



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ARAGON

LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE PARA LA  
ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN LOS  
GRUPOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

**TESIS PROFESIONAL**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA,**  
**P R E S E N T A ;**  
**PATRICIA HERNANDEZ SILVA**

ASESOR: MA. EUGENIA LUNA ELIZARRARAS



ARAGON, EDO. DE MEX.

1992

FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## C O N T E N I D O

Introducción .

### **I .- La enseñanza de la lecto-escritura. Un campo problemático.**

- Problemas en la adquisición de la lecto-escritura .....11
- Cuestionario basado en relaciones significativas.....18
- Estructura Analítico Conceptual .....19
- Planteamiento del problema .....19
- Criterios Metodológicos .....22

### **II.- Elementos para el análisis de la enseñanza de la lecto-escritura. ( Referentes Teóricos).**

- Proceso de adquisición de la lecto-escritura .....28
- Construcción social de conocimientos escolares .....35
- Vínculo maestro- alumnos: Una relación asimétrica .....40
- La situación escolar y los guiones de los participantes ..48
- Estrategias didácticas propias de la relación asimétrica maestro -alumnos .....58

### **III.- Repensar la lecto-escritura desde el Aprendizaje Operatorio.**

- Comunicación significativa o con sentido .....67
- Lógica del proceso didáctico .....70
- Estrategias didácticas y procesos constructivos de conocimientos .....72

**IV.- La adquisición de la lecto escritura en relación a  
las estrategias del docente.**

- El docente construye su guión .....	81
- Criterios para clasificar a los alumnos .....	81
- Atención a las demandas de los alumnos .....	90
- Actividades para el aprendizaje .....	108
- Relaciones afectivas .....	129
Conclusiones .....	136
Bibliografía .....	143
Anexos .....	147

## Introducción.

En el campo educativo se generan situaciones problemáticas que exigen un verdadero análisis. Es necesario repensar en todos aquellos problemas educativos que de algún modo y en repetidas ocasiones han sido abordados, pero que poco se ha aclarado y cuyas explicaciones resultan insuficientes, o que en su caso se siguen presentando con persistencia (1). Es un caso -digamos típico- el de la enseñanza- aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros grados de primaria (2)

Como es sabido, desde siempre han proliferado ofertas - metodológicas para los maestros, que hacen suponer, les anteceden trabajos serios de investigación o al menos síntesis de experiencias de maestros convencidos de haber resuelto las dificultades. Lo que ha circulado ampliamente es un conjunto variado de métodos y propuestas didácticas que sustentan libros de texto y manuales (3).

A pesar de todo, los problemas de la adquisición de la lecto-escritura siguen presentándose de manera ostensible : la deserción de la escuela primaria es de 50 % aproximadamente, de ese porcentaje la mitad "abandona" o es excluida - de la educación básica en el primer grado (se aduce siempre a dificultades para aprender a leer y escribir) (4); las dificultades en la comprensión de textos y en la redacción - coherente e inteligible son características de todos los - grados de la educación básica ( con frecuencia en la media y superior) y en general, se remite a deficiencias en el pro-

ceso de la adquisición; la mayoría de los alumnos considerados "con problemas de aprendizaje" , sospechosos de deficiencia intelectual y candidatos a cursar en escuelas especiales, suelen presentar este cuadro durante el aprendizaje de la lecto-escritura (5).

En el año de 1980, fue publicado un libro que documenta la investigación del papel que cumple el niño durante la adquisición de la lecto-escritura. La investigación abarca el protagonismo del niño, contraponiéndose éste a los enfoques basados en correlaciones positivas de condiciones de madurez y pronósticos sobre habilidades de aprendizaje (6).

Por mi parte considero importante acudir a las estrategias didácticas del docente para explicar el protagonismo posible del alumno, en las condiciones concretas que ofrece el complejo vínculo con el maestro.

El interés por realizar esta investigación radica en - hacer relevante el trabajo del aula; para analizar las estrategias del maestro y la participación del alumno en esta situación; en suma develar aquello que acontece al confrontarse alumnos y maestro y que es decisivo para el aprendizaje.

Considero que una investigación sobre esta cuestión ha de realizarse desde el interior de la escuela primaria porque en ella las experiencias cotidianas son decisivas para la formación; "El contenido formativo de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento en la

organización misma de las actividades a enseñar y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar , la estructura promocional de grados suele decidirse por la relación básica de un docente con un grupo de alumnos " (Rockwell 1986).

Este último aspecto es el que en esta investigación se asumirá como acontecimiento específico , sin soslayar los otros elementos mencionados.

La experiencia en la atención de niños con reprobación persistente en primer grado que acuden al servicio de Educación Especial denominado Centro de Orientación, Evaluación y Canalización ( COEC) de la DGEE SEP, es otro referente de la presente investigación . A esta institución el maestro recurre, cuando desde su perspectiva, considera que un alumno presenta problemas en el aprendizaje y esto se da principalmente en el área de de la lecto-escritura. De ahí que COEC a través de un estudio pedagógico, pueda develar la problemática del niño y dar algunas sugerencias en torno a la dificultad que éste presenta para protagonizar el proceso de aprendizaje, en los ritmos de trabajo en el aula.

Digamos que el Centro de Orientación, en un sentido amplio no se limita a un trabajo de Diagnóstico, sino también al de asumir la problemática de aprendizaje y sobre todo saber cómo la está viviendo el niño; de ahí la importancia de recuperar esta experiencia.

La conducción de los talleres de Aprendizaje Operatorio convocados por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano en donde participan maestros de educación básica, es otro referente es esta investigación, ya que ha permitido un acercamiento a las dificultades reales que el docente de primaria enfrenta en la enseñanza de la lecto-escritura y que tienen que ver con el vínculo maestro-grupo, así como el conocimiento que se tiene sobre sus formas de apropiación.

Asimismo las reflexiones generadas dan cuenta de las posibilidades de hacer de la lecto-escritura un aprendizaje - significativo, en donde la comunicación con sentido y la voluntad de saber, generan procesos constructivos en el niño y posibilidades que este objeto de conocimiento pueda ser relevante en sus experiencias cotidianas.

En este sentido propongo las estrategias del docente - como campo de estudio por considerar que este acontecimiento es el que permitirá develar la lógica del proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Por lo que interesa conocer cuáles son las consideraciones del maestro para iniciar este proceso y cómo se da en términos de trabajo de aula la confrontación de saberes, intereses, experiencias y expectativas. " El maestro como sujeto ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para enfrentar cotidianamente las experiencias de su quehacer" ( Rockwell, 1986).

Asumir la lecto-escritura como parte importante de este objeto de estudio, obedece principalmente a que éste es uno

de los primeros objetos de conocimiento formal al que se enfrenta el niño y que suele ser referencia del maestro para caracterizarlo como deficiente e incapaz, haciendo abstracción de las peculiaridades de este momento crucial ( espacio normado, prácticas regimentadas, trato indiferente, dificultades para negociar el uso del tiempo y el espacio).

Así también, a pesar de ser un tema sobre el cual ya se ha escrito mucho y se han derivado propuestas y métodos, el aspecto de la reprobación persiste y el mito de la dificultad para adquirir la lecto-escritura hace remitir los problemas a los alumnos, endilgándoles incapacidades o se recurre a su inmadurez.

La presentación de la investigación, está organizada en cuatro apartados: La enseñanza de la lecto-escritura: Un campo problemático, Elementos para el análisis de la lecto-escritura, Repensar la lecto-escritura desde el Aprendizaje - Operatorio y La adquisición de la lecto-escritura en relación a las estrategias del docente.

En la enseñanza de la lecto-escritura: Un campo problemático presento cómo se fue problematizando y construyendo el objeto de estudio .

Varios fueron los elementos que permitieron hacer de la lecto-escritura un campo de reflexión: Concebir que la no - adquisición de la lecto-escritura en un primer grado de primaria remite a incapacidades cognoscitivas en el alumno y -

por tanto situarlo como sujeto con problemas en el aprendizaje; explorar sobre las dificultades reales para adquirir este conocimiento permitió tener una categoría para el análisis siendo ésta el Vínculo maestro-alumnos.

Desde luego que las investigaciones que se han hecho - sobre el trabajo del maestro ( las realizadas por Elsie - Rockwell y colaboradores, por citar algunas), las que refieren en particular a la lecto-escritura ( Emilia Ferreiro et. al) y los Talleres de Aprendizaje Operatorio ( convocados por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C.) fueron un gran soporte para considerar que la enseñanza de la lecto-escritura tiene que ver con las Estrategias del Docente, pudiéndose ampliar más el campo de análisis que si sólo se hubiese - acudido al estudio de los métodos de la lecto-escritura.

Los cuestionamientos que sobre la enseñanza de la lecto-escritura se iban haciendo permitieron construir la estructura analítico conceptual que guiaría la investigación dándose así inteligibilidad a los hechos.

En este apartado también presento los criterios metodológicos que se utilizaron para el trabajo de campo: Registros de Observación, Método Clínico y Entrevistas, todos ellos - permitieron recuperar los hechos en una situación concreta.

En los elementos para el análisis de la enseñanza de la lecto-escritura, se ubican las categorías teóricas que sirvieron como referentes para explicar los hechos cotidianos -

que se dan en el aula, al trabajarse la enseñanza de la lecto-escritura.

En lo que se refiere a Repensar la lecto-escritura desde el Aprendizaje Operatorio se retoman tres categorías de esta Propuesta Pedagógica, que de igual manera sirvieron para el análisis y que se piensan como una posible propuesta para el aprendizaje de la lecto-escritura.

En la parte última, la adquisición de la lecto-escritura en relación a las estrategias del docente, se presenta el análisis de los registros de observación a partir de lo expresado por los sujetos protagonistas de este hecho educativo, dando cuenta así de los sucesos cotidianos que van conformando la enseñanza de la lecto-escritura.

En el apartado de Anexos se presenta: La simbología utilizada para los registros de observación, Un registro de clase, La transcripción de una entrevista realizada a uno de los maestros observados y finalmente algunas relatorías, productos de las conversaciones con los niños que asisten al servicio de Diagnóstico de Educación Especial.

El propósito es que esta investigación aporte una manera diferente de abordar el problema y además fundamentar programas de Formación y Actualización de Docentes en el campo de la lecto-escritura, lo que no se ha de restringir a estudiantes normalistas, sino que incluye también a los maestros en servicio, pues de estos depende la calidad del proceso educativo en lo que se refiere a la capacidad de expresión escrita del alumno.

Notas.

( 1 ) Holt John , plantea una serie de problemas propios del trabajo en el aula: el papel del docente, los referentes a su concepción de aprendizaje y de ésta sobre la relación con sus alumnos. La rigidez y el autoritarismo propios de la institución propician un cambio en la inicial disposición del sujeto con deseos de aprender: el alumno activo y creativo se convierte en un individuo hostil e indiferente. Holt John, El fracaso de la Escuela. Alianza Editorial . Madrid 1987

-Hidalgo Guzmán Juan Luis, hace una descripción de los problemas escolares a partir de la pregunta ¿Cuál es la panorámica de las propuestas alternativas para la educación ? Se habla de una escuela tradicional, verbalista y memorística, donde el aprendizaje es acumulación de información y la enseñanza transmisión de conocimientos acabados, incontestables y sobre todo irrelevantes para el sujeto que aprende y al que se le concibe como recipiente vacío de saber, anómico y asocial, a quien se le ha despojado de la palabra, de la capacidad de argumentar y es sometido a una evaluación que ha aplastado su voluntad de saber. Hidalgo Guzmán Antología de Pedagogía Operatoria. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C. México 1988.

-Fuentes Molinar Olac. En los escritos que este autor selecciona, desmiente la idea de que la escuela es democrática, que propicia las relaciones sociales, que -

posibilita el desarrollo de las capacidades intelectuales; sostiene en cambio que destruye la curiosidad, la imaginación y la iniciativa que son las más genuinas - disposiciones de la mentalidad creadora, estimula como rasgos dominantes del carácter, el temor, la sumisión, la competitividad por la recompensa externa, y el arribismo cínico. Fuentes Molinar. Antología Crítica a la Escuela, el reformismo radical en Estados Unidos. Ed. El Caballito SEP Cultura Mex. 1985.

- ( 2 ) Desde el año de 1929 Gregorio Torres Quintero participaba en el debate del aprendizaje de la lecto-escritura sobre el apresuramiento de la instrumentación metodológica y de la insuficiencia en el campo de la investigación. Torres Quintero, Los métodos de lectura americanos su inadaptabilidad al español. Impresora LABOH Mix. Mexico 1929.
- ( 3 ) Algunos ejemplos al respecto son: El libro de Arco - Iris de Letras de Gabriela Aldama y Ana Claudia Calderón; El libro del Profr. Torres Quintero, los métodos de lectura americana. Su inadaptabilidad al Español, el Libro de Abel Gamiz "Técnicas de la enseñanza de la lecto-escritura" y la Propuesta del Aprendizaje de la lengua escrita de Margarita Gómez Palacio.
- ( 4 ) En el programa de Modernización Educativa 1989-1994 , en el apartado de Elementos de Diagnóstico. Educación Primaria, se menciona que el 45 % de la matrícula de

primaria, es decir más de 6.6 millones de alumnos no concluyen este nivel educativo en el período reglamentario de sus años y en las zonas rurales e indígenas - el índice rebasa el 80 % . Alrededor de 500 mil niños abandonan anualmente la escuela primaria y otros 380 mil en los últimos tres; en consecuencia, los primeros representan el grupo de analfabetos y los segundos el de rezago educativo.

- ( 5 ) Ver anexo sobre entrevistas realizadas en el Centro de Orientación, Estudios y Canalización ( COEC).
- ( 6 ) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky ponen en discusión los planteamientos acerca de las aptitudes y habilidades - necesarias para aprender a leer y escribir tales como la lateralización espacial, discriminación visual, auditiva, coordinación visomotora, buena articulación, etc. Ferreiro y Teberosky Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI Mex. 1980.

## Capítulo I. Problemas en la adquisición de la lecto-escritura.

Los primeros indicios sobre las dificultades que se presentan en el primer grado de la escuela primaria, se pudieron advertir durante las entrevistas y la aplicación de exámenes exploratorios de capacidades, que se llevan a cabo en un COEC de Educación Especial. Los niños que acuden a este servicio, lo hacen por disposición de sus maestros, quienes recurren a los especialistas para que averigüen la naturaleza de los - impedimentos para aprender a leer y escribir y que consideran usualmente como irreversibles. En general, los niños parecen ajenos a su tragedia, no presentan rasgos típicos de deficiencia mental, y apenas se establece comunicación con ellos, se sinceran de la incomodidad, el disgusto, el temor y hasta el resentimiento que les provoca su estancia en la escuela - y los lamentables acontecimientos que han vivido con sus - maestros; finalmente, las insuficiencias que suelen presentar refieren a su exclusión de la lógica del proceso didáctico - que establece el docente ( las tareas que se les piden cumplir, carecen de sentido y por ello no las realizan, aunque lógicamente nada impida su cumplimiento) dicho de otro modo, tienen que ver más con dificultades provocadas por un aprendizaje no significativo, y mucho menos refieren a problemas sobre capacidades o incapacidades intelectuales.

Las apreciaciones anteriores indicaron en su momento que las dificultades reales remitian al vínculo del maestro con sus alumnos (en particular, el que se establece con los que presentan lentitud, desinterés e ineficiencia en el cumplimiento de las actividades demandadas) Las preguntas iniciales que me planteé fueron las siguientes.

- 1.- Cómo se da el vínculo maestro-alumno al abordar el proceso de la lecto-escritura
- 2.- Al establecerse esta relación pierde el maestro su autoridad y se adapta al niño o la impone.
- 3.- Cómo concibe el profesor de educación primaria el proceso de la lecto-escritura en el niño.
- 4.- Qué lineamientos establece como punto de partida para iniciar este proceso.
- 5.- Qué estrategias utiliza el maestro para conducir el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.
- 6.- Permite la participación del alumno en la elección de actividades.
- 7.- De qué manera el profesor va guiando al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura; respeta sus ritmos de aprendizaje.
- 8.- Permite el maestro que el niño conquiste espacios de libertad.

Hay que aclarar que los maestros -a quienes se les asigna el primer grado- tienen como preocupación fundamental el que todos sus alumnos aprendan a leer y escribir en un tiempo establecido institucionalmente. Esto explica que su atención se centre, sobre todo en la búsqueda del mejor método, del más eficiente que le asegure resultados óptimos en tan ardua tarea: lograr que los niños entiendan textos y tomen dictados.

Lo que se sabe es que a lo largo del curso, el maestro recurre eclécticamente a una variedad inusitada de métodos, recursos personales y medidas de coacción; también solicita la colaboración de las mamás de los niños, y se apoya en los más adelantados; suele dar atención personal a los que tienen más dificultad o en su caso se desentiende de los que "por más que le hizo no pudieron aprender a leer y escribir". Es entendible que los niños que no aprendieron resulten para el maestro como sujetos con problemas de inteligencia, y que con base en este supuesto sean enviados -en el mejor de los casos- a los servicios de Educación Especial. Con frecuencia la responsabilidad se diluye y se les deja que repitan varios años el primer grado, hasta que se aburren y abandonan la escuela.

En el proceso problematizador que llevé a cabo, un criterio de trabajo se torno central : asumir como cuestiones - para reflexionar los problemas de la adquisición de la lec-

to-escritura, las experiencias, expectativas y disposiciones de los niños que, no obstante presentar, las características propias de la madurez, no lograron aprender a leer y escribir en los tiempos considerados por la institución escolar, pues, los niños que tuvieron éxito, en general contaron con apoyos familiares, gozaron de las preferencias del docente y dispusieron de recursos que no derivaron directamente de las estrategias didácticas instrumentadas.

Dicho de otra manera, las dificultades para un protagonismo significativo de los alumnos, al parecer derivan de la lógica del proceso didáctico que establece el docente, quien instrumenta cotidianamente un conjunto de estrategias, tanto para enseñar como para controlar, que obviamente remiten a la concepción que tiene de lo que es aprender y cuál es el papel posible del que aprende.

Una primera aproximación a las nociones sobre el aprendizaje que suelen ser soporte de las estrategias didácticas, nos permite advertir que se toma en cuenta lo siguiente:

Del alumno se considera el aspecto psicobiológico a -- partir de una edad ideal (seis años cumplidos): lateralidad, ubicación espacio-temporal, coordinación motora fina y gruesa. Esto explica que en los primeros meses su relación con el alumno se da en términos de ejercicios preparatorios o de maduración; a partir de los cuáles el docente se marca tiempos

para trabajar con el método que previamente eligió. ( 1 )

Con la diversidad de técnicas que el maestro va instrumentando, establece los ritmos de aprendizaje que el alumno debe seguir, clasifica entre los que manejan bisílabas y los que saben lo elemental ( las vocales).

Las actividades que van conformando la rutina consisten, la mayoría de las veces, en planas que ayuden al niño a memorizar sílabas o palabras.

Se advierte pues que las nociones que sirven de soporte a las estrategias didácticas del docente refieren a las condiciones psicobiológicas del alumno; sin embargo, éstas se asumen en una perspectiva lineal de causa y efecto (si el niño tiene madurez, entonces seguramente aprenderá a leer y escribir), es claro además que se obvian las posibilidades protagónicas del alumno durante el proceso de aprendizaje.

Bajo este marco se consideró impostergable la reflexión sobre las complejas relaciones que se establecen entre el maestro y sus alumnos. Así se llegó a la idea de que las estrategias didácticas del docente se pueden explicar a partir del vínculo que se establece con los alumnos, pues la actitud del maestro no es algo formal, sino que responde a un complejo entramado de interacciones con su grupo. Se trata entonces de investigar cómo se constituye la lógica del proceso didáctico en referencia a los quiones del maestro y de los alumnos, mismos que se constituyen en su realización cotidiana.

Inicialmente se puede decir que el guión del maestro (2) , - se constituye sobre dos soportes ineludibles: mantener un - control sobre el grupo, que suele responder a exigencias institucionales , y por otra parte, establecer una situación de habla que haga claro, accesible e inapelable su discurso.

Es una apreciación generalizada entre los maestros que lo anterior es necesario para que los niños se incorporen al proceso de adquisición de la lecto-escritura. Sobre esta base se da la elección del método de enseñanza que se considera, desde su perspectiva, el más adecuado (3).

Sin embargo, el vínculo del maestro con el grupo no se reduce a las pretensiones de control, ni a los esfuerzos del docente por mantener ritmos en el trabajo mediante su discurso. También, en las acciones cotidianas de maestros y - alumnos, ocurren las experiencias de aprendizaje que muchas veces no corresponden a lo planteado por las propuestas pedagógicas.

En este sentido es muy importante conocer cómo se da ese vínculo maestro-alumnos, en la confrontación de saberes: qué papel juegan la comunicación, la disciplina, la autoridad , las exigencias y tradiciones y qué respuestas se dan a los - problemas que maestro y alumnos enfrentan en el aprendizaje - de la lecto-escritura.

En cuanto al alumno, cómo se le concibe: se consideran sus conocimientos previos con respecto a la escritura; se -

piensa en el alumno como un protagonista activo de ese aprendizaje o se parte de una versión formal de maduración. Qué produce el niño y cómo es pensada la lectura y escritura, la rapidez, la fluidez o la comprensión.

