha hecho a partir de una visión personal, por supuesto sustentando lo dicho a partir del dato empírico y teórico, sin embargo las interpretaciones llevan la esencia de quien interpreta y de quien construye el trabajo de investigación. Es necesario reconocer que “es parte del sentido de un texto el estar abierto a un número indefinido de lectores y, por lo tanto, de interpretaciones.” (Ricoeur, 1995:44), se sabe que este trabajo de investigación puede ser leído por diferentes personas, cada una con un modo de pensar, con significados propios y conceptualizaciones; por lo tanto la forma de mirar, comprender e interpretar la información puede ser distinta; tomar en cuenta que el trabajo lleva inmersa una visión personal del investigador podría permitir comprender el sentido de algunas interpretaciones y la razón del porque es posible diferir en algunas situaciones de lo que aquí se sustenta.

Interpretar supone un gran reto, se busca comprender y explicar la realidad, no solo lo evidente sino aquello que está detrás de lo que se observa a simple vista; el esfuerzo se hizo por tratar de lograrlo; aunque en algunos momentos parecía no existir nada en los registros que se leían y todo parecía ser visible, sin embargo traté de ver qué es lo

que se encontraba en el fondo de lo que las docentes hacían y decían, esto se realizó a través de la revisión de los registros de observaciones y entrevistas, proceso que se ha descrito anteriormente en el apartado de “El trabajo con los datos”

Además hay que considerar que cada lector puede brindar una interpretación propia a los hallazgos encontrados en esta investigación, en este documento está presente el “...valor argumentativo de nuestros razonamientos en un marco discursivo singular... vinculado con los procesos interpretativos...” (Navarro, 2000:324), las interpretaciones realizadas muestran el sentido encontrado de manera personal, es una mirada propia; entendiendo que pueden existir otras maneras de mirar e interpretar lo que aquí se presenta.

Capítulo 1. El escenario de la investigación: remembranza, espacios e informantes.

Al llevar a cabo un trabajo de investigación, se ubica un espacio en el que se desarrollará el trabajo de campo, este espacio se convierte en escenario de la investigación, “ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar en él” (Tylor y Bogdan, 1992:31) son aspectos importantes en toda investigación, no se trata solamente de elegir el espacio sino que se requiere de “una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado” (Tylor y Bogdan, 1992:33), por ello, en este capítulo se hablará de los espacios en los que se llevó a cabo la investigación, sin embargo se considera también una breve remembranza de la enseñanza de la lectura y escritura para considerar como esta se abordaba anteriormente en los espacios escolares; así mismo se mencionan a los informantes que se tomaron en cuenta para este trabajo.

La enseñanza de la lectura y escritura es un tema de interés social, pero especialmente de docentes y padres de familia; al considerar hablar acerca de este tema, es importante tomar en cuenta que a pesar de que se aprende a leer y escribir a partir de todos aquellos espacios en los que el niño tiene contacto con diferentes tipos de textos, generalmente se considera a la escuela como el principal lugar en el que se propicia la enseñanza de estos aprendizajes.

La escuela y la enseñanza de la lectura y escritura, tienen una relación directa, aunque hay que señalar que aprender a leer y escribir en la escuela no siempre ha sido de la

misma manera, es por ello que en este primer capítulo comienza con un breve recorrido histórico acerca de cómo ha ido evolucionando a través de los años.

Aunque la escuela en si es considerada como una institución que se encarga de la transmisión de conocimientos, hay que considerar que cada escuela tiene características propias, cultura escolar, reglas y normas, situaciones instituidas e instituyentes que diferencian una de otra y que de alguna manera hacen única a cada escuela, de ahí que se considera importante contextualizar los espacios en que se llevó a cabo este trabajo de investigación, y que son precisamente las escuelas: Jardín de Niños “Valle del Mezquital” y Primaria General “Justo Sierra”; en este capítulo se describen estos espacios con el fin de tener un panorama de los lugares en los que se desarrolla lo que se menciona en este documento.

Hay que reconocer el papel importante que juega el docente en la enseñanza de la lectura y escritura, en este trabajo se han considerado como los sujetos principales de investigación a las educadoras de 3° de preescolar y a las profesoras de 1° de Primaria de las escuelas antes mencionadas, en este capítulo también se hace mención de ellas.

1.1 Breve remembranza histórica de la enseñanza de la lectura y escritura.

Actualmente la lectura y escritura es una de las prioridades del sistema básico de mejora del sistema educativo nacional, sin embargo es importante hacer un recorrido y valorar la historicidad, puesto que nada existe en el vacío, “en la modernidad, el tiempo tiene historia...” (Bauman, 1999:7), por ello se considera esta breve revisión acerca de lo que ha significado enseñar a leer y escribir.

La enseñanza de la lectura y escritura ha estado presente a través del tiempo, en la historia misma de la educación, casi siempre ha sido considerada como un aprendizaje central y prioritario, aunque de diferentes maneras de acuerdo al contexto propio de la educación en cada momento histórico.

Desde el comienzo en la educación, se privilegió la enseñanza de la lectura y escritura como uno de los aprendizajes básicos, “Los jesuitas crearon centros educativos de nivel elemental...sus clases...se reducían al catecismo y a enseñar a leer mediante la memorización del alfabeto, luego el deletreo y silabeo para, al final, leer palabras, párrafos y así sucesivamente” (Guevara, 2012:17) probablemente desde ese entonces o aún antes proviene la importancia social que se le ha dado a este aprendizaje.

Es importante recordar que durante estos años el asistir a la escuela estaba reservado solamente para los hijos de las personas más importantes y con suficiente capital económico, se consideraba que ellos lo necesitarían tiempo después para ocupar puestos importantes, por ejemplo en el gobierno, por lo tanto durante este tiempo la lectura y escritura era un aprendizaje privilegiado al que no todos tenían la oportunidad de acceder, incluso entre los hijos de las clases privilegiada se diferenciaba la enseñanza que se les daba a los hombres y a las mujeres, de acuerdo a lo que se consideraba necesitarían para desempeñar su papel en el futuro, a las mujeres se les concedían en menor grado el aprendizaje de la lectura y escritura; mayormente le fue negado a la gente del pueblo el aprender a leer y escribir; después de todo se pensaba que ellos no lo necesitaría, no era necesario para llevar a cabo las tareas que les eran impuestas por sus “patrones” que en general tenían que ver con trabajo doméstico y de campo.

Después de la Revolución Mexicana, al crearse las escuelas rurales podía seguirse observando la importancia que se le daba a saber leer y escribir como símbolo de poder, la adquisición de este aprendizaje se consideraba como oportunidad de crecimiento, las personas creían que aprender a leer y escribir podría darles mayor poder para administrar sus tierras, las que habían conseguido en la Revolución Mexicana, visto desde este punto, consideraban a la lectura y escritura como útil “En los lugares en que pocos sabían leer... la lectura se convertía en algo útil” (Vaughan, 2001:33), su valor se incrementaba al ser pocos los que sabían leer y escribir.

La importancia de la lectura y escritura siguió permaneciendo y aun creciendo con el paso del tiempo, tan es así que años más tarde, José Vasconcelos como Secretario de Instrucción Pública creó un Departamento de Desalfabetización, el analfabetismo era uno de los principales problemas de la educación mexicana por lo tanto los esfuerzos estuvieron dirigidos hacia este punto "...el educador José Vasconcelos, consideró que su programa más importante debía ser la alfabetización y la creación de escuelas en todos los rincones de México" (Ocampo, 2005:151)

Tiempo después, durante el periodo en que se instauró el proyecto de unidad nacional en nuestro país, el interés por alfabetizar a la población seguía presente, este interés surgía ahora de la necesidad de mano de obra cada vez más capacitada para satisfacer las demandas de la industria privada que aumentaba cada día más y exigía que el gobierno y el país respondieran a sus demandas, en ese entonces los resultados educativos se medían en función de la adquisición de la lectura y escritura, los informes educativos giraban en torno a ello:

Después de 1940, el incumplimiento de las promesas educativas del Estado revolucionario se enfrentó a obstáculos casi insuperables. A pesar de los esfuerzos realizados en los años anteriores, en 1950 más del 42% de los mayores de 6 años no sabían leer ni escribir. (Loeza, 1988:170).

La enseñanza de la lectura y la escritura era considerada, como indicador de educación, para determinar el nivel educativo se tomaba como parámetro los porcentajes de población que sabían leer y escribir. El interés de muchos docentes y padres de familia en la prioridad que se le otorga a la enseñanza de la lectura y escritura en la actualidad, podría estar fundamentado en esta misma idea.

Cabe mencionar la importancia del papel del maestro para aprender a leer y escribir, el cual ciertamente también ha ido cambiando. En algún tiempo el maestro fue valorado como una figura de gran importancia, sobre todo en las comunidades cuando las escuelas rurales tuvieron un gran auge y el maestro rural por lo tanto era considerado como un líder del pueblo, -lo cual había sido intención del gobierno- parte

de su importancia partía precisamente de la habilidad de leer y escribir, durante esta época de ahí provenía gran parte de su poder y popularidad “...los profesores a menudo tenían mayor demanda fuera de las aulas que dentro de ellas. Servían como escribanos, llevaban los registros de la comunidad y hacían negociaciones orales y escritas con el mundo de afuera” (Vaughan, 2001:33). El maestro representaba la posibilidad de aprendizaje de la lectura y escritura.

Tiempo después cuando surgieron los “maestros misioneros” estos eran comparados con los misioneros que habían llevado el cristianismo a los rincones más alejados de nuestro país, así mismo los maestros misioneros se adentraban en los lugares más recónditos para enseñar a leer y escribir así como para llevar la promesa de un mejoramiento, el cual llegaría como resultado del aprendizaje de la lectura y escritura.

Se considera que la práctica docente respecto a enseñar a leer y escribir ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, al principio consistía en una simple transmisión de conocimientos; los maestros rurales al buscar realizar por ejemplo la alfabetización de los alumnos recurrían a métodos de enseñanza que continuaban siendo en gran medida memorísticos, se lograba realizar dicha alfabetización con estos medios, y por ello los métodos se consideraban adecuados.

Se puede decir que antes como ahora, la práctica que realizan los docentes es variada por naturaleza, por diversos factores como la formación del docente, su estilo de enseñanza, su pensamiento, entre otras cosas; en la actualidad la enseñanza de la lectura y escritura es influenciada por la perspectiva que cada docente tenga acerca de lo que es mejor para los alumnos y en cierto modo también para sí mismos, puesto que entra en juego la importancia que le otorgan a la aceptación y el reconocimiento social como buenas docentes que reciben de la sociedad, representada para las docentes principalmente por los padres de familia.

En la educación contemporánea se concede al docente un valor social, que en ocasiones se fundamenta en el logro de aprendizajes en los alumnos que están a su

cargo; en el nivel preescolar, sobre todo en el tercer grado, la competitividad de las educadoras suele ser calculada en torno a si enseña a leer y escribir a sus alumnos; la lectura y escritura es considerada por padres de familia y miembros de la sociedad en general como un aprendizaje prioritario; y es considerada precisamente así en el sistema educativo actual, la lectura y escritura se encuentran dentro del aspecto de mejora de los aprendizajes de las prioridades del sistema básico de mejora vigente en la educación básica. Cabe mencionar que la enseñanza de la lectura y escritura está configurada de manera particular en cada espacio educativo, por lo tanto en este documento se habla específicamente en función a dos espacios escolares definidos: 3° grado del Jardín de Niños “Valle del Mezquital” y 1° grado de la Primaria general “Justo Sierra”.

1.2 Espacios escolares: escenarios de la investigación.

Al realizar esta investigación, fue necesario delimitar el espacio en el cual se llevaría a cabo, “se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permitan reconocer la articulación en que los hechos asumen significación específica.” (Zemelman, 1987:24), sería muy ambicioso pretender observar los momentos de articulación y desarticulación entre todas las escuelas de Preescolar y Primaria, de manera que se consideró solo a una escuela de cada nivel educativo y un grado de cada una de ellas, 3° de Preescolar y 1° de Primaria. Ambas escuelas parecen compartir ciertas cosas en común pero al mismo tiempo existen de manera separada y distante una de la otra.

Al pensar en una escuela es común evocar la imagen que nos remite a ella, “lo más frecuente es... que la evocación tenga como soporte la figuración de un particular modo de ser de la escuela en un espacio material y edilicio” (Fernández, 1994:27), el espacio físico convierte a la institución en algo palpable, algo que se puede mirar, además el espacio físico que ocupa la escuela es el escenario donde ocurren las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura y donde se puede observar los

momentos de articulación y desarticulación entre ambas, cada escuela es delimitada primeramente por el espacio físico, que constituye el lugar donde se ubica.

Los espacios de una institución como lo es la escuela, en cuanto a lo físico o lo tangible pueden ser percibidos por todos, esto es lo externo, lo que se puede mirar de la institución, delimitan el lugar que ocupa una escuela en particular; ciertamente es considerado importante puesto que sin el espacio físico sería difícil ubicar a una institución, pero más allá de esto se encuentra la organización de la misma, de lo que ocurre dentro; lo que define en gran parte a una institución educativa es su funcionamiento lo cual depende de la forma en que cada escuela esté estructurada.

Cada escuela como institución tiene una organización particular para su funcionamiento, corresponde a la manera en que las cosas se llevan a cabo dentro de ella. "... significados, reglas y valores deben generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento" (Fernández, 1994:20), todo eso las caracteriza de manera específica, a continuación se menciona lo correspondiente a las instituciones educativas en donde se realizó observación para este trabajo de investigación, cada una se ubica en un espacio definido, está organizada de manera particular; al realizar esta descripción se trata de conjuntar los aspectos de la escuela como espacio institucional así como la organización que existe en cada una de ellas.

Se considera importante esta descripción para situar los lugares que se convirtieron en escenarios de la investigación, en ellos se llevaron a cabo las visitas de observación, lo que ocurre se sitúa en un lugar y espacio definido, nada ocurre en el vacío o en la nada. Las dos escuelas son el Jardín de Niños "Valle del Mezquital" y la Primaria General "Justo Sierra".

a) Jardín de Niños “Valle del Mezquital”.

El Jardín de Niños “Valle del Mezquital” es una institución de educación preescolar, que se encuentra ubicada en una colonia urbana del municipio de Ixmiquilpan, se encuentra en la esquina de una cuadra abarcando aproximadamente la mitad de la cuadra, los caminos que la rodean son pavimentados, a su alrededor hay algunas viviendas y distintos comercios, entre ellos: tienda de abarrotes, papelería, tortillería, establecimientos de comida (fondas), peletería, entre otros.

Al encontrarse ubicado en una zona urbana se ha convertido en una institución de alta demanda, misma que en ocasiones supera el espacio físico del que dispone el cual abarca aproximadamente 2, 250 m², y dentro del cual se cuenta con los siguientes espacios: siete aulas para la atención de los alumnos que conforman los tres grupos de 2° grado y cuatro grupos de 3° grado que hay en la escuela; el tamaño de cada salón es de aproximadamente 4X5 m.

Además hay otras tres aulas más grandes, una de ellas es el salón de computación la cual cuenta con aproximadamente 25 computadoras y mobiliario para las mismas; otra de estas aulas es el salón de usos múltiples, el cual es utilizado para clases de música, este espacio cuenta con espejos colocados a la altura de los niños en una de las paredes del salón, también cuenta con instrumentos musicales como panderos, triángulos, claves, xilófono; y la otra aula que además es la más nueva ya que fue construida hace apenas algunos meses es utilizada como biblioteca escolar, en este espacio se encuentran libros, la mayoría de ellos son cuentos dotados por la SEP, también algunas revistas científicas, diccionarios, entre otros.

La escuela también cuenta con una dirección ubicada en un salón de aproximadamente 10x5 m. el cuál está dividido en tres espacios, uno que es la oficina de la directora, otro más grande que es la sala de reuniones de personal, y otro espacio en el que se encuentra el escritorio del administrativo y se utiliza además como recepción para aquellos que quieren tratar algún asunto con la directora.

Hay además una cocina en donde se preparan alimentos diariamente para el consumo de los alumnos; una cancha techada con gradas; un espacio en donde se ubican los baños para niños y otro para niñas mismo que cuenta con 3 excusados pequeños para las niñas y 2 grandes para el personal de la escuela; un área de juegos pequeña cerca de los baños, otra área de juegos más pequeña en un espacio libre entre dos salones y un área de mesas redondas de concreto con banquitos también de concreto y sombrillas de plástico sostenidas al centro de cada mesa. La escuela cuenta con dos accesos, uno principal que es utilizado por los alumnos, padres de familia, docentes, visitas y otro que es utilizado solamente en algunas ocasiones por docentes o cuando se introduce algún vehículo a la institución; el Jardín de Niños cuenta también con todos los servicios básicos como son: agua potable, electricidad, drenaje, teléfono e internet.

Esta institución es considerada de organización completa en términos administrativos, puesto que tiene una matrícula “alta”, de 220 alumnos que conforman siete grupos, tres de 2° grado y cuatro de 3° grado; al tener esta cantidad de docentes y alumnos la escuela adquiere otros sujetos que participan en ella como lo son: la directora, el maestro de música, el administrativo y las intendentes.

La demanda de esta escuela es alta, los grupos llegan a tener de 30 a 35 alumnos, la mayoría de los niños viven en la misma localidad, pero también hay varios que provienen de localidades vecinas, aun cuando en ellas se cuenta con Jardín de Niños aunque de menor tamaño en cuanto a personal y niños. Además es importante considerar que esta escuela es en la mayoría de los casos la primera institución formal en la que se desenvuelven los niños de manera individual, es decir la primera institución en la que participan sin sus padres y al mismo tiempo el primer espacio de educación formal al que acuden, ya que en esta localidad no se cuenta con escuela de Educación Inicial pública, aunque si hay guarderías particulares, sin embargo son pocos los niños del Jardín de Niños que han acudido a ella.

El Jardín de Niños “Valle del Mezquital” cuenta con una organización para el funcionamiento de la escuela “una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos...” (Fernández, 1994:46); en cuanto a los componentes materiales, los espacios están claramente definidos y asignados para una o varias funciones en específico, funciones que son conocidas por los miembros de la institución: las aulas se utilizan para dar clases, el salón de usos múltiples es utilizado en las clases de música y en las reuniones, el patio de la escuela es para actividades de desarrollo físico o actividades al aire libre que las educadoras desarrollen con sus alumnos, para ello se ha establecido un horario en el que cada grupo puede utilizarlo, las clases de computación, de música y uso de la biblioteca se llevan a cabo en el salón asignado para ello y de acuerdo a un horario; el tiempo designado para el uso de cada espacio fue acordado al inicio del ciclo escolar por la directora y las educadoras.

Se cuentan con reglamentos para cada área de la escuela, así como la función de cada espacio. De la misma manera existen reglamentos acerca de las responsabilidades de los otros participantes de la institución, entre ellos, los maestros de cada área, personal administrativo, los padres de familia y los niños. Los acuerdos y establecimiento de reglamentos forman parte de las relaciones que se dan entre los integrantes humanos de la institución y se utilizan para regular el comportamiento de los participantes de la escuela.

b) Primaria General “Justo Sierra”.

La escuela primaria “Justo Sierra” es una institución de educación primaria que se encuentra ubicada en una colonia urbana del municipio de Ixmiquilpan Hidalgo. Está rodeada de algunos comercios como: tortillería, papelería, tienda, entre otros y cercana a una avenida principal de la ciudad por lo que cerca hay diversos comercios, casi de todo tipo, los caminos que conducen a ella son todos pavimentados.

En cuanto al espacio físico de la misma, cuenta con 18 aulas, las cuales están construidas en tres segmentos, dos aulas se encuentran al lado derecho de la entrada principal, detrás de éstas hay otras dos aulas, un poco más adelante del lado izquierdo se encuentra un módulo de doble planta, en la planta baja hay cinco aulas y en la planta alta otras cinco aulas, las escaleras se encuentran en medio del módulo, frente a este módulo cruzando la cancha se encuentran otras cuatro aulas. Cabe mencionar que algunos de estos salones son compartidos ya que la escuela es de doble turno y por lo tanto hay aulas que son utilizadas tanto por el turno matutino como por el vespertino.

La escuela cuenta con dos entradas, una es utilizada por el personal y alumnos del turno matutino y otra por los del turno vespertino; también cuenta con dos salones que son ocupados como dirección, una para cada turno; un salón para la biblioteca escolar; un salón de computación; un salón de inglés; baños de niños y baños de niñas; un patio techado que está dividido en dos canchas de básquetbol y de un lado de este hay gradas.

Es una escuela de alta demanda para el ingreso, los grupos son numerosos a pesar de existir el doble turno y de haber otra primaria en la misma localidad la cual también es de doble turno, de manera que los grupos tienen una cantidad de entre 30 y 35 alumnos. Esta escuela cuenta con una organización propia, la cual orienta las relaciones que se dan entre los diferentes actores escolares de cada turno, así como entre algunos de ambos turnos, esto debido a los espacios que se comparten, cabe mencionar que los docentes que laboran en el turno matutino no son los mismos que laboran en el turno vespertino.

La escuela está organizada por grupos de alumnos, dos de cada grado, a cada grupo se les asigna una letra para identificarlos, "A" y "B" respectivamente; hay un docente encargado de cada grupo. Los espacios están definidos en cuanto a su funcionamiento y al uso que se le debe dar, cada espacio está destinado para una o varias actividades en específico.

Las dos escuelas que se han descrito: Jardín de Niños “Valle del Mezquital” y Primaria General “Justo Sierra” han sido los espacios en los que se ha realizado esta investigación; ambas se encuentran ubicadas en la misma colonia en el municipio de Ixmiquilpan; la mayoría de los niños que egresan del Jardín de Niños “Valle del Mezquital” acuden a la Primaria “Justo Sierra”, cabe mencionar que esta última recibe también alumnos de otras colonias e incluso comunidades del municipio, aunque estos son una minoría. Durante este trabajo de investigación se tuvo mayor acceso y apertura en los espacios del Jardín de Niños que en la Primaria, razón por la que se ha descrito más ampliamente el primero.

Como se puede identificar cada escuela refleja ciertas cuestiones que la caracterizan de manera particular, tanto en lo físico como en la organización que tienen; desde estas descripciones se puede apreciar que ambas cuentan con una infraestructura un tanto grande en tamaño; ambas escuelas cuentan con espacios complementarios como biblioteca escolar y salón de computación; en cada escuela hay una matrícula de alumnos numerosa por grupo; así mismo tienen personal docente suficiente para que todos los grupos sean atendidos y en las dos escuelas se cuenta con personal de áreas como inglés, computación, entre otros.

Las bardas y muros delimitan los espacios y conforman la estructura física de cada escuela, sin embargo es la organización que hay en cada una, la que define como son utilizados estos espacios y como se relacionan los actores escolares; además la organización que tiene cada escuela contribuye a la manera en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en cada una, puesto que a partir de lo que se encuentra establecido, en su mayoría por acuerdos del personal de cada escuela, cada docente da forma a su propia práctica.

Podría pensarse que al encontrarse ambas escuelas en la misma colonia, pudiera haber cierto tipo de comunicación entre ambas, ya sea entre las autoridades escolares o directores de ambas o entre los docentes, lo cual contribuiría de cierta manera con

la articulación entre ambos niveles, sin embargo esto no es así; tanto las educadoras de 3° de Preescolar como las profesoras de 1° de Primaria incluso titubean al mencionar el nombre de la otra escuela ya que no están completamente seguras de que se llame de la manera que ellas lo mencionan.

Además una de las profesoras de Primaria manifiesta que no conoce a las educadoras del Jardín de Niños, y que a pesar de que al elaborar su diagnóstico se da a la tarea de preguntar por el nombre de la maestra que tuvo el alumno en 3° de Preescolar, solo identifica algunos nombres de ellas pero no sabe quiénes son. Ambas escuelas aunque comparten ciertas cuestiones como lo son: infraestructura parecida, similitudes en cuanto a la organización y la colonia donde se encuentran ubicadas, cada una funciona de manera totalmente independiente a la otra, sin existir ningún tipo de acercamiento entre ambas, solo el saber que sus alumnos estuvieron o están en la “otra escuela”, es decir las educadoras saben que algunos de sus alumnos están en la Primaria “Justo Sierra” y las profesoras de 1° de Primaria saben que algunos de sus alumnos provienen del Jardín de Niños “Valle del Mezquital”; así como estas escuelas en las que se llevó a cabo la investigación tienen características propias, los sujetos que se encuentran dentro de cada escuela y que formaron parte de este trabajo también tienen características propias.

1.3 Informantes clave en la investigación.

Aunque las escuelas mencionadas en el apartado anterior fueron los espacios en los que se llevó a cabo esta investigación, la atención se centró principalmente en algunas docentes de estas escuelas, cabe mencionar que en cada institución hay diferentes sujetos que se desenvuelven y participan en el interior de las mismas, estos no solo son necesarios, sino que sin ellos la institución no existiría, “los recursos humanos se cuentan entre los principales medios de que disponen las organizaciones para conseguir sus fines” (Etzioni, 1993:3)

Se organiza a los participantes de las instituciones de acuerdo a las tareas que les corresponde realizar a cada uno, son ellos mismos quienes contribuyen a conformar la estructura y organización mediante una acción colectiva en la que se definen sus propias funciones; de manera que “acción colectiva y organización son complementarias... (para) la estructuración de los campos dentro de los cuales se desarrolla la acción” (Crozier y Friedberg, 1990:17) En las dos escuelas que se eligieron para este trabajo de investigación hay distintos participantes, cada uno de ellos con una función definida que responde a la organización de la institución, y con un rol definido. Entre los distintos participantes de las instituciones se encuentran los directivos, administrativos, docentes de grupos, Intendentes, docentes de áreas (música, inglés, computación), especialistas como apoyos externos; cada uno de ellos desempeñan funciones específicas.