Cómo se concibe al maestro en el proceso de aprendizaje qué reflexiones realiza, acepta de que hay que conocer los niveles de conceptualización del niño para iniciar este proceso. Cómo enfrenta las exigencias institucionales y cómo la de los padres de familia; o quizás cómo enfrenta, simula o se adapta a los institucional.

En resumen, las estrategias didácticas del docente, pueden constituir el núcleo analítico del proceso que protagonizan los niños de primer grado para lograr la adquisición de la lecto-escritura. Es claro que la disposición estratégica del docente involucra de algún modo sus concepciones básicas sobre el aprendizaje y el sujeto aprendiente, sugiere además que él válida y fundamenta su proceder aludiendo a ciertos criterios carácter metodológico (o en su caso manifiesta preferencias por algún método), a determinantes de tipo institucional para justificar los ritmos que pretende imponer al trabajo de grupo y en general, las atenciones, clasificaciones y prioridades en el trato con los alumnos.

Para aclarar la delimitación del problema es necesario replantear las preguntas iniciales de tal modo que permitan

distinguir las relaciones analíticas que les subyacen, y estructurarlas para que develen el acontecimiento concreto que se ha de recuperar en la investigación.

El cuestionario basado en tales relaciones es el siguiente:

Cómo hace posible el maestro, en el vínculo con sus alumnos, el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Cómo impone el maestro su discurso a los alumnos e incluye en éste su autoridad.

Cómo concibe el profesor, el papel del niño en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Qué capacidades, habilidades y rasgos de madurez supone el maestro para iniciar ese proceso.

Qué estrategias utiliza el maestro para conducir ese proceso de aprendizaje.

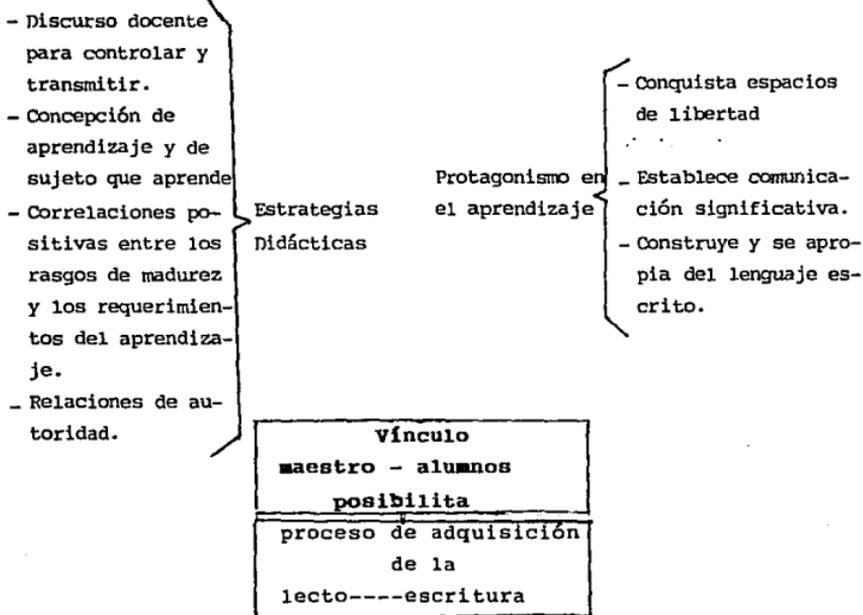
¿El trabajo del maestro propicia la participación del alumno en la elección de actividades.?

Cómo el alumno construye y se apropia de la lengua escrita, como una manera distinta de comunicación.

Estas preguntas movilizaron el análisis y la reflexión sobre la información empírica que se recabó.

El siguiente diagrama puede ilustrar el campo problemático construido.

## Estructura Analítico Conceptual.



Las preguntas planteadas y las relaciones analíticas - ilustradas pueden sintetizarse como sigue:

Cómo posibilita el proceso de adquisición de la lecto-escritura, el vínculo maestro-alumnos, concebido éste como la confrontación de estrategias didácticas del docente y acciones protagónicas de quien aprende, en el que se impone un discurso o se establece una comunicación significativa, se impide el papel activo de los alumnos o estos conquistan es-

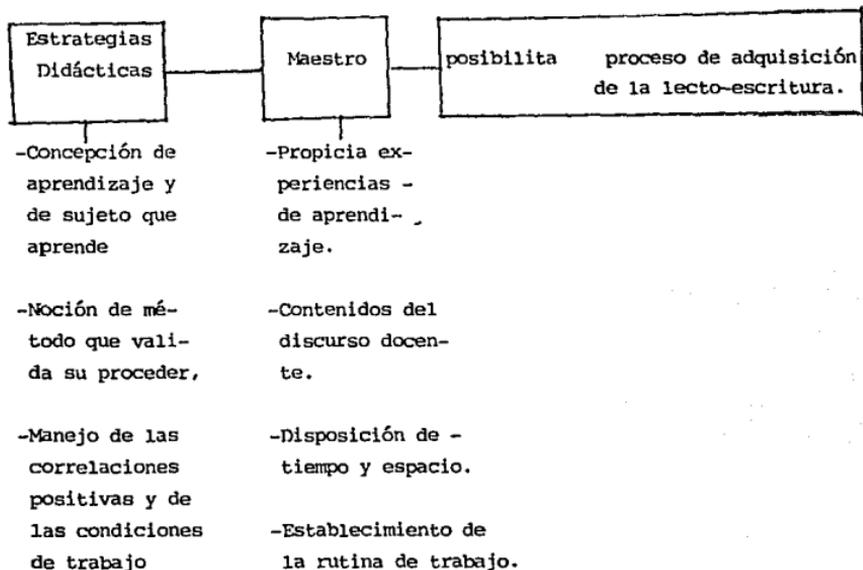
pacios de libertad, y en el que se transmite un conocimiento o éste es construido y apropiado mediante un proceso activo.

Este es el problema central que trata de ser explicado como el objeto del presente trabajo.

Es obvio que la complejidad y la amplitud del problema planteado exigen una delimitación. Para comenzar nos interesa, como ya se señaló, develar la naturaleza de las **estrategias didácticas**. El acontecimiento entonces refiere al quehacer - concreto del docente, a lo que dice, cómo lo dice y por qué; a las experiencias que establece; desde luego al vínculo que va constituyendo con el alumno.

La recuperación empírica y teórica de la disposición - estratégica del docente ante el grupo, para que se dé el aprendizaje de la lecto-escritura, ha de hacer más inteligible el proceso que se establece en el **vínculo maestro-grupo** y que remite a rasgos peculiares del protagonismo de los - alumnos.

Se tiene entonces un diagrama más sencillo y preciso.



Para hacer posible el proceso de adquisición de la lecto-escritura, el maestro propicia experiencias de aprendizaje, haciendo uso de su discurso, disponiendo del tiempo y el espacio, genera también estrategias didácticas apoyándose en una concepción de aprendizaje y de sujeto, así como de un método.

Construida la Estructura Analítico Conceptual que permitiera dar inteligibilidad a los hechos, se acudió a ciertas técnicas e instrumentos para develar tales acontecimientos

y construir proposiciones explicativas al problema planteado.

Los elementos metodológicos a los que se acudió fueron: Registros de Observación , el Método Clínico y la Entrevista, todos ellos permitieron la recuperación cotidiana del acontecimiento educativo.

Se acudió a dos escuelas primarias, para realizar las - observaciones de clase, se partió de que el aprendizaje de la lecto-escritura va más allá de la mera concepción de método y para apreciarlo se hizo necesario observar, registrar esa confrontación cotidiana de maestro y alumnos ante este acontecimiento específico.

De esta manera se presenció el trabajo de cuatro maestros: dos maestras ubicadas en una escuela, y una maestra y un maestro en otra escuela ; los cuatro con horario en turno vespertino, todos tenían a su cargo grupos de primer grado - Se acudió a los grupos durante seis meses, observando y registrando los acontecimientos que rodeaban al hecho educativo: entrada a la escuela y al salón, consignas para el inicio de trabajo, entre otras.

Los maestros se mostraron dispuestos a ser observados manifestando interés y desconcierto, así también demandaron apoyo ante aquellos casos considerados difíciles y que en su opinión requerían atención especial.

En los registros de observación se escribió detalladamente lo que ocurría en el aula, lo que decían o hacían los involucrados en este acto educativo, posibilitándose así - conjeturas, construcción de nuevas hipótesis y categorías de análisis, así como la posibilidad de nuevas proposiciones - explicativas.

Acudir al método clínico permite acercarse a la problemática del aprendizaje, a partir de una exploración diagnóstica de aquellos niños que acuden al servicio de Educación - aesécial, envidos por sus maestros bajo la consigna específica de considerarlos como sujetos imposibilitados para adquirir este conocimiento escolar.

Se estableció un diálogo, a través de una entrevista no directiva, es decir escuchando al sujeto sin emitir juicios de valor y sin pretender la entrevista con una estructura - fija sino como menciona Piaget un "método de conversación - libre" ( Piaget 1980 ).

Los planteamientos del método clínico permitieron un - acercamiento al mundo de significaciones del alumno: cómo ve a la escuela, cómo se da esa confrontación cotidiana con el maestro, con el conocimiento escolar y las normas institucionales, así también cómo está viviendo su problemática.

Las conversaciones con los sujetos dió como resultado la elaboración de relatorías, que se presentan en el apartado - de Anexos de este trabajo.

Se pensó entrevistar a los maestros con el propósito de obtener información más clara y precisa de aquellos aspectos que no podían ser recuperados con las observaciones en el aula.

Las preguntas de la entrevista hicieron referencia a tres aspectos: formación académica, relación con los padres y ante la institución, y sobre sus criterios para captar capacidades y dificultades en el aula.

La entrevista fue directa, abierta se intentó en todo momento recuperar la riqueza de lo comentado por los maestros.

Al final del trabajo se presenta la transcripción de una entrevista, así como el guión de preguntas.

Notas.

- (1) Ver Anexos, Transcripción de una entrevista.
- (2) Esta categoría de análisis -señala Juan Luis Hidalgo Guzmán- permite acceder a la prácticas reales y posibles de los protagonistas del acontecimiento educativo, al tiempo que evita caer en concepciones reduccionistas sobre el sujeto. Este término fué propuesto por el teórico español Juan Delval en el Primer Simposio Internacional - sobre Desarrollo infantil, efectuado en Acapulco Gro. en mayo de 1990.
- (3) Ver Anexos, Transcripción de una entrevista.

## Capítulo II Elementos para el análisis de la enseñanza de la lecto-escritura. ( Referentes Teóricos ).

El planteamiento del problema exige un trabajo teórico que permita una aproximación que haga inteligible el acontecimiento que se investiga. Los referentes teóricos que aquí se presentan aportan criterios que fundamentan los procedimientos, técnicas e instrumentos, propios del trabajo de campo. Desde la teoría pueden superarse cuestiones como la pertinencia y la relevancia de la perspectiva metodológica que se ha de utilizar, para recuperar críticamente la experiencia concreta de los involucrados en el acontecimiento asumido como objeto de investigación.

La Estructura Analítico Conceptual que subyace al problema planteado sugirió la necesidad de hacer una revisión bibliográfica para dar cuenta de la tónica del acontecimiento, es decir, destacar las relaciones y procesos más significativos. Hacer inteligible las estrategias didácticas que el docente pone en práctica para que los alumnos adquieran la lecto-escritura requirió abordar los siguientes aspectos:

- Proceso de Adquisición de la lecto-escritura.
- Construcción Social de Conocimientos Escolares.
- Vínculo Maestro-Alumnos: Una relación asimétrica.
- La situación escolar y los quiones de los participantes.
- Estrategias Didácticas propias de la relación asimétrica maestro-alumnos.

Considero que los cinco referentes posibilitaran, en su momento, develar aspectos específicos del objeto de investigación, ya que todos convergen a los procesos (y relaciones) propias de la peculiar adquisición de la lecto-escritura que protagonizan los alumnos de primer grado.

## PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.

El aprendizaje de la lecto-escritura en el primer grado de primaria. suele tener una de sus determinantes en la manera de cómo concibe el maestro el aprendizaje y por lo tanto en la concepción que tiene de alumno. En este sentido - corresponde al maestro tomar un conjunto de decisiones basadas en sus certezas para llevar a cabo tal tarea.

Desde su peculiar concepción del proceso de aprendizaje, alige algunas técnicas y procedimientos didácticos. con los - que va configurando una rutina para el trabajo en el aula. De este modo, el proceso de aprendizaje encuentra sus soportes en los recursos del docente, en sus preferencias de tipo metodológico, así como en la apertura de espacios de participación de los alumnos, que propician la enseñanza de la lengua escrita. Las cuestiones de la enseñanza a lo largo del proceso se tornan decisivas, prioritarias y quedan por encima - de las del aprendizaje.

Se puede sostener que la tradición didáctica se expresa con mayor nitidez, precisamente en el caso de los métodos - para la adquisición de la lecto-escritura. La eficacia que - se les supone, se ha transmitido a través de varias generaciones de maestros, y su popularidad es algo que por ahora - se tiene que tomar en cuenta, ya sea para sugerir cambios ,

hacer críticas o señalar ciertas deficiencias en la lecto-escritura de los lenguajes en las escuelas primarias.

Mencionemos como ejemplo el uso aún persistente del método onomatopéyico, que si bien en los hechos no corresponde al planteamiento original, conserva sus características más típicas, como es la correspondencia de un sonido conocido - con una grafía. Se presentan al niño sílabas (las que en su mayoría carecen de sentido ), ante las cuales se exige de él una discriminación visual y auditiva. Es decir, la apropiación de la lecto-escritura se propone a partir de asociaciones de fonemas con grafías, que tendrán como resultado una lectura de descifrado.

La otra opción metodológica que ha conquistado adeptos es una versión rutinaria del método global de análisis estructural, mediante la cual se le presenta al niño una oración sencilla referida a su situación o a hechos que se supone le son familiares, y además se acompañan de ilustraciones. El niño inducido por el maestro y ayudado por la ilustración "lee" el enunciado. Después el maestro analiza el enunciado y discrimina la palabra que contiene la letra que se va aprender, repite el procedimiento de análisis ahora - de la palabra para discriminar la sílaba que contiene la letra nueva. Posteriormente se ejercita la visualización y la correspondencia fonema-grafía. leyendo de manera repetida -

las sílabas de la letra aprendida con las vocales. Se reafirma el conocimiento formando nuevas palabras ( ilustrándolas), y en su caso nuevos enunciados.

Algo que explica que los maestros hayan acuñado un término como el método ecléctico, para referirse a su estrategia de enseñanza, es que los distintos procedimientos descansan sobre la misma lógica de asociar grafías con fonemas. Las diferencias en todo caso refieren a cómo se concibe la asociación y qué hacer para que este proceso sea significativo, - para el niño.

Otro procedimiento poco utilizado por el maestro, pero que vale la pena mencionar es el basado en los planteamientos y proposiciones de la teoría psicogenética, conocida en el ambiente escolar como Propuesta para el Aprendizaje de la lecto -escritura (PALE) ( 1) en donde se plantea que el alumno pasa por diferentes niveles de conceptualización de la lengua escrita: Presilábico ( uso de pseudografías con relativo valor silábico), Silábico-Alfabético ( hay correspondencia sea de consonante o vocal con la sílaba que se pretende enunciar) y Alfabético ( correspondencia total de grafías con los sonidos emitidos). Concebido así el aprendizaje, como un proceso se proponen actividades que propicien el paso de un nivel a otro.

Como se mencionó anteriormente al uso de éstos métodos le subyace una noción asociacionista en el acto de leer, que

el maestro se forma tanto del proceso de aprendizaje, como - del papel que cumple el alumno.

Los puntos básicos de la anterior exposición pueden resumirse en el siguiente cuadro :

M E T O D O	SENTIDO DE LA ASOCIACION	EXPRESION DIDACTICA
ONOMATOPEYICO	Apartir de un <u>sonido peculiar</u> y conocido que media de la grafía al fonema.	e-----/e/
GLOBAL-ESTRUCTURAL	Con base en el significado de una oración que <u>contextua</u> la sílaba a enseñar.	La pelota es de Susi pelota pe
ECLECTICO	Apartir del uso más adecuado según el fonema y la experiencia del niño.	Ulia juega al tren fonema a trabajar ↓ uuuuu ↓ del sonido del tren
PALEM	Con base en un sentido que para el niño tiene un conjunto de - grafías según el nivel conceptual.	. Portadores de textos . Letras móviles . Campos semánticos

Si queremos acercarnos más al estudio de la lecto-escritura podemos recurrir a los debates suscitados en los primeros -

años de la escuela pública en nuestro país, y darnos cuenta que no se trata de un asunto trivial, sino de un problema - agudo, de un tema sumamente controvertido. Tal es el caso de lo acontecido a finales de los años veinte en la " Discusión de las resoluciones relativas a la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de primaria. Prolengua Nacional , marzo de 1928". En la que el Profr. Gregorio Torres Quintero establece una confrontación entre el Método Onomatopéyico - (que el defiende) y el natural denominado Global de Análisis Estructural, ( Torres Quintero, 1929).

El debate se centra principalmente en la aseveración de que los Métodos Sintético y Analítico Sintético son los causantes de que la lectura sea corriente y vacilante en los grados de la escuela primaria y que esto tiene su origen en el método utilizado en el primer grado, problema que se - agrava por la ausencia de un método específico de la lecto-escritura para los grados subsecuentes.

Se afirma asimismo, que estos métodos ejercitan el niño en la percepción y pronunciación de sonidos para formar sílabas y palabras. o al revés en el análisis de palabras en sílabas y sonidos para luego reconstruir aquellas ; que de este modo el niño opera con elementos carentes de sentido . adquiriendo el lenguaje por percepción y pronunciación de - letras, obligándolo también indebidamente e inutilmente a ejercitar las funciones de análisis y síntesis propias del pen-

samiento ya formado, todo ello produce en el niño la habituación de centrar su atención en la pronunciación de los elementos de las palabras, lo que oscurece y retarda la interpretación del pensamiento escrito; se concluye que esto persiste en los años subsecuentes.

Ante estas resoluciones, se exhorta a los maestros a - que abandonen el uso de los métodos sintéticos y analíticos sintéticos y se pronuncien por el natural, que consiste en - la percepción visual y auditiva de conjuntos ( frases u oraciones ) y en la expresión de los mismos.

El Profr. Gregorio Torres Quintero se propuso demostrar la oncongruencia de estas resoluciones.

Primeramente menciona que la existencia de problemas en el aprendizaje de la lectura en las escuelas públicas, se - debe a una multitud de causas y no a una sola. Afirma " En el primer año los niños leen con lectura subsilábica, silábica y por palabras, esto nada tiene de extraño, ni de culpable ni de alarmante, ni de anormal; están aprendiendo el - mecanismo de la lectura. Pero que esta deficiencia continúe en los años posteriores por falta de método, culpa es de - esto y no de los métodos empleados en el primer año" (Torres, 1929).

Continúa diciendo que las resoluciones se basaron en un libro consultado, titulado "La psicología y pedagogía de la lectura" de Edmundo Burke Huey, en donde los planteamientos, pareciera ser que irían en contra de los métodos fonéticos ,

y sin embargo para empezar, la investigación no se propone estudiar el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura, sino el proceso actual de la lectura en una persona que ya sabe leer. De ahí que sus conclusiones no puedan sostener de manera contundente el uso exclusivo del método natural, pues como lo expresa el Profr. Torres Quintero " El niño mexicano (si es ayudado por el análisis, entrando por el camino del fonetismo expreso o no, implícito o explícito) no abandona su manera de atacar las palabras nuevas, De ahí en adelante todas las palabras nuevas, y aún las antiguas que visualizó de una vez, las leera silabeando. El hábito de formar sílabas con los elementos de las letras (fonetizadas o no) se irá consolidando en él gradualmente. Una vez llegado el período del automatismo silábico, atacará las palabras con mayor facilidad pudiendo leerlas mediante el hábito con menos sesuras entre las sílabas, hasta leerlas enteras al primer golpe de vista y así sucesivamente ". ( Torres Quintero 1929).

Quizás el elemento más importante en este debate, es que lo que sustenta el método natural es basarse en los principios del aprendizaje de la lectura americana que en mucho se diferencia del español.

Se ha presentado en breve esta discusión, que de alguna forma no pude considerarse agotada, pues el propiciar la adquisición de la lecto-escritura sigue siendo un tema de agudos debates en el ámbito educativo.

## CONSTRUCCION SOCIAL DE CONOCIMIENTOS ESCOLARES

A partir de las críticas radicales a las prácticas que se consideran típicas de la escuela tradicional, en particular , al verbalismo , como forma casi única para la circulación de información referida a las ciencias, y al memorismo como actividad sustantiva de los procesos de aprendizaje, se ha ido gestando un cuerpo teórico que propone la construcción de conocimientos, sin que por ello se deslice a viejas proposiciones psicologistas, es decir, emerge una proposición constructivista de carácter social, que corresponde o es pertinente a los procesos de aprendizaje que ocurren en la escuela.

Sin embargo, hay que señalar que por ahora , varios conceptos y nociones del constructivismo, son más categorías para el análisis que sustentos claros para propiciar prácticas escolares distintas. Dicho de otro modo, se puede sostener que la construcción de conocimientos escolares es la alternativa, no obstante, vale preguntarse qué es construir, cuáles son las bases de la construcción, qué realmente construyen los alumnos durante los procesos de aprendizaje, qué son los conocimientos escolares, qué criterios sirven de base para sostener que la construcción de conocimientos es de carácter social; en fin, que papel cumplen la experiencia, los saberes previos, la heurística y el descubrimiento en los procesos constructivistas.