De los participantes antes mencionados se eligieron a los informantes clave, aunque no solo de ellos se obtiene información si se convierten en informantes principales “los informantes clave apadrinan al investigador en el escenario y son fuentes primarias de información” (Fine, 1980 citado por Taylor y Bogdan, 1992:61); para esta investigación, se consideraron a las docentes como informantes clave, en tanto son ellas quienes desarrollan prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en cada nivel educativo; prácticas con las cuales contribuyen o no a la articulación entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria.

Tomando en cuenta que “la información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene...recurriendo a diversos informantes, para encarar una misma problemática desde distintos ángulos...” (Guber, 2004:100) por lo que es importante la observación y/o testimonio de diferentes personas para ver la realidad; se tomaron en cuenta a cuatro educadoras de 3° de Preescolar y dos Profesoras de 1° de Primaria para las observaciones y entrevistas realizadas.

En el Jardín de Niños “Valle del Mezquital” las informantes clave fueron las educadoras que atienden los grupos de 3° grado: Ana, Janeth, Brisa y Soledad⁸:

Ana: Cuenta con 32 años de servicio en el nivel Preescolar; es una maestra que está a punto de jubilarse, ya ha comenzado los trámites y solo espera que se le notifique su jubilación. Lleva más de 20 años en el Jardín de Niños “Valle del Mezquital”; de los 32 años de servicio ha trabajado con grupos de 3° de Preescolar por más de 15 años; llegó a ser maestra porque quería ser como su mamá quien también fue maestra.

Janeth: Tiene 19 años de servicio, de los cuales 17 años ha trabajado con grupos de 3° de Preescolar; hace dos años llegó al Jardín de Niños “Valle del Mezquital”; radica en una comunidad perteneciente al municipio de Ixmiquilpan la cual se encuentra aproximadamente a 20 minutos de la escuela donde labora; cuenta con estudios de posgrado: maestría en educación, aunque ha tenido la oportunidad de obtener algún acenso no se ha interesado porque comenta que no quiere regresar a trabajar en escuelas lejanas a su domicilio o fuera del municipio de Ixmiquilpan.

Brisa: Ha sido docente durante 8 años, durante todos sus años de servicio ha atendido a grupos de 3° de Preescolar; tiene 3 años aproximadamente laborando en el Jardín de Niños “Valle del Mezquital”, radica en la zona de Ixmiquilpan en una colonia cercana al Jardín de Niños; se muestra entusiasta con los alumnos, sus clases son muy dinámicas, mantiene a los niños en constante movimiento y cambio de espacios.

Soledad: Cuenta con 25 años de servicio, de los cuales 13 años ha trabajado con grupos de 3° de Preescolar; hace tres años llegó al Jardín de Niños “Valle del Mezquital”; radica en Ixmiquilpan y aunque ahora trabaja en una escuela del mismo municipio estuvo 20 años trabajando fuera del municipio en zonas más alejadas. Comenta que llegó al magisterio por el gusto que tenía desde joven por los niños y por el interés de trabajar con ellos.

⁸ El nombre de las educadoras ha sido cambiado por cuestiones de confidencialidad, para guardar el anonimato de las mismas.

En la escuela Primaria General “Justo Sierra” las informantes clave fueron las docentes que atienden los grupos de 1° grado: Reyna y Martha⁹:

Reyna: Cuenta con 21 años de servicio, de los cuales 10 años ha atendido el grupo de 1° de primaria; radica en el municipio de Ixmiquilpan, en una colonia cercana a la escuela donde labora, aunque no siempre fue así, durante varios años estuvo laborando fuera del municipio, al llegar a la zona de Ixmiquilpan comenzó en comunidades de la misma, hasta que hace aproximadamente 7 años llega a la Primaria “Justo Sierra”

Martha: Ha sido profesora durante 11 años; de ellos 4 años ha atendido el grupo de 1° de Primaria; radica en la misma colonia donde se encuentra la escuela Primaria “Justo Sierra” en la cual se encuentra laborando desde hace aproximadamente 4 años.

Cada una de las docentes observadas, tanto de 3° de Preescolar como de 1° de Primaria, tienen una forma propia de realizar el acercamiento de sus alumnos a la lectura y la escritura; sin embargo algo en lo que concuerdan de alguna manera, es que consideran que debe existir una relación o comunicación con el nivel educativo posterior y anterior respectivamente; las docentes expresaron interés por interactuar entre ellas, para conocer acerca de cómo trabajan en el otro nivel; sin embargo no refieren acciones específicas que hayan realizado para establecer dicha comunicación. Además en ocasiones referían aspectos negativos unas de las otras respecto a su práctica docente; aspectos contradictorios entre sí que pueden dejar ver que la interacción entre compañeras de diferentes niveles podría interesar poco en realidad; lo que influye en la manera en que se concreta la articulación entre ambos niveles educativos.

⁹ El nombre de las docentes ha sido cambiado por cuestiones de confidencialidad, para guardar el anonimato de las mismas.

Es importante mencionar que la articulación es un aspecto que podemos encontrar en el currículum 2011, el cual se encuentra vigente en educación básica, así como que las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que llevan a cabo las docentes de esta investigación no se dan en el vacío y sin fundamento, estas prácticas de enseñanza se fundamentan en dos aspectos principalmente, uno de ellos tiene que ver con el conocimiento o saber que las docentes tienen acerca del currículum formal, el otro se relaciona con los conocimientos que las docentes han adquirido a lo largo de su carrera profesional, lo cual consideran como experiencia adquirida a través del tiempo, y que orienta lo que ocurre en la realidad correspondiendo a un currículum práctico, acerca de estos puntos se hablará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Currículum formal: la enseñanza de la lectura y escritura.

La escuela como entorno para una educación formal favorece la enseñanza de diversos aprendizajes, entre estos se encuentra la lectura y escritura, mismo que como se mencionó en el capítulo anterior, ha estado presente a través de la historia; se requiere de un ordenamiento de esta enseñanza para lo cual el currículum se convierte en un elemento importante; al hablar de currículum se presenta la necesidad de aclarar en qué sentido se habla acerca del mismo; a través del tiempo diversos autores han utilizado esta palabra dándole cada uno un significado; Gimeno Sacristán (1989), después de considerar lo que otros autores plantean al respecto del currículum define que “el currículum puede analizarse desde 5 ámbitos” (Gimeno Sacristán, 1989:15), en este trabajo se consideran principalmente dos de esos ámbitos.

Uno de ellos es el currículum formal en donde “se habla de currículum como la expresión formal y material... que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.” (Gimeno Sacristán, 1989:15). El otro es el currículum práctico que se define:

...como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refiere a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación. (Gimeno Sacristán, 1989:15).

Comenzaré por hablar del currículum formal, en él se establecen los objetivos y fines de la educación, se define el orden en que el alumno deberá dominar los conocimientos que este especifica; en el Sistema de Educación Básica de México existe un currículum que pretende orientar el desarrollo de la enseñanza en las escuelas del país, y aunque “...el currículum en educación formal... está posicionado en un escenario complejo...en su estructura... en sus características y en el escenario en que se despliega” (Lisandro, 2005:247), sigue siendo el fundamento oficial para la enseñanza y el aprendizaje en la educación, aunque en la práctica puede o no ser de esta manera.

Se traduce en planes y programas para cada nivel educativo, que buscan orientar la enseñanza de las docentes; contienen propósitos y contenidos de aprendizaje que se deben desarrollar en los alumnos que acuden a la escuela; la lectura y escritura forman parte de estos contenidos. Además menciona ciertos aspectos que se pretenden entre alcanzar ellos la articulación entre los niveles de educación básica.

En este capítulo se comienza con un breve recuento de las reformas curriculares más recientes en ambos niveles educativos (Preescolar y Primaria), entendiendo reforma curricular como “un cambio estructural del sistema educativo que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos, se regula a través de leyes y se vehicula mediante planes y programas” (Torre 1994 citado en Tejeda, 1998:28). Dichas reformas educativas han dado paso a los Planes y Programas 2011 con los que se trabaja actualmente en educación básica; se enfatiza el enfoque de este último respecto a la enseñanza de la lectura y escritura así como la articulación de la educación básica como un aspecto relevante para favorecer dicho enfoque.

Posteriormente se aborda el saber curricular que poseen las docentes contempladas en esta investigación, específicamente respecto al enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura y la articulación de la educación básica; se considera como influye este saber curricular en las prácticas de enseñanza que ellas llevan a cabo, así como el discurso que utilizan al respecto.

Finalmente se considera el saber experiencial que poseen las docentes, el valor e importancia que le otorgan a este saber, así como el impacto que tiene en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que desarrollan en el aula.

2.1 Presencia de la lectura y la escritura en las reformas curriculares.

Como se mencionó anteriormente, el currículum puede ser visto desde diferentes perspectivas, en este apartado hablaremos principalmente acerca del currículum formal el cual tiene un formato definido, de este se desprenden los Planes y Programas para cada nivel educativo; estos se han modificado en diferentes ocasiones ; el currículum implementado actualmente dice que “Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes.” (SEP, 2011:6).

El Sistema Educativo Mexicano ha transitado por diferentes reformas a lo largo de la historia; “la reforma alude a cambios estructurales” (Tejeda, 1998:28), durante los últimos años se han dado cambios en los planes y programas de estudio de educación básica; centraré la atención en Preescolar y Primaria General al corresponder con los espacios observados en esta investigación.

En preescolar las actualizaciones recientes han sido en los años de 1992, 2004, y 2011, mientras que en primaria estas actualizaciones recientes se han dado en los años de 1993, 2009 y 2011; la lectura y escritura han estado presentes a lo largo de la historia en estos planes y programas de estudio, al darse modificaciones en ellos también ha cambiado la forma en que cada uno plantea el aprendizaje de la lectura y escritura y por lo tanto su enseñanza.

El Programa de Educación Preescolar de 1992 se organizaba por *Proyectos* y por *Bloques de Juegos y Actividades*; la lectura y escritura se situaban en estos últimos, específicamente en el bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje, se planteaba que se le permitiera al niño “...experimentar con la lengua escrita... en un

proceso de comprensión y dominio de los signos socializados de la lengua escrita” (SEP, 1992:49); en este programa la lectura y escritura tiene que ver con un proceso a desarrollar en el que los niños utilicen la lectura y escritura para expresar emociones, deseos así como sus necesidades, es decir se esperaba que los niños descubrieran la función de estas herramientas; para que esto fuera posible se pretendía que las docentes crearan ambientes en donde hubiera diversos materiales de lectura y escritura, que estimularan a los niños a usar la lectura y escritura en diversas actividades, pero se puntualizaba que no se formalizaran las formas de trabajo como en Primaria.

Para favorecer la escritura el programa especificaba que cada *docente* “aprovechará toda ocasión para que los niños representen gráficamente (dibujar, “escribir”) todo lo que necesitan o desean.” (SEP, 1992:51), de manera similar en cuanto a la lectura se especificaba “aprovechar todo tipo de actividades para leer a los niños... juegos de anticipación de lectura a partir de la imagen...experiencias en las que vivan la utilidad de la lectura y escritura” (SEP, 1992:51-52), lo esperado que el docente realizara era breve y se mencionaba de manera específica.

Posteriormente en el siguiente, Programa de Educación Preescolar 2004 se hacía referencia a la lectura y escritura expresando que se esperaba de los alumnos que “comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.” (SEP, 2004:27); este programa se organizaba por campos formativos y la lectura y escritura se encontraban dentro del Campo formativo de Lenguaje y Comunicación. El programa expresaba que los niños llegaban a la escuela con ciertos conocimientos acerca de la lectura y escritura; como resultado de las experiencias que su contexto familiar les brindara.

Se pretendía favorecer estos aprendizajes creando la necesidad de expresar e interpretar diversos textos, brindando a los niños la mayor cantidad y variedad de experiencias con la lectura y la escritura, considerando que “el acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas.” (SEP, 2004:61);

el objetivo era que el alumno lograra la comprensión de las características y las funciones del lenguaje escrito; se puntualiza que las planas de letras y los ejercicios motrices carecían de sentido para el proceso de la lectura y escritura puesto que no representaban ningún uso comunicativo.

En los planes y programa de Educación Preescolar, resultado de la reforma curricular 2011 el propósito respecto a la lectura y escritura es que los alumnos “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP, 2011:17); la organización en este programa continua siendo por campos formativos encontrándose la lectura y escritura en el campo de Lenguaje y Comunicación, cuyo enfoque se expresa que es comunicativo y funcional. En esta reforma se incluye un nuevo elemento en los planes y programas: los estándares curriculares “Los Estándares Curriculares de Español integran elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.” (SEP, 2011:27)

La lectura y escritura han estado presentes en planes y programas del nivel Preescolar en los últimos años; aunque la redacción respecto al enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura no es exactamente el mismo, en esencia se ha mantenido y sigue buscando el acercamiento a estos contenidos de manera práctica y funcional.

Los planes y programas y las reformas de ellos llegan a las docentes, son ellas quienes finalmente deciden qué y cómo utilizarlos en su práctica docente, o incluso si los utilizan o no. Las docentes de Preescolar tienen experiencias y percepciones acerca de estas reformas curriculares; la educadora Soledad al hablar al respecto comentó lo siguiente:

“¡¡¡Y no me he cerrado!!! ...fueron unidades, luego proyectos, después viene por bloque ¿no? y ahorita son por campos, porque eran esferas, eran bloques y antes eran ¿qué? Dimensiones: dimensión social, dimensión afectiva, dimensión lingüística, ¡¡¡yo te soy

sincera, yo me he sentado y he comparado mis programas!!, vienen lo mismo, ahorita vienen más específico” (E1 / 02-12-2015 / Pág.13)

Ella ha experimentado con varias reformas de los planes y programas de educación preescolar durante los 25 años de servicio que lleva como docente en este nivel educativo, expresa que las modificaciones no son tan profundas, que para ella, los cambios no han existido en realidad; aunque claramente la educadora identifica ciertas modificaciones que se refieren principalmente a la organización de los diferentes planes y programas y que la lectura y escritura han estado presentes en esas diversas formas de organización de los contenidos; sin embargo no habla de cambios significativos en cuanto a los enfoques o enseñanza de la lectura y escritura.

Además al asegurar que a pesar de las reformas curriculares en los planes y programas viene lo mismo y aun asegurar que ella se ha dado a la tarea de revisarlos sin encontrar cambios sustanciales podríamos preguntarnos entonces si su práctica docente en relación a la lectura y escritura sigue siendo la misma. Si esto es así sería interesante pensar en qué tanto las reformas curriculares influyen en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que llevan a cabo las educadoras o en que tantos cambios tienen en realidad estos planes y programas.

Las reformas curriculares han existido también en el nivel educativo de Primaria; en los planes y programas de 1993 “La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura...asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera” (SEP, 1993:14).

La lectura y escritura era lo más importante, ésta se enfocaba directamente a una alfabetización; en el programa se mencionaba que el cambio más importante respecto a esto era que se eliminaba el enfoque formalista centrado en los principios de gramática estructural para dar paso a un enfoque comunicativo en el que el propósito central era “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.” (SEP, 1993:23), sin embargo los conocimientos, habilidades y actitudes que el programa establecía respecto a la lectura

y escritura consistían en la representación convencional de las letras del abecedario en letra script y cursiva así como direccionalidad de la escritura, separación entre palabras, entre otras que corresponden a aspectos de estructura.

Luego en el Plan de Estudios 2009 Educación Básica Primaria al referirse a la lectura y escritura se reconoce que "...la comprensión del sistema de escritura es un proceso..." (SEP, 2009:41), además se consideraba que leer y escribir formaban parte de actividades cotidianas, por lo que se hace énfasis en el uso social de la lengua como uno de los objetivos que se pretende logren los alumnos, definiéndolo como prácticas sociales del lenguaje, el propósito es comunicativo en función de interacciones con la lectura y escritura que se dan en la vida cotidiana.

Las diferentes maneras en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos y nos apoyamos del lenguaje oral y escrito constituyen las prácticas sociales del lenguaje, que son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (SEP, 2009:24)

En este programa se relaciona a la lectura y escritura con el lenguaje oral y se considera que las actividades puedan favorecer esos aspectos en conjunto, además se pretendía favorecer todo ello a través de la interacción social. Este programa considera que el aprendizaje de la lectura y escritura sirve para dos propósitos: "para la comunicación y como vehículo para adquirir conocimientos." (SEP, 2009:26). El programa plantea que los niños cuentan con conocimientos previos antes de leer y escribir de manera convencional y que los utilizan cuando tienen la oportunidad de poner en juego esos conocimientos.

En la reforma curricular 2011 la lectura y escritura se ubican dentro del campo de formación de lenguaje y comunicación el cual tiene un enfoque comunicativo y funcional, se aborda específicamente en la asignatura de español, es en esta reforma en donde se modificaron los programas tanto de Primaria como de Preescolar. La

enseñanza del español tiene como propósito “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011:15), además considera que la educación primaria es el espacio en el cual se inicia de manera formal a los niños en la lectura y escritura, puesto que el programa de primer grado dice que:

Si bien la educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura, si es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita. (SEP, 2011:16)

En este programa se menciona que desde el programa de 1993 se ha tenido como prioridad favorecer situaciones comunicativas, incluso se incluye un apartado en el que se mencionan algunas propuestas curriculares que se encuentran en el programa de 1993 y que continúan vigentes en este programa, considerando que se mantiene el mismo enfoque en la actualidad “el enfoque que se ha desarrollado desde 1993 en los programas de Español se mantiene en la propuesta actual” (SEP, 2011:22)

Respecto a estas reformas curriculares en educación primaria, la profesora Martha que ha trabajado durante 11 años en Educación Primaria expresa:

“...yo trabaje con la actividad del (pausa) 93 en su momento, y ahorita se trabaja más con lo que es ¡¡el sonido!!, anteriormente se daba lo que era laaa, ¡¡conocían más la letra!y ahorita no la reconoces como letra, la reconoces más como el sonido. ¡¡Y no hay mucha variante porque finalmente hay momentos en que utilizas ambas!!...” (E3 / 07-12-2015 / Pág. 5)

La profesora Martha, identifica que hay una variante en la forma de trabajar la enseñanza de la lectura y escritura en relación al uso de las letras, pero también puede notarse que los cambios que se realizan no siempre sustituyen a lo que anteriormente se hacía, en este caso ella expresa utilizar ambas formas de trabajar con el reconocimiento de las letras.

Sin embargo, también es importante hacer notar que en el programa actual no se hace referencia a enfocar la enseñanza de la lectura y escritura al aprendizaje del “sonido

de las letras” como lo refiere la profesora Martha; el conocimiento que poseen las docentes acerca de los planes y programas tiene una importante influencia en las prácticas de enseñanza que realizan, en el siguiente apartado se hablará más respecto a ese conocimiento que poseen las docentes de ambos grados y niveles educativos observadas para esta investigación.

Al parecer las actualizaciones de planes y programas tanto en el nivel de Preescolar como en el de Primaria no se advierten como relevantes para las docentes, la lectura y escritura son contenidos que se consideran en cada una de ellas y la forma en que las docentes los incluyen en su práctica docente no cambia en función de las reformas curriculares. Al hablar precisamente de estas reformas curriculares, la profesora Martha comenta:

“...he rescatado de los programas anteriores, yo no he desechado todo...” (E1 / 02-12-2015 / Pág. 5).

Sus prácticas se llevan a cabo con una combinación de la propuesta vigente y lo que se fomentaba en los programas anteriores. Cabría preguntarnos aquí ¿Cuál es la razón de que “rescaten” aspectos de un currículum anterior?, ¿consideran más funcional los métodos utilizados en esos programas? O acaso ¿tienen más conocimiento de lo anterior y esto les proporciona mayor seguridad?; lo que sin duda puede percibirse es que una reforma curricular no sustituye por completo a la anterior o incluso a las anteriores.

La última modificación curricular de Educación Básica que se ha implementado es la del 2011, se dice que el fin de esta reforma curricular es “actualizar los programas de estudio... para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes...” (SEP, 2011:2)

Los planes y programas 2011 se pusieron en marcha en todos los niveles de educación básica, en ellos se define el enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura como comunicativo y funcional, orienta a considerar la enseñanza de la lectura y escritura

como un proceso de adquisición más que un aprendizaje transmitido, los planes y programas manifiestan claramente que “la finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.”(SEP, 2011:36), no se habla de leer y escribir como un simple aprendizaje de poder codificar y decodificar, sino como herramientas necesarias para la comunicación eficaz y útil en la vida cotidiana; además se considera que el proceso de adquisición de la lectura y escritura comprende un trayecto formativo, “Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno.... Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales;...” (SEP, 2011:32)

Esto se relaciona directamente con otro aspecto destacado de la reforma curricular 2011, la articulación, ésta cobra relevancia al ser necesaria para establecer una continuidad entre los niveles educativos por los que el alumno transita a lo largo de su formación en educación básica; de manera que en cada uno se le brinden oportunidades de aprendizaje que le permitan desarrollar un proceso continuo hacia la adquisición de la lectura y escritura y usarla para comunicarse a través de ella.

2.2 Articulación: planteamiento curricular.

La reforma curricular 2011 expresa como uno de sus principios la articulación, “...un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas” (Lundgren, 1992:20), de manera que en los planes y programas 2011 se considera que la articulación favorecerá el logro de sus objetivos.

Este principio es uno de los aspectos relevantes de la reforma curricular 2011, se otorga relevancia a la articulación entre los niveles educativos de la educación básica; aunque la articulación ya se había planteado en currículos anteriores:

En el nivel Preescolar el Programa 2004 habló de la articulación, se mencionaba que entre las finalidades principales de esta actualización curricular estaba "...contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria... los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica." (SEP, 2004:8)

En Primaria en el programa de 1993 se habla de una relación entre los diferentes grados del nivel educativo, se menciona que se aspiraba a que los docentes pudieran tener una visión de los seis grados de la educación primaria y que esto permitiera que tomaran en cuenta lo visto en los otros grados escolares y no solo en el grado que atendían; podría mirarse en esto cierta alusión a una articulación, aunque aún no se habló de este término como tal.

Luego en el Plan de Estudios 2009 Educación Básica Primaria ya se menciona el término articulación, se dice que esta "implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias..." (SEP, 2009:32), en esto se podría considerarse la importancia de la articulación, sin embargo en el programa de 1° de Primaria 2009 no se habla acerca de considerar lo desarrollado en Preescolar respecto a la lectura y escritura.

Los programas 2011 ponen mayor énfasis, en la articulación: en el de Preescolar se menciona que "los propósitos que se establecen en el programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica." (SEP, 2011:17); en el de Primaria se plantea también la articulación curricular, la cual se pretende mostrar de manera gráfica a través del mapa curricular de la Educación Básica; además dentro de los documentos que se publican como parte de esta reforma curricular se encuentra el Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.

Respecto a la lectura y escritura se menciona que “el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria... propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo...” (SEP, 2011:37), considerando así que la lectura y escritura se adquieren mediante un proceso en el cual la articulación es un aspecto importante. Pero ¿Qué es la articulación?, Ysunza y Serrano (1990) consideran que:

La articulación pedagógica de la educación preescolar, primaria y secundaria, se entiende como el proceso que posibilita, dentro del marco jurídico de la Nación, la continuidad y progresión del proceso educativo hacia el logro de los fines de la educación básica.

Aquí podemos notar que la articulación se traduce como un proceso continuo para el logro de objetivos. De manera similar en el artículo 1° del acuerdo 592 se menciona que “la Articulación de la Educación Básica... determina un trayecto formativo – organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación...” (SEP, 2011:4), en ambos casos se habla de la utilidad de la articulación, el *para qué* de la misma, que constituye el logro de fines; la articulación de la educación básica es uno de sus principales planteamientos de la reforma curricular 2011.

Vale la pena considerar la definición en otras áreas para aclarar el término de articulación: en anatomía, una articulación es la unión entre un hueso con otro, que se encuentran situados próximamente. Entre las funciones más destacadas que se le puede atribuir a una articulación en este sentido del término es la de constituir un punto de unión en el esqueleto y facilitar de esta manera la producción de movimiento mecánico que le añadirán elasticidad y plasticidad al cuerpo, además de ser entidades de crecimiento. Como se puede apreciar la articulación en este ámbito ya no solo permite la unión sino que se convierte además en un facilitador de producción y permite otras funciones necesarias y complementarias del movimiento como son la elasticidad y la plasticidad.

Trasladando lo anterior al terreno educativo, se comprendería que la articulación entre un nivel educativo y otro favorece primeramente la unión entre ambos, de manera que no exista de manera aislada el trabajo en cada uno, por el contrario, tendría que haber una relación o “unión” estrecha entre ellos, al mismo tiempo esta unión tendería a facilitar las producciones u objetivos de cada nivel, proporcionando un movimiento libre a cada uno, al mismo tiempo que favorecería elementos positivos de relación entre uno y otro.

La articulación en la enseñanza de la lectura y escritura en los Planes y Programas 2011 supone que ésta se base en el desarrollo de un mismo enfoque el cual es comunicativo y funcional; se dice también que los fines de cada nivel educativo contribuirán a ello, los estándares curriculares de cada nivel educativo son los que conducirán a este logro; en este sentido podría decirse que las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura orientadas a la articulación que se establece en el currículum actual, debieran mantener una estrecha relación entre un nivel y otro, una relación que les permita estar conectadas o unidas, pero que también permita el libre movimiento de cada nivel educativo para favorecer la lectura y escritura.

De manera que la reforma curricular 2011 aspiraría entonces a una unión entre el primer y segundo periodo de la educación básica, mismos en los que se comienza con el aprendizaje de la lectura y escritura por parte de los alumnos; específicamente entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria, grados escolares que constituyen respectivamente el último y primer grado de los dos primeros periodos, sin dejar de existir también entre los siguientes grados escolares y el siguiente nivel educativo.

El acuerdo 592 menciona que “El mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular.”(SEP, 2011:33), uno de estos campos de formación es Lenguaje y Comunicación, dentro del cual se ubica la lectura y escritura; misma que se trabaja en Preescolar en el campo formativo de Lenguaje y

Comunicación y en Primaria en la asignatura de Español,¹⁰ puede entenderse que la unión entre un nivel y otro se da en estos campos de formación:

El estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas. (SEP, 2011:37),

De manera que se trata de una articulación curricular puesto que se enfoca a la existencia de fines comunes entre los diferentes niveles educativos y al trabajo en cada nivel dirigido hacia el logro de los mismos objetivos, en este caso el desarrollo de la lectura y escritura como competencia comunicativa.

En la reforma curricular 2011, se ratifica el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso gradual; de manera que la articulación cobraría relevancia para buscar favorecer la relación entre las prácticas de enseñanza; más allá de la relación curricular, es decir, la relación entre propósitos, enfoques, estándares y otros elementos de los planes y programas, la articulación resulta importante en las prácticas, para favorecer la unión de un nivel y otro en la enseñanza de este contenido, no desarrollando prácticas de enseñanza aisladas, sino articuladas entre sí.

El Programa de Educación Preescolar 2011, plantea un acercamiento a la lectura y escritura en el nivel Preescolar, que a su vez constituye el primer periodo escolar; se espera que en este periodo los alumnos logren iniciarse en la incorporación a la lectura y escritura; con este acercamiento se propone que a través de oportunidades diversas que provea la educadora en este nivel, el niño logre identificar algunas características del sistema de escritura y algunas funciones de la lectura y escritura, se considera que los niños pueden lograr esto aun antes del aprendizaje formal de la lectura y escritura; el adquirir este acercamiento permitirá que al ingresar al siguiente nivel educativo el alumno logre continuar avanzando hacia el aprendizaje formal de estos contenidos.

¹⁰ En el nivel Preescolar los contenidos se organizan en Campos Formativos y en Primaria por Asignaturas.

El Programa de Primero de Primaria retoma que a partir de ello se continuará en este nivel ahora con la enseñanza formal de la lectura y escritura “la educación primaria... es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones... de la lengua escrita.” (SEP, 2011:16). Así al plantearse que la educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, se considera que de esta manera se favorece la articulación entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria.

En el acuerdo 592 se propone “el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares¹¹” (SEP, 2011:9), se consideran estos como elementos de la articulación que se propone; los estándares curriculares de Español son los que incluyen los logros en cuanto a la lectura y escritura que se esperan de cada periodo escolar y a su vez es ahí donde se pretende mirar la articulación de la educación básica, ya que los estándares del primer nivel darán la pauta para el logro de estándares del siguiente nivel.

Pudieran criticarse algunas cuestiones respecto a los estándares curriculares, por ejemplo que se identifica que se plantean en términos un tanto elevados, y aunque si se relacionan con las competencias resulta difícil pensar en alcanzarlos de manera real, es decir, los términos utilizados en los estándares curriculares de español dan muestra de un nivel más profundo de lo que se pretende que logren los alumnos en relación a la lectura y escritura de acuerdo a lo que se plantea en los aprendizajes esperados.

Por ejemplo en ellos se manifiesta que al término del primer periodo escolar, es decir 3° de Preescolar, se espera que el niño produzca textos propios así como que interprete la lectura de textos; esto podría ser interpretado como que se espera que el niño lea y escriba de manera formal, sería contradictorio puesto que en el mismo

¹¹ Los estándares curriculares “, expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares... cada conjunto de estándares, correspondiente a cada periodo, refleja también el currículo de los grados escolares que le preceden. (SEP, 2011:78)

programa de preescolar se especifica que no es la función del nivel preescolar; probablemente se considere que la producción de textos puede ser a través de la escritura no convencional, utilizando marcas o grafías propias, si esto fuera así entonces se requeriría que se aclarara en la redacción de los mismos.

La articulación existe como un planteamiento dentro de los Planes y Programas 2011, así como el enfoque comunicativo y funcional que se establece en los mismos acerca de la lectura y escritura; pero sería importante analizar, ¿Qué es lo que las docentes saben al respecto de la articulación? e incluso ¿qué es lo que saben acerca de los Planes y Programas 2011? En el siguiente apartado se pretende dar respuesta a estas interrogantes, tratando de comprender lo que las docentes saben al respecto para posteriormente en el siguiente capítulo hablar acerca de cómo esto se refleja en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo.

2.3 El saber curricular de las docentes.

Las docentes poseen ciertos saberes, “los saberes son, en cierto modo, comparables a conjuntos de informaciones técnicamente disponibles” (Tardif, 2004:27), los saberes docentes son diversos, se forman de “saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004:27) estos saberes influyen en las prácticas de enseñanza que las docentes llevan a cabo; en este apartado se hablará del saber curricular.

Saberes curriculares...corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos... se presentan en forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar. (Tardif, 2004:30)

De manera que la información y conocimientos que las docentes poseen acerca del curriculum y de los planes y programas en que este se organiza; así como la manera de aplicarlo en su práctica docente constituyen un saber curricular.

Si se considera que el currículum formal es un plan que guía la enseñanza, se produciría entonces la necesidad de que quienes están encargados precisamente de la enseñanza tengan un conocimiento de dicho plan, de los principios del mismo y de su contenido en general. En el acuerdo 592 que establece la articulación, se menciona precisamente la necesidad de que las docentes conozcan y comprendan los fines del Plan y Programa 2011 en cada nivel educativo.

El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares. La articulación de la Educación Básica se conseguirá en la medida en que los docentes trabajen para los mismos fines, a partir del conocimiento y de la comprensión del sentido formativo de cada uno de los niveles. (SEP, 2011:33)

El saber curricular de las docentes, en este caso específicamente acerca de la articulación, del enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura, influirá en las prácticas de enseñanza que lleven a cabo. Al preguntar a la educadora Brisa su opinión respecto a lo que el programa establece en función de la enseñanza de la lectura y escritura, respondió:

“pues.... (pausa) pues si esta.... (pausa) de acuerdo... si, está (pausa) acorde a lo que trabajamos, ósea si hay, estaaa (pausa) ¿Cómo decirlo? (pausa) esta accesible.” (E2 / 04-12-2015 / Pág. 6)

Las constantes pausas durante su respuesta pudieran ser por la falta de conocimiento del programa, además después de tantas pausas finalmente se limita a dar una respuesta muy general y superficial, diciendo que el programa es accesible, sin embargo no queda claro a que se refiere con “accesible”, no da razones o argumentos para avalar que esto sea así, o porque es así para ella.

El uso del lenguaje restringido que utiliza podría dar cuenta de la falta de saber curricular, aunque intenta mostrar que no encuentra las palabras para explicar lo que desea, termina dando una característica acerca del Programa y dice que es accesible, pero no define exactamente de qué manera lo comprende.

La educadora Janeth, al preguntarle acerca de los fundamentos para su enseñanza de la lectura y escritura refiere un aspecto del programa de educación preescolar:

“También me baso en los propósitos (pausa) ahora sí que medio que me los aprendí, por eso te hablo de los propósitos” (E5 / 07-12-2015 / Pág.4)

Al mencionar que basa su enseñanza de la lectura y escritura en los propósitos también dice que medio se los aprendió, parece no tener un conocimiento pleno de ellos aun cuando los propósitos son un aspecto relevante dentro del Plan y Programas 2011. La educadora da muestra de que tiene un saber curricular parcial porque sabe solo algunas cosas del mismo, en este caso los propósitos, los menciona porque es un aspecto del programa que conoce; además tiene un saber parcial acerca de los propósitos que menciona puesto que dice habérselos “medio aprendido”, es decir sabe que en el programa se encuentran los propósitos y se sabe parte de ellos pero no completamente ni con claridad. Cabe mencionar que al hacer hincapié en que se basa en los propósitos pudiera pensarse que en la realidad puede no ser así.

Asimismo al hablar de otro elemento del Plan y Programas 2011 de Educación Preescolar, que son los aprendizajes esperados respecto a la lectura y escritura; refiere que estos no se relacionan con el aprendizaje de la lectura y de la escritura:

“no nos pide este... ningún aprendizaje esperado va relacionado a aprender a leer y a escribir...” (E5 / 07-12-2015 / Pág.5)

La educadora manifiesta esto como un saber curricular, que probablemente provenga de sus propias interpretaciones del programa, lo cual es contrario a la realidad, puesto que si bien es cierto que el programa afirma que no se pretende la enseñanza formal de la lectura y escritura en este nivel educativo, si se realiza un acercamiento en donde los niños comiencen a estar en contacto directo con la lectura y escritura y más de un aprendizaje esperado está enfocado a esto y por lo tanto relacionado con favorecer situaciones en las que los niños puedan ir construyendo el aprendizaje de la lectura y escritura.

También la educadora Brisa al hablar acerca de su experiencia en torno a la evaluación docente en la que participo en meses anteriores, menciona que reviso el programa y refiere que a raíz de ello identifica ciertos aspectos de los planes y programas, pero además comenta lo siguiente acerca de los estándares curriculares de español:

“... fijate que los de Español, como mi planeación argumentada fue en base a matemáticas, pero pus si stan acorde a... ¡¡ni vi los de español!!, bueno si los vi pero ni me acuerdo (ríe), ¡¡te soy honesta!!” (E2 / 04-12-2015 / Pág. 8)

Los estándares curriculares, como ya se mencionó anteriormente, son otro aspecto importante en la reforma curricular 2011, de acuerdo al programa contribuyen a la articulación entre un nivel y otro, en ellos se pretende definir los logros que se esperan de cada periodo escolar, los cuales se supone que son también el punto de partida del siguiente nivel; de acuerdo a lo que comenta la educadora Brisa, se identifica una falta de conocimiento de estos, aunque conoce su presencia en el programa, pero dice abiertamente que no se acuerda de ellos.

El conocimiento de los planes y programas parece ser en este caso por necesidad u obligación, la revisión del programa en el caso de la educadora Brisa ha sido por causa de la evaluación docente en la cual participó, se pudiera suponer que antes de esto no se había dado la revisión del mismo, siendo necesario en este caso un medio de presión, además de que incluso a pesar de haber existido este medio, la revisión fue únicamente parcial, en aquello que requería para la evaluación y en tanto su planeación era de matemáticas, se limitó a revisar lo relacionado a eso, dejando de lado el resto de los estándares curriculares.

Ella misma reconoce que desconoce los estándares curriculares de español, pero no manifiesta reflexionar acerca de la necesidad o importancia de conocerlos, al contrario parece ser algo no muy relevante o serio, puesto que lo considera incluso una cuestión que provoca gracia y risa; en cambio sí manifiesta una crítica respecto al saber curricular de otros docentes, ella se da cuenta de las deficiencias que existen en cuanto

al conocimiento que otros docentes poseen acerca del Plan y Programas, y expresa lo siguiente respecto a las profesoras de 1° de Primaria.

“...¡¡¡y no saben!!!, ¡¡no saben!!, ¡¡¡no saben!!!, yo siento que, que, que deben ellos leer nuestro programa...” (E2 / 04-12-2015 / Pág. 10)

En ocasiones puede ser más sencillo hablar del desconocimiento que se advierte en los otros, en este caso en las docentes de 1° de Primaria, sin embargo, pocas veces se analiza el conocimiento individual que se posee en cuanto al currículum, e incluso específicamente al programa que corresponde al nivel educativo en el que labora. Al hablar de una articulación en la enseñanza de la lectura y escritura, considerando que como se ha explicado anteriormente esta requiere de una unión entre los niveles educativos, sería necesario conocer más acerca del siguiente nivel, y sin duda alguna sería importante comenzar por conocer lo que se encuentra en los planes y programas del mismo.

Al preguntar a las educadoras acerca del conocimiento que tienen acerca del programa del siguiente nivel educativo que es Primaria, la educadora Ana, dijo:

“...en primero de primaria, ahí si ¿Qué te diré? (pausa) porque ahí si desconozco... pero pues debe ser como un seguimiento ¿no?, un seguimiento de acuerdo ya a las necesidades de los niños, ya de una manera más específica.” (E6 / 08-12-2015 / Pág. 5)

Expresa que no cuenta con un conocimiento acerca de lo que el programa de 1° de primaria refiere respecto a la enseñanza de la lectura y escritura; se puede notar que únicamente se tienen nociones o ideas relativas acerca del programa, en este caso la educadora tiene la idea de que debe existir ese seguimiento; lo que podría asemejarse a la articulación, pero no la expresa con claridad y no la argumenta; además muestra dudar de lo que ella misma expresa, al preguntar ¿no?, buscando probablemente aprobación a lo que comenta.

De acuerdo a lo que las educadoras expresan de manera verbal parece que no cuentan con el saber curricular en torno a la reforma 2011, en relación a diferentes

aspectos como son: los propósitos, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares de español; resulta difícil que la articulación en la enseñanza de la lectura y escritura que se propone en el Plan y Programas 2011 se concrete en la práctica, al existir esa falta de saber curricular de las educadoras, siendo este uno de los motivos de que la articulación quede únicamente como planteamiento curricular y se observe más una desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura en 3° de preescolar y 1° de primaria.

Las docentes de Primaria también hablan respecto a lo que ellas saben acerca del nivel preescolar y de cómo consideran que es el trabajo con la lectura y escritura en este nivel educativo; la profesora Martha comenta:

“...se supone que de preescolar deben tener ciertos conocimientos... en español el reconocimiento de las letras, las vocales por lo menos...” (O.8 / 03-11-15 / Pág. 16)

La profesora considera tener un conocimiento en torno a lo que se debe trabajar en Preescolar en relación a la lectura y escritura, aunque no lo fundamenta en relación al plan y programa, incluso menciona que es suposición lo que expresa; además se puede advertir que refiere el Español como algo que se trabaja en Preescolar, siendo que en este nivel se trabaja por campos formativos y no por asignaturas como en primaria, el campo formativo en el que se ubica la lectura y escritura es Lenguaje y Comunicación; sin embargo este parece ser un aspecto desconocido por la profesora, lo que dice acerca de los conocimientos con los que deben llegar los niños a 1° de primaria lo basa en suposiciones individuales y no en función al Programa.

No conocer los planes y programas puede ocasionar que existan expectativas erróneas respecto a lo que las profesoras esperan de sus alumnos cuando ingresan a 1° de Primaria, lo cual dificulta que se favorezca la articulación, si no se conoce el perfil de egreso de Preescolar en relación a la lectura y escritura, entonces se partirá desde las concepciones personales que se tengan en cuanto a lo que consideran que deben de saber los niños. En este caso sería necesario que se reconociera que en el nivel preescolar se tiene como objetivo favorecer en los alumnos experiencias en las que tengan contacto con diferentes textos escritos y en situaciones diversas de lectura.

La profesora Reyna expresa acerca de la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar:

“¡¡¡no sé porque dicen que no les enseñan, este, no les tienen que enseñar a leer!!! Pero por ejemplo yo veo mucho material de preescolar y manejan mucho las letras, y ellos no conocen ninguna letra” (E4 / 07-12-2015 / Pág.3)

El decir que “no sabe por qué dicen que no se les tiene que enseñar a leer en preescolar” denota falta de conocimiento del programa del nivel anterior y también del propio programa de 1° de primaria en el que se habla de la alfabetización inicial como un proceso de adquisición de la lectura y escritura; las palabras de la profesora parecieran mostrar que ella espera que en Preescolar se les enseñe a leer y escribir o quizá que se les enseñen las letras con materiales que dice haber visto, pero ¿acaso es lo mismo enseñar las letras que enseñar a leer y escribir?; de acuerdo al enfoque del programa 2011 no es así, puesto que se busca que los niños aprendan a leer y escribir otorgando un enfoque comunicativo y funcional y que el aprendizaje sea a través de diversas experiencias con textos y no en aprendizaje de letras aisladas.

Al hablar acerca de los planes y programas, la educadora Soledad también comenta lo siguiente:

¡¡¡te soy sincera!!, yo lo reconozco y acepto mis limitantes que me falta teoría, porque los planes y programas de ahora han dado un giro súper elevado...”(E.1 / 02-12-2015 / Pág.12)

La educadora dice reconocer que le hace falta conocer los planes y programas, una posible razón que manifiesta es porque parece que considera que los cambios han sido “un giro elevado”; al decir que los cambios son la razón de la falta de saber curricular, puede interpretarse como excusa, aunque no se niega que pueden ser una dificultad. Cuando la educadora dice que es sincera y reconoce sus limitantes puede ser que sea lo contrario y que en realidad le cueste precisamente reconocer sus limitantes, dado que cuando se reconoce algo que hace falta, suele buscarse mejorar en ello.

Si las docentes no dominan un saber curricular, tanto del nivel en que se desempeñan como del nivel con el que se pretende la articulación, resulta difícil favorecer la unión entre ambos niveles para favorecer de esta manera una continuidad en el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los alumnos.

Sin embargo las docentes aún expresan que buscan atender las demandas del currículum, puede ser por convicción propia o por demanda, pero procuran decir que los planes y programas son utilizados para guiar su práctica docente.

La mayor parte del saber curricular es expresado por las docentes de manera oral, así como lo que dicen hacer respecto a los planes y programas, utilizan un "...sistema explicativo... para indicar el modo verbal de rendir cuentas, a los demás y a sí mismo, de los significados de su práctica curricular." (Eggleston, 1997:110) principalmente en cuanto a dar respuesta a lo que se demanda en los planes y programas, y así como puede ser que hagan las cosas como las dicen, también puede ser lo contrario, de manera que el saber curricular puede ser algo que se maneja de manera oral, aunque no necesariamente significa que sea realidad en la práctica.

El currículum como medio de ordenamiento instituido por el sistema educativo llega a ser aceptado por las docentes, quienes se encargan de reproducirlo y ponerlo en práctica, ocasionando una simple transmisión de contenidos. Los esfuerzos de las docentes están dirigidos hacia la meta de conseguir y cumplir con los fines educativos que le han sido encomendados.

Para desarrollar un currículum aun como simple transmisión, uno de los principios sería poseer el saber curricular de lo que se va a implementar; pero se percibe una falta de saber curricular por parte de las docentes de esta investigación, no obstante ellas expresan atender a las demandas curriculares; al preguntarle a la educadora Brisa acerca de en qué basa su enseñanza de la lectura y escritura dice:

"... (dudando un poco) puesss en mi (pausa), en el plan y programa, en los libros, en los módulos, yo si he tomado situaciones del libro rosa..." (E2 / 04-12-2015 / Pág. 4)

Al principio duda un poco en que decir, probablemente basa su práctica en otros elementos, sin embargo pronto asegura que lo hace en el plan y programa, cabe la posibilidad de que esto sea la realidad, aunque también puede ser que sea solo parte de un discurso y que haya dicho esto porque considere que es lo adecuado, lo que se espera por los otros, considerando entonces el currículum como el deber ser, definido por el Sistema Educativo; la educadora entonces puede considerar que es su responsabilidad atender lo establecido como parte de su deber docente, lo cual implicaría que realizar lo que demanda el Plan y Programa, puede hacerse de manera mecánica, inconsciente, sin reflexionar o cuestionar lo que haya en él, sino dando por hecho que es lo adecuado, “el poder del docente en cuanto decisiones curriculares por lo general parece ponerse en práctica más para reforzar orientaciones sociales consensuales que para discutir las” (Eggleston, 1997:122). Pero esto que se acaba de mencionar sería si en realidad se hace lo que dicen los planes y programas.

Los planes y programas llegan a convertirse en algo muy familiar dentro del contexto escolar, las docentes expresan que desarrollan estos programas curriculares cotidianamente dentro de las aulas, que la enseñanza está basada en ellos; legitimándolos así a través del discurso como un elemento para organizar y sistematizar los fines de la escuela y asegurando a través de ese mismo discurso que ellas lo hacen así, en una entrevista con la educadora Soledad comenta:

“¡¡¡Alomejor no de una manera, así, adecuada la forma de conducirlo pero llego a lograr los propósitos!!!.” (E1 / 02-12-2015 / Pág.20)

Se percibe su interés de responder al Programa, específicamente a los propósitos de Educación Preescolar, cabe señalar que ella menciona que talvez no lo hace de manera adecuada pero llega a cumplir los propósitos, su objetivo es responder al currículum, cumplir con los propósitos que demanda, parecería que la manera en que se haga no tiene tanta relevancia, lo importante es dar respuesta al programa; pero además en las palabras que expresa puede querer ocultar una falta de saber curricular, aunque menciona que su fin es cumplir los propósitos, no refiere cuales son esos

propósitos, y al decir que “alomejor” no lo hace de manera adecuada puede ser que lo diga para justificarse en caso de no realizar lo que el programa refiere; la educadora Soledad también dice:

“...lo que queremos es que el niño aprenda las cosas ¡¡pero bien!!, reflexivamente y no mecánicamente... lo que ellos van aprender, que realmente les sirva para la vida, respondiendo a las competencias que nos marca el programa, sí.” (E1 / 02-12-2015 / Pág.15)

Nótese lo que expresa la educadora, al referir “lo que se quiere” lo fundamenta en dar respuesta a lo que marca el programa, al priorizar la reflexión antes que actividades mecánicas, la reflexión se encuentra relacionada con el enfoque comunicativo y funcional; es decir lo que la educadora quiere lograr está más relacionado con lo instituido a través del currículum, aunque parece reflejar un saber curricular en sus palabras, no lo dice de manera clara, pero si trata de mostrar que actúa a partir del programa y que éste es el mayor referente de lo que se hace y como se hace; aunque cabe preguntarse si esto es una realidad, o si solamente es parte de lo que la educadora expresa porque crea que es lo apropiado.

Aunque las docentes hablan de su práctica docente en relación a la lectura y escritura y la relacionan con el currículum, en realidad el discurso que utilizan tampoco refleja un saber curricular, al contrario el no existir un discurso sustentado deja la posibilidad de considerar la falta de saber curricular.

La maestra Brisa menciona aspectos del programa de preescolar que ha aprendido a partir de la evaluación y comenta que ahora los retoma en su práctica docente, específicamente en la planeación:

“... ahorita con la evaluación, eh aprendido de que debo de tomar en cuenta los aprendizajes esperados... relacionándolo con ¡los estándares, (pausa) propósitos! (ríe), ¡sí! y ahorita en mi planeación meto todo eso.”(E2 / 04-12-2015 / Pág. 6)

A partir de un suceso que experimentó la educadora, como lo fue el proceso de evaluación para la permanencia, ella ha aprendido aspectos del currículum, esos

aprendizajes constituyen parte del saber curricular; la educadora ríe al mencionar que ahora los incluye en su planeación, lo que pudiera hacer pensar que en realidad no es así, aunque aquí lo relevante es considerar que si menciona que fue a partir de la evaluación que adquirió estos aprendizajes, anteriormente no se había conocimiento de estos aspectos, siendo parte destacada del plan y programa de educación preescolar, de manera que esto no era parte de su saber curricular.

Cabe mencionar que lo que las docentes expresan de manera oral, a través de un discurso puede ser una manera de pretender mostrar un saber curricular, "...el docente, para sostenerse... y ser reconocido... necesita ubicarse en la posición de un saber deseado... bajo la necesidad de asegurar que se sabe algo" (Mercado, 1988:81) expresando aspectos del Plan y Programas y que este conocimiento es el que impulsa su forma de trabajo en el aula, es decir su práctica docente; por supuesto que mencionar aspectos del currículum en el discurso no asegura ni que se tenga un saber curricular completo, ni tampoco que el saber que se tenga realmente oriente las prácticas de enseñanza.

La educadora Janeth, habla también respecto al Programa de Educación Preescolar al preguntarle en que basa su enseñanza respecto a la lectura y escritura:

“¿Qué me impulsa?, pues este, respetar, respetar esos, esos ritmos de aprendizajes que tienen los niños, no forzarlos, este, considerar ehh, los propósitos del PEP” (E5 / 07-12-2015 / Pág. 3)

La educadora menciona que considera los propósitos del Programa de Educación Preescolar (PEP), conoce que hay propósitos en torno a la lectura y escritura, lo que pudiera ser parte del saber curricular que posee, sin embargo duda antes de mencionar que los considera, quizá porque no sea de esa manera, además solo refiere el término “los propósitos” pero no señala alguno de los propósitos, lo que puede significar que no conozca o identifique con claridad dichos propósitos, dejando visible nuevamente como es que se utilizan palabras dentro del discurso que forman parte del programa, para mostrar que existe un conocimiento del mismo, es decir un saber

curricular, aunque repito, el discurso no implica que en realidad exista tal conocimiento. De manera que se pretende utilizar el discurso para hablar acerca de Plan y Programas, se busca convencer, sin embargo el discurso utilizado es en ocasiones muy superficial, no hay en si un discurso sustentado en torno al currículum y se habla mayormente acerca de generalidades.

Aunque hasta el momento se ha identificado una falta de saber curricular por parte de las docentes, no se puede decir que no saben nada acerca del currículum y de los planes y programas, la educadora Brisa expresa tener conocimiento en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar al referir una experiencia en otro Jardín de Niños:

“... cuando yo llegue allá yo sentí mucha presión de los padres de familia, decían que no enseñaba nada, entonces tuve mi primer reunión, y les dije, les saque el programa ¿Quién gusta leerlo?, le puse con marca textos (mueve las manos como sosteniendo un libro y escribiendo en el) que no era mi función (señalándose a sí misma con la mano) enseñar a leer y escribir de forma convencional, ¡¡vamos a hacer un acercamiento!!”
(E2 / 04-12-2015 / Pág. 5)

La educadora manifiesta haber sentido presión, en dicha situación utilizó el programa para contrarrestar las exigencias de los padres de familia, al retomar parte de su contenido “...en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional...” (SEP, 2011:46) la educadora Brisa presenta como defensa ante los padres de familia lo que dice el Programa, cabe mencionar que esto manifiesta que conocía esta parte del programa y lo utiliza como argumento.