Por ahora, las reflexiones más importantes han tratado sobre la concepción de conocimientos escolares. Al respecto resulta sugerente pensar que según se conciba el conocimiento escolar, se entiende el proceso de construcción del mismo. En el trabajo de Verónica Edwards, por ejemplo se propone tres tipos de conocimientos escolares: el tópico que refiere al nombre de las cosas en relación al lugar que tienen en el mundo de los objetos, y en el cual, orden y secuencia constituyen criterios de significatividad; las operaciones, que indican aplicación de conocimientos generales y abstractos en condiciones particulares, referidas al uso de fórmulas o enunciados en lenguaje simbólico de las ciencias; y el situacional el que tiene que ver con el interés de conocer una situación concreta que se da en torno a la presencia del que aprende. ( Edwards, 1985 )

El conocimiento tópico se transmite como algo dado y acabado, y desde luego la construcción suele reducirse al -- sentido ideosincrático que es propio del alumno, el conocimiento como operación tampoco posibilita procesos constructivos, autónomos, a lo mas sugiere re-construcción al decodificar el lenguaje simbólico de las fórmulas, de acuerdo al caso particular en el que se aplica. Por lo que se refiere al conocimiento situacional se puede aseverar que los procesos constructivos se dan de manera más natural, en tanto media el interés por conocer, se articula cierta información -

disciplinar con la situación concreta del que aprende , se acude a las nociones previas del alumno, y se propicia un trabajo colectivo, para recuperar el carácter social del conocimiento.

En el caso de César Coll Salvador, se hace una distinción de "saberes" referidos a los contenidos específicos de las disciplinas, y los que tienen que ver con los soportes de ciertas disposiciones para un adecuado desempeño social. Dede esta concepción, es obvio que los procesos constructivos no se dan idénticos, sino que su especificidad depende del tipo de contenido escolar. Se tiene entonces que destrezas, valores, actitudes e intereses se manifiestan y superan con base en la actividad operatoria de los alumnos, mediante la cual se construye la significatividad social que le da sentido a los contenidos específicos de las disciplinas científicas. ( Coll, 1985)

Por otra parte, las destrezas implican habilidades en la aplicación de concepciones y leyes, mientras que normas y -- valores remiten a ilustraciones concretas de los maestros, y desde luego a procesos persuasivos y apelativos, fundamentados en el consenso . Los intereses cognoscitivos refieren, -- por su parte, a las expectativas que se generan en el creciente dominio de conocimientos disciplinares.

En la propuesta Aprendizaje Operatorio, (2) los ~~contenidos~~ escolares refieren a la información que se transmite, que

exige de los alumnos la construcción de nuevas pautas de organización para propiciar su retención o memoria significativa. A procedimientos, tanto mentales ( elaboración y uso de fórmulas) como prácticos ( actividades tecnológicas y artísticas) que reclaman de los aprendientes una re-construcción, en la que se asimila el sentido y la lógica en procesos heurísticos o para resolución de problemas. Por último , los conocimientos escolares que efectivamente se construyen son las nuevas condiciones de entendimiento, que resultan de la traducción situacional de la información disciplinar así como del tratamiento racional de los datos empíricos que se obtienen a través de la aplicación de procedimientos.

El Aprendizaje Operatorio propone procesos constructivos de carácter estructural, es decir, ante situaciones problemáticas, los alumnos ponen en juego un conjunto de saberes de orden intelectual como la interpretación, la indagación, el pensar en la diferencia y la construcción. En la base de estas actividades sapientes ocurren procesos estructurantes -- basados en relaciones analógicas, localización de relaciones incompletas, ambiguas o erróneas, asignación de sentidos diferentes a las relaciones establecidas y por último, nuevas disposiciones de elementos y estructuras, como resolución de problemas o generación de explicaciones que hagan los hechos más inteligibles.

Se tiene entonces que los trabajos teóricos que propo-

nen la construcción de conocimientos escolares están en sus etapas iniciales, los referentes que se debaten están lejos de ser integrados: por un lado se aborda la ajénidad de los contenidos conceptuales en relación a las posibilidades protagónicas de los alumnos; por otra parte, se asume como problema central el papel de alumno y el terreno de su actividad significativa en el vínculo con el maestro; finalmente, se acude a la objetivación de las estructuras cognoscitivas para estructurar conceptualmente, mediante la actividad --operatoria, y construir nuevas condiciones de inteligibilidad.

Lo que por ahora se sabe, es que los contenidos específicos de las disciplinas pueden ser aprendidos, sólo cuando son significativos para los alumnos, pero que el significado es algo que resulta de la actividad cognoscitiva de quienes aprenden, y que además remiten a significaciones sociales, es decir, el sentido de las cosas es producto del ejercicio de los saberes intelectuales del individuo, no obstante su -objetivación se da en un lenguaje que es base de la comunicación y por ende, tiene significado social. Aquí reside el carácter social del conocimiento construido.

También resulta plausible aseverar que las distintas -posturas constructivistas convergen en el terreno de la heurística, en el planteamiento y la resolución de problemas, -referidos estos a situaciones reales y no formales, concretas y no abstractas, significativas y no carentes de sentido para los que aprenden en la escuela.

VINCULO MAESTRO - ALUMNOS : Una relación asimétrica.

Comprender lo que ocurre cotidianamente en el aula, entender cómo se desarrollan las experiencias de aprendizaje, requiere de un acercamiento al tipo de relación que establecen los involucrados en la enseñanza-aprendizaje. Es necesario por tanto proponer una concepción del vínculo maestro-grupo, que en su momento permita develar la especificidad del trabajo docente y las formas en que llegan a expresarse los alumnos.

En primera instancia hay que considerar que el vínculo del maestro con el grupo se manifiesta en un acontecer, en el que se dan convergencias, negociaciones y conflictos, pues - la confrontación constante de comportamientos propios del - ser humano así lo implican. Y no es que pensemos que la relación se torna complicada tan solo por actitudes mal o bien - intencionadas del ser humano, en específico por parte del - maestro, y deslicemos este análisis a planos maniqueos (buscar los buenos y los malos) sino más bien se trata de ubicar la problemática en un contexto real, en una situación concreta.

Pensemos entonces al maestro y a los alumnos, en ese - espacio escolar fuertemente permeado por tradiciones, en ese ámbito institucional que ha asignado a cada sujeto en el - proceso, un rol mediante la normatividad y el control ad-

ministrativo: al maestro el de enseñante y a los alumnos el de aprendices.

Por supuesto que la cotidianidad del trabajo en el aula obliga a los sujetos a actuar de acuerdo a la situación, generándose entonces estrategias que les permitan cumplir las actividades demandadas, denominadas experiencias de enseñanza aprendizaje (que pueden o no resultar productivas pero que hacen posible la rutina en el aula) donde pueden darse negociación, simulación, complicidad e incluso, marginación o -anulación de expectativas o exigencias. Es decir, en el proceso se suscitan conflictos y tensiones que protagonizan - personas con intereses, expectativas, necesidades distintas y posibilidades asimétricas en la toma de decisiones.

La emergencia de problemas.

Para comenzar, es conveniente señalar algunas características propias de la manera como se constituye el vínculo maestro-alumnos.

Primeramente tenemos que la escuela como institución, asigna un papel a cada participante en el proceso de la enseñanza- aprendizaje, al maestro como el que ha de transmitir conocimientos, ilustrar conductas deseables e inculcar valores morales, y al alumno el de receptor paciente, ejecutor de tareas e imitador fiel. Esto, de inicio define en términos asimétricos la relación. Las formas de comunicación resultan verticalistas y sin sentido. Ocurre lo que Bohoslavsky

llama el vínculo de dependencia, que está presente en el acto de la enseñanza, y se expresa en supuestos tales como: el profesor sabe más que el alumno, él debe protegerlo de cometer errores, debe y puede juzgarlo, puede decidir la legitimidad de los intereses de los alumnos y además, puede y debe definir las pautas de comunicación posible.

Así también, el vínculo que establecen maestro y alumnos adquiere su significado social y se legitima con base en ciertos criterios propios de la tradición; La autoridad legítima e irrenunciable del maestro y la obediencia inalterable y natural de los alumnos; también los órdenes institucionales proponen y reafirman el nexo autoridad-obediencia. La relación pedagógica sugiere un poder legítimo al maestro y una necesaria actitud pasiva a los alumnos. El maestro representa los órdenes institucionales, que lo caracterizan -- como el que posee el saber y desde el cual ejerce su poder, impone sus expectativas y su ideología, el alumno por su parte expresa lo que no es considerado legítimo y por ello negado y postergado; sus expectativas quedan formalizadas en los perfiles de la institución.

Los involucrados en el proceso de aprendizaje escolar maestro-alumno convergen y participan en una situación con fuertes cargas de la tradición. Los ritmos y las tareas en el salón de clases van formando una rutina, abundan a pesar de todo las interrupciones. El quehacer cotidiano se torna -

lineal, en razón de que anula intereses, valores, deseos , voluntades de los alumnos.

El maestro y los alumnos que suelen interactuar en el salón de clases, en un aislamiento relativo se ven limitados por el peso de la tradición, las normas y los abusos, la rutina y la aparente imposibilidad del cambio.

Se tiene entonces, que la situación cotidiana de la escuela tradicional remite a la enajenación del trabajo docente y a la anulación o a la negociación de los que aprenden, mediante la asignación de "roles", con los que se pretende homogenizar comportamientos y controlar procesos.

En la cotidianidad del trabajo en el aula, ante la autoridad del maestro, los alumnos generan estrategias de resistencia que se confrontan con el poder del docente, todo lo cual propicia que se dé la simulación, la complicidad y la negociación.

Se tiene por lo dicho que el autoritarismo, no obstante que llega a expresarse en actos violentos o abuso de autoridad , como formas extremas, encuentra sus límites frente a las estrategias de resistencia de los alumnos.

La proposición legitimada por la tradición y que aparece como aseveración inicial "autoridad-moral-respeto se traduce en algunos casos, por el abuso, en autoritarismo-violencia resistencia , para finalmente resolverse en la cotidianidad mediante la "negociación, simulación y complicidad" (Hidalgo 1992).

Dicho de otro modo, el vínculo maestro-alumno no está - reducido solamente a la negociación, en los hechos se dan - expresiones que apelan al respeto incuestionable, a la justificación moral de las jerarquías, llegando a suscitarse - la violencia, la amenaza y la humillación.

La expresión didáctica del vínculo maestro-alumnos.

Hasta el momento se han planteado algunos rasgos de la relación cotidiana del maestro con el grupo a partir de la estructura institucional y el peso que tiene la tradición.

Abordemos ahora algunas cuestiones que refieren a la - organización del trabajo del aula, a los criterios que establece el maestro para la distribución y uso del tiempo y el espacio. " El docente dispone cuándo y cómo hacer las actividades, más orientado por sus deseos y mucho menos porque - responda a criterios razonables de tipo pedagógico. La dominación en el vínculo maestro-alumnos se manifiesta en la - conducta de quietud y espera obligada de los alumnos, la que al verse alterada como imagen de orden y trabajo, suele ser el inicio de la negociación entre el maestro y el grupo , siendo esto el primer signo de resistencia de los alumnos" (Hidalgo, 1992).

Esta actitud de espera de los alumnos, es la imagen típica del orden escolar, refleja la capacidad y necesidad de

control por parte del docente (lo que se llama la necesaria disciplina para trabajar) pero que reflejan el directivismo en el que ocurren los procesos de aprendizaje, la total dependencia de lo que el maestro dice y cómo lo dice, lo que ilustra, destaca o demanda. De esta forma los alumnos tienen que trabajar no de acuerdo a su capacidad y conforme a sus ritmos propios, sino de manera uniforme, sincronizada y homogénea.

Lo importante es el control de tiempo y no lo sugerente y significativa que pueda ser la experiencia.

El que el docente le dé importancia al tiempo radica en tres aspectos: 1) el papeleo administrativo ( evaluaciones llenado de formas y cumplimiento del programa); 2) las interrupciones y presiones de tiempo ( juntas en la dirección visita inesperada de algún padre) y 3) los trabajos adicionales, actividades que se traducen en tareas ( la cooperativa, concursos y algunas adicionales de otras secretarías).

El tiempo destinado a las experiencias de aprendizaje se cubre con actividades irrelevantes y hasta absurdas, con dictados, copias y ejercicios basados en la repetición. Lo más frecuente parece ser la del dictado, siendo irrelevante y absurdo pues en los hechos los alumnos suelen tergiversar ideas, alterar sintaxis, cambiar las palabras que modifiquen el sentido. La escritura se hace ilegible perdiendo su calidad expresiva. Con el dictado además se imposibilitan los procesos formativos de la capacidad para la socialización del

pensamiento, los alumnos solo repiten pausada y mecánicamente la voz y el pensamiento de quien dicta.

En resumen el vínculo que establecen maestro y alumnos en referencia a los criterios propios de la tradición, así como a los mandatos y estilos administrativos se ve colmado de tensiones, propias de cualquier asimetría, en el posible ejercicio del poder. La perversión del proceso es casi consustancial, o al menos se manifiesta con bastante frecuencia.

La situación de habla en el vínculo maestro-alumno.

Tratemos ahora cómo se manifiesta la confrontación de discursos, cuando el autoritarismo del docente enfrenta resistencias de los alumnos, cuando se da la negociación y se suscita la complicidad y la simulación de roles, pues las formas de comunicación suelen ser la expresión de la complejidad del vínculo.

"Al acaparamiento de la palabra como ejercicio de poder le responde el ruido escolar, constituido por los múltiples diálogos entre los alumnos. Esta actitud puede considerarse como una resistencia ante los monólogos del docente. La negociación entre hablantes y escuchas se da cuando el ruido escolar hace inaudible e incomprensible la voz del maestro, al intercalar llamadas de atención, aclaraciones, amenazas, gritos y en general al provocar interrupciones que lo hacen incoherente" (cf. Hidalgo Guzmán Juan Luis; 1992.)

El desliz hacia la simulación y la complicidad se da -

prácticamente natural; el docente insiste y reitera en su discurso las prescripciones sobre cómo han de realizarse las actividades, repite los mandatos para mantener el control del grupo, modula con ciertos tonos y palabras lo que dice para aparentar que el grupo en su mayoría le atiende y que el ruido se debe a unos cuantos desatentos, simula que su discurso es escuchado y llega a desatenderse del ruido. Los alumnos por su parte fingen atención y extrañadamente mantienen el ruido de sus múltiples diálogos.

La rutina basada en la espera pasiva, la quietud y la repetición de tareas expresa también ausencia de expectativas, tanto del docente como de los alumnos. Uno y otro pierden la capacidad de expresarse, además entiende que lo aprendido difícilmente será decisivo en la realización futura del sujeto.

## LA SITUACION ESCOLAR Y LOS GUIONES DE LOS PARTICIPANTES.

Una investigación sobre los acontecimientos cotidianos de la escuela, requiere de una concepción de sujeto que permite analizar y reflexionar críticamente sus disposiciones, su participación concreta en los hechos y sus expectativas .

de otro modo, la recuperación crítica de la actividad del sujeto, involucrado en una situación cotidiana como la escolar, exige una recuperación teórica de la categoría sujeto, también en una perspectiva crítica. ( 3. ) .

Ahora bien el referente teórico sujeto, para el análisis de las estrategias didácticas del docente de primer grado para la adquisición de la lecto-escritura, ha de basarse en un campo abierto de posibles acciones, y no caer en alguna definición rígida que predetermine los límites del quehacer y tipifique el comportamiento cotidiano.

Lo primero que hay que tomar en cuenta es el carácter institucional de la escuela, lo que obliga a considerar la normatividad, los mecanismos de coerción y resistencia, de sometimiento, obediencia y oposición, es decir , el protagonismo cotidiano del sujeto está significado por la peculiar manera de asumir el conflicto que generan los órdenes institucionales .

En segundo lugar, es necesario referir el comportamiento del sujeto a las prácticas sociales que han configurado un campo cultural, en el que suelen ser decisivas en el pro-

ceder individual, los valores morales socialmente compartidos; los patrones organizativos de la producción, circulación y - acumulación de la riqueza; el entramado de relaciones entre grupos sociales, que es soporte de las relaciones hegemónicas y que posibilita una forma peculiar en el ejercicio del poder; los estilos legitimados en los procesos de conocer, explicar y argumentar; en suma, hay que asumir el quehacer cotidiano de un sujeto, no como el libre albedrío del individuo, sino en un campo de posibilidades configurado por la - moral, la economía, la política, el aprendizaje y la comunicación: el proceder del sujeto no se explica por sus capacidades facultativas o limitantes individuales, sino y sobre - todo por la situación cultural en la que se realiza y que - involucra costumbres, ejercicios del poder, disposición de - recursos, formas discursivas legitimadas, exclusiones, sometimientos, coerciones, liderazgos, cambios, luchas y movimientos. (4).

Un tercer aspecto que no se puede obviar para entender el protagonismo cotidiano del sujeto, es el que se refiere a la dimensión temporal: todo individuo tiene una historia - personal, a través de la cual ha generado creencias, saberes y certezas, basadas en su experiencia; también tiene recuerdos, evocaciones románticas y olvidos latentes, todo ello se convierte en su campo de certitud, en el que basa la manera - de responder a las contingencias del momento. Por otra parte,

cada persona se comporta en función de sus expectativas, con base en un proyecto más o menos definido, que suele referirse a su vida como individuo o a determinados grupos sociales - ( gremios, partidos, comunidad, vecindario, iglesia , sector o secta) con los cuales tiene sentimientos de pertenencia . Sea en términos de proyecto de vida o de un proyecto cultural de grupo, cada sujeto le da sentido, significado y valor a - sus acciones cotidianas, verbaliza propósitos, moraliza su - proceder con buenas intenciones y se plantea tareas , que - pueden ser cumplidas o no, que revelan ambiciones, abulia, - indiferencia, apatía o pasión en la vida de cada gente. Por último, la situación presente se constituye de contingencias y exigencias, cuyo cumplimiento es impostergable, y que con frecuencia abruman a las personas y las constriñen a vivir rutinas intrascendentes, pero inevitables (satisfacción de - necesidades para la sobrevivencia).

Un resumen: la categoría de análisis o referente teórico para la recuperación crítica del sujeto concreto, exige considerar el modo específico en el que las personas que pertenecen a determinado grupo social, viven los conflictos que - se generan en los ámbitos institucionales en los que laboran o en los que está involucrada su actividad; también reclama asumir al sujeto no como algo abstracto e individual , sino en relación concreta con otros, es decir, en situación cultural concreta ( 5 ). De hecho, la manera en la que el sujeto

se realiza en un campo cultural, se articula con la asunción de los conflictos en los que se ve inmerso día con día . Finalmente, la participación del sujeto en los conflictos , de acuerdo a las posibilidades que le da el campo cultural históricamente determinado, adquiere sentido en la conciencia que construyó del tiempo: su historia personal , las exigencias del momento y las expectativas de cambio o conservación.

En lo que se refiere a las tensiones que generan los órdenes institucionales, de manera esquemática se proponen tres niveles de conciencia -en lo que se refiere a la naturaleza y carácter de los conflictos- y desde luego , de participación: de resistencia pasiva aceptación condicional y -cumplimiento de acuerdo a la capacidades personales ; de --oposición abierta, rechazo en principio, bloqueo, crítica radical, marginación de los procesos en los que se da el consenso, y prioridad a la práctica política contestataria ; por último, de compromiso en la construcción de un proyecto alternativo, por la transformación de los órdenes institucionales y también de las prácticas intrascendentes. ( 6 ).

El primer nivel de conciencia y participación suele denominarse de conductas colectivas; el conflicto es reducido a cuestiones de carácter personal, y se supone que son suficientes ciertas habilidades para eludir responsabilidades mantener buenas relaciones humanas -sobre todo en un respeto inalterable de las jerarquías- conservar áreas de seguridad

individual ( "no meterse en problemas" ) y sumirse en la medianía y el anonimato. Una persona que labora en una institución y se inscribe en el nivel de las conductas colectivas , se reconoce como conformista, o mejor dicho, está convencida de que el conformismo es la mejor estrategia para conservar áreas de seguridad, sobrevivir y en su caso ascender en la jerarquía. La audacia no suele ser su característica principal. El protagonista de la oposición abierta se inscribe en la disputa por los sistemas de decisión cupulares, excluyentes y autoritarios. Parte de una convicción por democratizar los órdenes institucionales, sin embargo inscribe su protagonismo en el terreno de la lucha política. Suele conducirse - en términos de correlación de fuerzas, (acumulación, tensión y movilización) y coyunturas. Rechaza las disposiciones y busca argumentos para legitimar su posición, de esta manera enriquece los debates, desarrolla un discurso crítico -aunque éste tiende sin remedio a estereotiparse. Las posibilidades de participación no se reducen, como en el caso de las conductas colectivas, a conservar áreas de seguridad individual ; en el terreno de la lucha por los sistemas de decisión, puede ser dirigente o bien tener sentimiento de pertenencia a los sectores disidentes, como elemento de la masa convocada para cumplir tareas por la reforma de los órdenes y jerarquías de la institución. ( 7 ) .