También la educadora Soledad conoce esta parte del Programa de Educación Preescolar y lo retoma para decir que en él no se presenta la exigencia de enseñar a leer y escribir:

“Respondiendo al programa en ningún momento te dice que tienes que enseñar a leer”
(E1 / 02-12-2015 / Pág.6)

Con esta expresión podría entenderse que la educadora considera que es necesario responder al programa, de manera que refiere que de acuerdo a éste no se establece la enseñanza de la lectura en preescolar. Al parecer resulta ser importante para los docentes respaldar sus prácticas de enseñanza, hablar acerca de los programas les es útil para este objetivo, sin embargo, aunque refieren expresiones del programa, esto sigue quedando de manera superficial y se hace a través de un vocabulario superficial, se trata de mostrar un discurso en función del programa, pero ese discurso en realidad no existe, no resulta ser suficiente de acuerdo a Sharp y Green (1975) "...el vocabulario de que se dispone es un instrumento insuficiente que no proporciona explicaciones claras o legitimación que pueda cerrar la brecha entre la práctica sustantiva... y los fines educativos..." (Eggleston, 1997:110)

Se refleja una falta de saber curricular, mencionan algunos aspectos o fragmentos para demostrar que si conocen los planes y programas, pero en realidad se puede identificar a través del vocabulario restringido que utilizan esa falta de saber curricular; finalmente este último queda sobrepasado por el saber experiencial de las docentes, que parece tener más relevancia para ellas.

2.4 El saber experiencial de las docentes sobre el currículum.

En la educación básica dentro de la cual se encuentra la Educación Preescolar y Primaria, se cuenta con un currículum formal, el cual se traduce en planes y programas para cada nivel educativo; estos programas llegan a manos de las docentes y son ellas quienes los interpretan y de acuerdo a estas interpretaciones lo implementan dentro de su práctica docente, a partir de su práctica se va construyendo un saber experiencial el cual se define como:

...saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual o colectiva en forma de hábitos y habilidades de saber hacer" (Tardif, 2004:30)

En las docentes observadas en esta investigación se identificó que otorgan un alto valor a ese saber experiencial, la educadora Ana comenta acerca del Programa de Educación Preescolar 2011:

“...las actividades que trae son buenas son ricas, y ya se enriquece con nuestra experiencia.” (E6 / 08-12-2015 / Pág 5)

En el comentario que ella hace, se puede apreciar cómo es que la experiencia que considera tener es un elemento que se pone en juego al tomar las decisiones acerca de lo que se pone en práctica con los alumnos, si bien se considera el Programa, este no es determinante, lo que se hace, se define a través de la experiencia; la educadora menciona que se enriquece el contenido del programa, de manera que probablemente considera que le hacen falta cosas, o que no contiene todo lo que ella considera que debería y por lo tanto es necesario complementarlo o enriquecerlo, y esto se hace con la experiencia que cada docente posee, esta es la que complementa el Programa.

La articulación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de Primaria, pueden ser el resultado de la interpretación que del curriculum formal hace cada docente, pero esto queda influenciado también por la experiencia que cada una posee; mostrando la existencia de un currículum práctico, que hace referencia a la realidad de las prácticas de las docentes, así se llevan a cabo prácticas que aun cuando no se especifican en el curriculum formal, en la realidad existen porque las docentes así lo creen adecuado; la educadora Soledad comenta:

“...mi opinión que tengo respecto al programa es que viene muy específico. Y si se logra, sí, ¡¡aunque no nos marque que tienen que leer y escribir pero si tú lo manejas llegas a ese nivel!!” (E1 / 02-12-2015 / Pág.15)

Ella puntualiza primero el hecho de respetar lo que dice el programa, recordando que en el programa no se establece la enseñanza formal de la lectura y escritura sino un acercamiento a estos aprendizajes; pero además dice que si se maneja si se llega a esta adquisición, con lo que da a entender que en la práctica real probablemente ella lo ha llevado a cabo de esa manera, es decir, se entiende que ella lleva a cabo la

enseñanza formal de la lectura y escritura en preescolar, notándose entonces que el currículum práctico difiere del currículum formal.

La educadora Ana también comenta lo siguiente en cuanto a sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura:

“Los cuestiono; hacen recortes, collages; forman palabras con letras recortadas del periódico, trato de, como se puede decir, utilizo mucho la ¿visualización? Y sí, eso me ha dado mucho, (pausa) ¡¡¡Yo hago y sigo haciendo lo que me funciona!!”(E.1 / 02-12-2015 / Pág.9)

En este comentario se puede apreciar que en la práctica se privilegia el saber experiencial ante el saber curricular, la experiencia tiene mayor peso y relevancia en lo que las docentes hacen que aquello que se plasma en los planes y programas; lo que por experiencia saben o consideran que les funciona es lo que implementan en su práctica docente, contribuyendo el saber experiencial al currículum práctico que desarrollan las docentes. Las docentes también reconocen que en la realidad, las prácticas no siempre son como dice el programa, sin embargo expresan razones por las cuales es que estas se llevan a cabo, acerca de esto la educadora Ana dice:

“...despertar el interés por la lectura, el que sepan que la escritura es una manera de comunicarse, de expresar ideas (pausa) ... a veces es muy difícil apegarse estrictamente a lo que te marca el... el programa, sino que... se responde más a las necesidades de los niños.” (E6 / 08-12-2015 / Pág.3)

La educadora expresa lo que dice el programa respecto a la lectura y escritura en el nivel preescolar, y menciona algunos de estos aspectos, como despertar el interés por la lectura y considerar la escritura como un instrumento de comunicación; aspectos que forman parte del enfoque de lenguaje y comunicación; no obstante pareciera que ella lleva a cabo otras actividades, acerca de lo cual presenta una razón que parece ser válida, y es que lo hace para responder a las necesidades de los niños, de manera que podría considerarse que para ella lo que se plasma en los planes y programas no responde del todo a las necesidades de los niños.

Puede considerarse que en la realidad se llevan a cabo prácticas que no se encuentran establecidas en el currículum formal, pero que son legitimadas por la comunidad escolar; se encuentran respaldadas por las docentes que las llevan a cabo, puesto que lo consideran adecuado desde su propia perspectiva, interpretación y sobre todo su saber experiencial.

Pero también los padres de familia muchas veces consideran adecuadas esas prácticas, al estar de acuerdo con las formas de trabajo de los docentes y aun reconocer como adecuadas y exitosas estas prácticas de enseñanza e incluso en algunos casos solicitar que se lleven a cabo, como por ejemplo la realización de trazos o ejercicios de caligrafía que consideran adecuados y necesarios para sus hijos en determinado grado escolar, principalmente en el nivel preescolar; inducen ellos mismos a la implementación de esas prácticas por parte de las docentes; las planas de trazos y ejercicios de caligrafía son actividades que se llegan a desarrollar no solo por docentes sino por escuelas, por lo cual las educadoras pueden encontrarse con la necesidad llevarlo a cabo, la educadora Brisa relata una experiencia al respecto:

“...yo cuando llegué a la zona... llegué al grupo de Karen... ¡¡¡todos los niños tenían un engargolado para enseñar a leer y escribir!!!... cuando yo llegué allá yo sentí mucha presión... decían que no enseñaba nada...” (E2 / 04-12-2015 / Pág. 5)

Al parecer a su llegada a una nueva escuela la educadora no realizaba las prácticas que se esperaban de ella y esto le comenzó a generar dificultades para tener una práctica docente satisfactoria ante los otros, se puede apreciar la necesidad de las docentes de conocer cuál es el currículum práctico que se maneja en cada escuela, las prácticas que se han convertido incluso en hábitos y que se llevan a cabo porque así se han venido haciendo desde tiempo atrás. La educadora podría sentir la presión de tener que realizar las mismas prácticas, solo por atender a las demandas de agentes escolares como por ejemplo los padres de familia.

En esas prácticas que se llevan a cabo se utilizan materiales específicos, estos pueden ser de diferentes tipos, los libros suele ser uno de los más comunes que se utilizan, al respecto de los materiales que se usan, se observó lo siguiente:

“La maestra toma de su escritorio un libro, se acerca a mí y me lo entrega diciendo “es el libro que te comente” me dice también que ella tiene mucha bibliografía.... el libro... contiene diferentes apartados: Trazos sencillos: un espiral de adentro hacia afuera, un espiral de afuera hacia adentro, líneas en zig-zag, entre otros; trazos combinados: dibujos formados por la combinación de dos o más trazos sencillos, punteado para remarcar: dibujos sencillos punteados para remarcarlos, ejercicios para calcar, ejercicios en una hoja gruesa con una hoja delgada encima para calcar los ejercicios de la hoja gruesa, letras en cursiva: el abecedario en mayúsculas y minúsculas en letra cursiva, las letras tienen flechas que indican cómo debe realizarse el trazo.” (Obs.5 /16-10-2015 / Pág.6)

La educadora utiliza estos libros de ejercicios de caligrafía de los cuales extrae ejercicios que los alumnos reproducen en libretas individuales, ella los considera como bibliografía, aun cuando todo el contenido se relaciona con trazos como actividades de ejercicios; las docentes pueden llegar, en determinado momento a ser dependientes de esos libros, estos dejan de ser de apoyo en el momento en que las docentes guían su enseñanza en torno a ellos, y se basan más en estos que en el propio programa, lo cual se llega a hacer en función de experiencias aparentemente exitosas, con base en el contenido de estos libros buscan relacionar lo que llevan a cabo con el programa.

Además de los libros, existen otros recursos de los cuales las docentes extraen ideas y actividades diversas que pueden integrarse en el currículum práctico, otro medio es el internet, de ahí provienen materiales y se adquieren referencias para formas de llevar a cabo prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, la educadora Soledad dice:

“... me inscribí sin querer por dedazo en el “face” a grupos de material didáctico de jardines de niños, y he sacado muchas cosas de ahí” (E1 / 02-12-2015 / Pág.11)

Habría que mencionar que en el currículum práctico, las docentes pueden realizar ciertas prácticas en un intento de mejorar los aprendizajes de sus alumnos y de lograr

que ellos se desarrollen más allá de lo que establece el currículum formal, buscando considerar las necesidades de sus alumnos, lo cual es positivo, sin embargo en ocasiones algunas cuestiones del currículum práctico podrían traer otras consecuencias, se podrían llegar a descuidar otros objetivos, por ejemplo favorecer la articulación que se basa en que cada nivel desarrolle contenidos determinados.

Los intereses que se plasman en el currículum formal y en los planes y programas que se desprenden de este, no siempre son los mismos que los de las docentes, el currículum práctico se relaciona con los objetivos que se establecen las docentes basados en gran medida en su saber experiencial, objetivos que favorecen a partir de sus prácticas de enseñanza; la profesora Martha comenta lo siguiente:

“...al menos yooo, siempre ha sido mi propósito de queee, mis niños deben de pasar al segundo grado por lo menos ya leyendo...” (E3 / 07-12-2015 / Pág. 10)

Para ella es importante que los niños aprendan a leer en primero de primaria, aun cuando en el programa de este nivel educativo se especifica que se considera el primer ciclo de primaria (que comprende 1°, 2° y 3° grado), para que los niños pueden lograr leer y escribir de manera convencional¹², sin embargo el objetivo de la profesora Martha es distinto; los objetivos de la profesora difieren de alguna manera a los objetivos del programa; hay que considerar que este puede ser el objetivo de otros docentes, y que esto podría tener su origen en la experiencia adquirida a través del tiempo, de hecho hay que tomar en cuenta que hace algunos años todos los niños debían aprender a leer y escribir en 1° de primaria, de lo contrario debían repetir el grado escolar.

De manera que podríamos pensar que también otras prácticas que ahora forman parte del currículum práctico corresponden a prácticas que se han llevado a cabo durante tiempo atrás y que forman parte de las experiencias que adquirido cada docente,

¹² El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el primer ciclo de la educación primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional.

correspondiendo al saber experiencial el cual consideran oportuno seguir aplicando, en relación a la enseñanza de la lectura y escritura; en preescolar por ejemplo, hace algunos años era común trabajar con planas de ejercicios de caligrafía, como parte de un procedimiento para que los niños se familiarizaran con el conocimiento de las letras así como con el trazo de las mismas.

En Primaria algo similar ha sucedido con los métodos que se han utilizado para enseñar a leer y escribir, por ejemplo, método Hidalgo, silábico, entre otros. Cada método que se ha implementado y que han utilizado las docentes, ha sido considerado como el más adecuado en su momento, de manera que ha sustituido a los anteriores, sin embargo no todos los docentes dejan a un lado esas experiencias que han tenido con cada uno por lo cual los retoman.

El contenido del currículum formal no es lo único en lo que las docentes basan su enseñanza, ellas manejan en la realidad un currículum práctico en la enseñanza de la lectura y escritura, el cual está basado en las interpretaciones que hacen de los planes y programas, en sus objetivos personales y en su saber experiencial como docentes. Todo esto puede verse reflejado en su práctica cotidiana dentro del aula, misma que se convierte en un espacio donde el docente busca desarrollar parte del currículum formal pero en la realidad se forma un currículum práctico. Es ahí en el aula, donde las docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza en torno a la lectura y escritura, el salón de clases se convierte en un espacio propio, en donde pueden actuar con libertad, y donde pueden favorecer o no la articulación.

Capítulo 3. Currículum práctico de la enseñanza de lectura y escritura.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura se desarrollan entre el saber curricular y el saber experiencial de las docentes, son ellas quienes tienen la última palabra acerca de que prácticas llevan a cabo con sus alumnos, contribuyendo con ellas a la articulación o a la desarticulación.

En este capítulo se abordan esas prácticas, que generalmente corresponden más a un currículum práctico, desde la realidad de la práctica que la docente determina, “el currículum hace referencia a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos, expresándose en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques metodológico muy diversos, a través de tareas académicas determinadas” (Gimeno Sacristán, 1989:29) en esta investigación se observó que estas prácticas contribuyen más a una desarticulación entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria; estas prácticas de enseñanza se llevan a cabo en el aula, el cual constituye un espacio casi propio de la docente, ahí ella toma las decisiones, ahí puede ocultarse protegiendo sus prácticas de los que se encuentran afuera y pudieran obstaculizarlas o criticarlas; el aula se convierte en una trinchera para cada docente.

Dentro de cada aula tanto de 3° de Preescolar como de 1° de Primaria se llevan a cabo prácticas de enseñanza de la lectura y escritura específicas, donde puede apreciarse cómo es que las docentes conciben la enseñanza de estos contenidos, en su mayoría son identificados como un código de transcripción, por lo cual las prácticas están enfocadas hacia el aprendizaje de las letras.

De las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se llevan a cabo en 3° de Preescolar y 1° de Primaria pudieron identificarse algunas similitudes entre algunas de ellas, aunque en ocasiones éstas no son precisamente enfocadas hacia el fin de la articulación sino de la respuesta a la demanda, lo cual sigue favoreciendo el uso de técnicas en vez de la construcción del aprendizaje y la desarticulación entre ambos niveles.

También hay diferencias entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se llevan a cabo en ambos niveles, algunas de esas diferencias son ocasionadas por la falta de saber curricular y la falta de comunicación entre las docentes de ambos niveles. Las diferencias no son malas en sí, sin embargo en este caso estas diferencias dificultan aún más la articulación. Se puede identificar la existencia de una desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar a 1° de Primaria más que una articulación, aun cuando a través del discurso se dice que se favorece la articulación, en realidad en la práctica esto es más complejo, cada docente en cada grado se enfoca en objetivos personales.

La enseñanza de la lectura y escritura es una de las prácticas que se lleva a cabo desde los primeros años de la educación básica, siendo la lectura y escritura contenidos del currículum formal; al hablar de la enseñanza de estos hay que tomar en cuenta que:

“Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas... las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros.” (Ferreiro, 1997:22).

Por lo tanto, es importante tener en cuenta cómo se concibe el aprendizaje de lectura y escritura, se consideran dos formas de entenderlo, por un lado se puede entender “...como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades

involucradas (visual y auditiva).” (Ferreiro, 1997:16) en este caso la enseñanza de la lectura y escritura se limitará a enseñar técnicas para la transcripción y decodificación; por otro lado es posible entender el aprendizaje de estas como “...la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación” (Ferreiro, 1997:16), en donde la enseñanza de la lectura y escritura buscará que el alumno se apropie de éstas como un objeto de conocimiento.

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior el saber curricular y el saber experiencial de las docentes influyen en buena medida en la forma en que llevan a cabo la enseñanza de la lectura y escritura entre un currículum formal y un currículum práctico; en el primero de estos se concibe el aprendizaje de la lectura y escritura como un sistema de representación puesto que se resalta la comprensión como uno de los aspectos principales y se reconoce la diferencia entre la manera en que se consideraba la lectura y escritura en el pasado y lo que representa en el presente:

“...el aprendizaje de la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad. La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. (SEP, 2011:36,37)

En este sentido, el niño para adquirir la lectura y escritura debe comprender y construir dicho sistema de representación, no se espera que ocurra en un ciclo escolar determinado, sino durante que es un proceso¹³, de ahí la relevancia de la existencia de una articulación entre los niveles educativos, el currículum formal plantea que “la Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso.” (SEP, 2011:18) en este caso entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria. El currículum 2011 de educación básica plantea entonces el aprendizaje de la lectura y escritura como un sistema de representación que se espera que el alumno

¹³ “el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas.”(SEP, 2011:37)

comprenda, sin embargo, como se abordó en el capítulo anterior, no siempre se cuenta con el saber curricular, además se le da prioridad al saber experiencial, de manera que las docentes tienen una comprensión propia acerca de lo que es la enseñanza de la lectura y escritura, en función de esto puede girar el currículum práctico que se observa en la realidad.

Así mientras el currículum formal plantea una articulación para favorecer la comprensión de la lectura y escritura como un sistema de representación por parte de los alumnos, las prácticas de enseñanza podrían ser distintas, pero para poder saber esto es necesario observar precisamente la manera en que las docentes llevan a cabo esas prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en las aulas de 3° de Preescolar y 1° de Primaria, que además resulta ser un espacio casi propio de cada docente, el aula se convierte en el lugar en que se presenta un currículum práctico, que en este caso está basado en el saber experiencial de las docentes, el aula se convierte en un espacio desde la cual las docentes defienden sus propias creencias y actúan de manera específica en su práctica para perpetuarlas, siendo además un espacio en el que tienen la posibilidad de decidir de manera individual sus prácticas de enseñanza.

3.1 Prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en las aulas de 3° de preescolar y 1° de primaria.

El aula es un espacio con características propias de cada nivel, así como de cada docente, y aunque los roles que asumen las docentes suelen tener algunas similitudes de manera general, finalmente cada una convierte su aula en un espacio propio, desde el cual actúa de manera específica en relación a la enseñanza de la lectura y escritura y donde tiene la autoridad para determinar la forma de llevar a cabo su enseñanza; es ahí donde las docentes a través de esas prácticas de enseñanza de la lectura y escritura contribuyen o no a la articulación entre 3° de Preescolar y 1° de Primaria.

Las docentes desarrollan un currículum práctico al interior de sus aulas, en donde tienen dominio y control de lo que ocurre, puesto que al encontrarse dentro de ellas

“se genera...un espacio institucional cerrado, de absoluta protección” (Fernández, 1996:210). El aula es el espacio para desarrollar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se consideran adecuadas; en éstas prácticas dentro del aula la articulación se deja de lado, y se le da prioridad al resultado de la enseñanza que consiste en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En esta investigación se observaron las aulas desde el primer momento en que se ingresó a las escuelas:

“Me dirijo al grupo de 3° A para solicitar a la maestra de este grupo la apertura para observar al grupo; la puerta se encuentra cerrada, las cortinas de la misma manera.” (O1 / 29-09-15 / Pág. 2)

“...me dirijo al grupo de 3° D para solicitar a la maestra su autorización para poder observarla. La puerta está cerrada al igual que en el otro grupo” (O1 / 29-09-2015 / Pág.4)

Se identificó que las aulas se encuentran casi siempre con la puerta cerrada, convirtiéndolas en un espacio cerrado; en el Jardín de niños los salones tienen la puerta cerrada al igual que las cortinas; una puerta cerrada da puede dar la idea de que ello representa poca apertura para que otros puedan conocer lo que ocurre al interior, otros que no sean parte de ese espacio; además las puertas cerradas podrían dar la posibilidad de actuar con más libertad al encontrarse aislado del exterior, al mismo tiempo que protege de este último y de aquello que pueda probablemente alterar el dominio que se tiene sobre lo que se hace.

Al ingresar por primera vez a la escuela primaria se observó algo similar:

“Entré a la escuela, me quedé parada en la entrada unos instantes, veo diferentes salones, del lado derecho dos de ellos que tienen el letrero de 1° A y 1° B, tienen las puertas cerradas” (O4 / 15-10-2015 / Pág.2)

Las puertas cerradas pueden apreciarse a simple vista, como algo que limita el acceso a las aulas por los que están afuera, como la negación de contacto con el exterior, como si el aula fuera un lugar para ocultarse u ocultar lo que se hace, probablemente

esto tenga relación con el curriculum práctico que las docentes desarrollan. Quizá podría considerarse que existen otras razones por las cuales se encuentran las puertas cerradas, aunque cabe mencionar que al solicitar el ingreso al aula se observó lo siguiente:

“...le comento a la maestra que la razón de mi visita es poder solicitar su autorización para observar al grupo...después de escuchar mi solicitud me dice “no pero qué crees, aquí no”, sonrío y me dice “aquí no se va a poder”. (O1 / 29-09-2015 / Pág.3)

Se puede percibir cierta resistencia a permitir el acceso de alguien externo al aula, sobre todo si es alguien ajeno a la institución y que pretenda observar sus prácticas de enseñanza; al sonreír puede mostrar que sus palabras se tratan de una broma, sin embargo aun cuando puede que así sea, detrás de esta broma puede esconderse una realidad, la realidad de la imposibilidad de otros para acceder a ver lo que se hace en el aula, la docente tiene el poder para decidir a quién permite la entrada a su aula para mirar su práctica, quien quiera hacerlo tendrá que tener su permiso (a excepción de sus superiores, quienes tienen la posibilidad de entrar en cualquier momento) y para otorgar ese permiso debe estar segura de que quien ingresa no representa un peligro para sus prácticas de enseñanza.

En el caso de la profesora Reyna, docente de 1° de Primaria, cuando se le informó que realizaría visitas de observación en su aula, ocurrió lo siguiente:

“La maestra asiente con la cabeza mientras escucha y después pregunta con actitud seria “¿está de beca, y por eso necesita observar?, le comento que sí, que es con el mayor respeto y meramente académico...la maestra accede y dice “claro, que sí”, (sin embargo en el rostro se puede observar una expresión de molestia) el director agregó “estaría viniendo con usted los días martes y los jueves con la maestra Martha”. La maestra dice “está bien” al mismo tiempo que mueve la cabeza afirmando con una ligera sonrisa. (O6 / 23-10-2015 / Pág.4)

Una actitud de negación ante el ingreso puede no siempre expresarse de manera verbal, la actitud seria de la maestra en un primer momento da la impresión de que no parece agradaarle la idea de ser observada en sus prácticas de enseñanza, lo cual se reafirma al ver la expresión de su rostro al acceder, ya que aunque con sus palabras

dice “claro que sí”, con el rostro parece estar diciendo lo contrario, su expresión denota su desaprobación, sin embargo al ser su director quien se lo está diciendo no parece tener otra opción que aceptar, además de que el director no le pide su autorización sino que solamente le informa.

Tal vez no sea algo que deba de sorprender el hecho de que a las docentes les disguste o les cause incertidumbre ser observados al llevar a cabo sus prácticas de enseñanza, puesto que no considero que sea algo exclusivo de las que se han mencionado, a la mayoría puede no gustarnos sentirnos observados, sobre todo por algún extraño, al ser observadas las docente se exponen ante quien las observa; cuando alguien entra a su aula irrumpe en su espacio.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura se resguardan dentro del aula, al entrar a ese espacio y observar esas prácticas de enseñanza se puede conocer aspectos que parecen estar ocultos en ese lugar, se puede ver lo que hacen y cómo se hace, así como las interacciones entre las docentes y sus alumnos en función de las prácticas puestas en marcha.

Las prácticas de enseñanza se pueden apreciar precisamente a través de lo que se hace en el aula, la realización de las actividades que se desarrollan en el día a día. “Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas” (Gimeno Sacristán, 1989:125). Al observar las prácticas que desarrollan las docentes se identificó la realización de actividades como la que a continuación se menciona:

La maestra coloca un papel bond en el pizarrón y les dice a los niños que va a escribir el nombre de Ameyali...pide a los niños que le dicten palabras que empiezan con “A”... Los niños dictan: Anthony, agua, Armando, Alan, araña, Ángel, Ariana, Andrea; la maestra escribe la primera letra de cada palabra y nombre con rojo y las demás letras con azul... un niño menciona Gibran, la maestra vuelve a preguntar si ese nombre empieza con la letra “A”, lo escribe en el pizarrón y pide a los niños que observen si empieza con la letra “A”, ellos al observarlo responden la mayoría que no” (O10 / 06-11-2015 / Pág.6)

En las prácticas de enseñanza en 3° de Preescolar se presentan actividades como la anterior, enfocadas al conocimiento de las letras tales como que a partir de una letra dada por la educadora los niños van diciendo palabras que comiencen con esa letra, con ello se busca el aprendizaje de las letras, identificando una letra ubicada en una palabra, para lo que es necesario remitirse al sonido de las letras y a la visualización de las mismas, además de decir las palabras de manera oral la educadora las escribe en el pizarrón o papel bond.

La educadora es quien “ en el sub-rol de instructor dirige el aprendizaje” (*Hargreaves, 1986:136*) de la lectura y escritura; en la actividad mencionada ella guía a los alumnos para que den las respuestas correctas, incluso cuando han dado ya una respuesta y esta no es correcta ella vuelve a preguntar con lo que espera que los niños rectifiquen su respuesta por sí mismos, en caso de no hacerlo continua guiándolos hacia la respuesta correcta que ella considera; si los niños continúan respondiendo algo diferente nuevamente busca guiarlos a la respuesta que ella desea, el fin es que los niños den la respuesta que ella espera, aunque sea necesario que en dado momento ella tenga que iniciar la respuesta y los niños solo complementarla, incluso la misma educadora llega a ser quien complementa las respuestas.

En esas prácticas de enseñanza se puede identificar cómo es que las docentes conciben el aprendizaje y por lo tanto la enseñanza de la lectura y escritura, si es como un sistema de representación o como o un código de transcripción; sus prácticas de enseñanza responden a su concepción al respecto. Otra práctica que se lleva a cabo en preescolar es el uso de canciones:

“... cantan la canción de “las vocales”... Al terminar la canción la maestra les dice “ahora vamos a cantar la del sapo... Cantan dos veces más la canción de “las vocales”, varios niños ya no cantan. Cantan dos veces más la canción de “el sapo”. (O5 / 16-10-2015 / Pág.12)

En este caso se realiza para la memorización del nombre y/o sonido de las letras, estas canciones se aprenden a través de la repetición, en la opinión de la educadora se considera una actividad que resulta atractiva y divertida para los niños, por lo que se

espera que sea más sencillo el aprendizaje de las letras. Se puede percibir cómo para los alumnos puede no ser tan interesante una actividad aun cuando la maestra crea que si lo es, esto se refleja cuando muestran desinterés, el cual llega a ser mayor cuando la actividad es repetida constantemente. Aun así la educadora las lleva a cabo, probablemente porque considera que con actividades de este tipo contribuye a lo que establece el programa de estudios de preescolar buscando el logro del propósito relacionado con la lectura y escritura.

No obstante con esta práctica se favorece la concepción de la lectura y escritura como un código de transcripción, en tanto se enseñan las letras de manera aislada, de manera memorística tanto en el nombre como en el sonido, además se hace a través de una práctica repetitiva, podría llamarlas “planas orales” puesto que al igual que cuando se le pide a los niños que escriban una letra una y otra vez, aquí se les pide repetir el nombre y/o sonido de las letras una vez tras otra.

En actividades de este tipo se puede percibir cómo a pesar de que en el discurso las educadoras manifiestan no querer llevar a cabo una práctica en donde los alumnos aprendan de manera mecánica, en la realidad si llevan a cabo prácticas en donde se guía a los alumnos hacia la memorización de letras aisladas que por sí solas no adquieren gran significado ni relevancia “...la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes... pero...los maestros solo tratan con partes del lenguaje – letras, sonidos, frases, oraciones” (Goodman, 199:147) y que se convierten en actividades mecánicas en el sentido de que no tienen un propósito claro para los niños. También se observaron prácticas como las siguientes:

“Observo en el pizarrón un trazo igual a los que había en el libro que me mostró, es el segundo trazo que aparecía en el libro el cual es como la forma de un caracol de adentro hacia afuera.... es su actividad el día de hoy por la mañana antes de que yo llegara, pero comenta que ella no lo trabajó ahí, lo trabajó en grande. (O5 /16-10-2015 / Pág.5)

“...aquí se pone la A mayúscula y minúscula en cursiva, (cambia de hoja) luego aquí se puede remarcar, pero yo no lo voy a hacer aquí, lo voy a hacer en grande” (O3 / 12-10-2015 / Pág.6)

Al parecer algunas educadoras consideran que para la enseñanza de la lectura y escritura se requiere de habilidades motrices básicas, relacionadas de manera específica con la motricidad fina que facilite los trazos, por lo que consideran esto como el inicio de la enseñanza de la escritura principalmente, en ocasiones por este motivo dentro de las prácticas de las docentes se llevan a cabo actividades como las mencionadas, en las que los niños deben realizar trazos en repetidas ocasiones en una hoja de la libreta, lo cual se conoce como “planas”, en esta actividad la educadora coloca cierto trazo que puede consistir en círculos, espirales, líneas en ondas, líneas en zigzag, entre otros y los niños copian ese ejercicio en alguna libreta, tratando de que cada vez les quede lo más parecido posible al ejemplo que se les muestra, esto se pudo observar en las visitas realizadas y en algunos momentos la misma educadora comentó que lleva a cabo ejercicios en donde los niños repiten algún trazo o la escritura de algunas letras.

Puede identificarse esta práctica en libretas de los alumnos, y en otros materiales que se observaron en el salón, como por ejemplo libros de trazos, pliegos de papel bond con algún ejercicio; al respecto de las planas la educadora Soledad comenta lo siguiente:

No, no con planas, no planas, (sonríe) yo soy, por ejemplo yo hago mis cuadernos, marco espacios para que ellos me respeten espacios y hago tres renglones en el grupo cuando lo tengo justificado en mi planeación y reafirmo en tareas, ¡¡lo que sí me apoyo mucho en tareas en cuanto a ejercicios!!, a los trazos, pre-trazos, trazos ya ahorita son trazos (E1 / 02-12-2015 / Pág.7)

En su comentario la educadora en un primer momento quiere dejar en claro que no llevan a cabo planas, pero después dice que si hace algunos renglones siempre y cuando lo tenga justificado en su planeación, al parecer lo importante es justificarlo; en su justificación argumenta que lo hace para que los niños respeten espacios; además al decir que se apoya en tareas da la idea de que si se realizan planas, las inician en la escuela y probablemente las concluyen en casa como tarea; así las prácticas son definidas por las docentes y por lo que ellas consideran adecuado, sus expresiones en torno a cómo se pretende favorecer la lectura y escritura resultan contradictorias en la

realidad de su práctica “el currículum que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias” (Gimeno Sacristán, 1989:121)

En 1° de Primaria también se observaron las prácticas de enseñanza en relación a la lectura y escritura como la siguiente:

Al regresar de recreo (la maestra) pide a los niños que saquen su libro de español, les muestra la página que deben buscar, les lee el título de la lección “La fiesta de Elda” y les da las instrucciones, deben colocar las palabras que faltan, les dice que son las que encerraron en la canción antes de ir al recreo, ahora las van a ordenar. (O7 / 27-10-2015 / Pág.13)

Se desarrollan actividades con el libro del alumno que entrega la Secretaría de Educación Pública, en la mayor parte de las visitas de observación se utilizaba únicamente el libro y en algunas otras se llegaba a utilizar un material complementario pero al final utilizaban el libro para contestar las actividades que vienen en él.

El libro es el principal recurso que utilizan las profesoras para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza e incluso podría decirse que las prácticas de enseñanza consisten en ir dando respuesta a las actividades que marca el libro, al parecer que solo es cuestión de continuar con el ejercicio que sigue, y con ello se considera estar trabajando la lectura con el libro de lecturas y la escritura al responder preguntas y ejercicios del libro del alumno. La maestra se enfoca principalmente en dar las instrucciones a los alumnos, que frecuentemente consiste en leerlas, se observó que estas instrucciones se repiten constantemente, sobre todo si alguno de los alumnos no se encuentra realizando la actividad indicada.

En las prácticas que se han mencionado, la enseñanza de la lectura y escritura parece basarse en la transmisión del conocimiento de las letras “los adultos ya alfabetizados tienen a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional” (Ferreiro, 1997:22); así como en la realización de trazos.

Las prácticas de enseñanza están mayormente orientadas en el saber experiencial de las docentes, por lo que a través de ellas se puede percibir la búsqueda de sus objetivos propios, “el currículum moldeado por los profesores. El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga” (Gimeno Sacristán, 1989:124), aunque expresan de manera oral pretender favorecer lo que se encuentra en el currículum vigente, se percibe como en la práctica buscan favorecer sus objetivos propios; uno de estos objetivos es precisamente el mayor acercamiento a la lectura y escritura, tanto las educadoras como las profesoras buscan este fin, sin embargo lo hacen por separado de acuerdo a sus propias ideas y sin tomar en cuenta lo que se hace en el otro nivel contribuyendo así a que exista una desarticulación en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de preescolar a 1° de primaria.

En las prácticas de enseñanza de las docentes hay algunos aspectos relevantes que se observaron:

“Les pide que pasen a su lugar y que si están bien sentaditos van a cantar la canción de las vocales.” (O 5 / 16-10-2015 / Pág.12)

“...los niños deben subrayar en la lectura las palabras que la maestra les vaya diciendo. Con color rojo deben encerrar donde dice Elda, algunos niños platican en voz alta y otros preguntan, la maestra dice al grupo en general “¡sin hablar!” (O7 / 27-10-2015 / Pág.16)

Al parecer durante el desarrollo de estas actividades las docentes consideran importante el orden y silencio, por lo que constantemente lo solicitan a los alumnos; el orden debe ser una conducta casi de manera permanente en los alumnos, es decir, casi en toda actividad se requiere de los niños y niñas que permanezcan quietos y en silencio, en las que corresponden al lectura y escritura también es de esta manera.

Para las docentes hay reglas que son necesarias, como lo es el orden y silencio, probablemente consideran que están son parte de la disciplina y que si se consigue mantener la disciplina dentro del grupo, entonces será más fácil llevar a cabo la

enseñanza y por lo tanto los alumnos podrán aprender más y mejor, "...cualquier situación que reclame enseñanza y aprendizaje incluye problema de disciplina" (Hargreaves, 1986:138); el orden se requiere para que pueda existir atención por parte de los alumnos y la atención es necesaria para llevar a cabo las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, cuando se percibe que algunos niños no están prestando atención, inmediatamente se les reprende y se les solicita que dejen de realizar cualquier otra tarea que los esté distrayendo y pongan atención. Aunque se observó que casi en todas las actividades que se desarrollan se solicita orden, la exigencia de éste se da más al trabajar actividades relacionadas con la lectura y escritura.

Es posible considerar que algunas prácticas relacionadas con la lectura y escritura se realicen incluso con la finalidad de mantener el orden, tal podría ser el caso de las planas o ejercicios de copiado de textos, títulos, fechas; cuando los alumnos las realizan suelen estar en silencio lo cual proporciona tranquilidad en el aula.

Es importante mencionar que Lenguaje y Comunicación es uno de los campos de formación que más se observa en las prácticas de enseñanza que las docentes llevan a cabo en las aulas; acerca de ello la profesora Martha comentó:

"...aprovechar lo más que se puede y trabajar por ejemplo Español en las primeras horas porque ya después es más difícil". (O.8 / 03-11-2015 / Pág.17)

Se trabaja la asignatura de Español durante las primeras horas de la jornada escolar, lo cual da cuenta de la importancia que le otorgan a la asignatura; esto podría relacionarse con la importancia que tiene la asignatura en el currículum formal; "el horario cotidiano... se divide en secciones definidas durante las cuales es preciso estudiar materias específicas o realizar actividades concretas" (Jackson, 1991:48); esto se puede apreciar desde el mismo currículum, en primaria se asigna un determinado número de horas que se debe trabajar cada asignatura y Español es la que tiene el mayor número de horas asignadas; en 3° de Preescolar aun cuando el

Programa no especifica un número determinado de horas que se debe trabajar en cada campo formativo, aun así se le da prioridad a Lenguaje y Comunicación.

La importancia que se le da al campo de formación de Lenguaje y Comunicación dentro del plan y programas 2011 es un saber curricular que poseen las docentes, así como la prioridad del mismo, dentro de este campo formativo se ubica la lectura y escritura, que además es el aspecto que más se retoma al trabajar este campo de formación a través del campo de Lenguaje y Comunicación en 3° de Preescolar y la asignatura de Español en 1° de Primaria. La educadora Soledad expresó:

“Comenta que trabaja el campo formativo de Lenguaje y Comunicación muy temprano porque después los niños se distraen y ponen menos atención, que ella siempre lo ha hecho así, temprano trabajar las actividades que requieren más atención y concentración por parte de los niños.” (O.5 / 16-10-2015 / Pág.2)

Se le da prioridad al trabajo de este campo formativo en la práctica, la razón que expresan de porqué se hace de esta manera es en el sentido de la atención y concentración por parte de los alumnos, considerando además que este campo formativo requiere de mayor concentración o atención de los alumnos, probablemente se pueda considerar que es un campo de mayor dificultad en comparación con los otros o quizá porque se considere que es un campo formativo en el que deben darse mejores resultados y que al existir mayor atención habrá mayor apropiación de los contenidos abordados, dando así mayor posibilidad de responder a la importancia que tiene este campo en el currículum formal.

Además de trabajar estos campos en las primeras horas, generalmente la mayoría de las actividades se enfocan a la lectura y escritura, dándole así mayor prioridad dentro del campo antes mencionado, de manera que podríamos pensar que la lectura y escritura son las que tienen mayor relevancia. La educadora Soledad también señala lo siguiente:

“... comenta que en este año piensa trabajar con el alfabeto de manera permanente... si porque ya ves que en las prioridades está lo de matemáticas y lenguaje, por eso lo voy a dejar permanente...” (Obs.1 / 29-09-2015 / Pag.6)

Según lo que dice, se implementan actividades permanentes que se relacionan en este caso con el conocimiento de las letras del alfabeto; quizá esto se considere para favorecer la lectura y escritura, la educadora además destaca que se hace porque es una prioridad el lenguaje. Aquí se presenta cierta confusión al respecto, puesto que si bien es cierto que el currículum formal resalta la importancia del Lenguaje y Comunicación, la educadora hace más bien referencia a las prioridades del sistema básico de mejora que se consideran a partir de los consejos técnicos escolares, dejando entonces la incógnita de si el interés está en responder al currículum formal o a las demandas inmediatas de la ruta de mejora¹⁴ que es el instrumento que más se trabaja en los consejos técnicos escolares.

El aprendizaje de la lectura y escritura sin duda alguna son aspectos muy valorados en los primeros grados escolares, las prácticas de enseñanza relacionadas a estos aspectos abundan en las aulas, en esta investigación se ha constatado que “...algunas materias contienen conocimientos de status elevado... cada una de las cuales aparece legitimada por la naturaleza de su disciplina o su área identificable de conocimiento” (Eggleston, 1997:116), en preescolar el campo formativo de Lenguaje y comunicación y en primaria la asignatura de Español conservan ese estatus elevado.

Podría decirse que la importancia que tiene la enseñanza de la lectura y escritura tanto en 3° de Preescolar como en 1° de Primaria es algo en común, además de esta hay algunas otras similitudes entre ambos grados, las similitudes podrían dar la idea de que existe una articulación, pero esto podría ser una falsa ilusión.

¹⁴ La ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas... permite ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. (SEP, 2014:10)

Las prácticas de enseñanza que desarrollan las docentes en cada nivel educativo para enseñar a leer y escribir son diversas, hay actividades que se llevan a cabo únicamente en algún nivel y que forman parte de la manera en que se trabaja en este, sin embargo hay otras que se desarrollan en ambos niveles, aunque en cada uno con características propias.

3.2 Similitudes entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar y 1° de Primaria.

Entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se llevan a cabo en 3° de Preescolar y 1° de Primaria existen algunas similitudes en ciertos aspectos. Al hablar acerca de las actividades que realizan, la educadora Soledad expresó lo siguiente:

“...comenta que en este año piensa trabajar con el alfabeto de manera permanente “les pienso poner sus cajitas con sus letras y que ellos vayan formando palabras, pero lo voy a dejar todo el tiempo... lo voy a dejar permanente, eso ya lo he trabajado de esa manera y me ha dado muy buenos resultados, los niños aprenden las letras, ¡¡pero nosotros sabemos que no es la letra sino las palabras!! y aprenden a escribir, incluso algunos aprenden a leer, ya depende también del trabajo en casa con los papás, pero si es una actividad muy buena”. (O1 / 29-09-2015 / Pág.6)

La educadora comenta que va a llevar a cabo el trabajo con las letras del alfabeto y expresa que es una actividad muy buena, al parecer ya la ha llevado a cabo anteriormente con otros grupos puesto que aun habla de los resultados, incluso dice que le ha dado muy buenos resultados; que los niños aprenden las letras, se percibe que la intención es que los niños aprendan a leer solo como descifrar, ahí ella menciona “sabemos que no es la letra sino la palabra”, se puede entender que trata de relacionar ésta práctica con un deber ser, probablemente en relación al programa, pero se denota la falta de saber curricular puesto que en el programa actual de preescolar no promueve el aprender palabras, el enfoque es comunicativo y funcional; además ella expresa que con esta actividad los niños aprenden a escribir e incluso a leer; con lo que da muestra que el aprendizaje de la lectura y escritura en uno de sus

objetivos y sus prácticas buscan alcanzar esos objetivos los cuales difieren con los del programa.

Puede notarse el interés por el aprendizaje de la lectura y escritura y que esto sea de manera rápida, aprender a leer y escribir entre más pronto mejor, de ahí el interés por que los niños adquieran la lectura y escritura desde los primeros años escolares lo cual constituye el preescolar; sobre todo en esta posmodernidad en la que ha surgido el "...síndrome de la impaciencia... en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en estigma de inferioridad" (Bauman, 2008:24), pareciera que se piensa que los niños que aprenden pronto a leer y escribir son mejores o tendrán mejores oportunidades; además las docentes llegan a tener este interés por enseñar estos contenidos también de manera rápida, como si el enseñar a leer y escribir determinara ser buena maestra.

En primaria se observó lo siguiente al respecto:

"...la maestra pide que saquen su alfabeto, los niños sacan de sus mochilas las letras, algunos las traen en algún sobre, otros en una cajita, algunos traen un tipo de engargolado donde están todas las letras y se pueden mover de manera independiente unas de otras, se le conoce como alfabeto móvil... en su lugar cada quien debe de formar la palabra que la maestra les indicó "lobo"... la maestra le dice a un niño que está formando la palabra con su compañero "cada quien en su lugar, estamos trabajando, cada quien a lo suyo", el niño regresa a su lugar y siguen trabajando" (O13 / 12-11-2015 / Pág. 2)

También en primaria se lleva a cabo la actividad de armar palabras con las letras, aunque adquiere una formalidad mayor, se considera una actividad completamente académica, a través de la cual los niños practican, pero también a través de la cual la profesora puede observar como los niños van avanzando en cuanto a la lectura y escritura, de acuerdo a su habilidad para formar palabras de la manera correcta; esto último ella lo comentó mientras los niños formaban las palabras, además se observa como se espera que cada alumno lo haga de manera individual, si alguien lo realiza con algún compañero inmediatamente se le pide que vuelva a su lugar.

El uso de las letras del alfabeto para formar palabras en una práctica similar que se da en ambos niveles, esta práctica se observó en todas las aulas; las docentes dicen alguna palabra a los niños, los niños entonces usan las letras y tratan de colocarlas en el orden adecuado para que se pueda leer la palabra que se les solicitó, en el caso de preescolar en esta actividad los niños formaban el nombre propio mayormente, aunque en ocasiones también se formaban otras palabras; en primaria se forman palabras acerca de los temas que están viendo, principalmente de su libro de lecturas.

También se observó otra práctica en preescolar:

“...yo a mis niños si los tengo que poner, como por abril yo ya estoy ¡¡¡cópíenme!!!, ¿porque?.. (pausa) ahorita por ejemplo copian fecha, ¡¡pero si ya les pongo el copiado de tarea!! ¿Por qué?, porque es lo primero que los dejan allá en la primaria, ¡¡¡si!!!, el primer día ¡¡copien la tarea!! (E2 / 04-12-2015 / Pag.9)

La educadora realiza esta práctica en determinado periodo del ciclo escolar que parece ser durante los últimos meses del mismo; cabe mencionar que según ella expresa, ésta práctica la realiza para atender una demanda del siguiente nivel en cuanto a adquirir la habilidad de copiar para cumplir con las expectativas e incluso requerimientos de las profesoras del siguiente nivel que es la primaria, entonces no es precisamente que considere que es una actividad para favorecer la lectura y escritura sino que considera que será algo útil para el alumno en el siguiente nivel escolar, de manera que en este caso “la utilidad es concebida en función de lo práctico” (Lisandro, 2005:249). Es decir de lo que resulta práctico para el siguiente nivel, y esto es que los niños lleguen con la habilidad de copiar textos; en primaria al hablar del copiado la profesora Martha expresa:

“¡¡¡¡ah el copiado es otra parte fundamental para los niños de preescolar al llegar a primaria!!!, eso sí es parte... ¡¡copiado es fundamental!! Porque luego hay niños que ¡¡no me saben nada!!, no saben copiar ni siquiera su nombre, o no saben ni siquiera copiar el nombre (E3 / 07-12-2015 / Pág.9)

Según lo que expresa la profesora es importante que los niños puedan copiar al llegar a la primaria, incluso la docente lo considera como algo fundamental, se piensa que es parte de lo que deben de trabajar en el nivel anterior, probablemente lo consideran

importante por ser una habilidad que requieren en los niños para las actividades que realizan las docentes de 1° de primaria, aunque hay que notar que ni en el programa de preescolar ni en el de 1° de primaria se considera que el copiado sea una manera de acercar a los niños a la lectura y escritura, puesto que con el copiado no se favorece el enfoque comunicativo y funcional, pero para las docentes sí parece ser un objetivo que los niños desarrollen esta habilidad. Al hablar acerca de esta práctica, la educadora Janeth comenta:

“... yo maestra, si llevo un cuaderno de doble raya ya en los últimos meses. Para que logren respetar lo que es el renglón, pero ya un renglón específico yo trabajo cuaderno de doble raya, pero por esa situación, por la exigencia de primaria, porque pobres niños, ¡¡¡y que te dicen, pues que hizo tu maestra en el kínder!!! (E.1 / 02-12-2015 / Pág.18)

Ella expresa cuáles son los motivos por los que trabaja el copiado en libretas de doble raya en 3° de Preescolar, el cuál es por dar respuesta a las exigencias de primaria, según lo que ella dice es por consideración con los mismos niños, se percibe en sus palabras que quiere ayudar a que no sea difícil para los niños hacerlo en la primaria, hay que considerar que la educadora parece tener conocimiento de que en 1° de primaria se solicita a los niños que copien; en lo que ella dice también se nota que dentro de su preocupación no solo está el niño, sino también como será percibido el trabajo de ella misma, al decir que van a decir “¡que hizo tu maestra del kínder!, se nota que hay un interés en dar una buena impresión como maestra.

Parece que se espera que a través de esta actividad los niños se ejerciten en copiar textos breves del pizarrón generalmente, esto con el fin de irlos preparando para su ingreso de Primaria, ya que las educadoras consideran que es una de las actividades que las profesoras de primer grado realizan desde el comienzo del ciclo escolar, por lo que resulta importante preparar a los niños para desempeñar dicha tarea de la mejor manera posible.

El copiado es una práctica similar que está presente tanto en 3° de Preescolar como en 1° de primaria, las docentes de ambos niveles parecen considerar dentro de sus objetivos el desarrollo de la habilidad del copiado; aunque ésta es una similitud entre

ambos niveles, no son exactamente iguales, no es lo mismo el copiado en preescolar que en primaria; desde la manera en cómo se realizan, y también en relación a los objetivos con los que se hacen; mientras que en preescolar parecen hacer que los niños practiquen el copiado en libretas para dar respuesta a las expectativas de las profesoras de 1° de primaria, en primaria se pretende que los niños puedan copiar para realizar actividades cotidianas en la libreta o los libros de texto.