El sujeto que se compromete con la transformación de la

institución en la perspectiva de cambiar del campo cultural, para posibilitar nuevas prácticas sociales, se dice que se inscribe en movimientos para la construcción social de proyectos culturales alternativos . Este nivel de conciencia y participación en los procesos conflictivos , propios - del acontecer institucional, se objetiva en la apertura de - espacios de discusión y en el protagonismo en procesos auto- gestivos, plurales y democráticos. Los proyectos que se - construyen socialmente son, por su naturaleza , transformis- tas: se propone modificar o alterar las relaciones institu- cionales ( y al mismo tiempo, los órdenes, las jerarquías y los sistemas de decisión) y cambiar las prácticas sociales - cotidianas .

En términos comparativos se puede decir que en las con- ductas colectivas el sujeto acepta su "rol", se realiza en - áreas de seguridad individual, expresa un conformismo y se - inscribe en el conservadurismo con respecto al campo cul- tural; en la lucha social, el sujeto asume críticamente su - papel, se realiza en los acontecimientos coyunturales que -- resultan de la acumulación de fuerzas, cambios en la correla- ción y emergencia de movilizaciones de masas, expresa deman- das mediante un discurso radical, y se inscribe en la reforma de jerarquías con respecto al campo cultural; en el movimien- to social, el sujeto construye social y cotidianamente su - guión, se realiza mediante un compromiso histórico, generando

tendencias transformistas, expresa una voluntad real en espacios abiertos y procesos autogestivos, democráticos y plurales se inscribe en proyectos transformadores de órdenes y prácticas, tanto institucionales como culturales. ( 8 ) .

Ahora bien, la constitución cotidiana y social del guión la asunción del papel o la aceptación del "rol", tienen una expresión en el campo cultural históricamente determinado , - esto significa que el sujeto orienta su proceder con base en ciertos valores morales, en la disposición de recursos económicos, en determinada ubicación en las relaciones de poder; mediante un discurso y de acuerdo a criterios de legitimidad más o menos compartidos. En particular, destacamos la participación discursiva y los patrones morales que se expresan en el terreno de los sentimientos.

El protagonismo del sujeto, desde una perspectiva cronotópica, nos permite destacar el papel de la experiencia - como soporte del campo de certitud del sujeto , las necesidades del momento como lo insoslayable y las expectativas . Aquí sin embargo, vale una acotación. Las expectativas suelen remitirse a la experiencia y por ello al campo de certitud , cuando no existe un proceso de construcción social de un proyecto transformista; también la satisfacción de las necesidades del momento suele apoyarse principalmente en lo que sabe el sujeto, esto es, en los saberes prácticos que resultan de su experiencia .

De manera sintética, se considera que la categoría de - análisis sujeto, para que permita recuperar críticamente el quehacer cotidiano de cada (sujeto) particular, ha de contemplar el carácter conflictivo consustancial a la relación sujeto-institución, la complejidad del campo cultural en el que se expresa socialmente; los saberes y los conocimientos de su campo de certitud, los criterios de la disposición - afectiva, el papel decisivo de la experiencia y la calidad - de contenido y estilo discursivos, expresados en las formas de comunicación.

Esto de alguna forma permite develar el acontecimiento en toda su magnitud, ubicando a los protagonistas en situaciones reales.

La traducción de la categoría de análisis sujeto, al caso del docente involucrado en los acontecimientos escolares, exige considerar el carácter institucional de la escuela, los conflictos del proceso educativo, la complejidad del vínculo que establece con los alumnos; el papel de la experiencia en relación con sus certezas, su formación pedagógica y sus expectativas, de manera particular el discurso didáctico, el tipo de comunicación que genera en el aula, y su disposición - afectiva.

El quehacer docente expresa cierta adecuación a las - exigencias que derivan de la administración escolar, de los tipos de organización y los estilos de autoridad legitimados

por la tradición el maestro se reconoce de cierta manera en un "rol" que le es asignado institucionalmente. Sin embargo, los conflictos que se suscitan en el trabajo con los alumnos, le dispone a la resistencia, asume su papel dando prioridad a ciertos aspectos de la transmisión de conocimientos, que responden a sus propósitos educativos; en su caso se compromete en la transformación de la vida escolar, se organiza con otros maestros y busca innovaciones en la planeación, la generación y la evaluación de experiencias de aprendizaje.

Vale destacar la complejidad del vínculo que establece el maestro con sus alumnos, pues en éste se construyen las estrategias y los guiones en procesos más naturales, referidos a lo posible y en la lógica del protagonismo cotidiano. Se sabe que el vínculo expresa confrontación de expectativas, saberes previos, intereses, valores necesidades y demandas ; que remite a una relación asimétrica y particularmente conflictiva que se resuelve en la resistencia, la negociación y la complicidad, y sobre todo, que adquiere especificidad en la transmisión, la recreación y la construcción de conocimientos escolares.

Conflictos y asimetría propician perversión de propósitos; emerge el control, el abuso, la exclusión el acaparamiento de la palabra, la espera, la resistencia, la pérdida de la voluntad de aprender, el desánimo, la desesperanza, el aburrimiento y la rutina agobiadora.

Las estrategias del docente son en ocasiones para controlar, imponer un orden, propiciar actitudes de espera y atención como condiciones mínimas para que su discurso sea escuchado, retenido, y en su caso admitido y cumplido. Es obvio que en las modalidades que presentan las estrategias de tal o cual docente, subyace una concepción de aprendizaje y de alumno.

Por lo que respecta al sujeto que aprende, su realización cotidiana está significada por la relación asimétrica con el docente; también encuentra límites la expresión de intereses, necesidades y expectativas, en la normatividad y las jerarquías de la institución escolar.

Lo que ocurre es que los órdenes institucionales propician que los alumnos se realicen como sujetos ( o construyan su guión ) en espacios de libertad, en los que son decisivos las relaciones de pares: las ausencias del maestro, los trabajos extraescolares, los recreos, y la realización colectiva de tareas. No es exagerado que con frecuencia el guión del aprendiente -ante el maestro- se reduce a un captador de pistas, a un buen simulador en el cumplimiento de tareas, en la atención concentrada y la obediencia incondicional.

Hasta aquí consideramos que el sujeto como referente teórico, propicio el análisis de los registros de observación y las entrevistas y la recuperación crítica del protagonismo cotidiano, los guiones, la especificidad del vínculo maestro alumnos, así como las estrategias didácticas y sus soportes conceptuales.

Estrategias Didácticas propias de la relación asimétrica maestro alumnos.

Se parte del concepto estrategias didácticas para tratar de comprender lo que el maestro propicia -con base en su experiencia- en su trabajo diario, por parte de él transmitir un conocimiento escolar y por parte del aprendiente asimilarlo.

El término estrategia permite tener una visión más amplia acerca de lo que el maestro hace frente a su grupo, pues no es tan reducible como pensar este quehacer docente desde la perspectiva de la técnica o suponiendo su labor basada -exactamente en relación a un método de enseñanza.

Elsie Rockwell dice que " la idea de estrategia remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro, y que requiere de seleccionar usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr los resultados " ( Rockwell, 1985 ).

Lo cierto es que el desarrollo de la estrategia didáctica nos devela la concepción que de aprendizaje y alumno -tiene el maestro, así también cómo se dan las distintas actitudes ante la normatividad escolar. " El quehacer del docente en el aula se basa en estrategias que se van constituyendo en la experiencia cotidiana, con las certezas que da -la rutina y algunos conocimientos teóricos aprendidos pre-

viamente, ante la necesidad de responder a demandas y exigencias de las autoridades y fundamentalmente en la manera - como se resuelven las tensiones propias del vínculo del maestro con sus alumnos" ( cf. Hidalgo Guzmán Juan Luis, 1992)

Decimos entonces que las estrategias didácticas del docente se basan en la transmisión elocuente de información y en la ilustración de los procedimientos de aprendizaje.

Pero también reflejan las necesidades más inmediatas - del maestro como sujeto, como la de mantener un ambiente - agradable de trabajo y cuidar su propia salud física y mental, las que representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales , y el quehacer diario en el aula.

Pensemos ahora lo que manifiestan las estrategias en la situación cotidiana, en la rutina escolar:

El docente se dispone a exponer discursivamente y a modelar actividades -como sugiere Juan Luis Hidalgo- en una - especie de relación especular, ve y concibe a sus alumnos - viendose a si mismo. Lo que a él le parece fácil o difícil , así lo trasfiere a quienes enseña. En cierto sentido insiste en cosas que él considera necesarias, valiosas y pertinentes, los criterios valorativos remiten a su experiencia y con - frecuencia a las contingencias de su papel enseñante. El - protagonismo de los alumnos lo concibe como imagen fiel de su guión. Se erige como modelo y aspira que esos se comporten como él . Reclama disposiciones prácticas, pensamientos orde-

nados y sensatos desde su lógica y sentido.

El docente se conduce de acuerdo a la manera como concibe el aprendizaje y en general, supone que este proceso se corresponde con un desarrollo lineal basado en correlaciones positivas, a través de las cuales se va dando una especie de acumulación de conocimientos y la formación de un número mayor de habilidades. Supone desde su manera adulta de organizar mentalmente lo que sabe, ciertas reglas para que sus alumnos reciban información, la registren y la memoricen. - Suele apoyar la transmisión de conocimientos en supuestas - reglas nemotécnicas.

Como se puede apreciar, las estrategias didácticas se manifiestan en el control del grupo, en discursos directivistas, prescriptivos y autoritarios, así también en ejercicios repetitivos, mecánicos y memorísticos que se demandan para que los efectúen los alumnos.

Una estrategia didáctica en los hechos se explica en términos de certezas de la experiencia, conocimientos formales y propósitos reales; también se habla de actividades - necesarias para prevenir o anticipar dificultades; incluye - algunos criterios para la preparación de las clases y para el uso adecuado de los tiempos que se destinan a las tareas que ha de efectuar el grupo escolar. Los soportes de una estrategia didáctica refieren a la planeación, operación y - evaluación.

"La estrategia didáctica que no hace referencia a una

propuesta pedagógica, ni a una teoría sobre el currículo, - para sustentar sus criterios de trabajo o justificarse como tal, se va constituyendo en la rutina y se apoya en creencias y prejuicios ; (el subrayado es mío) los papeles se forman en el cumplimiento inalterable de tareas simples irrelevantes y estereotipadas que se justifican en criterios triviales como el de "facilitar las cosas" "el mantener ocupado al grupo " . el de la "necesidad de los ejercicios interminables para tener habilidades".La apreciación del trabajo prioriza cuestiones de forma y hasta de apariencia como la limpieza, el orden y la puntualidad" (cf. Hidalgo Guzmán Juan Luis ;1992).Lograr condiciones que faciliten el papel del maestro llegan hacer la tarea prioritaria en la rutina de la docencia.

" En las estrategias didácticas que se definen como la - aplicación de un modelo pedagógico o como nivel instrumental de un currículo formal, las creencias y prejuicios se suplen por supuestos diagnósticos y generalidades teóricas: por deducción se deciden los criterios de trabajo; se determinan - claramente los perfiles que han de cumplir maestro y alumnos, cómo debe ocurrir el aprendizaje, cuáles son los objetivos y de que manera precisa lograrlos; se asegura en el proyecto - la administración de los recursos, los tiempos y los espacios en fin, se prescriben las condiciones de ingreso y egreso , los "roles" en el proceso y los criterios de evaluación , - promoción y certificación.

'Las estrategias didácticas que expresan en el trabajo

cotidiano una propuesta pedagógica, que aporta elementos -  
teóricos para explicar cómo ocurre el aprendizaje y las po-  
sibilidades protagónicas de los alumnos, permiten superar -  
creencias y prejuicios formados en la rutina además de no -  
convertirse en un sistema de prescripciones, ni en un cuadro  
moral del deber ser." ( cf. Hidalgo Guzmán Juan Luis; 1992)

Pensamos que las proposiciones anteriores constituyen -  
un referente teórico pertinente para recuperar críticamente  
las estrategias, los supuestos y los valores de los maestros,  
cuando se proponen enseñar a leer y escribir a los niños de  
primer grado.

Notas.

- ( 1 ) Se trata de una propuesta para el aprendizaje de la - lengua escrita que se instrumentó inicialmente en Grupos Integrados " A y B " de Educación Especial. La población atendida son niños de primer grado reprobados por no haber adquirido la lecto-escritura. Posteriormente la propuesta se extendió a primaria regular, como apoyo metodológico al maestro para la enseñanza de la lengua escrita.
- ( 2 ) La propuesta es trabajada por el maestro Juan Luis Hidalgo Guzmán, y sirve de soporte teórico al proyecto - que actualmente se instrumenta en escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, en el D.F., Estado de México (Toluca y Nezahualcoyotl) y Querétaro.
- ( 3 ) La categoría de sujeto es retomada de Agnes Heller, en sociología de la Vida Cotidiana. (Ver bibliografía).
- ( 4 ) Giroux menciona que los individuos no sucumben ante la inevitabilidad de una tradición que los mantiene prisioneros de ideas y acciones prefijadas, sino que más bien son capaces de utilizar el conocimiento crítico - para alterar el curso de los acontecimientos históricos. (Giroux, 1990 )
- ( 5 ) La categoría sujeto en situación cultural, es retomada de Juan Luis Hidalgo Guzmán, trabajada en el libro de Investigación Educativa (Hidalgo, 1989).

(6) Desde la perspectiva de la Sociología Crítica, Alain - Touraine , reconoce la existencia, por lo menos, de tres - tipos de conflictos que tienden a modificar uno o varios aspectos importantes de la organización social y cultural: Conductas Colectivas que son aquellas acciones conflictivas que pueden entenderse como un esfuerzo de defensa, de reconstrucción o de adaptación de un elemento enfermo del sistema social, ya se trate de un valor, de una norma, de una relación de autoridad o de la sociedad misma. Si contrariamente los conflictos son analizados como mecanismos de modificación de decisiones o de sistemas de decisión, esto es, como factores de cambio, como fuerzas políticas en la más amplia acepción del término, se hablará de luchas .

Los movimientos sociales son las acciones conflictivas que buscan transformar las relaciones sociales de dominación social que se ejercen sobre los principales recursos culturales, la producción, el conocimiento y las reglas éticas.

(7) Este aspecto es abordado desde los planteamientos de - Alain Touraine , en Los movimientos sociales. (Ver Touraine , 1986)

(8) Construir un guión (expresa Juan Luis Hidalgo Guzmán), remite al protagonismo del sujeto en un campo de posibi-

lidades y no de normas, apunta al ser real y no al deber ser formal , cumplir con un rol implica adecuación y sometimiento a las normas institucionales negando sus posibilidades de acción autónoma.

### Capítulo III.- REPENSAR LA LECTO-ESCRITURA DESDE EL APRENDIZAJE OPERATORIO.

Se consideró importante presentar estos planteamientos que forman parte de la Propuesta Pedagógica denominada Aprendizaje Operatorio. En ellos se resume tanto las reflexiones teóricas, así como algunos de los productos de las discusiones generadas con los maestros de Educación Básica que instrumentan actualmente esta propuesta .

Estos referentes teóricos ( Comunicación son sentido, - lógica del proceso didáctico, y Estrategias didácticas y procesos constructivos de conocimientos) permiten una mirada al Objeto de Investigación : La enseñanza de la lecto-escritura, desde un campo de posibilidades donde, considerando lo que - Giroux menciona sobre las escuelas como campo de lucha democrática , veremos la importancia de establecer otro tipo de comunicación con los alumnos que nos permita conocer su mundo de significaciones y pensar en un paralelismo entre el - conocimiento científico y la vida extraescolar del alumno. De esta manera se profían propiciar experiencias de aprendizaje significativas y procesos constructivos , en donde tanto - maestro y alumnos reivindiquen el papel de la escuela, al hacer de ésta un espacio para la ciencia y la cultura.

### **Comunicación significativa o con sentido.**

En el movimiento pedagógico que lleva a cabo el magisterio colombiano, emergió como uno de los problemas más cruciales, el de los criterios para definir la calidad de la educación. Un grupo de docentes de la Universidad Nacional propuso como criterio fundamental "la comunicación con sentido o significativa: condición para articular ( escuela ) - primaria, vida y tradición escrita". ( cf. Mockus, 1987)

Los alcances analíticos de la propuesta mencionada, -- permiten asumirla como referente teórico para abordar los -- acontecimientos que se viven en aula, pues, como se ha dicho con frecuencia, el vínculo del maestro y los alumnos suscita la construcción cotidiana, de estrategias en una confrontación, cuya solución suele darse en el campo de la comunicación posible.

Es claro que los conocimientos disciplinares se estructuran con base en una lógica, que es diferente de las disposiciones cognoscitivas de los alumnos: la disciplina se expresa en un lenguaje formal, general y abstracto, mientras que los esquemas de conocimiento se constituyen de experiencias particulares, nociones concretas y certezas remitidas a las vivencias personales.

El lenguaje de las disciplinas se caracterizan por ser -- preciso y consistente, mientras que el habla de los alumnos-

presenta rasgos distintos, suele ser impreciso, plagado de sobreentendidos , en ocasiones contradictorio y particularmente determinado por matices, propios de la situación de habla concreta .

Es obvio que la verdadera comunicación se da por necesidad, no es inmanente a la lógica del proceso didáctico. Establecer una comunicación real entre maestro y alumnos requiere de esfuerzos para lograr una convergencia de sentidos, entre lo que dice y cómo lo dice el maestro y las interpelaciones, preguntas y traducciones que efectúan los alumnos.

Al considerar que el discurso del docente se basa en enunciados propios del lenguaje de las disciplinas y situarnos en que las expresiones de los que aprenden remiten a sus experiencias cotidianas, sugiere que una comunicación ~~con~~ sentido ha de resultar de una aproximación de versiones , explicaciones y argumentos, propios de los modelos conceptuales y los cuerpos teóricos, con respecto a las dudas, sospechas y preguntas que se suscitan de la vida cotidiana de los que aprenden. Hacer que el lenguaje cotidiano de los alumnos se vea enriquecido por el lenguaje especializado.

Ahora bien, la aproximación no puede eludir, sino asumir las tensiones que provoca la generalidad de los conceptos frente a la certidumbre de las nociones particulares; también resulta importante reconocer que el discurso de los alumnos presenta una estructura y por ende , una organización.

Otro elemento que es necesario considerar para que ocurra la convergencia y la comprensión discursiva, es la generación - de experiencias compartidas, hecho que ha de posibilitar la confrontación entre la veracidad de los modelos conceptuales y la verosimilitud de las nociones concretas, entre la consistencia de las aseveraciones teóricas y la certitud experiencial de las versiones, que los alumnos proponen sobre - los hechos.

La propuesta para establecer una comunicación con sentido reside en el uso de expresiones que acerquen las tesis generales a los casos particulares, esto es, que se manifiesten en las versiones explicativas, los argumentos de los alumnos. Por otra parte, estos plantean sus preguntas desde su particular punto de vista y en su caso argumentan "vacíos" se cubrirán con las nuevas certezas basadas en la explicación del maestro.

Las expresiones que cumplen un papel decodificador , y que por lo antes dicho, sustentan los argumentos en el circuito de la comunicación entre maestro y alumnos, para que - aquella adquiera sentido, son las metáforas, los símiles y otras expresiones que se basan en analogías. En suma la comunicación significativa o con sentido encuentra su posibilidad, en la convergencia de explicaciones y preguntas , expresadas mediante argumentos basados en metáforas que traducen tesis teóricas a situaciones particulares.

### La lógica del proceso didáctico.

Para abordar los procesos determinantes en el vínculo - maestro-alumnos, M. A. Danilov propuso la expresión lógica del proceso didáctico. Asumida su proposición en términos - analíticos, permite abordar los modos peculiares que se suscitan en la convergencia del discurso docente, propio de la lógica de la disciplina, y del lenguaje coloquial de los alumnos, con el que objetivan y expresan sus experiencias -- concretas.

"La esencia de la lógica del proceso didáctico reside - en que el estudio y las tareas encomendadas por el profesor no aparecen como algo externo y estático, sino como un movimiento que capta la mente de los discípulos" (Cf. Danilov - M.A. 1977). Se infiere de lo dicho que la convergencia ocurre entre las experiencias particulares y las nociones infantiles por un lado, y síntesis explicativas generales así como conceptos por otra parte, de tal manera que la formación de habilidades y aptitudes sea efectivamente una superación de la disposición cognoscitiva de quienes aprenden.

Por otra parte, la lógica del proceso didáctico plantea la necesaria empatía entre lo que el maestro indica y ejemplifica de ciertos procedimientos de trabajo y las posibilidades de los alumnos, referidas a sus capacidades, intereses, expectativas y saberes prácticos.

La confrontación discursiva -que en su caso puede tener

los rasgos, propios de la comunicación significativa- y la realización de tareas prácticas, pueden expresar imposición- autoritaria y respuestas formales o por el contrario, procesos comprensivos o autoformativos. Lo dicho implica, que en las experiencias que se viven en el aula, se adviertan itinerarios que incluyen puntos de partida, etapas graduales y logros. Es obvio que estos no son terminales y estáticos o conocimientos definitivos, sino elementos conceptuales que sirven de anclajes o "andamios" para posteriores procesos -- cognoscitivos.

Se tiene además, que la disposición lógica de los alumnos no es homogénea, de hecho cada individuo que aprende posee su particular organización de conocimientos, su historia personal única y expectativas individuales. Sin embargo, la generalidad de los conocimientos disciplinares posibilita -- convergencias, desde luego tensiones y en algunos casos retrasos, apresuramientos y abandonos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, se puede aseverar que en los acontecimientos escolares, la lógica del proceso didáctico está determinada por la lógica de la disciplina ( lo que ocurre en el aula cuando se trabaja Matemáticas o Historia, por ejemplo, difiere notoriamente de un caso y otro, y con respecto de otras materias ); sin embargo, su especificidad -como proceso depende de las capacidades, habilidades de los aprendientes, de los ritmos de trabajo y de los puntos que concentran intereses o apelan a las necesidades reales-.