Al hablar de similitudes en las prácticas de enseñanza, hay que hacer notar que las docentes se apoyan de materiales específicos lo que considero como instrumentos o recursos para la enseñanza, así como estrategias que utilizan en conjunto con éstos, y que tienen la finalidad de favorecer las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo. Durante las prácticas observadas en 3° de Preescolar la educadora:

“Toma un marcador y comienza a escribir la fecha en la parte superior del pizarrón... se detiene... pregunta, ¿en qué mes estamos?... Algunos niños están observando mientras la maestra está escribiendo... la maestra dice que están en el mes de Noviembre, termina de escribir la fecha y les dice a los alumnos que también pongan la fecha en su trabajo.” (O8 / 03-11-2015 / Pág.12)

La docente escribe y mientras lo hace trata de que los alumnos le dicten parte de lo que escribirá, aunque no todos los alumnos estaban atentos algunos si observaban hacia el pizarrón mientras ella escribía, aun así la maestra da la respuesta a su propia pregunta casi de manera inmediata, y continua con su escritura, misma que después pide a los niños que pongan en su libreta, cabe mencionar que se observó que la mayoría de los niños copio la fecha que la maestra había puesto en el pizarrón; se pudo notar que el pizarrón se convierte en un recurso que las docentes usan de manera constante en actividades que implican la escritura, sin embargo como en este caso, es la maestra quien escribe, los niños mayormente se limitan a copiar lo que se escribe en el pizarrón. En 1° de primaria se observó lo siguiente:

“la maestra escribe todas las palabras del ejercicio del libro en el pizarrón en forma de lista, las vuelve a leer y les dice a los niños que revisen si las escribieron bien.” (Obs.7 / 27-10-2015 / Pág.15)

Como se mencionó anteriormente, en 1° de primaria el libro de texto es muy utilizado por las docentes y alumnos, para contestar los ejercicios que vienen en el libro la docente hace uso del pizarrón, en donde escribe las respuestas del ejercicio, esto para que los alumnos puedan observarlo y revisar si están bien sus respuestas, de manera que no se reflexiona sobre la escritura, solo se compara visualmente siguiendo un modelo que está a la vista de todos los alumnos, los alumnos deben revisar que sus respuestas coincidan con las que la maestra puso en el pizarrón, pero además también se observó lo siguiente:

“Un niño...pregunta ¿aquí que va?, no ha escrito ninguna respuesta, la maestra le dice que las respuestas están en el pizarrón.” (Obs. 9 / 05-11-2015 / Pág.8)

Al parecer el pizarrón es un recurso que ahorra cierto trabajo a las docentes, puesto que si un niño tiene alguna pregunta respecto al ejercicio que realiza se le puede responder fácilmente diciendo que mire las respuestas en el pizarrón, no se da un dialogo o explicación acerca de la escritura, aun cuando los niños se encuentran en el proceso de adquisición de la misma, cuando el alumno pregunta, se le dice que las respuestas están en el pizarrón, esperando probablemente que las copie de ahí, el interés está entonces en que el alumno tenga escritas en su libro las respuestas correctas aunque esto implique escribirlas por él y limitarse a decirle que las copie. Se observó también que la docente en una actividad de escritura de oraciones realiza lo siguiente:

“Les dice que pongan en el número uno Yoari y ella escribe en el pizarrón, comenzando de la mitad hacia la derecha, los niños repiten Yohari y copian del pizarrón el nombre, la maestra les dice que primero pongan nada más Yohari, luego pongan “está” y lo escribe en el pizarrón, los niños van copiando lo que ella escribe... y luego “brincando”, lo escribe en el pizarrón, les dice “si traen su color lo sacan y me escriben con rojo “brincando”... Ella escribe con rojo en el pizarrón la palabra brincando. Los niños van copiando el enunciado” (Obs. 9 / 05-11-2015 / Pág.11)

Al escribir se realiza palabra por palabra, la maestra escribe primero en el pizarrón y los niños copian las palabras en la libreta, se resaltan palabras específicas escribiéndolas con otro color, el pizarrón sigue utilizándose como recurso para que los niños visualicen la manera en que ellos deben escribir cada palabra que la docente

menciona, pero más que un recurso para la escritura se convierte en un recurso para el copiado, los niños solo observan y escriben lo mismo que ven en el pizarrón al frente, no se propicia la reflexión o comprensión de lo que escriben; incluso la ubicación de las sillas de los alumnos esta direccionada hacia el lugar donde el pizarrón está colocado; mientras la maestra registraba otra oración se observó la siguiente situación:

“la maestra escribe en el pizarrón... primero Mariana, luego “está” y por ultimo “bailando” poniendo con rojo la palabra bailando. Un niño que no quiere trabajar le dice “en mi casa lo hago” la maestra le dice “en mi casa, en mi casa, ¿se va a llevar el pizarrón a su casa?” (Obs. 9 / 05-11-2015 / Pág.13)

Por el comentario que realiza la maestra se puede percibir que el pizarrón se considera como un recurso muy importante para que los niños escriban, casi indispensable, puesto que pareciera que sin éste el niño no podrá escribir las oraciones; el pizarrón resulta ser una diferencia entre la casa y la escuela, considerando probablemente que la escuela se caracteriza por contar con este recurso que las docentes utilizan la mayoría del tiempo; se percibe nuevamente como se favorece más el copiado de las oraciones que la comprensión de la escritura de los mismos, de manera que el pizarrón resulta ser no solo útil sino necesario para las docentes al realizar actividades en las que los niños deban escribir. Así, el uso del pizarrón es también una de las similitudes, este es uno de los recursos principales del docente en la realización de sus prácticas de enseñanza, registran en él, colocan carteles o imágenes, dibujan, escriben ejemplos, y principalmente escriben lo que los niños van a copiar.

Al observar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura las docentes comentan acerca de cómo la llevan a cabo:

“...si por ejemplo a mí me gusta mucho esteee, enriquecerlo de mucho este ambiente alfabetizador, para mí es como que la base para que ellos aprendan a leer y a escribir en algún momento de la primaria... primero antes es bombardearlos de mucha, de mucha, de mucho ambiente alfabetizador, por ejemplo aquí dice mesa, aquí diceeee... este es una, aquí dice puerta, esto es un pizarrón, la ventana, ella se llama Michelle, es Yaremi, pero ya con el nombre escrito. A partir de eso la lectura de cuentos, de muchos cuentos, de muchos cuentos y si me ha funcionado porque los niños se interesan. (E5 / 07-12-2015 / Pág.3)

Ella menciona que el ambiente alfabetizador es la base para que los niños aprendan a leer y escribir, pero es importante considerar lo que para ella significa un ambiente alfabetizador; el colocar palabras con imágenes, letreros de los objetos, los nombres de los alumnos, etc. dentro del salón de clases forma parte de una estrategia que utilizan los docentes en 3° de preescolar y 1° de Primaria, lo cual se denomina ambiente alfabetizador; a través de ello las docentes esperan que los niños se familiaricen con diferentes palabras y que al reconocer estas posteriormente puedan utilizarlas para escribir otras palabras diferentes, en el caso de Preescolar consideran esta estrategia importante para que al ingresar los niños a la Primaria cuenten con más elementos que les permitan aprender a leer y escribir con más facilidad.

La educadora dice que lo primero que hace es “bombardearlos” a través de estos letreros o palabras escritas, cabe mencionar que un ambiente alfabetizados no solo consta de palabras escritas de manera aislada, de hecho los planes y programas hablan del ambiente alfabetizador refiriéndose a todo tipo de textos escritos, es parte de lo que se propone se haga con los alumnos para que ellos vayan comprendiendo el proceso de la lectura y escritura, brindarles oportunidades variadas en donde los niños estén en contacto con diversidad de textos en diferentes situaciones como escuchar la lectura de textos, observar diferentes textos, entre otras cosas, sin embargo en lo dicho por la educadora solo hace referencia a palabras escritas, principalmente nombres de objetos, la educadora Janeth comenta también lo siguiente:

Las palabras escritas con nombres de diferentes objetos son una similitud más en 3° de preescolar y 1° de primaria, aunque en primaria ya no solo se observan palabras de los objetos que se encuentran en el salón, sino también se observan palabras que corresponden a cada letra del abecedario, en este caso cada palabra está acompañada de la imagen que ilustra esa palabra, aunque en preescolar también se observaron algunas palabras con la imagen representativa, estas correspondían principalmente a las letras de las vocales, mientras que en primaria en ambos salones hay una palabra por cada letra del abecedario. Al parecer entonces el uso de palabras

escritas es uno de los recursos que las docentes utilizan para acercar a los niños a la lectura y escritura.

Las similitudes mencionadas se orientan hacia objetivos que parecen ser comunes, sin embargo habría que cuestionar que tanto estas favorecen la adquisición de la lectura y escritura como un proceso en el que adquiere un sistema de representación, estas similitudes más bien corresponden a favorecer la adquisición de la lectura y escritura como un código de transcripción; es necesario también tomar en cuenta que así como hay similitudes también existen diferencias entre las prácticas que se llevan a cabo en cada grado.

3.3 Diferencias entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar y 1° de Primaria.

Aunque hay algunas similitudes en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se llevan a cabo en 3° de Preescolar y en 1° de Primaria también es importante tomar en cuenta que existen diferencias en dichas prácticas de enseñanza, acerca de las cuales se hablará en este apartado.

Entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en Preescolar, se observó el trabajo con textos, principalmente con cuentos, dentro de lo cual se encuentran actividades como: la lectura de cuentos por parte de la educadora e inventar un cuento por parte de los niños; cabe mencionar que ésta última llega a realizarse más frecuentemente como tarea y a compartirse en la escuela; consiste en que el niño invente un cuento y algún adulto (docente o padre de familia) escriba lo que el alumno dice, después el alumno comparte con el resto del grupo el cuento que inventó; en esta actividad no se observó el proceso que se lleva a cabo, puesto que se da fuera de la escuela.

De llevarse a cabo dentro de la escuela, sería una buena oportunidad para propiciar oportunidades en las que los niños realicen producciones escritas, y además estos

escritos serían útiles para identificar el nivel de escritura¹⁵ en el que se encuentran los alumnos, entendiendo que la escritura es un proceso que los niños van desarrollando paulatinamente, de acuerdo a las oportunidades que se les brinden para llevarla a cabo. En cuanto al trabajo con textos en 1° de primaria se observó lo siguiente:

“...la maestra... pide al grupo que se sienten y que saquen el libro de lecturas porque van a trabajar en él... la maestra indica que lo abran en la lectura de “la orquesta de animales”... dice que van a comenzar y comenta “les voy a ir pidiendo a algunos que me ayuden a leer eh”. (O8 / 03-11-2015 / Pág.7)

Se observa la lectura de textos con los niños únicamente con el uso del libro de lecturas, cabe mencionar que la lectura se da para resolver otros ejercicios del libro de actividades de español, se lee para contestar preguntas o resolver ejercicios; de hecho para trabajar la lectura y escritura en 1° de Primaria las actividades que se observó que realizan las profesoras, son generalmente las que se encuentran en el libro de español; no se observó el uso de algún material diferente en las actividades que se llevan a cabo en el aula de 1° grado, puede ser que se considere que no hace falta otro material, en los libros hay ilustraciones, en los libros están las indicaciones, en el libro están los espacios para escribir, por lo que aparentemente no se requiere de algo extra. Así los libros de texto han adquirido un valor fundamental al ser el recurso más utilizado por las profesoras en 1° de Primaria. El libro contiene diferentes actividades, por ejemplo:

“los niños deben unir un dibujo con la palabra que dice el nombre de la imagen. La primera imagen es de un elote, la maestra les sugiere que vean la primera letra de las palabras y recuerden con que letra empieza elote. Les repite la palabra varias veces haciendo énfasis en el sonido de la primera letra.” (O7 / 27-10-2015 / Pág.6)

La profesora lee las palabras a los niños, las imágenes y palabras corresponden cada una a una vocal, al mismo tiempo va mostrando las imágenes del libro, los alumnos

¹⁵ En material de apoyo de preescolar publicado por SEP y en el programa de 1° de primaria se mencionan niveles de escritura que se citan a continuación: “Al comienzo del primer nivel los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura... reconociendo así dos características básicas del sistema de escritura: la linealidad y la arbitrariedad...; un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas, es uno de los principales logros del segundo nivel...; a partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura mediante la hipótesis silábica, la silábica alfabética y la alfabética...” (Nemirovsky, 1999:3-6)

miran al frente que es en donde se encuentra la profesora, aun cuando en su libro tienen las mismas imágenes. Se supone que los niños se guían con la visualización de la letra inicial de cada palabra y con las imágenes, sin embargo se puede notar que la lectura que da la profesora poniendo cierto énfasis en la palabra que corresponde a la imagen, llega a ser una referencia más marcada que los niños toman en cuenta. En estas actividades del libro que se realizan la profesora va dando las indicaciones de acuerdo a lo que dice el libro, y el deber de los alumnos es ir siguiendo esas instrucciones, en realidad tampoco se pone énfasis en favorecer la comprensión de la lectura y escritura como un sistema de representación. Se observaron también otras actividades con el libro de texto como la siguiente:

“Leen cantando el primer renglón de la primera estrofa de la lectura y al terminar la maestra les pide que busquen la palabra orquesta y la encierren con su color rojo... Cantan el tercer renglón y les pide que encierren la palabra fiesta, acentuando la pronunciación de ésta, “es la última palabra” les dice, algunos niños siguen sin marcarla, la maestra va pasando por las filas repitiendo “la última palabra del tercer renglón, fiesta” (O7 / 27-10-2015 / Pág.10)

En esta actividad se le pide a los niños buscar palabras dentro de un texto en el libro y encerrarlas o subrayarlas, para ello la profesora llevó a cabo la lectura previa del texto con los alumnos, al tratarse de una canción, también dio lectura cantada junto con los alumnos, en algunas ocasiones incluso dejó que cantaran solos, sin embargo ella no refería que cantaran, sino más bien decía que leyeran a lo que los niños respondían cantando, luego procedieron a encerrar palabras en el texto, mismas que la maestra les indicaba. Al parecer las profesoras de 1° de Primaria consideran las actividades del libro de español como las adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, puesto que no se observa frecuentemente otro tipo de actividades, los ejercicios son revisados para verificar que las respuestas sean las correctas.

Al no ser él niño participe del proceso de construcción de la lectura y escritura se hacen necesarias herramientas para que le sean transmitidos los conocimientos que han sido determinados como propicios para su edad, la escuela lo hace a través de textos; “Cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas

necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (Lundgren, 1992:19), es así como los libros se convierten en un material indispensable para la enseñanza que los docentes llevan a cabo.

Cuando la escuela toma como papel solamente transmitir lo prescrito, impide que el alumno sea capaz de construir su propio conocimiento, “hay prácticas que llevan a que el sujeto... quede <<fuera>> del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los <<por qué>> y a los <<para qué>> (Ferreiro, 1997:22).

Hay que notar que en la mayoría de las actividades del libro de español, la profesora ayuda a los alumnos para que escriban las respuestas correctas, de manera que los niños simplemente van siguiendo instrucciones directas de ella y escribiendo en el libro lo que se les dice que copien del texto, la profesora se encarga de revisar que los alumnos estén registrando correctamente las palabras, si de alguna manera esto no es así, entonces se les conduce a corregir las palabras y cambiar las que estén mal por las que son correctas. “...el profesor ejerce su pericia en la asignatura que enseña; evalúa los progresos del alumno; le motiva para que quiera aprender y persevere en el esfuerzo hacia ese objetivo” (Hargreaves, 1986:138), en la realidad de las prácticas, el objetivo parece ser la adquisición de la lectura y escritura pero considerada como código de transcripción. Además de las actividades del libro de español se observó la actividad de escribir enunciados en la libreta:

“La maestra les comenta a los niños que con esas palabras van a hacer unas oraciones pero en la libreta, un niño pregunta “¿en la de español?”, la maestra responde que sí y pide a los niños que saquen la libreta de español.” (O9 / 05-11-2015 / Pág.10)

La escritura de enunciados en la libreta también es a partir de palabras trabajadas en alguna otra actividad o palabras de un texto al cual han dado lectura, de manera que se le pueda dar alguna utilidad a lo que leen y las palabras que llegan a trabajar aunque estas palabras se utilizan de manera aislada. Cuando la maestra les dice que van a

escribir enunciados en la libreta, el alumno dice que si en la de español, esto puede ser porque sea una actividad que realicen con frecuencia y los alumnos ya saben en qué consiste, así como en donde escriben esos enunciados, es decir en que libreta lo hacen.

Estos enunciados son elaborados por la profesora, es ella la que define las palabras que se utilizarán y es también ella quien construye los enunciados, los escribe en el pizarrón resaltando las palabras del texto con otro color y los niños copian los enunciados en su libreta, se podría decir que la profesora se considera como la persona que posee el conocimiento, mismo que trata de transmitir a los niños, ella es la que domina la escritura, hace uso de ella y la comparte con los niños a través de la escritura en el pizarrón así como de lectura de los enunciados que forma, “hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que solo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca participe en la construcción del conocimiento” (Ferreiro, 1997:22), las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se llevan a cabo parecen mostrar precisamente esto a los alumnos, la maestra es quien sabe leer y escribir y por lo tanto es quien les transmitirá el conocimiento.

Aunque en ambos niveles y grados escolares se trabaja con textos hay diferencia en las prácticas que realizan al respecto, en preescolar se enfocan a la lectura y escritura por parte de un adulto que es la educadora o los padres de familia del alumno, en primaria en cambio los textos se utilizan para resolver ejercicios del libro de actividades de español; además los tipos de textos también son diferentes, en preescolar son cuentos principalmente y en primaria son textos del libro de lecturas, en ambos casos el alumno sume un papel pasivo, como oyente o como ejecutor de indicaciones de la maestra, se percibe la lectura y escritura como un código de transcripción.

Una diferencia más en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura entre 3° de preescolar y 1° de primaria consiste en que en primaria se llevan a cabo otras actividades como lo es el dictado:

“...les dicta... el sonido de las letras de cada palabra, en algunas letras que los niños no saben escribir, les dice nombres que se escriben con esa letra, los niños van escribiendo y al final uno de ellos logra escribir la oración. Mientras les dicta la maestra sigue calificando libros y libretas. (O8 / 03-11-2015 / Pág.14)

Al llevar a cabo esta actividad se da por entendido que los niños deben conocer ya las letras, sin embargo como no siempre es así, las profesoras suelen recurrir al dictado de sonidos puesto que hay alumnos que identifican las letras más por su sonido que por su nombre, probablemente esto tenga relación con el hecho de que cómo se mencionó en el apartado anterior, en preescolar suele ser una práctica común el aprendizaje de los sonidos de las letras, por lo cual los niños están más familiarizados con esto.

Además de los sonidos de las letras utiliza otras palabras o nombres como referencia, la letra inicial de esas palabras es la que se espera que los niños escriban, la actividad del dictado suele ser frecuente en las prácticas de enseñanza de las profesoras de 1° de Primaria aunque no siempre solamente como una actividad en sí misma, sino también cuando esperan que sus alumnos escriban alguna palabra en alguna otra actividad, o un título de algún dibujo, entre otras situaciones en las que se espera que los niños escriban por sí mismos pero presentan cierta dificultad para hacerlo, es entonces cuando la profesora recurre al dictado de letras. Durante visita de observación con la profesora Reyna ocurrió lo siguiente:

“Al ingresar al salón la maestra está recogiendo una hoja de los niños, en la hoja hay palabras, mismas que se encuentran en el pizarrón donde como título esta la palabra “DICTADO”... La maestra se acerca a mí y me comenta que les dicen que no quieren que hagan dictado pero que ella ya va a empezar a trabajar dictado porque dicen que solo silabas y letras pero antes ella trabajaba el dictado diario y los niños rápido aprendían, “yo lo voy a trabajar diario” (O9 / 05-11-2015 / Pág.1)

Se percibe que para la profesora Reyna, es necesaria o importante la actividad del dictado como una actividad específica, ella considera que a través de ésta se pueden obtener buenos resultados en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, esto como resultado de su propia experiencia, dejando de manifiesto que tiene mayor

importancia el saber experiencial, por lo que aun cuando anteriormente había dejado de llevarla a cabo, decide retomarla y ponerla en práctica además como una actividad cotidiana. Ella considera dar una explicación de porqué realiza esta actividad, se puede apreciar también que independientemente de lo que diga algún documento ya sea el programa o algunas personas, aunque ella no dice específicamente a quien se refiere cuando menciona que “dicen”; finalmente es la docente la que decide que prácticas lleva a cabo y de qué manera acerca a sus alumnos a la lectura y escritura.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de primaria dejan ver la existencia de una desarticulación entre ambos grados y niveles educativos, evidenciando que la articulación está presente como un planteamiento curricular que se considera en planes y programas, pero que en la realidad de la práctica docente que se observa en las aulas no se favorece dicha articulación; la cual es necesaria en el proceso de adquisición de la lectura y escritura; así mismo se identifica como es que la enseñanza de la lectura y escritura aún sigue siendo considerada como la enseñanza de un código de transcripción, en donde se espera que el niño aprenda a descifrar y codificar las letras y lo que estas en conjunto dicen.

Las prácticas que se llevan a cabo muestran que las docentes de cada nivel persiguen objetivos de acuerdo a su saber experiencial, en donde lo importante es lograr que los niños lean y escriban, pero no parecen dar gran importancia al hecho de que en ese proceso de adquisición intervienen ambos grados escolares, por lo que sería importante tomar en cuenta lo que se hace en el otro grado escolar, de manera que aun cuando existan prácticas diferentes, éstas puedan ser más congruentes entre sí, favoreciendo la articulación en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, y que el propósito pueda enfocarse en la adquisición de la lectura y escritura como un sistema de representación que necesita ser comprendido para que el alumno pueda utilizarlo de manera comunicativa y funcional.

Capítulo 4. Efectos de la desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura de 3° de preescolar a 1° de primaria.

A través de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura las docentes pueden contribuir o dificultar que exista la articulación en el proceso por el cual los niños se apropian de la lectura y escritura; en el capítulo anterior se hablaron de esas prácticas de enseñanza, en ellas se ha observado que se contribuye más a la desarticulación.

Las prácticas de enseñanza que parecen ser similares en 3° de Preescolar y 1° de Primaria parece que se basan en la idea de llevar a cabo la enseñanza de la lectura y escritura como el aprendizaje de un código de transcripción, las educadoras y profesoras parecen conocer el enfoque del campo formativo así como que la lectura y escritura es un aprendizaje que los niños deben construir más que recibir del maestro, sin embargo a través de sus prácticas de enseñanza se favorece más la lectura y escritura como técnica para descifrar y transcribir letras, palabras u oraciones. Hay docentes parecen estar conscientes de la existencia de ésta desarticulación y hay otras que consideran que si la favorecen, aun cuando en las prácticas se refleje lo contrario.

Al hablar acerca de la articulación la educadora Soledad comentó lo siguiente:

“Y sí, yo soy de las maestras que por ejemplo me gusta ir a cuestionar a las maestras de mis niños de primer grado, aquí no porque voy llegando pero en los lugares donde he estado muchos años, ¿haber dime como vienen mis niños?, ¿es el perfil que requieren? O dime en qué estoy fallando, ¿qué le falta?... me he ido a hacer ¿cómo se puede decir? como un cuadro comparativo de lo que se hace y de lo que se requiere en primaria... ¡¡yo si me he acercado a las de la primaria!! Y me gusta que me critiquen, me gusta que me sugieran y doy apertura a ello, yo siento que el tener esa actitud y aceptarlo de esa manera me ha ayudado a crecer más, si, no sé, no sé qué tan bien,

no sé qué tantas educadoras, como educadoras tengamos esa capacidad de acercarnos.” (E1 / 02-12-2015 / Pág.9)

Para la educadora Soledad preguntar a las profesoras de 1° de Primaria sobre sus requerimientos en los alumnos podría ser la manera en la que ella interviene para propiciar la articulación; sus palabras parecen muy acertadas en cuanto a lo que hace para favorecer la continuidad, sin embargo no existe una evidencia que dé muestra de las acciones que ella ha realizado, lo cual no permite conocer de manera específica que resultados han dado en la práctica las acciones referidas; además parece que utiliza este discurso para legitimar las prácticas de enseñanza propias, resaltando sus virtudes, capacidades y fortalezas personales en cuanto a su desempeño como docente. La educadora expresa que realiza acciones en favor de establecer una articulación entre un nivel y otro pero esto no se observa en la realidad de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, pero además el acercamiento que ella menciona no es una realidad en su práctica actual, ella menciona que por que va llegando a la escuela aunque ya se encuentra ahí desde hace tres años.

Aunque en la realidad no se favorece la articulación, las docentes si saben que esta debe existir entre los diferentes 3° de Preescolar y 1° de primaria, al respecto la educadora Brisa comenta:

“sabemos que no es de manera convencional pero (hace una pausa) si es bien importante que nosotras (hace una pausa) formemos un ambiente alfabetizador, para que cuando ellos lleguen a la primaria vayan con más bases.” (E2 / 04-12-2015 / Pág.3)

La educadora claramente expresa como es que lo que se realiza en el nivel Preescolar repercute en el siguiente nivel, por lo cual adquiere sentido y relevancia la articulación; sin embargo, no refiere en sí la importancia de la articulación sino la idea de que existe una relación solamente, su objetivo es que los niños vayan con más bases al siguiente nivel educativo, lo cual podría contribuir en cierta manera a una articulación, sin embargo no se observa que se considere lo que se realiza en el otro nivel para establecer esa articulación.

También hay docentes que expresan que esta articulación no existe y que prevalece más bien una desarticulación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 3° de Preescolar y 1° de Primaria, como lo dice la educadora Janeth:

“...pero finalmente no hay un este... ¡o sea no hay una vinculación!, no hay unnnn ehh con primaria, y que desafortunadamente eso es lo que a las docentes, o a mí me aflige. ¡Como docente de preescolar me aflige!... cómo pudieran llegar los niños a sus primeros días de primaria” (E5 / 07-12-2015 / Pág.6

La educadora expresa que para ella no existe la vinculación, término que probablemente utiliza para referirse a la articulación, no considera que exista una relación con primaria y eso parece perturbarla, al parecer su preocupación principal está en cómo los niños lleguen a la primaria, quizá en como sea su desempeño o probablemente en las dificultades que puedan enfrentar; aun con la aparente articulación que plantea el currículum, no todos los docentes parecen estar convencidos de la existencia de esta en la realidad.

Según mencionaron las docentes, uno de los referentes que tienen acerca de la articulación es el Taller General de Actualización que se llevó a cabo con docentes de los tres niveles de educación básica, al inicio del ciclo escolar 2012 -2013, en cada zona escolar; las educadoras Janeth y Brisa comentan al respecto:

EJ: “...¡¡hay!! ¿Qué paso con, cuando en un, en un curso de... ahora sí que deee, inicio de ciclo escolar, nos quisieron reunir los tres niveles?”

EB: “¡¡¡haaaaay!!!, ¡¡nos echaron un montón a...!!, yo, salí alegando con los de secundarias y primarias, ¡¡si todo no los cargan desde preescolar!!, que si el alumno salió mal, ¡¡no, discúlpenme pero no!!! El de secundaria le hecha la culpa al de primaria... y los de primaria a preescolar, que nadamas jugamos (E2 / 04-12-2015 / Pág. 13)

La experiencia parece no haber sido muy agradable para las educadoras, y probablemente también haya sido así para las profesoras de primaria, ya que llegan a existir tensiones entre ambas acerca de lo cual se hablará más adelante; al llevar a cabo un taller con docentes de los tres niveles de educación básica probablemente se buscaba establecer vínculos de comunicación que permitieran transitar hacia la articulación, pero según comentan las docentes para ellas no se propició esa

comunicación, sino más bien desacuerdos por las responsabilidades que se adjudicaban unos a otros respecto al desempeño de los alumnos. La profesora Martha de 1° de primaria, comenta lo siguiente en relación a la articulación entre ambos niveles escolares.

La maestra comenta que le gustaría tener un referente de cómo vienen los niños de preescolar, porque por ejemplo ella no sabía de los problemas de conducta, piensa que debería de haber más comunicación, o que las maestras de preescolar les mandaran por escrito cómo van los niños en cada área. (O8 / 03-11-2015 / Pág.17)

La profesora Martha expresa un interés por conocer acerca del nivel preescolar, incluso su interés parece ir más allá a lo relacionado con la lectura y escritura, lo cual podría significar que existe un desconocimiento general del nivel anterior y por lo tanto una desarticulación general; la docente menciona que debería de haber más comunicación, por lo menos por escrito acerca de la situación de los alumnos, lo cual en teoría podría suponer el contenido de expedientes y reportes de evaluación, pero al parecer tampoco se da el manejo de estos documentos del nivel preescolar a nivel de primaria.

La necesidad de una articulación que favorezca realmente la continuidad en los procesos de aprendizaje de los alumnos y que le permita al docente orientar adecuadamente sus prácticas de enseñanza se puede apreciar en los diversos campos de formación de la Educación Básica, pero en la realidad se devela la existencia de una desarticulación, no existen referentes concretos y palpables de los cuales las docentes puedan hacer uso dentro de su práctica docente, las profesoras de 1° de Primaria, elaboran un diagnóstico nuevo a partir únicamente de la observación, cuando pudiera hacerse uso de otros elementos como reportes de las educadoras, expedientes de los alumnos que den cuenta de lo ocurrido en su paso por el nivel Preescolar, reuniones de intercambio con las educadoras, así como otras acciones que puedan diseñar y proponer tanto las educadoras de Preescolar como las profesoras de Primaria.

Cabe mencionar que al existir la desarticulación en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura también se pueden observar otras situaciones que guardan cierta

relación con dicha desarticulación y que se observan en las aulas, a estas situaciones los considero como efectos de la desarticulación antes mencionada; entre ellas se encuentran: situaciones que experimentan los alumnos, lo que representa enseñar a leer y escribir en preescolar, así como las relaciones entre las docentes de 3° de preescolar con las de 1° de primaria.

4.1 “¡¡Ana porque ya sabe leer pero tú no!!”: Diferenciación de los alumnos por su nivel de lectura y escritura en 1° de Primaria.

En las aulas se puede percibir que las docentes diferencian a los alumnos con base en el nivel de acercamiento a la lectura y escritura con el cual los niños egresan de Preescolar e ingresan a Primaria; lo cual llega a propiciar que se asignen etiquetas a los alumnos de acuerdo a su nivel de acercamiento a la lectura y escritura, incluso considerando como mejores a quienes tienen un mayor acercamiento. Al ingresar a Primaria esto se pone de manifiesto puesto que cada alumno hace uso del conocimiento que posee acerca de la lectura y escritura para realizar las diferentes actividades que la maestra solicite, en un grupo de 1° de Primaria, mientras los alumnos contestaban algunas preguntas por escrito, se observó que:

“...un niño del grupo dice: ya maestra, la que sigue, la maestra no le responde y el niño sigue insistiendo, ¡maestra, ya estamos aburridos!”, (O7 / 27-10-2015 / Pág.5)

En la actividad realizada, en donde la profesora va leyendo la pregunta y los niños deben ir contestando, el niño manifiesta su desesperación a la profesora por esperar a que los demás niños del grupo terminen; al parecer la intención de la profesora es dar oportunidad para que todos los alumnos logren contestar la pregunta, probablemente pretende ser paciente, pero esto causa desesperación y aburrimiento en aquellos niños que tienen un mayor dominio de la lectura y escritura los cuales deben esperar a que todos terminen de contestar la pregunta; en esta actividad también se observó lo siguiente:

“la maestra... Observa a un niño que ya contestó más preguntas de las que ella ha leído y le dice: no, no te adelantes, ¡¡Ana porque ya sabe leer, pero tú no!!” (O7 / 27-10-2015 / Pág.5)

La profesora le llama la atención al niño que está escribiendo de manera libre, resalta una clasificación de los niños del grupo, los que saben leer y los que no saben, y lo hace de manera abierta con los alumnos, de manera que se les dice a los niños en qué lugar se les clasifica; se nota el énfasis que la profesora hace al diferenciar entre sus alumnos, se llega a limitar la libertad de escribir, pareciera que para hacerlo deben de saber escribir de manera convencional, si no es así, pueden escribir solo aquello que la maestra les indique o les pida, es decir hay mayor restricción en la escritura para aquellos niños que aún no saben leer y escribir que para aquellos que ya saben hacerlo. Aunque también se observó otra actividad similar, en donde:

“La maestra lee la siguiente pregunta, mientras espera a que los niños marquen la respuesta otro niño le dice “maestra ya la cinco”, ella le responde “¡espéreme mi vida, usted, va como el rayo veloz y yo apenas quiero caminar”, él dice que ya terminó la cuatro, la maestra le dice “si, pero no todos aprendemos al mismo ritmo que usted” (O. 8 / 03-11-2015 / Pág.7)

Las restricciones no existen solamente para los niños que aún no dominan la lectura y la escritura, cuando se presentan insistencias de los niños más avanzados por continuar adelante en alguna actividad, estos no reciben motivación sino que son limitados, de manera que si los niños no saben leer y escribir, deben esperar a que la maestra les diga cómo hacerlo, pero si saben leer y escribir, aun así deben de esperar a que la maestra les dé autorización para hacerlo; así todos los niños deben ser pacientes y esperar a que les digan cuando leer y escribir; resulta más fácil hacer esperar a los alumnos para evitar complicaciones en las actividades que se realizan y que estas puedan llevarse a cabo de manera general, como si todos los niños fueran iguales y tuvieran el mismo nivel respecto a la lectura y escritura. Además de esto también se observó lo siguiente:

“Al revisar la libreta de una niña la maestra dice ¡muy bien! y luego levanta la libreta y le habla a otro niño y le dice: Adiel, ¿ya viste cómo?, el niño no voltea, la maestra le vuelve a hablar y el niño voltea y contesta con voz un poco fuerte y con expresión de enojo ¡¡sí, ya vi!!” (Obs. 9 / 05-11-2015 / Pag.14)

Los niños más avanzados en el proceso de adquisición de la lectura o la escritura o aquellos que realizan las producciones de manera adecuada se muestran como ejemplo para los demás niños de cómo deben hacerse las cosas, sus producciones son mostradas a los otros alumnos, sobre todo a aquellos que no realizan las actividades de escritura de la manera que espera la profesora.

Posiblemente la profesora lo hace con la intención de que el niño tenga un modelo que considera adecuado de cómo hacer las cosas, pero en realidad el alumno podría sentirse atacado o desvalorizado porque el esfuerzo que realizó en cuanto a la escritura no fue reconocido como adecuado y tampoco fue aceptado por la profesora, además de eso se le muestra el trabajo de otro compañero que si se considera aceptable, se asignan etiquetas a los alumnos y se les compara unos con otros; estas comparaciones pudieran incluso afectar la autoestima de algunos alumnos al sentirse menos hábiles que los demás en ciertas áreas, como en este caso en la escritura. Además también se observó otra situación cuando los niños estaban escribiendo las respuestas de algunas preguntas del libro de español:

“Una niña que está cerca de la maestra empieza a llorar, la maestra se acerca a mí y me dice: se pone a chillar, cuando no puede, lo quiere hacer todo rápido y si no puede llora” (O.7 / 27-10-2015 / Pag.11)

La niña parece sentir una emoción o sentimiento negativo al no lograr realizar la escritura de las palabras en su libro, lo cual expresa a través del llanto, el enojo no es la única emoción que pueden manifestar algunos niños al sentirse incapaces de realizar alguna tarea como lo es la escritura, aunque hay muchas otras emociones que pueden ser expresadas por los alumnos, estas suelen ser negativas en aquellos que presentan dificultades para lograr la tarea solicitada.

Los niños pueden sentir frustración al no lograr realizar ciertas actividades y pueden expresarlo de diferentes maneras, el llanto puede ser una de ellas, en ocasiones puede darse poca importancia a estas situaciones, sobre todo si es algo frecuente, llega a considerarse como una forma de ser del niño, como parte de su propia personalidad

probablemente, cuando podría tener más relación con la manera en que se encuentra respecto a la lectura y escritura y lo que se demanda de ellos al respecto.

Aunque estas diferencias tienen una relación estrecha con las prácticas de enseñanza a través de las cuales los alumnos han tenido experiencias en torno a la lectura y escritura, cabe mencionar que hay otros aspectos que contribuyen a estas diferencias, uno de ellos gira en torno al contexto familiar en el que se desenvuelven los niños, y al apoyo que reciben por parte de otros adultos con los que conviven o incluso de otros niños mayores.

Cuando los niños se encuentran en contextos familiares en donde los adultos con los que conviven leen y escriben, logran tener un mayor avance en cuanto al proceso de adquisición de la lectura y escritura; por otro lado también hay padres de familia que en casa asignan actividades a los niños como copiar textos o hacer planas de letras para memorizarlas, de manera que los niños adquieren habilidad en cuanto al copiado.

En realidad no siempre se profundiza en cuanto al proceso de los alumnos respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, sino que suele juzgarse a partir de lo que se observa que los niños pueden hacer de manera práctica; los resultados en los alumnos se aprecian en función de lo concreto, de lo que pueden hacer, considerando que “el resultado de la enseñanza se refleja en la producción” (Lundgren, 1992:18), en este caso, lo que importa es que los alumnos logren leer y escribir.

Las docentes le otorgan mayor valor a la lectura y escritura convencional, incluso se llegan a considerar como los buenos resultados, por lo que al mismo tiempo se convierten en resultados deseables. Esta valoración de resultados se da también en función de las concepciones que tienen los docentes, que suele ir más enfocadas al saber leer y escribir, de manera que se privilegia la lectura antes que la comprensión y la escritura antes que la expresión, dejando de lado el enfoque comunicativo y funcional; aquí se devela nuevamente como es que al aprendizaje de la lectura y

escritura se considera más como un sistema de transcripción, por lo que lo importante es que los niños puedan copiar y escribir palabras u oraciones.

La diferenciación entre los niños que saben leer y los que no saben leer está presente en 1° de primaria, las docentes lo expresan de manera abierta y frente a los alumnos, de manera que los mismos alumnos conocen quien “sabe” y quien “no sabe”, como si la adquisición de la lectura y escritura se tratara de algo que se aprende de un momento a otro y no de un proceso en el que van avanzando cada uno a su propio ritmo.

La importancia que las docentes le otorgan a que los niños puedan leer y escribir y el que se considere como buen resultado el que los niños lo logren lo más pronto posible hace que a partir de ello se dé importancia a los resultados que se obtienen, esto se relaciona con el significado que las docentes tienen acerca de la lectura y escritura así como con lo que para ellas simboliza su enseñanza; acerca de ello se hablará en el siguiente apartado.

4.2 “Si los niños no saben leer, lo primero que preguntan ¿Quién fue su maestra?”: Lo que representa la enseñanza de la lectura y escritura.

La enseñanza de la lectura y escritura llega a tener un valor especial para las docentes de los primeros años escolares como lo son 3° de Preescolar y 1° de Primaria; como si estos aprendizajes en los alumnos otorgaran un referente de la maestra con la que estudian o estudiaron. En este apartado se habla precisamente de lo que representa para las docentes el enseñar a leer y escribir a sus alumnos; entendiendo representación como:

Una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales... también es un conocimiento de sentido común... presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas. (Piñero, 2008:4)

Enseñar a leer y escribir significa y representa algo importante para las docentes, como lo es el reconocimiento de otros actores escolares y el obtener cierto estatus como docente.

Se espera de las docentes, que desarrollen los fines educativos que se han plasmado a través del currículum, sin embargo esto no siempre resulta ser lo más importante para ellas. “Toda empresa colectiva... se basa en un mínimo de integración de los comportamientos de los individuos o de los grupos... cada uno... persiguen objetivos divergentes, incluso contradictorios” (Crozier y Friedberg, 1990:18), es decir, aunque las docentes interactúan dentro de un mismo espacio con fines aparentemente similares de acuerdo a lo normado, siempre se ponen de manifiesto objetivos individuales, objetivos que influyen y tienen peso en la manera en que actúan dentro de la misma institución y por los cuales pueden estar dispuestos a pasar por alto los objetivos institucionales. En el caso de la lectura y escritura, los planes y programas hablan de la adquisición de estas como un proceso, mismo en que los niños avanzaran a lo largo de los primeros años escolares, y no únicamente en 3° de preescolar y 1° de primaria, sin embargo las docentes de estos grados parecen mostrar cierto interés en enseñar a leer y escribir en estos grados escolares; este interés se relaciona con lo que simboliza el enseñar a leer y escribir.

La lectura y la escritura son aprendizajes muy valorados durante los primeros años escolares, probablemente se piensa que el obtenerlos abre las puertas para adquirir mayores aprendizajes en los años posteriores. Las docentes consideran como un buen resultado el que los niños adquieran la lectura y escritura rápidamente, por lo que la atención se centra en que logren leer y escribir, su papel como docentes y sus prácticas de enseñanza se enfocan en ello, algunos aspectos curriculares tales como la articulación se dejan de lado para perseguir objetivos como el que se acaba de mencionar. La maestra Janeth comentó lo siguiente como parte de una experiencia al llegar a un Jardín de Niños:

“...cuando yo llegué allá yo sentí mucha presión... decían que no enseñaba nada... Trabaje portadores de texto... les pedí su alfabeto...” (E2 / 04-12-2015 / Pág. 5)

La enseñanza de la lectura y escritura llega a convertirse en el medio para medir la eficacia de una docente por parte de algunos sujetos escolares como los padres de familia, quienes tienen gran interés en que sus hijos aprendan a leer y escribir para que ingresen a la primaria con estas habilidades, de manera que enseñar a leer y escribir simboliza ser buena maestra, si la educadora enseña a leer y escribir es considerada una maestra competente, pero si por el contrario no lo hace, se le tacha de una maestra ineficaz, alguien que “no enseña nada”. Se puede identificar cómo para la educadora es importante la impresión y opinión que los otros tienen acerca de su trabajo, incluso puede llegar a orientarlo a complacer lo que los otros esperan que haga, en este caso, enseñar a leer y escribir.

Pero además enseñar a leer y escribir también puede simbolizar status para las docentes, así como reconocimiento social, para el docente su forma de obtenerlo guarda relación con sus prácticas de enseñanza, en tanto éstas satisfagan a los otros la docente recibirá el reconocimiento y al mismo tiempo adquirirá cierto status que le proporciona en este caso que los niños aprendan a leer y escribir a través de las prácticas que lleva a cabo. Se observó en el aula de la educadora Soledad a la hora de la salida cuando los padres de familia llegaron a recoger a sus hijos lo siguiente:

Comienzan a llegar los padres de familia y se van parando al lado de la ventana, la mayoría miran hacia adentro del salón por la ventana, ya que ésta no tiene cortinas, además hay dos ventanas abiertas... La maestra pone nuevamente la canción de “las vocales” ella aplaude con entusiasmo mientras va cantando la canción, varios padres sonrían y miran a los niños. (O5 / 16-10-2015 / Pág.13)

Al parecer la educadora procura dar demostraciones de lo que están haciendo para acercar a los niños a la lectura y escritura, aprovechan las oportunidades en que son observadas por otros sujetos, en este caso los padres de familia, los cuales también en las expresiones de sus rostros parecen estar complacidos de ver que sus hijos están aprendiendo las vocales.

De manera que en cuanto al reconocimiento social que buscan las docentes tiene relación con otros sujetos más que con los alumnos, es de los otros de quienes

esperan la aceptación y reconocimiento por las prácticas de enseñanza que realizan con los alumnos; de los padres de familia e incluso de otros docentes:

En el caso del maestro o la maestra de la escuela, por ejemplo, su status no lo relaciona exclusivamente con sus alumnos, sino con todo un conjunto específico de papeles: los correspondientes a sus colegas, al director, al inspector y a los padres de los alumnos. (Coser, 1978:16)

Obtener el reconocimiento de los otros sujetos de la escuela contribuye a formar el status que tiene la docente, este status adquiere un valor social más que académico; para obtener ese reconocimiento social, la lectura y la escritura adquieren importancia por el significado que tienen, como uno de los aprendizajes primarios y relevantes que brinda la escuela como institución educativa y social. La educadora Janeth comento lo siguiente respecto al ingreso de los niños a 1° de primaria:

Y si los niños no saben leer, lo primero que preguntan ¿Quién fue su maestra?, ¿no fue a preescolar?. Entonces yo pienso que por eso alomejor nosotras como que de alguna manera nos vemos un poquito presionadas (E5 / 07-12-2015 / Pág.11)

Ella manifiesta sentir cierta presión de que si sus alumnos no saben leer al ingresar a 1° de primaria se pregunten quien fue su maestra; puede ser que esa presión se relacione con la imagen que se formaran de ella como docente de acuerdo a los resultados que manifiesten o evidencien sus alumnos respecto a la lectura y escritura, lo cual a su vez se relaciona con el interés por dar una impresión a otros actores escolares y que lleva a obtener de alguna forma parte de un reconocimiento social como una buena docente.

Cuando enseñar a leer y escribir se convierte en algo de mucha importancia para las docentes, en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo se puede identificar que “el profesor quiere que los muchachos consigan buenos resultados” (Hargreaves, 1986:141). Así que sus prácticas buscan obtener resultados que muestren que los alumnos están acercándose cada vez más a la lectura y escritura, la evidencia de esto es la manera en la que leen y escriben los niños. En el grupo de 1° de primaria se observó lo siguiente:

“La maestra camina por los lugares viendo lo que escriben en la libreta, “aquí no, debes empezar por el renglón”, le dice a un niño que está escribiendo a mitad de la hoja, a otro le dice “quítate el guante, así no vas a poder escribir, mira como escribiste de feo, quítate el guante, por eso no puedes escribir.” (O9 / 05-11-2015 / Pág.12)

En la realización de las actividades se vigila que los alumnos hagan las cosas de manera que obtengan los productos que se esperan, se observaba cómo la profesora Reyna vigilaba constantemente el trabajo que realizaban sus alumnos, a fin de verificar que estuvieran haciéndolo de la manera que ella les había dicho. Para asegurarse de que los niños realicen las actividades de manera correcta o mejor dicho de la manera que la docente lo solicita, revisan los trabajos cuando los niños los han concluido, en esta revisión detectan que esté hecho como se pidió y si no es así es el momento para corregirlos, también se observó que la docente:

“...revisa a los niños en sus lugares, al ver la libreta de un niño le dice “ve como yo escribí globos, tú lo escribiste con la V y yo con la B”. (O9 / 05-11-2015 / Pág.3)

La maestra revisa la manera en que los niños escriben, se les corrige si no está escrito correctamente sin tomar en cuenta porque es que el niño lo escribió de esa manera, las producciones de los niños parecen importar más que su pensamiento, siendo que es en el pensamiento donde los niños construyen los conocimientos; aún puede verse como lo que importa es la producción, los resultados, lo que los otros van a observar y a través de lo cual generalmente se juzga porque al parecer *“el buen profesor es aquel cuyos alumnos aprenden lo que se pretende que aprendan como resultado directo de la enseñanza de quien les instruye”* (Hargreaves, 1986:144), en este caso a leer y escribir por lo que este se convierte en el objetivo a alcanzar.

Cuando las docentes buscan ampliar sus habilidades de enseñanza de la lectura y escritura, “la conducta y el status de educadores y alumnos presenta una tendencia a ser dominada por la especialización de las materias y por su capacidad para desempeñarse dentro de la materia especial...” (Eggleston, 1997:117), la lectura y escritura llegan a ser parte de los contenidos en los cuales las docentes buscan tener

un mejor desempeño y para esto buscan que sus alumnos muestren buenos resultados en cuanto a la lectura y escritura.

Pareciera que se le otorgan mayor valor a lo que simboliza la lectura y escritura que al mismo aprendizaje en sí. Además esto influyen en las relaciones que se establecen entre diferentes sujetos de la escuela en función de la lectura y escritura y como otro efecto de la desarticulación en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de 3° de Preescolar a 1° de Primaria.

4.3 Tensiones entre docentes de 3° de preescolar y 1° de primaria.

Un resultado de desarticulación en la enseñanza de la lectura y escritura de 3° de preescolar a 1° de primaria, son esas tensiones entre las docentes, en donde se percibe como unas deslegitiman el trabajo de las otras y viceversa.

En la enseñanza de la lectura y escritura se generan relaciones e interacciones entre diversos actores escolares; una de ellas se da entre los docentes y alumnos en función de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, en ella como se mencionó en el capítulo anterior, se llevan a cabo prácticas tradicionalistas como las planas de trazos o de letras, el copiado, el dictado, las repeticiones orales de las letras, o bien el uso de métodos para enseñar a leer y escribir; y no es que los métodos sean malos en sí, pero hay que considerar que “los métodos... no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear el conocimiento” (Ferreiro, 1997:21); pero esto se olvida y se utilizan métodos como recetas a seguir, talvez esto se haga por comodidad, porque se está familiarizado con ello y no porque sea adecuado para el grupo con el que se trabaja. Además el docente se encuentra al mando, él es quien enseña y los alumnos aprenden de él, limitando su capacidad propia de construir su propio aprendizaje.

Además de la relación entre docente y alumno, también se presenta la relación entre las docentes, en este caso entre las docentes de ambos grados escolares; al

presentarse la desarticulación en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, esta influye en esas relaciones, en las que se identificó la existencia de ciertas tensiones entre las docentes de 3° de preescolar y de 1° de primaria, esto como un efecto de la desarticulación mencionada; se habla de tensiones en el sentido de que las docentes se oponen unas a otras, en el sentido en que unas tienen una opinión negativa de las otras y viceversa; principalmente basadas en sus percepciones personales.

Los participantes de la escuela constituyen parte importante de la misma al ser los actores principales que interactúan en ella, cada uno tiene características propias, intereses, pensamientos, opiniones, etc. de acuerdo a los cuales desarrollan su participación dentro de la institución y a través de los cuales establecen vínculos y relaciones con otros actores escolares, en este caso con otras docentes.

Hay que considerar que las instituciones educativas (así como cualquier otro tipo de institución) no están exentas de que dentro de ellas existan o se generen conflictos, ya que estos son algo hasta cierto punto común cuando se dan interacciones (y no-interacciones) entre un grupo de individuos. Al realizar este trabajo de investigación se tuvo la oportunidad de escuchar lo que las docentes de 3° de preescolar opinan acerca de las de 1° de primaria y viceversa. Al hablar acerca del nivel de primaria la educadora Brisa comentó lo siguiente:

“... allá lo que les urge es trabajar sus contenidos y ¡¡vámonos!!, quien capto, capto, ¡¡y aquí tenemos esa ventaja!!, que, que, si bueno esta competencia no la favorecí del todo la puedo retomar otra vez... y ahí no, como ahí ya están por tiempos, entonces lo que ellas, pues si lógico, ellas tienen que llevarlo de acuerdo al tiempo, si el niño pudo o no pudo” (E2 / 04-12-2015 / Pag.11)

La educadora señala lo que las profesoras de primero de primaria hacen mal, trabajar los contenidos sobre tiempo sin detenerse a considerar los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, al mismo tiempo, mientras resalta eso que considera negativo de las docentes de 1° de primaria, alude que ella hace lo contrario y toma en cuenta que los alumnos se apropien realmente de las competencias, dando el tiempo suficiente para lograrlo.

Parte de las tensiones se pueden advertir dentro del discurso en donde suelen hablar de los otros, se hace énfasis en lo que hacen los otros, sobre todo en lo que se considera que hacen mal, contrastándolo con lo que la que habla hace “bien” de acuerdo a su propia percepción, con esto resalta los errores que otros tienen lo cual a su vez resalta lo positivo de ella misma. La educadora Brisa refirió lo siguiente acerca de las docentes de primaria:

¡¡¡y no saben!!!, ¡¡no saben!!, ¡no saben!, yo siento que, que, que deben ellos leer nuestro programa... :¡¡y no nos criticarían, porque lo primero que hacen, ¡hay! de donde, de que jardín viene su niño!! ¡¡¡lo primerito!!! (E2 / 04-12-2015 / Pag.10)

La educadora se refiere a las docentes de 1° de primaria como que “no saben” y que esa es la razón por la cual las llegan a atacar con comentarios de que en preescolar nada más juegan, considera que si las profesoras de 1° de primaria leyeran el programa de preescolar no existirían esas críticas, la educadora de alguna manera está defendiendo el trabajo que realiza en preescolar y no de manera individual sino que de alguna manera defendía a las otras educadoras puesto que dice “no nos criticarían” hablando en plural, refiriéndose a ella y a las otras educadoras.

Para los sujetos que forman parte de una escuela puede existir “la concepción de que la escuela es el segundo hogar –asentada a su vez en la imagen del hogar como paraíso- también la caracteriza como espacio liberado de conflicto” (Fernández, 1994: 33), las docentes de un mismo nivel pueden considerarse unidas por pertenecer a un mismo grupo, en este caso a un mismo nivel educativo. Se enfrentan así a lo que consideran ataques de las docentes de otro nivel educativo, en este caso las educadoras de Preescolar consideran necesario defenderse de las profesoras de Primaria.

Al hablar específicamente acerca del proceso de adquisición de lectura y escritura de los niños, la educadora Brisa comentó lo siguiente respecto a las profesoras de 1° de primaria.