## **Estrategias Didácticas y procesos constructivos de conocimientos.**

Para contar con referentes teóricos que posibiliten la inclusión de procesos protagónicos de los alumnos y momentos de reflexión y análisis crítico de los docentes, es pertinente abordar las estrategias didácticas en relación con los procesos constructivos de los aprendientes que se suscitan - cuando éstos conquistan espacios de libertad en el aula.

La posibilidad de generar procesos constructivos, está en la emergencia de aquellas estrategias didácticas que pueden ser construidas desde una actitud crítica y reflexiva del docente en la cotidianidad, ante las acciones protagónicas - de sus alumnos.

Es decir, la importancia de este tipo de estrategias didácticas radica en que tanto maestro y alumnos hacen el trabajo del aula una situación compartida, en donde el docente al no hacer uso excesivo de la palabra ni imponer su discurso, podrá conocer las expectativas de aprendizaje de sus - alumnos y generar su voluntad de saber, al permitirles expresar y argumentar sobre lo que quieren conocer. Es posible que se generen muchísimas preguntas o temas, en tal caso es necesario propiciar la discusión razonada para lograr un consenso, el docente participa también en los debates al guiar las ideas proponer preguntas, confrontar deseos con las posibilidades y dificultades previsibles. Como menciona Juan Luis -

Hidalgo Guzmán "el docente ha de ser interlocutor privilegiado en la comunicación con sentido ante las discusiones --razonables y significativas que se dan en el aula".(Hidalgo,1992)

Para que esto sea posible, es necesario asumir de otra forma el vínculo con los alumnos y repensar sobre sus maneras de aprender.

Vínculo maestro-alumnos basado en el protagonismo de los sujetos.

Existe la posibilidad de hacer de la escuela un lugar - donde el alumno sea protagonista de su aprendizaje, para lo que se requiere, decíamos, conocer de los sujetos aprendientes, sus intereses, sus necesidades, expectativas; en fin, - su mundo de significaciones . ( 1 ) .

Un alumno puede construir conocimientos significativos- cuando las experiencias de aprendizaje parten de ese mundo,- de esa peculiar manera de entender y comprender lo que hace y dice. Ese mundo de significaciones remite a sus condiciones concretas desde las que accede a los conocimientos escolares: los intereses propios de su práctica social; los valores y necesidades que derivan de la manera en que se realiza en la situación cultural de su entorno; el nivel de desarrollo de sus estructuras intelectuales; las formas cotidianas de su comunicación; los gustos que encuentra en lo que hace, las expectativas y esperanzas que expresa ante los conocimientos, los saberes que posibilitan la realización de tareas y el sentido de pertenencia al ámbito escolar en el que aprenden.

" Partir del mundo de significaciones de los alumnos es pensar las exigencias del trabajo en el aula en términos de posibilidades, expectativas, capacidades y gustos; posibilidades de comunicación, expectativas en cuanto a que lo tratado en clase tenga sentido para quien se dispone al aprendizaje, capacidades para operar lógicamente y físicamente los materiales de estudio y gusto por la tarea que exige poner en juego apreciaciones, certezas, sospechas y equívocos. " - (cf. Juan Luis Hidalgo Guzmán, 1992).

Un aprendizaje basado en la construcción de conocimientos mediante la expresión y la actividad plena de los alumnos implica recuperar teóricamente lo que Piaget afirma "operar con la realidad", también exige su traducción a la situación escolar.

En este conocer a los alumnos es posible prevenir en la relación excesos arbitrarios y poner la negociación por encima del abuso, la imposición de decisiones y la negación de las posibilidades de los alumnos.

Nada impide que se convenga de manera democrática el uso del tiempo y el espacio, la selección de actividades y la asunción voluntaria de tareas que constituyen la vida en el aula.

En las relaciones afectivas que se establecen con los alumnos, se pueden lograr bases de honestidad y respeto a partir de superar críticamente todo tipo de prescripción y -

menciona Ana Teberosky " reconstruir conceptualmente el objeto a conocer ". (Ferrairo, Teberosky. 1980).

Los primeros indicios que el niño muestra trabajar con este conocimiento se remonta a la etapa preescolar y que sin saber leer y escribir en el sentido convencional cuentan ya con referentes de su ambiente social (reencontrarse con textos escritos: en sus juguetes, carteles, su ropa la T.V.etc) mismos con los que puede compartir y confrontar con otros - niños a través de la interacción con el objeto y los sujetos.

De esta manera si definimos a la escritura como una - forma particular de representación gráfica, muchos de los -- niños que se inician en este conocimiento comienzan a escribir. Entre sus concepciones iniciales y los puntos terminales hay un largo proceso de evolución .

En todo este proceso el niño construye hipótesis, supera conflictos, otorga significados constantemente, es decir ha razonado inteligentemente. Es el sujeto que reconstruye - el objeto para apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento y no la ejercitación de una técnica.

Hasta aquí los elementos que refieren a los procesos - cognoscitivos del niño , esto desde la teoría Psicogenética.

Se recupero la categoría del proceso didáctico para comprender cuál sería el papel del maestro ante esta concepción de sujeto y de la lengua escrita.

La lógica del proceso didáctico sostiene que la convergencia de la actitud enseñante y el posible aprendizaje resi-

de en la articulación comprensiva de la lógica de la disciplina que se estudia y la peculiar manera de entender el mundo de significaciones de los que aprenden, evidentemente este punto es donde se hace relevante la importancia de lo que el maestro hace para propiciar la construcción de conocimientos escolares.

Es decir la información que transmita ha de ser significativa para los alumnos expresada en un lenguaje claro, preciso, con abundantes metáforas que aproximen las versiones científicas a la realidad de los que aprenden , recuperemos lo que Juan Luis Hidalgo Guzmán dice al respecto " hay que recurrir constantemente a las preguntas y a las pistas que provoquen conjeturas, hipótesis, procesos educativos que sean razonables y relevantes." ( Hidalgo, 1992 ) .

La enseñanza de la lengua escrita es algo que efectivamente requiere de mucha creatividad por parte del maestro, pero sobre todo es necesario comprender que lo que ayuda al niño a adquirirla es que el sea el propio protagonista de -- este proceso generando de esta manera estrategias constructivas de aprendizaje.

Las estrategias constructivistas de los alumnos, pueden ser explicadas a partir de lo que Juan Luis Hidalgo Guzmán llama "actividades sapientes o de orden intelectual". Estas se expresan al poner en juego sus esquemas cognitivos y de conocimiento para dar lógica y sentido y hacer explicable - las cosas. ( Hidalgo, 1992 ) .

El aprendizaje parte de la confrontación con una situación incomprensible a la que le da sentido y significado me-

diante la interpretación es decir, establece semejanzas y - diferencias, asume lo nuevo con base en comparaciones con lo previo; indaga queriendo dar un orden o una lógica al objeto que quiere conocer, reflexiona sobre las interrogantes planteadas, piensa y propone otras pensando en la diferencia, - que le permitan cambiar su perspectiva y su enfoque para -- plantearse problemas reales y pertinentes. Ante estos busca y construye versiones explicativas, toma conciencia del proceso que lleva a cabo y construye nuevas condiciones de in-- teligibilidad.

Como se puede apreciar, la construcción de las estrate-- gias en el niño no es ajena a la epistemología, pues si con-- sideramos necesario comprender la estructura misma del sis-- tema y las estructuras cognoscitivas y de conocimiento de -- los alumnos, su explicación adquiere de inmediato relieves - epistemológicos.

**Notas.**

- ( 1 ) Este término fue propuesto por la Profra. Gabriela Inclán , conductora de los talleres de la Casa de la -  
Cultura del Maestro Mexicano A.C., para referirse al -  
conjunto de elementos que entran en juego en la dispo-  
sición de aprendizaje y en los modos peculiares de ca-  
da sujeto para aprender. incluye intereses, necesidades,  
expectativas, formas de comunicación, desarrollo cog-  
nitivo, y criterios de organización de la información  
previa.

Capítulo IV: La adquisición de la lecto-escritura en relación a las estrategias del docente.

Los registros de las observaciones efectuadas sobre el quehacer cotidiano de los docentes, son analizados desde los referentes teóricos elaborados. El análisis se plantea con base en niveles de aproximación, de tal modo que se eviten las conclusiones apresuradas.

En el primer nivel de análisis se puede advertir cómo el docente construye su guión; se develan los soportes de su quehacer cotidiano y se recuperan críticamente algunas concepciones que sirven de sustento a sus estrategias. Es posible configurar una estructura a su quehacer diario, los elementos básicos son:

- criterios para clasificar a sus alumnos,
- atención a las demandas de los alumnos,
- actividades para el aprendizaje
  
- relaciones afectivas.

En un segundo nivel de análisis, se proponen algunas tesis que explican el porqué de los criterios o en su caso buscan hacer inteligible la construcción del guión y de las estrategias didácticas, cuyos soportes refieren a:

- concepción de alumno,
- el papel del dictado,

- las pistas: concepto clave de las estructuras didácticas,
- la lógica del proceso didáctico en la adquisición de la lecto-escritura,
- el uso del tiempo y del espacio,
- discurso docente,
- demostraciones de afecto.

## EL DOCENTE CONSTRUYE SU GUIÓN .

1er. Nivel de Análisis de los Registros de Observación: Relato o Crónica con base en la descripción significativa.

### CRITERIOS PARA CLASIFICAR A LOS ALUMNOS.

El maestro en sus estrategias para propiciar la -- adquisición de la lecto-escritura recurre primeramente a ciertos criterios para clasificar a sus alumnos.

A) Algunos se manejan de manera explícita al ubicar a los niños por filas: la de los inteligentes, la de los más o menos; la de los que están en la calle de la amargura:

Estas curiosas. pero significativas expresiones -- extraídas de un registro de observación.

Ma.: Te voy a explicar como estamos organizados. Estamos en tres filas: la de allá /señala a la fila que se encuentra cerca de la puerta/, es la de los inteligentes , la de enmedio es la de los -- más o menos y la última es la de los que estan en la calle de la amargura.

B) Otros criterios que se utilizan son menos contundentes, o dijérase que se recurre a ellos con la pretensión de justificar la atención diferenciada, los distintos tiempos que se dedican a los alumnos. Así se alude al dominio de la lectura que se ha logrado : los que ya saben leer bien, los -- que leen poquito y los que no saben. Al parecer -- los criterios valorativos de esta frecuente clasi-

ficación refieren , a las unidades elementales de de un texto, esto es, si el alumno tiene habilidad para leer sílabas, palabras o enunciados.

Ma.: Para empezar te voy a decir que tengo clasificados a los niños. Se que está mal, pero es que durante el paro /se refiere al paro de labores que realizó el magisterio en octubre de 1989/ trabajé en una casa con algunos niños; pero no fueron todos, por lo que al regresar a clases los tuve que poner en filas y también les pongo diferentes trabajos: los de allá /señala a los que estan de lado de la puerta/ ya me saben leer bien; los de acá /señala a los que se encuentran del lado del escritorio/ saben leer poquito y estos que están aquí /señala a los que estan frente al escritorio/ no saben leer.

- C) Otros criterios refieren a la mayor o menor capacidad de los alumnos para captar pistas o interpretar preescripciones. A ciertos niños les resulta suficiente la ejemplificación del maestro sobre lo que hay que hacer, en otros casos no y entonces se propicia la repetición constante, hasta que los alumnos respondan adecuadamente, por último la inactividad de algunos alumnos, propicia que el maestro francamente los supla o los ignore. El docente se refiere en este caso a los niños rápidos o lentos a los regulares o del montón y los lentos, a quienes les supone problemas de inteligencia.

Ma.: Vamos hacer enunciados, yo los voy anotar en el pizarrón luego ustedes lo van a decir todo, pero sin que se equivoquen ¿ si ? .

Aos.: Si ( lo expresan a coro ) .

La maestra anota en el pizarrón subrayando las palabras que tienen las sílabas - gue-gui.

Ma.:Qué paso.Oigo voces, no tienen porque estar hablando amores. Callados, callados. Uno, dos, tres.Vamos a ver un enunciado.Ojitos al pizarrón , uno dos, tres, cuando diga uno dos tres - empezamos.

Aos:Miguel corta ejotes.

Ma.:Yo no voy a leer, ustedes acuerdense que gue gui va con rojo para que ustedes se fijen, Miguel se escribe - - - siempre con mayúsculas , vamos hacer otro enunciado con gui.

Aos: Miguel...

La maestra interrumpe.

Ma.:Callado, vamos hacerlo por filas, a ver ésta señala la fila que se encuentra cerca de la puerta.

Aos:Miguel corta ejotes.

Ma.:Esta fila

Señala a la que se encuentra enmedio.

Aos:Miguel corta ejotes.

Ma.:La última fila.

Aos:Miguel corta ejotes.

Ma.:Muy bien, van a escribir el enunciado porque van hacer una plana en lo que voy a escribir el otro enunciado.

A otros se les da pauta o pista para la acción, los niños lo captan como algo mecánico y repiten lo solicitado por la maestra.

Ma.: A ver niños ponen atención, vamos a -  
ver cómo suenan estas palabras.

Señala el pizarrón y responden a coro.

Aos: Ge , gi.

Mo.: Estos están débiles enfermitos, porque  
no comían /les señala la sílaba ge-gi  
Estos fueron al doctor, tomaron vitami-  
nas y suena ...?.

Aos: Gue-guí.

Mo.: La u cómo esta ?.

Aos: Muda (lo dicen a coro ).

Finalmente otros criterios refieren al grado de --  
trabajo autónomos que logran los alumnos, al com-  
portamiento que tienen cuando se les demanda cierta  
actividad. En este caso se alude a habilidades lo-  
gradadas en la lecto-escritura: los niños que traba-  
jan solitos; los que copian; y los que dejan la -  
hoja en blanco.

Estos criterios, pues, están basados en aquello que  
los niños han logrado recuperar de la lecto-escritura  
y en la mayor o menor habilidad de interpreta-  
ción de grafías.

Para mayor claridad se presenta el siguiente cuadro.

CRITERIOS DE CLASIFICACION	TIPOS	DE	ALUMNOS.
De sentido común	Inteligentes	Los más o menos	Los que estan en la calle de la amargura
Atención requerida por dominios previos.	Alfabéticos Saben leer	Silábicos Leen poquito	Presilábicos. No saben leer.
Capacidad de entendimiento de las reglas del maestro.	Rápidos	Regulares	Lentos.
Habilidad para responder demandas.	Trabajan solitos.	Los que copian a otros.	Los que dejan la hoja en blanco.

Sin embargo aquellos que estan clasificados - como los que no saben leer, que estan en la calle de la amargura, que se les define como lentos o que dejan la hoja en blanco, sus trabajos estan relacionados con el uso de graffias y la formación de - sílabas, esto es, el problema está en que se obvian los ritmos del aprendizaje y la significatividad de este para los alumnos. A la larga predomina la clasificación, y se convierte en un prejuicio que perverte el vínculo maestro-alumno. Anotemos como - ejemplo un dictado que es tomado por tres alumnos ( de los considerados como lentos ).

Ma.: Ponen la sílaba qu .

Viridiana: La de queso ?.

Ma.: Si .

Viridiana: Una a . ?

No recibe respuesta por parte de la maestra.

Ma.: Número dos: ponen la sílaba que .

Viridiana : ¿ L a u en medio ? .

No recibe respuesta .

Ma.: Número tres ...ca.

Viridiana: ¿Con la u de queso ? .

Ma.: No .

Viridiana: ¿ Una a ? .

La maestra responde afirmativamente.

Ma. : Número cuatro, ponen la sílaba que  
de guerra.

Viridiana.:¿ D e carro, una a ?

Ma.: No, lleva u de gato y la e .

Viridiana : Número cinco.

Ma.: Número cinco ... gui .

Viridiana : ¿ Con la de gato, maestra ? .

Ma.: La de gato, la u y la i, número seis  
ponen la sílaba...

René : No.

Ma.: Fa.

René : ¿ L a de risa ?

Ma.: ¿ Cómo se rien ? .

Aos.: Ja, ja, ja .

Los niños considerados como regulares (los más o menos, que leen poquito y los que copian a otros) trabajan con aquellas palabras que contienen sílaba directa, inversa o compuesta. Con lo siguiente ejemplificaremos el uso de sílaba directa.

Ma.:Ponen la palabra Tomás con te de Tito

Aa.:Así maestra ?

La maestra responde afirmativamente con movimiento de cabeza.Se encuentra caminando entre esa fila observando cómo escriben las palabras. Vuelve a dictar.

Ma.:To-má-sssss.Número dos ponen la palabra loma... lo- ma.

Los niños imitan el sonido de las palabras semejante a como ella lo hace.

Aos.:Ma , ma .

Ma.:Mmmmmmm-a. Número tres van a poner nene.

Se acerca a un niño y ve su cuaderno.

Ma.: No, ahí dice ñe-ñe.

Otro Ao:Así maestra ?

La maestra observa el cuaderno pero no responde, sigue caminando cerca de la fila.

Ma.:Quiero que escriban nene, no ñeñe, número cuatro.

Se acerca a un niño y observa su cuaderno

Ma: Ahí dice niño ?

El niño la observa con cierto temor y se dispone a borrar.

Ma.:Número cuatro... ponen niño,niño,niño.

Aa.: Así maestra ?

Ma.:No ahí dice lli, a ver quié pasa al pizarrón /expresa esto con cierta desesperación.

Ao.: Yo maestra .

El niño anota en el pizarrón la letra r.

Ma.: Es la rrrr , a ver pasa tú.

Se dirige a un niño que ya sabe leer. La niña anota en el pizarrón la letra ñ. La maestra aprueba afirmativamente moviendo la cabeza.

Ma.: Esa cuál es ?

Aa.: La ñññññ.

Ma.: La ñññ de ñoño .

Ao.: Así maestra ? .

La maestra se acerca, ve el cuaderno y - dice con tono de regaño:

Ma.: Está al revés ahí dice ñoni.

Por último están los niños que son considerados como que ya saben leer. Son aquellos que escriben enunciados y manifiestan cierta fluidez en la lectura.

Ma. : A ver ustedes ponen del uno al cinco - Juan Carlos dije del uno al cinco- , levanten la mano los que ya están preparados.

Ma.: Maestra, él ya está preparado./niño que no corresponde a ese grupo/ .

Ma.: Número uno ... dame .

Ao.: Dame, maestra ?

Hasta ese momento no se había levantado de su asiento. Se acerca a un niño y le pregunta:

Ma.: Dónde está el dictado y la fecha,  
¡Ay Francisquito! /tono de regaño y reproche/-dame, ya saben que cuando comienza un enunciado es con... ?  
( tono de pregunta de caneová)

Aos.: Con mayúscula /lo dicen en coro/

Ma.: Dame, dejan un cuadrito de espacio y  
ponen el ...

Aa.: El /imitando el tono de la maestra/

Ma.: Si quieres tu dicta el enunciado Ga-  
briela / tono de reclamo/

Ao.: El.

Ma.: Dejan un cuadrito y ponen queso, que-  
so, que-so.

Xa.: Maestr, ¿ dame el queso ?

Ma.: Si .

Se acerca a un niño y le dice :

Ma.: Queso es una sola palabra y no va -  
separada. --Número dos Tomás.

Ao.: To más, To- más.

Ma.: Dejan otro cuadrito y ponen, té

Se acerca a un niño.

Ma.: Todavía no terminas la palabra toma?  
/tono de regaño/ el punto termina el --  
enunciado (le hace anotaciones en su  
cuaderno al parecer son correcciones).

Ao.: Toma te, toma /lo va diciendo y es-  
cribiendo a la vez/ .

Ma.: Levantan la mano los que ya termina-  
ron.

Si bien a los niños se les clasifica, con base  
en ciertos criterios referidos a la manera de res-

ponder, a sus habilidades o al nivel de autonomía para el trabajo del aula, lo cierto es que los criterios refieren en lo general a la relación especu- lar que el maestro establece con ellos: sea que se ejecuten con rapidez o lentitud las actividades - que demanda, o también que pueda establecer una co- municación con ellos o no. Dicho de otra manera, - los alumnos son vistos por los maestros en la forma que responden a sus demandas. Es claro que algunos niños son clasificados por un maestro exigente o - apresurado, como lentos, pueden muy bien ser apre- ciados como regulares por otro más paciente y to- lerante.

Hasta aquí dejamos los comentarios sobre los cri- terios a los que recurre usualmente el docente pa- ra clasificar a sus alumnos, organizar sus activi- dades y en suma para hacer posible el trabajo en el aula en tanto los niños responden a sus demandas.

#### ATENCION A LAS DEMANDAS DE LOS ALUMNOS

Para comenzar se advierte que el docente asume las abundantes y variadas demandas de los niños - como algo que abruma y perturba el ritmo de la cla-

se, por ello se pretende controlarlas o mejor dicho establece un control para que su manifestación sea ordenada, pausada y tolerable. Un recurso dijérase casi natural en la atención del grupo es la - distribución del tiempo y del espacio.

La técnica usual es el dictado de enunciados, con el que se pretende homogenizar las actividades y uniformar el ritmo de trabajo.