¡¡¡¡Hay!!!! Pinches maestros (sic), se me hacen (pausa) como que no respetan (pausa) siento yo que no respetan, ese proceso. Y su ritmo, ¡¡porque pobres!!, hasta los trauman. Si, siento, siento que no respetan ¡¡lo que nosotras si respetamos!!, (E2 / 04-12-2015 / Pag.9)

La educadora utiliza incluso una palabra altisonante para referirse a los maestros de primaria, expresando molestia porque considera que ellos no respetan el proceso de los alumnos y percibe que eso afecta a los alumnos, cabe señalar que considera que ella y sus compañeras educadoras de preescolar si respetan dicho proceso; de manera que de alguna manera es como si solo culpara a las docentes de 1° de primaria de que no exista una articulación en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Es necesario mencionar que la educadora habla solo desde sus percepciones puesto que no menciona en que se basa para decir que las profesoras de 1° de primaria no respetan ese proceso. La educadora Janeth comenta también acerca de las docentes de primaria y lo que considera que ellas piensan de las docentes de preescolar:

las maestras de primaria como que nos etiquetan de que nada más vienen a jugar, y que, y que entonces por eso los niños entonces llegan en cero... los de primaria dicen "hay no, esos niños llegaron en blanco", ¡hay no, quien sabe quién habrá sido su maestra de preescolar!; ellas deberían de conocer ese punto en el que llegan los niños, ¡están enriquecidos de ambiente alfabetizador!, ¡ellos están interesados en lo que es la lectura y escritura!, ya nada más es que ellas, como que ellas, potenciar ese aprendizaje, y aprenden a leer así. (E5 / 07-12-2015 / Pag.12)

La educadora considera que las profesoras de primaria tienen una opinión negativa respecto del trabajo que ellas realizan en preescolar, sintiendo además que su trabajo no solo no es considerado sino tampoco valorado, y que en función de eso las docentes de 1° de primaria se forman una mala imagen de la maestra de preescolar; piensa que no aprovechan el interés de aprender a leer y escribir con el que llegan los alumnos y que si lo hicieran podrían obtenerse buenos resultados. La educadora también comentó lo siguiente:

“a mí me gustaría que realmente se diera esa vinculación que dicen que hay; cuando los maestros de primaria ¡ni consideran el trabajo que realizamos nosotras! Para los de primaria lo que hicimos no es un trabajo.” (E5 / 07-12-2015 / Pag.10)

Se puede notar como la educadora reconoce que no hay una articulación entre 3° de preescolar y 1° de primaria, aunque se percibe que ella le atribuye la culpa a las profesoras de primaria, expresa que estas últimas no consideran el trabajo que las educadoras realizan en preescolar y que incluso desvalorizan ese trabajo puesto que ni siquiera lo llegan a considerar como tal; además tal parece que no existe una comunicación entre las educadoras y las profesoras, probablemente por esto es que la educadora dice que le gustaría que se diera.

Entre las educadoras y las profesoras parecen existir la no-interacción y en cierto modo esto forma parte de esas tensiones que surgen entre ellas, “en las organizaciones, las actuaciones y secretos surgidos del pacto denegativo determinan y develan el conflicto de las interpretaciones de normas y valores instituyentes” (Diet, 1998:129), los conflictos generan sufrimiento en la institución y sufrimiento en sus participantes, estos no son fáciles de asimilar y tampoco es fácil llegar a identificar aquello que ocasiona ciertos conflictos, incluso las mismas docentes no parecen advertir la existencia de las tensiones, en tanto no interactúan una con otras, estas se pueden identificar más bien desde una mirada externa, en este caso como investigadora fue algo notorio que estas tensiones existen y que en una buena medida son producto de la desarticulación que existe entre ambos grados escolares.

Así como las educadoras comentan acerca de las profesoras de primaria también estas últimas lo hacen acerca de las primeras; la profesora Reyna mencionó lo siguiente:

“acá los del Valle (refiriéndose al jardín de niños “Valle del Mezquital”) son muchos niños ¡por eso luego ni les da tiempo!, siempre que hemos recibido del Valle como que todavía les falta...” (O7 / 27-10-2015 / Pag.12)

La maestra habla acerca de que a los niños que vienen de ese Jardín de niños “como que les falta” aunque no especifica exactamente en que se basa para dar esta opinión si se puede percibir que se considera el trabajo de las educadoras de acuerdo a como los niños se desenvuelven, el trabajo que realizan las educadoras no es del todo identificado, aunque la misma docente trata de dar una razón por la cual considera que

esto es así y es por la cantidad de niños; aun así se puede percibir que no hay un reconocimiento del acercamiento a la lectura y escritura que se realiza en el nivel preescolar. La profesora Martha comentó lo siguiente acerca del trabajo de las educadoras en preescolar:

“pero siento que lo único... ¡¡por el número que tienen!! Como que nada más los van a cuidar y puro juego, puro juego” (E4 / 07-12-2015 / Pag.4)

Al parecer si existe esta idea de que en preescolar solo se entretiene a los niños y se juega, la profesora también agrega el factor de la cantidad de alumnos y lo considera como la razón por la cual sea de esa manera; sin embargo es importante notar que se reafirma notoriamente que “puro juego” no reconociendo de esta manera como es que las docentes de preescolar favorecen el proceso de adquisición de la lectura y escritura en los niños que acuden al Jardín de niños.

Para superar las tensiones y culpabilidades entre las docentes de ambos niveles educativos, es necesario que haya un buen funcionamiento de las relaciones y vínculos y “...para que funcione... hace falta además que se instauren allí las comunicaciones eficaces y satisfactorias.” (Anzieu y Jacques, 1997:121), comunicaciones entre los sujetos, no solo entre los docentes sino aquellos que pueden intervenir en ambas instituciones, pero sobre todo de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque se reconoce que:

El trabajo en equipo es sumamente difícil en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo. Durante muchos años se ha privilegiado el trabajo individual y altamente competitivo y la colaboración ha dejado de estar presentes en la mayoría de nuestras escuelas. (Barraza, 2013:34)

Esto dificulta la articulación, no obstante sería importante hacer el intento por lograr mejorar esas relaciones, de manera que estas contribuyan a favorecer la articulación entre 3° de preescolar y 1° de primaria en la enseñanza de la lectura y escritura.

Conclusiones.

A pesar de que se plantea en el currículum la articulación entre los niveles educativos, esta únicamente queda ahí, aunque las docentes llegan a mencionarla, pareciera que la articulación se convierte en una palabra estelar que las docentes utilizan pero que en la realidad de la práctica docente no se encuentra presente. Lo que en realidad se observa es una desarticulación entre 3° de preescolar y 1° de primaria en la enseñanza de la lectura y escritura, quedando la articulación únicamente como un planteamiento curricular.

Las prácticas de enseñanza se dan de manera aislada, cada nivel educativo trabaja la enseñanza de la lectura y escritura sin tener un conocimiento de lo que se hace en el otro nivel por lo que pueden incluso llegar a desaprovechar lo que se ha favorecido en el nivel anterior o ignorar lo que se requiere para el nivel posterior, ocasionando en este último caso que los alumnos experimenten dificultades al ingresar al siguiente nivel educativo y exponiendo por lo tanto a los alumnos a experimentar sentimientos negativos hacia la propia escuela.

Las docentes poseen un saber curricular limitado, no solo en cuanto a la articulación en sí, sino en cuanto a planes y programas en general, tanto de su mismo nivel y grado escolar como del otro, aunado a esto se experimentan cambios continuos de planes y programas, además de una falta de interés de las mismas docentes por profundizar en el conocimiento del currículum. De manera que las docentes privilegian la "experiencia" en relación a otros currículos anteriores frente al currículum actual.

Como resultado, las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura suelen convertirse en disfuncionales puesto que se desarrollan prácticas mecánicas y tradicionalistas que se encuentran fuera del enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura de los planes y programas vigentes; además se le da mayor importancia al método y resultado que al proceso que siguen los alumnos para aprender a leer y escribir. Cabe mencionar

que algunas de esas prácticas mecánicas y tradicionales pueden ocasionar en los alumnos cierto rechazo hacia el aprendizaje de la lectura y escritura, ya sea porque les resulta muy complicado o porque no le encuentran el sentido y las llegan a considerar aburridas.

Además del desconocimiento de la forma en que se trabaja en el otro nivel educativo, y de la falta de saber curricular, también se presenta la inexistencia de comunicación entre las docentes y por lo tanto elaboran suposiciones y creencias individuales respecto a las prácticas de enseñanza del nivel anterior y posterior respectivamente, así como de las mismas docentes.

Esto conduce a que existan tensiones entre las docentes, pues a partir de ideas erróneas que tienen unas acerca de las otras, se llegan a dar comentarios negativos entre ellas, considerando como culpable a la docente del otro nivel de cualquier dificultad presente en el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los alumnos. A través de comentarios negativos unas de otras se produce una descalificación mutua del trabajo que llevan a cabo, pues consideran como inadecuada las prácticas que realizan las otras docentes.

Al tener un saber curricular limitado, las mismas docentes se plantean objetivos respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, estos objetivos llegan a tener fundamento en el saber experiencial que las docentes poseen, lo cuales en algunos casos difieren de unas a otras y en otros casos coinciden en el trasfondo; estos objetivos se orientan a algunos aspectos como la búsqueda del reconocimiento o prestigio social y a facilitar su propia práctica, estos objetivos propios adquieren significado en lo que simboliza la enseñanza de la lectura y escritura.

Esto contribuye a la desarticulación, las docentes asumen un papel equivocado, sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura pierden objetividad, puesto que se hace presente un interés por complacer a otros (padres de familia, colegas), el proceso de los alumnos llega incluso a dejarse en segundo plano, lo cual a su vez ocasiona en

los alumnos algunas dificultades como la falta de interés y gusto por la lectura, y a largo plazo la dificultad en la comprensión lectora.

Para transitar hacia una mejora en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura y de la articulación de la misma “se debe reconocer de entrada lo poco que sabemos realmente sobre el curriculum y la teoría, lo mismo que sobre el aprendizaje y la enseñanza.” (Mckernan, 2001:57) solo de esta manera puede surgir un interés por ampliar el saber tanto curricular como teórico, el saber curricular para poder llevar a cabo una práctica docente de acuerdo al enfoque y fundamentos del programa y el saber teórico no como algo que deba aprenderse para aplicar tal cual, sino como algo necesario para poder desarrollar con claridad y fundamentos la misma práctica docente.

En educación los cambios se experimentan de manera constante, los planes y programas no son la excepción, se modifican cada vez con mayor rapidez; estos cambios en teoría han surgido cuando “...las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma” (Bauman, 2008:27), se supone que con esto se pretende dar respuesta a las necesidades actuales del sistema educativo y buscar la mejora del mismo a través de la actualización e innovación, el currículum actual plantea lo siguiente:

“...es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional” (SEP, 2011:4)

Sin embargo los cambios curriculares también surgen por razones políticas, los cambios en el gobierno generalmente dan pauta para un cambio curricular, pareciera que cada gobierno desplaza la propuesta anterior para colocar la propia:

“...un rasgo que viene presentando la vida política del sector educativo en nuestro país... la inestabilidad de los funcionarios con capacidad de

decisión,...su cambio a causa de diferentes vicisitudes del movimiento interno del partido gobernante... y la tendencia... a detener los proyectos comenzados o en marcha para volver a empezar” (Fernández, 1996:209)

Actualmente está vigente la reforma curricular efectuada en el año 2011; uno de los aspectos de la reforma curricular 2011 es la articulación de la educación básica, acerca de ello aún quedan muchas dudas en relación a su funcionamiento, lo cual requiere de un análisis e investigaciones al respecto, no obstante ya ha surgido un nuevo modelo educativo 2016 con miras a entrar en vigor en 2018.

Las reformas curriculares traen diversas consecuencias, una de ellas es la inestabilidad que experimentan las docentes, generalmente orientan sus prácticas de enseñanza de acuerdo a las exigencias curriculares, sin embargo al existir cambios constantes puede existir confusión, “...esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad.” (Bauman, 1999: 6)

Para estar a la orden del día, en torno a las reformas curriculares, los docentes tienen no solo la necesidad sino también la obligación de “...reformarse y remodelarse según los cambios y giros que esa política experimente.” (Bauman, 1999:6); aunque esto no siempre es tan sencillo puesto que en el sistema educativo a veces “las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas” (Laudó, 2010:277)

El currículum vigente actualmente se ha convertido en “...un currículum formal ideológicamente convincente, con un brillo que anuncia sus ventajas y exclama a viva voz sus posibilidades... pero que a la larga, y puesto a funcionar en términos reales, es utópico...” (Lisandro, 2005:561); respecto a la lectura y escritura esto es lo que ha sucedido, tanto en el enfoque del campo de formación al cual corresponde como en la articulación que se plantea como elemento para favorecer el logro de los aprendizajes esperados.

La articulación y otros términos más que se manejan en el programa constituyen “...conceptos estelares, que simulan consensos, disimulan vacíos y que se resisten a ser consumidos por la velocidad de nuestros tiempos, la demanda del cómo.” (Carrizales, 1987:104), y que finalmente aunque no son comprendidos de manera específica, se utilizan como si estos fueran parte del vocabulario de las docentes.

La realidad es que a pesar de las modificaciones que se han experimentado a través del tiempo pareciera que los cambios no son tan significativos:

cambios que están teniendo lugar dentro del sistema educativo... no afectan en nada esencial... no cuestionan, ni los programas de reforma ni las exigencias de maestros y alumnos, ni nada que afecte específicamente al sistema de educación tradicional o a su funcionamiento.” (Bourdieu, 1986:124 y 125)

De manera que aunque hay algunos cambios superficiales, de programas, de términos, de discurso, etc. en el fondo las cosas siguen siendo de la misma manera y en la realidad de las aulas se sigue enseñando a leer y escribir de manera mecánica y tradicionalista.

La articulación continua siendo un término utilizado en el discurso y en las propuestas curriculares a través de varios años, podemos encontrarla en el Programa de Educación Primaria de 1993, donde se hacía alusión a ella enfocándola a los grados de educación primaria.

Con la difusión de los lineamientos académicos para los seis grados de la educación primaria, la Secretaria pone a disposición de los maestros la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no solo de los que corresponden al grado en el cual enseñan. De esta manera, podrán establecer una mejor articulación de su trabajo docente con los conocimientos previos de los niños y con los que aprenderán en los grados más avanzados. (SEP, 1993:7)

Después en la reforma curricular 2011 el termino articulación pasa a ser mayormente utilizado, puesto que ahora se habla de la articulación de la educación básica, ya no solo se pone la mira en una articulación de los grados de un nivel educativo, sino que

se espera que además de esto también haya una articulación entre los tres niveles educativos que conforma la educación básica.

Recientemente se ha dado a conocer un nuevo modelo educativo que se propone implementar próximamente; en éste se ha dado un paso más, puesto que se habla de una articulación de la educación básica con la educación media superior; pero ¿hasta qué punto está articulación que se ha manejado en los planes y programas y en el discurso, se concreta en la realidad?, de seguir avanzando en cuanto a articulación solo en el discurso seguramente en el próximo currículum que se presente se pondrán las miras en una articulación con la educación del nivel superior; desafortunadamente en algunos espacios esto sigue siendo algo que queda solo en lo prescrito, algo utópico que se mira a lo lejos

Es necesario tener en cuenta los planes y programas con los que se trabaja actualmente, en ellos se encuentra lo prescrito "...la educación opera sobre prácticas prescritas..." (Remedi, 2004:2), de manera que es importante y hasta cierto punto prioritario conocer el currículum pero sería interesante no quedarse ahí sino transitar hacia la innovación curricular.

Resulta importante aclarar que conocer los planes y programas para intervenir no implica la aplicación de ese currículum de una manera precisa a modo de instructivo o receta, sino conocerlo permitirá identificar los espacios a través de los cuales es posible intervenir, el currículum corresponde a lo instituido "Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen" (Remedi, 2004:2). Pero la intervención se da más bien en lo instituyente "...procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas..." (Remedi, 2004:2).

Intervenir en el plano de lo educativo se relaciona con las prácticas, para lo cual es necesario contemplar que existen prácticas que ya existen "haceres que están ya instituidos en ese lugar... haceres específicos, con formas de hacer y que tienen que

ver con una cultura institucional” (Remedi, 2004:4). Además de la intervención, la innovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura cobra importancia, no es cosa sencilla pero si muy importante y necesaria comprendiendo que ésta consiste en “...una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.” (Carbonell, 2001:4).

Así “...el profesor como agente curricular... filtra, redefine lo dado desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro...” (Tejeda, 1998:128), con el fin de una mejora en su práctica docente. La innovación se centra siempre en buscar el cambio para la mejora, sería muy enriquecedor que las docentes busquen la mejora de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura. Las reformas han estado casi siempre presentes en el sistema educativo, pero hacen falta las innovaciones, centradas en las problemáticas de lo local, del contexto específico y no de lo general:

Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso, se localiza en los centros y aulas mientras que en el segundo caso afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto. (Carbonell, 2001:4)

Al tener en cuenta que la intervención es un trabajo en conjunto, hay que tomar también en cuenta que cada una de las docentes tiene significados individuales en torno a la lectura y escritura “...significados que tienen que ver con las experiencias, son significados adquiridos en experiencias.” (Remedi, 2004:5), es necesario poder socializar estos significados y poder tomar puntos de acuerdo. Por lo que otro aspecto importante está en el establecimiento de comunicaciones eficaces, desde el interior del jardín de niños, así como con las docentes del siguiente nivel, “...mucho de la intervención pasa... por escuchar... facilitar la palabra, porque se restituyan diálogos que no se habían dado... donde la palabra no circula, lo que se instala es la agresión, la violencia, el detrimento...” (Remedi, 2004:13).

Es necesario que el docente se convierta en un profesional reflexivo, que busque hacer de sus alumnos personas libres no solo físicamente sino en pensamiento, la manera en cómo se acerquen los niños a la lectura y escritura es fundamental, si desde el inicio se les transmite la enseñanza de este aprendizaje como un método memorístico, probablemente en el siguiente nivel educativo lejos de estar avanzado, se encontrara limitado a una forma de adquirir los conocimientos posteriores.

La lectura y escritura deben ser herramientas que el alumno pueda utilizar con libertad para comunicarse de manera eficaz; además es de gran importancia que se piense como docentes en favorecer una continuidad en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, puesto que no solo este, sino todos los aprendizajes debieran estar relacionados y seguir un proceso que conlleve en él la libertad de aprender. Este trabajo de investigación pretende propiciar estas y otras reflexiones que contribuyan a la mejora de la práctica docente.

Además de reflexionar y ampliar el saber curricular y teórico, para mejorar sería necesario transitar hacia la innovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, cosa no sencilla pero importante, comprendiendo que esta consiste en "...una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas." (Carbonell, 2001:4). Así "...el profesor como agente curricular... filtra, redefine lo dado desde fuera o diseña nuevas innovaciones desde dentro..." (Tejeda, 1998:128), con el fin de una mejora en su práctica docente, en este caso esa mejora implicaría trabajar para que la articulación en la enseñanza de la lectura y escritura no se quede solo en lo prescrito sino pueda concretarse en una realidad en las aulas.

Bibliografía.

Anzieu, D. y Jacques Yves Martin (1997). "Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones" en La dinámica de los grupos pequeños. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 111-145.

Augé, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005) "El trabajo de campo". "La lectura", "La escritura" y "Superar las falsas alternativas" 87-121. En Ibid. ¿Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.

Barraza Macias Arturo (2013) La ruta metodológica para la construcción de proyectos de innovación pp 29-66 en ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? México, Universidad Pedagógica de Durango.

Bauman Zygmunt (1999) Prologo acerca de lo leve y lo liquido (1-13) en Modernidad Liquida, FCE. México.

Bauman Zygmunt (2008) Prologo Los retos de la educación en la modernidad liquida, (9-45) Gedisa, Barcelona.

Bordieu, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales" (103-129). En Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP El Caballito, México.

Carbonell, Jaume (2001). "La innovación Educativa hoy" en: La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid, Morata.

Carrizales Retamoza, Cesar (1987) Los conceptos estelares en la formación En Colección Pedagógica Universitaria. México.

Coser, L. (1978). "Las instituciones voraces. Visión General" en **Las instituciones voraces.** México. FCE: pp. 11-26

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "Capítulo 1. El actor y su estrategia" y "Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada" en **El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva.** México: Alianza Editorial Mexicana, pp. 13-31, 35-53 y 54-75

Diet, E. (1998) "El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones" en Rene Käes y otros **La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico,** Buenos Aires, Paidós, pp. 68-83.

Eggleston, John (1997) "Los maestros y el currículo" (95-122) "Los alumnos y el curriculum" (123.144). En *Sociología del currículum escolar*, Troquel, Buenos Aires.

Etzioni, Amitai (1993) "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización" en *Organizaciones Modernas.* México. UTEHA. p.p. 1-8 y 104-121.

Fernández, Lidia (1994) "1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en **Instituciones educativas.** Buenos Aires, Paidós. Pp. 17-52

Fernández, Lidia (1996), "Crisis y dramática del cambio", *Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa*".

Ferreiro Emilia (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica.* Siglo veintiuno editores. México, D. F.

Filloux, Jean-Claude (2008) "De las ciencias pedagógicas a las ciencias de la Educación" pp. 17-42, en: Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación. Encuentro Grupo Editor: Argentina.

Geertz, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" 19-40. En Ibid. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, J. (1989) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, S. A. Madrid.

Goodman, Ken "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", en Curso de Formación y Actualización Profesional para el Docente de Educación Preescolar, SEP 2004 p.145-154.

Guber, Roxana (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". 83-119. En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.

Guevara Niebla, G. (2012) "Pensamiento pedagógico mexicano" en Revista Educación 2001, núm. 200 México, pp. 16-19.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1998) "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México" 13-38. En Revista Mexicana de Investigación educativa (México). Vol. III, núm. 5, enero-junio.

Gutiérrez Ibarra, Martha (1993) Inquietudes educativas, política y práctica escolar. (mimeo) México: UPN.Sancen, 2010:117, 118)

Hargreaves, D. (1986). "La interacción profesor alumno" (125-202). En Las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea.

Husén, Torsten (1988) "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión" 46-59 En Dendaluce, Iñaki (Coord) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.

Jackson, PH. W. (1991) "Los afanes cotidianos", (43-77). En "La vida en las aulas", Morata Madrid.

Kosik, Karel (1985) "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" 25-37. En Dialéctica de lo concreto. México Grijalbo.

Lisandro, L. (2005) "Currículum, reflexiones, sobre los obstáculos para su formulación e implementación". Revista Argentina de Sociología, vol. 3, núm. 5, noviembre-diciembre, 2005, (246-265)

Loaeza, soledad "III. Clases medias y autoritarismo, 1940-1960" en: Clases medias y política en México. La querrela escolar; 1959-1963. El colegio de México, México, 1988, pp. 119-175.

Loureau, René (1989) "El diario total de Bronislaw Malinowski" 33-54. En Ibid. El diario de investigación. México: Universidad de Guadalajara.

Lundgren, U.P. (1992) "El currículum: conceptos para la investigación" (13-33). En Teoría del currículum y escolarización. Morata, Madrid.

Mardones, J. y Ursua N. (1982) "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante" 15-38. En Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Materiales para una fundamentación científica. México: Eds. Coyoacán.

Mc Ewan, H. (1998) "Las narrativas en el estudio de la docencia" 236-259. En Hunter, Mc Ewan y Kieran Egan (Comps.) (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Mckernan, James (2001) El profesor como investigador y profesional. En *Investigación acción y curriculum*. (55-75). Morata, Madrid.

Mercado Maldonado, Ruth (1988) Formación de maestros y práctica docente. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN.

Mills, W. (2000) “Sobre la artesanía intelectual” 206-236 En *Ibíd*. La imaginación sociológica. México: Fondo de cultura Económica.

Navarro, María (2000) “Metodología interpretativa de la argumentación” 321-353. En María Navarro (2009) **Interpretar y argumentar. La hermenéutica gadameriana a la luz de la teoría de la argumentación**. Madrid-México: CSIC y PyV.

Nemirovsky, Myriam (1999) Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En: “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños”. México. Paídos.

Ocampo López, Javier (2005) “José Vasconcelos y la Educación mexicana, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 7 Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 137-157.

Piñero Ramirez, Silvia L. (2008) La teoría de las representaciones sociales. En *Revista de investigación educativa* 7. Julio – diciembre 2008. Universidad Veracruzana.

Remedi, Eduardo. (2004) La intervención educativa. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN.

Ricoeur, Paul (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, Paul (1999) “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” 7-21 y “El conflicto de las interpretaciones” 22-35 En Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.

Sancén, Fernando (2010) “La epistemología, base para la investigación en ciencias sociales” 117-137 En Juárez, Núñez José Manuel y Sonia Comboni Salinas (Coord) El arte de investigar. México: UNAM.

Santamaría, José (2011) Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas. En Revista digital Sociedad de la Información. España: Cefalea.

Schutz, Alfred (1974) “Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales” 71-85. En Paul Ricoeur, El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

SEP (1992) Programa de Educación Preescolar. México D.F.

SEP (1993) Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio 1993. México D.F.

SEP (2004) Programa de Educación Preescolar 2004. México D.F.

SEP (2009) Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. México D.F.

SEP (2009) Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria. México D.F.

SEP (2011) Acuerdo Número 592 por el que establece la articulación de la educación básica. México, D. F.

SEP (2011) programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado. México D.F.

SEP (2011), programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México, D. F.

SEP (2014) Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Subsecretaría de Educación Básica. México.

Tardif Maurice (2004) Los saberes del docente su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Taylor y Bogdan, (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En *ibid.* Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” 152-176. En S. J. Taylor y R. Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejeda Fernández, José (1998), *Los agentes de la innovación en los centros escolares*, Málaga, España, Ediciones Aljibe, pp. 95-183.

Torres Hernández, Rosa María (2009) “Investigar y escribir las prácticas educativas”. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: COMIE.

Vaughan, Mary Kay (2001) "Introducción" y "La política cultural revolucionaria" en La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. Fondo de cultura Económica. México, 2001 pp. 13-48 y 49-84.

Woods, Peter (1993) "Análisis" 135-160 y "Teoría" 161-182. En Peter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

Ysunza, Marisa y Serrano, J.A (1990) "Análisis Curricular de los Planes y Programas de estudio de Educación Básica", México, UPN.

Zemelman, Hugo (1987) "Introducción" y "El análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica", en: *Uso crítico de la teoría*. México: ONU/El Colegio de México.