Ma.: A ver, uno, dos, tres cruzaditos de manos, ayer les di conocimiento de éstas palabras que se escriben con - che, ahora yo escribí enunciados que ustedes no saben pero yo los voy a leer. No va haber problemas para leer los enunciados porque ya saben las letras, conocen la: e, t, o, n, /señala el pizarrón/. Todos las conocen no hay problema porque ya se los deje de tarea, les dije grábenselas bien , ¿quedo entendido?.

Aos.: Sí /lo dicen en coro/.

Ma. : Cruzaditos de manos, vamos a empezar, hay cuatro enunciados , ayer les di conocimiento de esa letra, diganme ¿sí no ?

Aos.: Sí /lo dicen en coro/

Ma:Nena, no trabajes ahorita, ve el pizarrón /se dirige a una niña que estaba copiando los enunciados/ uno, dos tres, por eso cuando el niño esta desatento no entiende, uno, dos tres, --Chachi, Martina, ¿qué paso?-- /se dirige a las niñas que comentan sobre los enunciados, su forma de hacerlos/ ustedes van a leer el primer enunciado, al leerlo van a repetir tres veces. ¿ Todos listos ?.

Se dan ciertas situaciones en las que el alumno demanda respuestas a pesar de las prescripciones del docente y al parecer éste no escucha ya que no contesta es decir, otro recurso del docente ante las demandas perturbadoras de los alumnos es ignorarlas u obviarlas, por así decirlo: hacer oídos sordos.

Ma.: A ver ponen dictado --Juan Carlos - trae acá eso, más te vale que te comportes--. A ver no vamos a dictar - enunciados, ahora vamos a dictar palabras con la efe de foco .

labras con la efe de foco.

Un alumno que sabe leer poco pregunta :

Ao.: Hasta el cinco nosotros ?

Un alumno que sabe leer pregunta:

Ao.: Del uno al diez nosotros ?

Otro Ao.: Cómo siempre ?.

La maestra no responde a ninguno de los niños. Se encuentra con un alumno que anota la numeración.

Ma.: Número uno ponen : feria .

Se acerca a una niña que no tiene con que escribir, la observa con actitud reprobatoria.

Ma.: Quié tiene un lápiz que le preste ?

Varios Aos: Yo.

Le entregan el lápiz a la niña la maestra continua dictando.

Ma.: Feria, número dos ¿ ya está feria ?

--Francisquito ya terminaste ¿ qué te sucede, qué te pasa, Juan Carlos ya numeraste ? ponle uno, dos, tre, cuatro, cinco, seis, siete, .--

Ao.: ¿ Maestra hasta el siete ?

La maestra no le escucha pues no responde.

Ao.: Maestra no me va a caber.

La maestra no le responde.

Ma.: Número dos ponen foco .

Ao.: Con c de casa ?.

Ao.2: Con efe ?.

Ma.: Número uno feria, número dos foco,  
¿ya? levanten la mano si ya termina-  
ron, número tre farol.

Un niño que sabe leer poco dice :

Ao.: Maestra yo ya puse cinco fechas .

La maestra no contesta y continua con el  
dictado.

Ma.: Levanten la mano los que ya termina-  
ron?, número cuatro famoso, número cua-  
tro famoso .

Otra forma de responder a las demandas de los alumnos suele ser el que se de respuestas a manera de preguntas con tono de amenaza, lo que termina por cohibir al alumno. El maestro se impacienta por el fracaso de sus pretensiones homogenizadoras y aunque tiene al grupo de alumnos más o menos clasificados de cualquier forma pretende uniformar el ritmo de trabajo.

Se muestra desesperada cuando no todos los niños responden o más bien no repiten el enunciado , - e incluso cuando tienen que hacer varias llamadas de atención..

Mo.: Vamos a ver la hache muda con dos voca-

les .--pongan atención en el pizarrón,  
tú no dijiste nada ,ni tú, ni tú.

Señala a varios niños que lo miran asus-  
tado.

Aos.: A-E (gritan a coro).

Mo.: No quiero que griten, solo quiero -  
escuchar la voz de todos.Voy a sacar  
al sol a quien no ponga atención ,  
cómo dice la hache muda con la a ... ?

Aos.: A,e,i,o,u, .

Otro ejemplo.

Mo.: Aquí está el gis pásale Lorena.

La niña pasa al pizarrón, el maestro se  
encuentra sentado.

Mo.: La, empieza con mayúscula, la fami-  
lia de Federico.

La niña escribe con letras minúsculas.

Mo.: No, hija con mayúsculas que es nom-  
bre propio.

La niña escribe la palabra pero no se al-  
canza a percibir lo que escribe.

Mo.: ; Válgame dios ; Estás débil . A ver  
Miguel: La foca, aparte otra palabra,  
está.

Ao.: Está ?.

Mo.: Te dije que con acento en la a, tienes que retener todo lo que se te dice. La foca está fea.

El niño no logra escribir el enunciado.

Mo.: A ver ya borra, pasa Nadia.

La niña se acerca al pizarrón con actitud temerosa, cabizbaja, mirando de reojo al maestro.

Mo.: La fe, la fe, aparte, es, la fe es bonita. Bien borra las letras. Giovanni pasa.

El niño se acerca al pizarrón .

Mo.: Esa es -- ¡ tonto !, esssam es que -- estás sordito ¿ verdad ? .

Ao.: Sí.

Mo.: Esa. Pon atención niño para que puedas escribir. Esa es mi fa- ma.

Hay que aclarar que en los casos anteriores , la relación individual con los alumnos ya no toma en cuenta la clasificación previa, sino que ahora se exigen respuestas semejantes. Al parece, el docente supone que con amenazas, gritos y señalamientos denigrantes pudiera obtener respuestas más o menos uniformes .

Lo frecuente sin embargo es que el docente tenga que aceptar las diferencias entre los alumnos, por está razón finalmente recurre a la clasificación explícita o implícita que orienta su trabajo y se ve obligado atender a los alumnos por grupos, con base en esa clasificación que de ellos realizó. Ejemplifiquemos con el siguiente registro de observación.

Ma.: Ahorita lo que vamos hacer es calificarles el dictado, si no hay problema les ponemos la siguiente letra.

Ao.: Maestra póngame tarea.

Ao.2: Maestra, me pone los número romanos?

Ma.: Tienen trabajo ¿verdad ? . Hace esta pregunta a los niños. Les califica los ejercicios: nombres de personas; al parecer se trata del uso de mayúsculas. Se dirige a mi y hace algunos comentarios sobre el trabajo que realizan los niños.

Ma.: Mira, en esto no hay problema /señala el cuaderno que contiene el ejercicio :que, cu, qui/ , entonces se les pone la siguiente letra mayúscila y la recargan con su lápiz.

Se puede advertir al menos, que hay tres consignas de trabajo distintas, con sus respectivos ritmos, las que aparentemente resultan de las tareas diferenciadas, pero que en cierto sentido - anteceden a los mandatos del maestro y más bien - propician su diversidad.

El docente suele apoyarse en ciertos prejuicios y privilegiar a quienes logran dominar el ritmo que da cierta homogeneidad al grupo: primero y con mayor frecuencia a quienes ya saben leer, después a los que saben leer poquito, por último a los más atrasados. Con el siguiente ejemplo podemos ver -- como la maestra establece prioridad de atención y no da pauta para que las preguntas de los alumnos reciban la atención requerida. En todo caso el ritmo de atención lo marca el docente, con base en la fluidez de la comunicación que logra establecer con los más avanzados.

Ma.: Enunciados, vamos hacer enunciados,

¿ qué es un enunciado ? .

Nadie responde . La maestra continua.

Ma.: Un enunciado es una idea o el nombre de una cosa. Número uno, es nombre de persona ... Chuco .

Ao.: ¿ Chuco ?

La maestra no les responde.

Ma.: Espacio, tiene, espacio una gatita.

Aa.1: Ga- ti- ta. ¿ punto ?

La maestra no responde y continua.

Ma. : Número dos... Jaime. con jota --  
¿ verdad ?

Ao.2: ¿ Jaime ? .

La maestra no responde y continua dictando.

Ma. : Espacio, y , espacio, José .

Ao.2 : ¿ Con mayúscula ?

Ma.:sí porque es nombre de persona.

Ao.3: Acento en la o ¿ verdad ? .

Ma.:En la e .

Ao.3: ¡Ay nanita ¡ (exclama asustado )

Ma.Son amigos. Enunciado número tres.

La maestra se acerca a una niña, supongo  
que por lo que le dice escribió mal la  
palabra.

Ma.: Qué te dije, que traieras goma. si  
no la traes te vas a ir a la direc-  
ción.

Se aleja de ella y continua dictando.

Ma. : Rafael, espacio, es , bueno .

Ao.4 :Punto.

Ma.: Punto .

Ao.4: Punto . /.../

Pregunta algo que no alcanzo a escuchar,  
pero que supongo está relacionado con la

palabra bueno.

Ma.: No, bueno, bbbb de burro. Quié ya  
está listo para el número ... levanten  
la mano.

Algunos niños levantan la mano .

Ma.: Nuño con ñññ de niño. Nuño, espacio  
es, espacio, un, espacio, perro.

Ao.4: Me está copiando Miguel, maestra .

La maestra no responde y continua dictando.

Ma.: ¿ Cuántas erres ? .

Aa.: Dos .

Aas: Eh, enunciado número cinco ?

Ma.: Número cinco y último. La espacio,  
carreta, --cuántas erres ? --.

Aa.: Dos .

Ma.: Espacio, rosa, espacio con una erre  
porque va al principio ¿ verdad ?.

La maestra se acerca a un niño .

Ma.: Ahí no dice la carreta rosa, sino  
la carreta es mía .

Mientras la maestra dictaba a estos niños el resto del grupo hacía diferentes cosas: algunos escribían en su cuaderno la copia del libro, otros (los que no saben leer) platicaban entre ellos, otros hacían ejercicios de caligrafía, que es

la actividad que ella dispuso en tanto trabajaba con los otros niños.

Ma.: Quién les quedo espacio, numeran del uno al cinco para dictado. Numero uno gafa con g de gato.

Ao.: Gafa oscuras ?.

La maestra no responde y continua dictando.

Ma.: Número dos, go de gorra, go-rra .  
¿ Cuántas erres ? .

Aa.: Dos .

Ma.: Número tres .

Aa.: ¿ Por último ?.

Ma.: Gusano, punto --Los que tienen su cuaderno de doble raya empiezan ; sino, en el de cuadrícula, en lo - que les pongo el ejercicio a sus compañeros.

Se refiere al ejercicio de caligrafía.

Ma.: Sale Susana y Norma...No, Mauricio y Susana nada más...Bueno Norma sí porque vas en la jota.

Los niños la observan y se disponen a escribir (son los que leen poquito).

Ma.: Número uno araña. Ustedes número uno ma.

Este dictado último supongo que es para los que no saben leer.

Susana: ¿Araña ?

Ma.: Si, con la ñ de niño.

Mauricio: Con la ña, ñe, ñi, ño, ñu ¿verdad ?.

La maestra no responde.

Ma.: Número dos aretes, ustedes, mi o - ¿Ya? y dice, número tres baño con la b de burro, baño, número tre, ustedes mmmm, número cuatro bobo, número cinco y último burro, ¿cuántas erres ?.

Susana: Con una .

Ma.: Con dos , ¿ya ? mientras les dicto a sus compañeros, ustedes, loro, número cinco mo. Califico letra.

Otra de las posturas que tiene el docente para controlar las demandas de atención es marcar ciertos ritmos de trabajo de tal modo que los niños siempre estén ocupados. Suele organizar el tiempo con base en algunos criterios sobre las dificultades de aprendizaje referidas a las letras difíciles a las que remiten al mismo fonema. Lo cierto es que

las demandas de los alumnos van siendo postergadas -como parte de la rutina- y los ritmos se van configurando con tareas que abruman a los niños, las que justifica el maestro con base a su experiencia.

Ma.: Siempre les enseño la letra, les - dicto la palabra, después hacen sus ejercicios, sus planas .Bueno también les pongo un poco de caligrafía para soltarles un poco la mano .Le pongo la letra en cuadro grande para que ubiquen bien su forma.También hemos tenido que estar repitiendo ciertas letras, la efe que me hacen al revés la che que le quitan la hache y la - confunden, la que, qui, que ya ves que tienen que ir diferente con la a y la u y también la gue-guí, que ves que es un problema.

B) El uso del tiempo se convierte en el control del grupo. Por eso la jornada transcurre en rutinas basadas en la repetición de tareas, de es-

te modo la aparición de hechos relevantes, más relacionados con el mundo de significaciones del niño, es ocasional, predomina en cambio la actividad estereotipada del ejercicio: éste se inscribe en un propósito correctivo para evaluar. Es decir no se da una evaluación que permita superar dificultades que puedan presentarse, sino que se intenta abarcar al grupo para que responda una y otra vez en coro.

El maestro se encuentra enseñando la letra /g/

Mo.: Lean esto.

Aos.: Gusano.

El maestro continua señalando el pizarrón

Mo.: Aquí si habla la u . Cuando este -  
una e o una i la u es muda, pero si  
tiene puntitos dice güe.güi, a ver -  
digan unas palabras.

Ao 1: Gue de guerra.

Ao.2:Go de gorro.

Ao.3: Ge de gente.

Ao.4: Gi de gitano.

Ao.5: Gui de guitarra.

Ao.6: Ge de Gerardo.

Al terminar de hablar los niños, el maestro da una indicación.

Mo.: A ver se vienen las niñas adelante

a leer, cuenten los gatos rápido.

Las niñas pasan corriendo y se forman en hileras colocando sus manos en la parte trasera de su cuerpo. El maestro, al frente señalando lo que desea que lean.

Aas.: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis  
siete, ocho, nueve.

Mo.: Son nueve gatos ¿cómo se llaman ?

Aas.: Ga, go, gu .

Mo.: Después se hicieron débiles.

Aas.: Ge, gi .

Mo.: Vino el doctor y les dio vitaminas.

Aas.: Gue, gui .

mo.: G con la a ?

Aas.: Ga .

Mo.: G con la e ?

Aas.: G con la o ?

Aas.: Go .

Mo.: G con la u ?

Aas.: Gu .

Mo.: G con la i .

Aas.: Gi .

Mo.: G con la ue .

Aas.: Gue .

Mo.: G con la ui

Aas.: Güi .

Mo.: Güi como agüita si le pongo puntitos cómo dice ?

Aas.: Agüita .

Mo.: Lo que escribimos ayer en el patio.

Aas.: Guitarra.

Mo.: Pasen a su lugar.

C) El docente también piensa que la repetición le permitira, no solo reforzar determinada - información a través de los coros, sino que podrá darse cuenta de las palabras que ofrecen mayor dificultad, incluso a los más adelantados. De este modo puede corregir al grupo, marcar la rutina y controlar con eficacia .

MA.: Fíjense que güe, güi las estamos - repasando, fíjense que güera, agüita vamos a ocupar la güe, güi, yo les - voy a ir diciendo y luego ustedes - me lo dicen. Yo anote enunciados en el pizarrón pero no los he leído

Ustedes van a leerlos cuando yo diga tres, ustedes ya lo saben, es un repaso, si se equivocan yo les voy a ayudar, pero ustedes ya saben. Empezamos.

Aos.: Miguel toma agüita.

Lo dicen en coro mientras la maestra va señalando en el pizarrón .

Aos.: Mi- guel to- ma a-gü- i- ta .

Ma.: Van dos falta una.

Aos.: Mi- guel to ma a- gü- i ta .

Ma.: Vamos con el segundo --deja de escribir niña. no es hora de escribir-- .

Aos.: Lu- pe ven-de a- gü-i-tas.

La maestra lo lee rápidamente, pues la última palabra del enunciado está mal leída.

Ma.: Lupe vende pa- ra gü-i tas, vuelvan a repetir.

Aos.: Lu- pe ven- de pa-ra-gü-itas.

La maestra señala el siguiente enunciado.

Aos.: Ge- rar- do co-me len-te-jas .

Ma.: Otra vez.

Aos.: Cer- van- do co-me len-te-jas .

Ma.: O tra vez, fíjense bien (tono de regaño) .

Aos.: Ge-rar-do co-me len-te-jas.

Ma.: Muy bien, ya lo leyeron --nena, de-  
ja de escribir--.

Todo el grupo fue leyendo los enunciados tal y como la maestra los iba señalando, en algunas partes no podían leerlo y la maestra se los decía y ellos lo repetían. En la lectura de otros enunciados uno o dos niños podían leerlo, el resto del -- grupo hacía coro.

#### ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE

Enseguida detallaremos algunas de las actividades que el docente ordena para propiciar la adquisición de la lecto-escritura y en las que está implícita su concepción de aprendizaje, como base de su estrategia didáctica .

A) Digamos que en un primer momento organiza tipos de ejercicios en donde se hace uso de pistas, basadas en enunciados prescriptivos.

Mo.: A ver niños, vamos a ver, ésta es la pri-  
ma de la ele, la elle con las vocales ,

dice lla, lle, lli, llo, llu, saben de -  
dónde sale el sonido ? . A ver repi-  
tan ustedes.

Aos.: Lla, lle, lli, llo, llu.

Mo.: Ahora de regreso .

Aos.: Llu, llo, lli, lle, lla .

Lo repiten en coro .

Mo.: Hay otra palabra que suena igual, -  
¿ cuál es ? .

Aos.: Y griega .

Mo.: Hay palabras que ortográficamente -  
se escriben con /i/ griega o lle por  
ejemplo, si yo escribo Yave ? (es-  
cribe ésta palabra en el pizarrón).

Aos.: Tache . ( lo dicen en coro ) .

Mo.: Entonces hay reglas que nos permi-  
ten escribir con /i/ griega o doble  
ele, digan elle, vamos a ver la letra  
que pusimos antes de la elle.

Aos.: Ele. ( lo dicen en coro ) .

B) Hacer uso de repeticiones tanto orales como escritas es un tipo de ejercicio comunmente usado por el docente, en donde el suplir al alumno es más evidente, pues los alumnos solo mencionan aquello que el docente emite .

La maestra se encuentra enseñando la letra /h/, la anota en el pizarrón, así como algunos enunciados. Un alumno pregunta:

Ao.1: Lo vamos a copiar ?

Ma.: Ahorita, primero voy a anotar en el pizarrón enunciados y luego los van a leer.

Ao.2: ¿ Lo copiamos maestra ? .

Ma.: Lo que yo haga, sí .

En el pizarrón anota los siguientes --  
enunciados:

#### P I Z A R R O N

Hilario corta higos .

Hugo vende hilos .

Celia come helados .

Rosita lava las hojas .

La maestra termina de escribir los enunciados y se dirige a los niños.

Ma.: A ver, uno, dos, tres, dejen de escribir vamos a leer los enunciados, ¿ quedó entendido ? .

Aos.: Sí . ( responden en coro ).

Ma.: Esto ya se los dejé de tarea, a ver vamos a leer así. Bien, el enunciado,

no por sílabas ¿ está bien ? a ver  
¿ya listos ?

Aos.: Sí ( responden en coro ) .

Ma.: A ver uno, dos, tres, vamos a leer  
los enunciados no por sílaba , sino  
ustedes ya saben leer.

Los niños comienzan a leer.

Aos.: Hi,hi, hi ...

Ma.: Qué pasó, yo les voy a decir cómo  
deben leer./dice esto con cierta mo-  
lestia/ Hilario corta higos.

Aos.: Hilario corta higos , Hilario corta  
higos, Hilario corta higos .

Ma.: Qué pasó, el siguiente /dice esto  
debido a que los niños callan por un  
momento / .

Aos.: Hugo ...

Ma.: Parejos sin detenerse.

Aos.: Hugo vende higos, Hugo vende higos,  
Hugo vende higos.

La maestra les va dirigiendo la lectura  
desde el pizarrón y no alcanza a escu-  
char que se equivocaron en la última par-  
te del enunciado: dijeron higos en vez -  
de hilos.

no por sílabas ¿ está bien ? a ver  
¿ya listos ?

Aos.: Sí ( responden en coro ) .

Ma.: A ver uno, dos, tres, vamos a leer  
los enunciados no por sílaba , sino  
ustedes ya saben leer.

Los niños comienzan a leer.

Aos.: Hi,hi, hi ...

Ma.: Qué pasó, yo les voy a decir cómo  
deben leer./dice esto con cierta mo-  
lestia/ Hilario corta higos.

Aos.: Hilario corta higos , Hilario corta  
higos, Hilario corta higos .

Ma.: Qué pasó, el siguiente /dice esto  
debido a que los niños callan por un  
momento / .

Aos.: Hugo ...

Ma.: Parejos sin detenerse.

Aos.: Hugo vende higos, Hugo vende higos,  
Hugo vende higos.

La maestra les va dirigiendo la lectura  
desde el pizarrón y no alcanza a escu-  
char que se equivocaron en la última par-  
te del enunciado: dijeron higos en vez -  
de hilos.

Ma.: Ahora abajo.

Indica el enunciado con su regla.

Aos.: Celia ...

Los niños guardan silencio .

Ma.: Qué paso, vamos a leer de corrido  
el enunciado.

Aos.: Celia corta ...

La maestra interrumpe .

Ma.: Celia come helados /lo expresa con  
cierto enojo/.

Aos.: Celia come helados , Celia come -  
helados, Celia come helados .

Aa.1: Rosita lava ...

La maestra interrumpe.

Ma.: Qué paso todos parejos.

Expresa esto porque solamente una niña  
viene leyendo los enunciados y los demás  
solo hacen el coro después que ella lo  
leyó.

Aos.: Rosita lava las hojas, Rosita lava  
las hojas, Rosita lava las hojas.

C) La copia de letras y/o palabras es otro tipo de ejercicios que el docente utiliza, como forma para retener la información dada.

Veamos el siguiente ejercicio de una observación .

El maestro se encuentra enseñando la /i/  
griega, inicia la actividad, preguntando  
a sus alumnos el día en que se encuentran.

Mo.: Este qué día es ? .

Aos.: Lunes (lo dicen en coro ) .

Aa.: A cinco de 1990.

El maestro anota la fecha en el pizarrón  
así también los niños, además de anotar  
las palabras y enunciados.

#### P I Z A R R O N

México D.F. a 5 de marzo de 1990 .

Ya - Ye - Yi - Yo - Yu .

papaya mamey rayita yeso .

payaso yema yegua yate .

Mo.: A ver vamos a leer estas letras pon-  
gan atención .

Aos.: Pa- pa- ya ; ma- mey- ; ra- yi ta;

ye-so; pa - ya - so ; ye- ma ; ye-gu-a.

El maestro anota enunciados en el pizarrón.

P I Z A R R O N .

El desayuno es estilo Yucatán .  
Yolanda está ayudando a Memo.

Mo. : Leemos esto .

Aos. : El de- sa- yu- no es- es-ti- lo  
Yu-ca-tán ; Yo-lan-da es-ta a-yu-dan-  
do a Me-mo.

Mo. : Bien copien lo del pizarrón y hacen  
una plana.

D) El maestro hace uso también de historias  
en las que acentúan algunos datos que enseguida -  
cumplen el papel de pistas, que le permiten dar a  
conocer la grafía .

El maestro da a conocer la letra /g/. En  
el pizarrón hay algunas grafías y  
dibujos anotados.

P I Z A R R O N

ga go gu                      ga go gu

ge gi gue gui

g  $\begin{cases} a \\ o \\ u \end{cases}$  g  $\begin{cases} ue \\ ui \end{cases}$

Mo: A ver niños ponen atención vamos a -  
ver cómo suenan estas palabras.

Señala el pizarrón y los niños responden  
a coro.

Aos.: Ge- gi .

Mo.: Estos están débiles. enfermitos -  
porque no comían. /les señala la sí-  
labas ge-gi/. Estos fueron al doctor  
tomaron su vitamina ¿ y suena ?

Aos.:Gue - gui .

Mo.: La u ¿ cómo está ?

Aos.: Muda. (lo dicen en coro) .

Mo.: Es que fíjense que había una vez -  
una gata que estaba embarazada o sea  
iba a tener gatitos, pero un día que  
le pegan a la gata porque hacía mu-  
cho ruido y entonces que nacen sus  
bebés y como todavía no era tiempo  
que nacieran salieron flaquitos ¿có-  
mo estaban ? .

Aos.: Débiles (responden en coro) .

Mo.: Cómo se llaman los débiles ? .

Aos.: Gue , gui .

Se equivocaron al responder, por lo que  
les grita.

Mo.: No se trata de adivinar.

Aos.: Ge - gi .

El maestro señala el pizarrón.

Mo.: Aquí tenemos más gatos güe, güi, -  
¿qué tiene está g

Aos.: Puntitos ( responden en coro ).

Mo.: Lean esto .

Aas.: Gusano .

Podemos recapitular la lógica del aprendizaje en la que se articula la rutina en el salón de clases: prescribir una pista, repetición interminable mediante coros, asociados con lo escrito en el pizarrón; copia de lo escrito, ahora apoyado en la lectura, finalmente el reforzamiento de la pista que será usada en su caso para prescribir otra pista o para establecer las rutinas para el control - del grupo.

En todas las actividades que el maestro ordena y en ciertas forma organiza, las características - de su discurso se matizan mediante tonos que convocan ese diálogo aparente que tendría que darse con los

alumnos. En ocasiones, el propósito es que recuperen la pista, y en otras porque simplemente no cuenta con un recurso distinto para controlar.

A) El tono de canevá es uno de los más frecuentemente utilizado, se trata de una pista directa, en donde el alumno completará un enunciado iniciado por el docente, o puede tratarse también de una palabra, se piensa que con esto el alumno logra captar la idea.

La maestra se encuentra realizando un - dictado.

Ma.: Número uno, ponen número uno...dame.

Ao.: ¿ Dame maestra`?.

Ma.: Dame, ya saben que cuando comienza un enunciado es con... ?

Aos.: Mayúscula ( responden a coro ).

La misma maestra ejercitando la letra /f/

Ma.: Número siete, ponen Alfonso, recuerden que los nombres de personas ¿son...

Aos.: Con mayúscula ( responden a coro ) .

En un dictado de palabras.

Mo.: Construimos fo-co /señala un guión  
en el pizarrón/.Esto qué es ?

Aos.: Un guión .

Mo.:¿ Para que sirve ? .

Nadie contesta.

Mo.: Para se...

Aos.: Parar letras.

Mo.: Palabras, no letras.

La maestra se encuentra dictando palabras  
con la letra /z/.

Ma.: Número trece, ponen la palabra zo-  
pilote.

Aa.2: ¿ Con zeta maestra ? .

Ma.: Si, con zeta. (tono de regaño) .

Aa.1: Catorce .

Ma.: Zoi-la, Zoi- la ¿ es nombre de... ?

Aa.3: Persona.

Ma.: Entonces va con...?

Aa.3: Con zeta grande .

Ma.: Zeta mayúscula.

La maestra se encuentra dictando enun-  
ciados.

Ma.: Los gatos espacio son ¿ya? mamíferos

Gabriela: ¿ Mamíferos ?

Ma.: Ma-mí-fe-ros.

La maestra corrige el ejercicio en el cuaderno de la niña y continua dictando.

Ma.: La, espacio, casa de Wilfrido, cuidado fíjense con que be, va, ¿con -  
doble ...? .

Ao.: Con doble erre. /la maestra lo mira con enojo y desaprobación/.A ver Maribel con qué va ?

Maribel: Con... con...

Pedro: Con doble ve.

Maribel: ¡ Ah si ¡ con doble u ¿verdad -  
maestra ?.

La maestra no responde.

B) Otra de las características del discurso docente es el tono convocante, con el que se pide acudir a las asociaciones, que son las bases o soportes de las pistas.

La maestra se dispone a dictarles a los niños que saben leer poquito.

Ma.: Ponen queso -- acuérdate Alberto--  
número dos ca... ca-ra.

Ao.1: ¿ Cómo maestra ?

Ma.: Cara, número tres, ca con la ca y  
y la a, ca.

Ao.2: ¿ Cómo dijo ? .

Ma.: Cccccc, número cuatro, ponen la pa-  
labra quiero, qui, qui. /se acerca  
a un niño/ La u enmedio. Le falta aquí.

Ao.3: ¿ Con ere maestra ? .

Ma.: Si, quiero --sí con r, número...

Ao.3 : Cinco.

Ma.: Cinco, ponen la palabra ca-sa, casa,  
ca-sssssa.

En otra situación, dictando a los que ya  
saben leer.

Ma.: Los, espacio, pájaros.

Ao.: ¿ Con ésta, maestra ? /el niño mues-  
tra su cuaderno/.

Ma.: Ya saben escribir pájaros y acento  
dónde ...

Ao.: En la a .

Ma.: Los pájaros cantan, espacio, en, -  
primavera.

Ao.: ¿ C on ve da vaca o de burro ? .

Ma.: De vaca, punto, número dos, México.

Maribel :¿ México ?

Ma.: Acento ¿dónde ? .

Gabriela: En la i.

Ma.: En la e, que en la i ./continua dic-  
tando/ México espacio es, espacio, -  
mi, espacio, país.

Ao.: ¿ Con la /i/ griega ? .

Ma.: Con la de puntito /i/ latina. /con-  
tinua dictando/ Los, espacio, pollos  
con doble ele, espacio, hacen espa-  
cio, de, espacio. --A ver tienen -  
trabajo dejenme dictarles a sus com-  
pañeros no hagan ruido-- espacio,  
huevos, huevo, huevo, es con hache  
muda y ve de vaca, punto .  
Número cuatro ponen, los gatos espa-  
cio, son, ¿ ya ? mamíferos.

Gabriela: ¿ Mamíferos ?

Maribel: Mamíferos.

Ma.: Acento en la i .

Gabriela se acerca a la maestra quien -  
corrige su trabajo.

Ma.: Es mamíferos, no maníferos./continúa  
dictando /. La, espacio, casa, es-  
pacio, de Wilfrido, cuidado fijense  
con be va, con doble... ?

Ao.: Con doble erre.

La maestra lo mira con enojo y desaprobación.

Ma.: A ver Maribel ¿ con que va ? .

Maribel : Con... con... /la niña no -  
puede responder a la pregunta/.

Pedro: Con doble ve. (W).

Maribel: ¡Ah si; con doble u ¿ verdad -  
maestra ? .

La maestra no le contesta.

En otra situación.

Mo.: Vamos a ver la letra efe, la efe -  
después de cuál va ? .

Aos: A,b,c,d,e,f.

Mo.: La efe es prima de la e, y la efe  
(F) es la mamá, y la (f) es pequeña  
pero ya no es una niña es una seño-  
rita, a ver todos escuchen fffffff,

¿ quién hace así .

Aos.: El gato.

Mo.: No .

Ao.3: La pantera.

Mo.: No. ¿ cómo hace el gato cuando se  
enoja ? .

Ao.2: Fffffff.

Ao.4; No, ggggg .

Mo.: Bueno, van a observar qué es esto.  
El maestro se dirige al pizarrón y co--  
mienza hacer unos dibujos, en tanto que  
los niños van expresando ideas de lo que  
podría ser ya concluido el dibujo.

Ao.1: Un niño .

Aa.1: Un señor .

Mo.: Me permiten /tono de interrogación  
y regaño. /

Aos.: Mamá, hijo, hijitos.

Mo.: Todavía no termino.

Concluye el dibujo y pregunta :

Mo.: A ver todos ¿ esto qué es ? .

Aos.: Un papá , una mamá .

Mo.: No. /lo dice con desesperación /

Ao.: Una familia .

Mo.: El niño que no participa, no está  
poniendo atención, todos los niños

deben participar --a ver dijimos  
fa...

AO.: Fa...mi-lia.

Mo.: Este se llama Felipe, Ma.Felix, Fran-  
cisco y Felicia./señala los dibujos/  
Ahora voy a poner un enunciado en  
el pizarrón, lean con su mente. Ahora  
sí vamos a leer con nuestros ojitos.

Aos.: La fa-mi-lia de Fe-li-pe es fe-liz.

Mo.: La familia de Felipe es feliz. Todos  
están sonriendo ¿ o alguno está --  
enojado ?.

Aos.: No.

Mo.: Ahora sin deletrear.

Aos.: La familia de Felipe es feliz.

Mo.: Vamos a encerrar en un círculo lo  
que estamos viendo para visualizarlo bien.

En aquellas situaciones en las que son múlti-  
ples las demandas o llega a estancarse la negocia-  
ción, los enunciados del maestro tienden a matizar-  
se con tonos indiferentes.

Cuando la maestra trata de organizar el

trabajo para los tres niveles que tiene clasificados ocurre lo siguiente :

Ao.: ¿ Qué vamos hacer maestra ?

Ma.: Ahorita les digo .

En tanto dicta a un grupo y escucha ruidos.

Ma.: Ya tienen la fecha ¿ verdad ? .

Aos.: ¿ Tres hojas maestra ?.

Ma.: Sí tres hojas.

Cuando está en una actividad con los niños que saben leer poco.

Ma.: Palo .

Se levantan los niños para enseñarle el cuaderno.

Ma.: No me vengan a enseñar, ya saben, número dos pala.

Ao.: Pa... la .

Ma.: Número, nada más levanten la mano, no me pregunten, ya lo vimos, ahorita no estamos viendo ninguna letra nueva, ya la vimos p-a-l-a.

Ante una demanda de los alumnos.

Ao.: ¿ Maestra, no nos va a poner tarea ?

Mo.: ¿ A poner? , ¡Haz tu trabajo!. La  
siguiente fila, ...¡Osiris! tienes  
trabajo.

Todos los niños continuan haciendo cosas  
algunos las planas que la maestra puso.

Mo.: Alberto tienes trabajo. Heriberto,  
Rúben trae tu cuaderno.

Los niños se levantan y comienzan a jugar  
con un globo, el maestro se pone de pie  
y se dirige a ellos.

Mo.: Roberto, no te lo voy a dar .

Ao.: Maestra, ¿ no nos va a calificar el  
dictado ? .

Ma.: Ahorita...A ver sacan el dictado --  
Oye Israel, deja de jugar con eso  
porque lo vas a romper.

La maestra se dirige a los lugares de -  
cada niño a calificar el dictado.

Ma.: Por qué no hiciste la tarea, nunca  
haces nada.

Ao.: Maestra, falte yo.

Ma.: Pues te estas cambiando de lugar ,  
siéntante.

Los tonos amenazantes son usados cuando se --  
suspende la negociación natural. El autoritarismo  
se suscita cuando el diálogo que se supone se -  
daeía , no logra establecerse.

El maestro se encuentra realizando dibu-  
jos en el pizarrón intentando que los ni-  
ños le den su nombre.

Mo.: Voy hacer un dibujo y construimos  
su nombre.

Ao.: Una casa.

Ao.2 : U n circo .

Aa.: E s un castillo.

El maestro concluye el dibujo.

Mo.: No recuerdo cómo se hace, pero es  
un farol, en algunas casas tienen  
un farol, vamos a continuar y cons-  
truir .

Ao. : Fa.

mo.: No, primero Ese...

Aa.: Ese fa- rol .

Mo: ¡ Todos ¡ , no nada más ella .

El maestro anota el enunciado en el pi-  
zarrón.

Aos.: Fa-rol. Ese fa-rol es-tá fe- o .

Mo.: ¿ Cómo está ? .

Aos.: Feo ( dicen en coro ) .

Mo.: ¿ Qué está feo ? .

Aos.: Ese farol.

El maestro se arma también de un discurso general para englobar ciertos mandatos que le permiten tener cierto control en el grupo y así dar toda la información.

La maestra está por salir del salón.

Ma.: Tienen trabajo, no se salgan, ni se paren. No quiero que se salgan ¿quedo entendido ? .

Ao.: No.

La maestra sonríe .

Ma.: ¿ No está claro ?

Los niños no contestan realizan diferentes actividades, la maestra sale del salón . Tarda unos segundos y regresa cuando los niños estan de pie jugando.

Ma.: No quiero que se salgan. ¿qué no entienden ? , ¿qué idioma hablan ? .

Ao.: Español.

Ma.: Si hablan francés o alemán, voy -

aprender para hablarles así .

Sale nuevamente.

En otros casos cuando organiza una actividad.

Ma.: Preparen la tarea y la firma de sus dictados.

O cuando escucha ruidos en el salón.

Ma.: Ya les dije que cuando no tengan -  
trabajo, ustedes tienen trabajo -  
¿ verdad ? ¿qué tienen que hacer ?

Aos.: Estudiar ( responden en coro ).

Ma. Yo no puedo atenderlos ahorita estoy  
ocupada, ustedes tienen trabajo --  
Juan Carlos sacaste cinco, ponte a estudiar y siéntate.

#### RELACIONES AFECTIVAS.

Enseguida mencionaremos las muestras sentimentales que el maestro tiene hacia los alumnos, pudiendo ser éstas de afecto o desafecto.

Comencemos con el trato indiferente, aunque

se conserva el trato afectuoso, la actividad del docente se manifiesta con poco interés. De hecho se diluye la afectividad en el cumplimiento de objetivos o para mantener el control.

Ma.: A ver vamos a trabajar con la plastilina.

Los niños gritan (tono de emoción) .

Aos.: ¡Viv! ¡eh! .

Ma.: Si están hablando, no hacemos nada.

La maestra les entrega una barra de plastilina, indicándoles que la ablanden. Entre ellos hacen comentarios.

Ao.1: Yo voy hacer un coche .

Ao.2: Yo voy hacer un niño .

Ao.3: Maestra ¿ así ya ? .

El niño muestra la plastilina.

Ma.: No, todavía no está.

Pasan algunos minutos y los niños continúan ablandando la plastilina. Cabe aclarar que esta actividad la realiza todo el grupo.

Ma.: A ver me van hacer la letra g; la letra /g/ ¿ya?.

Ao.: ¿ La de gato maestra ? .

Ma.: Sí, la letra ña, ¿ ya ?

Al concluir se levantan para mostrar a -  
la maestra y enseñan su producción, la  
maestra intenta mirar a todos.

Ma.: Ahora me hacen la letra `que`.

Las muestras de afecto suelen darse también  
con tratos cariñosos indiferenciados.

Ma.: Lo que vamos hacer ahora es lectura  
de comprensión, únicamente van ano-  
tar la fecha y van a poner atención  
porque les voy a leer cuentos.

Aos.: ¡Eh, viva, cuentos ! .

Ma.: Pero callados porque si hacen escán-  
dalo, no se va a poder.

Aos.: Sí.

Ma.: Hoy estamos a ...

Ao.1: 23 de marzo.

Aos; Viernes.

Ma.: ¿ Listos ? sale, ya anotaron la fe-  
cha van a doblar su cuaderno sale.

Ao.: No, no he anotado la fecha .

Ma.: Se van a concentrar ¿verdad? en lo  
que yo les leo, van a participar -  
uno a uno, no todos juntos ¿quedo -  
entendido ?

El trato preferencial es referido para  
dar la atención a un sexo, a un grupo desta-  
cado o a ciertos niños.

La maestra se encuentra realizando un -  
dictado, cuando entra la profesora de -  
Educación Física para hacerle una peti-  
ción.

Aos.: Buenas Tardes ( lo dicen en coro)

Ma.de Educ. Física: Sientense chaparros,  
--oye Lety necesito sietes niños -  
para la ceremonia del viernes, mán-  
damelos ¿si? .

Ma.: Sí, ahorita te los mando.

Sale la maestra y todos los niños empie-  
zan a dar argumentos de querer partici-  
par, entanto la maestra los observa.

Ao.: Yo maestra, yo sí me sé el juramen-  
to a la bandera ( tono de súplica) .

Ma.: Se para :Ismael , Ana Gabriela, José,  
Belén, Maribel, Alberto.

Todos estos niños se encontraban sentados  
en la fila de los niños que ya saben leer.

Ao.2: Yo maestra. (tono de súplica).

Ao.1: Yo maestra, ya me sé el juramento  
a la bandera. (tono de súplica).

Ma.: Ya ven porque quiero que traigan el  
uniforme .Ellos van porque tienen -  
el uniforme completo.

Aa.: Maestra, yo traigo el uniforme com-  
pleto y no me escogió a mi y Alber-  
to no lo trae.

La maestra no responde y continua dic--  
tando.

Hay situaciones en los que el trato del docen-  
te suele ser indiferente ante las apelaciones del  
alumno teniendo incluso matices de rechazo.

La maestra se dispone a iniciar el tra-  
bajo revisando la firma de los padres en  
la tarea de los niños.

Aos.: ¡Hijole ¡ yo no lo firme.

Ma.: Preparen sus firmas, la tarea también.  
Se acerca la maestra a un niño, le revisa su cuaderno, le dirige una mirada interrogativa y molesta.

Ese Ao.: No lo hice.

Ma.: ¿ Por qué ? ( tono de enojo ) .

El niño no responde, la maestra hace una anotación en su cuaderno que no logro ver, pasa al siguiente niño.

Otro Ao.: No lo hice.

Ma.: ¿ Por qué ? Ya saben que deben firmarte todos los dictados.

Le cierra el cuaderno y se dirige a otro niño.

Ma.: ¿ Quién te firmó ?

Ao.: Mi papá.

La maestra hojea el cuaderno y pregunta :

Ma.: ¿ Y aquí, por qué no te firmó ? .

Ao. 3 : Se me olvidó.

Ma.: S e me olvidó, ( tono de regaño y reproche) se me va a olvidar que existes.

Se dirige a otro niño.

Ma.: ¿ Por qué no veniste ayer Federico ?, dijimos que la próxima falta, adiós.

Federico no responde.

Ao.: Maestra ¿ verdad que eran seis pla-  
nas ? .

La maestra no responde .

Ma.: Siéntate Juan Carlos.

Continúa revisando tareas.

Ma.: Mira nada más que cuaderno.

El niño no responde sólo inclina la cabe-  
za. Como el resto del grupo comolienza -  
hacer ruido, los regaña.

Ma.: Estan copiando la fecha ¿ verdad ?.

Se dirige a otro niño.

Ma.: ¿ La firma ? .

Ao.6: No la traje.

Ma.:¿ Por qué no la traes Francisco, lo  
vio tu mamá ?

Ao.: Si .

Ma.: Qué feo ¿ verdad ? .

Se dirige a todo el grupo.

Ma.: Recuerden que quiero margen en las  
hojas.

## Conclusiones.

Con este análisis -que puede considerarse, en un segundo nivel y de carácter concluyente- se pretende llegar a la construcción de proposiciones explicativas de los acontecimientos, develados en los registros de las observaciones -realizadas en los grupos de primer grado de primaria; con el propósito específico de entender la trama cotidiana, a través de la cual se constituyen las estrategias didácticas del docente para la enseñanza de la lecto-escritura.

1) Un primer punto relevante, es la concepción del alumno, - como elemento básico de las estrategias didácticas: Los docentes en sentido estricto no expresan formalmente un concepto sobre sujeto que aprende, que nos sugiera que se ha reflexionado sobre la experiencia. En general, se remiten a ciertas definiciones librescas, no obstante objetivan su concepción de alumno cuando proceden a su clasificación, específicamente cuando se acude a los criterios que sirven de base para formar los subgrupos o establecer los niveles y las capacidades.

- Criterios de clasificación.- En general los maestros obvian la complejidad de las dificultades de aprendizaje ante la posible multiplicidad de ritmos de aprendizaje y la diversidad de los saberes previos y reducen la clasificación a tres grandes sectores: los inteligentes, los más o menos, y los que están en la calle de

la amargura.

- Se puede afirmar que la base real de las clasificaciones no responde a una exploración de posibilidades de los niños (limitantes o con dificultades), sino que se basa en una relación especular o de espejo; esto es, el maestro clasifica de acuerdo a la disposición ostensible (atención, orden y quietud), a la ejecución de tareas, en especial a la rapidez y al cumplimiento (obediencia y diligencia) a sus demandas y exigencias personales.
- 2) El papel del dictado en la Estrategia Didáctica. La rutina en el trabajo que se realiza en el aula se apoya en el dictado, asumiéndose esta actividad, como la base del aprendizaje, la retención, la reafirmación y de la evaluación. La eficacia asignada al dictado provoca que su uso didáctico se pervierta y se le considere como un recurso para el control del grupo, esto es, para el manejo del tiempo y las demandas.
- El dictado es la actividad básica que el docente utiliza para la enseñanza de la lengua escrita.
  - Es también a partir de él que el docente concibe el proceso de aprendizaje fuera de la clase, importante como cumplimiento de tareas y asistencia.
  - El dictado presenta características distintas de sus propósitos didácticos, está plagado de prescripciones con agregados, llamadas de atención, aclaraciones, salpicado de preguntas de caneavá; suele utilizarse más bien

para administrar el uso del tiempo y el espacio.

- En el dictado se rompe la comunicación porque el maestro lo utiliza para ver si aprendieron la letra o bien para corregir, pero de cualquier manera cuando dicta - hace oídos sordos.
- Desde el dictado trata de generar el aprendizaje de la lectura mediante una lógica basada en el sonido y la repetición y muchas pistas asociativas.

3) Las pistas: concepto clave de las estructuras didácticas.

El discurso del docente va generando términos o expresiones que son la base de los sobreentendidos. Estas expresiones denominadas pistas, suelen ser sugerentes para desatar procesos de aprendizaje o en su caso y debido a su repetición, provocan asociaciones simples e irrelevantes para suscitar la actividad cognoscitiva.

- En general los maestros hacen uso de pistas asociativas para que el alumno escriba correctamente las palabras.
- Se manifiesta la relación especular a partir de lo que el maestro ilustra, puede tratarse de la repetición constante de un enunciado simple o aquel que sintetiza un determinado conocimiento.
- También se utiliza la copia (a veces interminable) de letras o palabras.
- El docente también cuenta historias que hagan relevante la pista, o simplemente como recurso nemotécnico.

4) La lógica del proceso didáctico refiere a la confrontación, negociación y síntesis de la lógica del conocimiento que expresa el docente y la lógica de aprendizaje que van construyendo los alumnos con sus estrategias. La pista llega a cumplir el puente de las expectativas de involucrados. Caracterizada en la prescripción de la pista.

- La pista es la traducción de un sonido con su grafía a partir de asociaciones de la letra con alguna palabra clave, memorizada.

- La pista se basa en asociaciones no significativas.

- La pista es única (palabra clave), porque se ha generalizado y se usa como referente para homogeneizar el todo con los alumnos y el aprendizaje.

- También es el énfasis oral para cada sonido.

- Es sencilla aunque se pueden tener dos palabras.

Repetición interminable mediante coros y pistas.

- La lógica de la enseñanza de la escritura se basa en sílabas, deletreos y asociaciones con palabras memorizadas para identificar la grafía.

Reforzamiento de la pista.

- La lógica de la enseñanza se basa en la corrección de palabras escritas en cuanto uso equivocado o no de la pista.

5) El uso del tiempo y el espacio refiere a la rutina del

trabajo escolar. En general es un dominio del docente, - aunque las posibilidades protagónicas de los alumnos pueden -de hecho así ocurre- marcar límites a la arbitrariedad o al abuso.

El maestro estructura la clase en tres momentos:

- Preparatorio: trabajo extraclase, revisión de tareas - para hacer "significativos los temas del día".
- Formadora de habituaciones para efectuar actividades, - en general poco significativas y hasta cierto punto - cómodas.
- Actividades que le dan sentido a lo que sabe el maestro, en particular se recurre al dictado o a los cuestionarios informales de pregunta ocasional y respuesta en - coro.
- Correctiva. Evaluación en la retención y el uso de las pistas.

- 6) El discurso docente se constituye con la información que se transmite, las denominaciones más adecuadas (nombres de cosas), los enunciados prescriptivos, tanto para uniformar el cumplimiento de las tareas, como para hacer - ostensible la autoridad y la obediencia, así como los - de carácter apelativo para generar los rituales del - consenso y las negociaciones.
- La imposición del discurso docente no es un acto de autoritarismo, sino que con éste se suple la ausencia de explicaciones en el discurso.

- Plasmado principalmente en el dictado y en general utilizado para controlar la atención y los ruidos posibles en el aula. Existiendo sobre todo como diálogo imaginario o con el supuesto de que existe la comunicación. Es expresado en diversos tonos, según sea el caso.

- De canevá: el alumno completa una palabra (con una sílaba) o un enunciado (con una palabra), queriendo que evoquen la regla gramatical o la pista, con la pretensión de que recupere la idea deseada por el maestro.

- Tono convocante: Se pide que el alumno acuda a una asociación suponiendo que maneja ya la pista.

- Tono apelativo: Se busca la negociación intentando lograr la atención.

- Tono amenazante: Utilizado cuando el maestro ha agotado ciertos recursos y no logra que los alumnos recuperen con las pistas que da, la idea; entonces el maestro acude a regaños y gritos.

- Tono impersonal: Usado para indicar una regla de disciplina dirigida a todo el grupo.

#### 7) Demostraciones de afecto.

Las relaciones afectivas son un aspecto que decide lo peculiar del vínculo del maestro con el grupo, las intenciones de las estrategias y los campos posibles para la construcción cotidiana de guiones, aunque sus diversas manifestaciones tienen que ver más con la relación especu-

lar, hasta cierta medida formal y no tanto por cuestiones sentimentales. Su expresión está en el trato hacia los alumnos y se da dentro de la estructura y los momentos propios de la rutina.

- Trato indiferente: es una manifestación afectuosa pero sin interés.
- Trato cariñoso: Situaciones en las que el maestro se llega a mostrar afectuoso.
- Trato atento: Es preferencial sólo a unos cuantos.
- Trato indiferenciado o de rechazo: No atiende las apelaciones de los alumnos, suele mostrarse agresivo, intentando ridiculizar al alumno.

## Bibliografía.

- Abruch, Linder, M. (Compilador) **Metodología de las Ciencias Sociales**, UNAM, ENEP, ACATLAN, 1982.
- Almada, G., Calderón, A. **Arco Iris de Letras**, Ed. Trillas México 1987.
- Bima, J., Hugo, **El mito de la dislexia, Diagnostico y Tratamiento en las dificultades de aprendizaje**, El Cid Editor, Colección Pedagógica, México 1980.
- Braunstein, Nestor. **Psicología, Ideología y Ciencia**, Ed. - Grijalbo, México 1977.
- De la Garza, Toledo Enrique, M. , **El Método del Concreto , Abstracto, Concreto, Ensayos de Metodología Marxista**, Cuadernos de Teoría y Sociedad, UAM Iztapalapa, México 1983.
- Edwards, Verónica. **Los sujetos y la construcción social del Conocimiento Escolar en Primaria. Un estudio etnográfico.** Cuadernos de Investigación Educativa # 19 DIE CINVESTAV - México , 1985.
- Ferreira, E., Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño .** Ed. Siglo XXI, México 1980.
- Fuentes Molinar, Olac, (Compilador). **Crítica a la Escuela. El Reformismo Radical en Estados Unidos**, Ed. El Caballito SEP. Cultura 1985.
- Gamiz, Abel, **Técnicas de la Enseñanza de la lectura. El - Primer Grado.** Ediciones Magister S.de R.L. México 1941.

- Giroux, Henry, **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Temas de Educación Ed., Paidós, Madrid 1990.
- Gerber, Daniel. **Amor Decepción y Violencia**, Material fotocopiado s/f.
- Gómez, Palacio, Margarita, et.al. **Propuesta para el Aprendizaje de la lecto-escritura**. SEP OEA° 1984.
- Glazmán, Raquel (Compiladora), **La Docencia: Entre el Autoritarismo y la igualdad** Edit. SEP, El Caballito, México 1986.
- Heller, Agnes, **Sociología de la Vida Cotidiana**, Ed., Península, Barcelona 1977..
- Hidalgo, Guzmán, Juan Luis, **Aprendizaje Operatorio. Ensayos de Teoría Pedagógica** Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano , A.C. México 1992.
- Hidalgo, Guzmán Juan Luis, **Investigación Educativa. Una Estrategia Constructivista**, Cuadernos de Educación Continua CCECMEM., Toluca México 1989.
- Hidalgo, Guzmán, Juan Luis ( Compilador) **Pedagogía Operatoria** Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C., México 1988.
- Hidalgo, Guzmán, Juan Luis, **Proyectos de Investigación Educativa. Una Propuesta de Elaboración**. Ponencias sobre Educación # 2, Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano - A.C. México 1988.
- Holt, John, **El fracaso de la Escuela** Alianza Editorial Madrid 1987.

- Kosik, Karel, **Dialéctica de lo Concreto** Ed. Grijalbo, México 1975.
- Marchesi, A., Carretero., (Compilador) **Psicología Evolutiva**, Alianza Universidad, Madrid, 1983.
- Mockus, Antanas, et., al., **Lenguaje, Voluntad de Saber y Calidad de la Educación** , en Educación y Cultura, # 12 - Edit. CEID-FECODE, Bogotá, Colombia 1987.
- Molina, A. Alicia, (compiladora) **Del aula y sus Muros.Cuentos**. Ed. El Caballito SEP Cultura, México 1985.
- Moreno, Monserrat, **Pedagogía Operatoria** Ed. Gedisa, Barcelona° España, 1980.
- Piaget, Jean, **La representación del Mundo en el niño**, ED. Madrid, Beltrán, 1926.
- Piaget, Jean, **Psicología y Pedagogía** Ed. Planeta, México 1986.
- Rey, André, **El Examen Clínico en Psicología** Ed. Kapelux, Buenos Aires, 1962.
- Rockwell, E. Mercado, R., **La Escuela lugar del trabajo Docente, Descripción y Debate**, DIE, CINVESTAV° IPN, México 1986.
- Rockwell, Elsie **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** Cuadernos DIE CINVESTAV, IPN, México 1987.
- Rockwell, Elsie (Compiladora). **Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente** Ed. El Caballito SEP, Cultura, 1985.
- SEP, **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994** . México 1989.
- Seven, Lucien, **El Fracaso Escolar** Ed. Cultura Popular - México 1978.

- Torres, Quintero, Gregorio, Los métodos de Lectura Americanos . Su inadaptabilidad al Español Impresora LABOH., México 1929.
- Touraine, Alain. "Los movimientos sociales", en Touraine y Habermas: Ensayos de Teoría Social Francisco Galván D. ( Compilador) Edit. UAM Azcapotzalco, México 1986.

Anexo 1 .

Simbología y puntuación para la versión 'ampliada'.&

- " \*\* Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista/observación) o de transcripción de grabación.
  - ' ' Registro verbal aproximado, registrado en notas de -- campo (durante o inmediatamente después de entre-- vista).
  - / / Registro verbal aproximado, de memoria al hacer la -- versión ampliada o inferido, cuando grabación no es clara.
- Sin puntuación: versión indirecta: Nos explicó que harían-- la junta...
- / / Conductas no verbales o información del contexto pa-- ralelo al discurso, pueden intercalarse.
  - ( ) Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la entrevista. (ej. tono de duda, de regaño, - de burla, tono de pregunta).
  - (( )) Interpretaciones o relaciones con otra información -- fuera del contexto; antecedentes que aclaran - el sentido del diálogo.
  - ... Pausa mayor que lo normal.
  - ¿ ? Pregunta (A veces usamos sólo el signo final (?) pa-- ra declarativos que se convierten en interro-- gativos, en las clases).
  - . Para cambiar de 'tema' y evitar ambigüedad.
  - ' Para evitar ambigüedad sintáctica.
  - - Cuando se cambia de tema momentáneamente o intercala frases.
- 

\* En transcripción de diálogos grabados (ejem. clases), se - pueden eliminar las comillas a lo dicho por los hablantes, si se le precede por dos-puntos (: ) y se tiene cuidado de marcar claramente (con //, ( ), etc.) lo que no fue dicho por los hablantes.

Verbal no registrado o que no se recuerda. Puede --  
agregarse tema aproximado y/o duración si se -  
recuerda.

Diálogo indirecto dentro de verbal textual o aproxi-  
mado. "Me dijo: no se hará la barda".

Rockwell Elsie, Mercado Ruth., **Puntuación y Simbología**  
**en los registros ampliados** . Documento metodológico # 2  
del Proyecto la Práctica Docente y su Contexto Institu-  
cional y Social. DIE° CINVESTAV, 1980.

Anexo 2.

Escuela No.1 Iztapalapa.  
18-enero-90 Gpo. 1º "A" .  
Ma. Leticia. Obs., reg.,  
Versión ampliada PHS.  
14:23 a 16:00 hrs.

14:23 hrs.

Llego a la escuela en el momento en que estan entrando los - niños; la trabajadora manual ((quien ya me conoce por mi trabajo como maestra de grupo integrado)), me pregunta si voy a regresar nuevamente a la escuela; le digo que no, que solo vengo a realizar un trabajo. Después de saludarla, me dirijo a la dirección, paso y saludo a la secretaria Lourdes quien me dice: ¡'Que milagro, pasate!' le pregunto si esta el director, me dice que si que puedo entrar. Saludo al director.

Pa: 'Buenas tardes, maestro.'

Dir.: ' Buenas tardes maestra, pase y sientese'.

Pa.: 'Gracias'.

Dir.: Viene a trabajar con los Grupos Integrados ? '.

Pa.: No maestro, el motivo de mi visita es otro, para lo cual requiero de su aprobación y colaboración.

Dir.: A ver digame maestra.

Pa.: Estoy realizando una investigación sobre las estrategias del docente en la enseñanza de la lecto-escritura en los grupos de primer año y requiero de algunas observaciones en los grupos de primero.

Dir.: 'Usted quiere pasar a los grupos ? '.

Pa.: Sí.

Dir.: Claro que si maestra por mi no hay problema; la maestra Leticia tiene primer año, también la maestra Bertha. Odilia también y por supuesto la maestra Yolanda. aunque ya sabe que estos últimos son de grupo integrado. Va a observar a todos ?

Pa: Si, excepto el de la maestra Yolanda pues ahí voy a realizar otro trabajo.

Dir.: El grupo de la maestra Leti es el primer salón, usted ya conoce la escuela, la maestra Leti esta en el patio pues le toco la guardia.

Pa.: Pues le agradezco sus atenciones.

Salgo de la dirección y busco a la maestra Leticia, quien se encuentra recogiendo el micrófono, me acerco y la saludo.

Pa.: 'Hola Leti'

Ma.: 'Hola Pati, cómo estas, me esperas tantito voy a dejar esto a la dirección' ((se refiere al micrófono)).

Cuando regresa le comento.

Pa.: 'Vengo a solicitar tu colaboración para una investigación que estoy realizando '.

Se acerca una señora y comenta dirigiendose a Leti 'maestra ayer no vino mi hijo porque estaba enfermo' Leti se dirige a mí.

Ma.: '¿ Me esperas? '.

Pa.: ' Si claro '.

Se retira un poco del lugar donde estabamos conversando. Después de que termina de atender a la sra. se acerca y dice.

Ma.: Discúlpame, pero es que me toca la guardia y luego las mamás que siempre quieren preguntarte cosas , a ver - ahora si dime.

Pa.: 'Estoy haciendo una investigación sobre las estrategias del docente en la enseñanza de la lecto-escritura y requiero de realizar algunas observaciones en los grupos.'

Ma.: 'Es relacionado con Educación Especial ? (esta pregunta puede estar relacionada por el trabajo que desarrollo es esta área y con un Grupo Integrado que esta en esta escuela).

Pa.: No precisamente, la investigación es para mi tesis.

Ma.: ¿ Qué estudiaste ?

Pa.: 'Pedagogía'.

Ma.: Yo también estoy estudiando Pedagogía en la Universidad.  
En estos momentos entramos al salón, todos los niños -

están de pie , al verla corren hacia sus lugares. Ella se dirige hasta el escritorio sin hacer ningún comentario .En el salón se siguen escuchando ruidos. Algunos niños se acercan a la maestra. Reiniciamos la conversación.

Ma.: 'Mira , la verdad llegaste en mal momento porque tengo exámenes en la Universidad y no tengo tiempo de preparar las clases para los niños, así que llego y les pongo cualquier cosa ' (su respuesta tiene cierto tono de vergüenza).

Pa.: 'Entiendo, pero si me interesaría realizar algunas observaciones si no tienes inconveniente.

Ma.: No, por supuesto que no, al contrario si puedes decirme en que estoy bien o que hago mal, eso me gustaría mucho. Mira para empezar te voy a decir que tengo clasificados a los niños .( me observa con cierto temor).Se que esta mal pero es que durante el Paro ((se refiere al paro de labores que realizó el magisterio en el mes de octubre)), trabaje en una casa con algunos niños pero no fueron todos por lo que al regresar a clases los tuve que poner en filas y también les pongo diferentes trabajos , los de allá /señala a los que están de lado de la puerta/ ya me saben leer bien; los de acá /señala a los que se encuentran del lado del escritorio/ no saben leer poquito; y estos de aquí /los que están frente al escritorio / no saben leer, tú qué opinas de esto ?

Pa.: Bueno, la verdad es que cada maestro tiene su forma de trabajar y esa que tú utilizas es la que te permite trabajar.

Ma.: La verdad si. Bueno que tengo qué tengo que hacer.

Pa.: Sólo dar tú clase, normal, como siempre.

Ma.: Cómo siempre ?

Pa.: Sí.

Ma.: Bueno.

Mientras nosotras conversábamos, los niños continuaban de pie y hablaban.

Ma.: ¿Quieres sentarte en el escritorio a ?

Pa.: Prefiero allá atrás / le señalo un lugar desocupado ubicado en la fila de los niños que ya saben leer/

Me dirijo al lugar mientras ella con una de las alumnas sacan las cosas del estante y las colocan en el escritorio. Los niños vuelven acomodarse en su lugar.

Ma.: A ver voy a revisar las firmas de los dictados. mse escuchan coentarios de los niños.

Ao.: Hijole yo no lo firme.

Ma.: Preparan sus firmas, la tarea también.

Se acerca la maestra a un niño, le revisa su cuaderno, le dirige una mirada (con cierta actitud de regaño).

Ese Ao.: No lo hice.

Ma.: Por qué.

El niño no responde, la maestra hace una anotación en el - cuaderno que no logro ver y pasa con el siguiente niño de la fila./Cabe aclarar que la maestra comenzó a revisar las tareas de los niños que tiene clasificados como los que no saben - leer/.

Otro. Ao.: No li hice.

Ma.: Por qué , ya saben que deben firmarte todos los dictados ule cierra el cuaderno y se dirige a otro niño.

Ma.: Quién te firmo ?

Ao. 3: Mi papá.

Hojea el cuaderno y pregunta:

Ma.: Y aquí por qué no te firmo ?

Ao.3: S e me olvido

Ma.:Se me olvido (percibo tono de regaño y reproche), se me va a olvidar que exites.

Se dirige a otro niño.

Ma.: Por qué no veniste ayer Federico ?, dijimos que la próxima falta adiós (tono de regaño).

Federico no responde. Otro niño comenta:

Ao.: Maestra me dijo mi mamá que mañana me trae el libro -  
(el niño se refiere al Libro Mágico con el que traba-  
jan los que no saben leer)).

Ao. 5: Maestra ¿verdad que eran seis planas ? /alumno de la  
fila que saben leer poquito/

La maestra no responde.

Ma.: Sientate Juan Carlos ((se dirige a uno de los niños que  
se encuentra jugando)).

Ella continua revisando las tareas.

Ma.: Mira nada más que cuaderno (tono de regaño).

pel niño no resonde , sólo inclina la cabeza (actitud de ver-  
guenza). Como el resto del grupo comienza hacer ruido les dice:

cma.: Estan copiando la fecha ¿ verdad ? (tono de pregunta -  
con regaño)

Pasa al siguiente niño a revisarle la tarea.

Ma.: La firma .

Ao.6 : No la traje

Ma.: Por qué no la traes Francisco, ¿ lo vio tú mamá ?

Ao.6: Q ué feo ¿ verdad ? /lo comenta con cierta burla/

Se dirige a todo el grupo.

Ma. : Recuerden que quiero margen en las hojas /tono de mando/

Se dirige al alumno que se encuentra en la banca cercana a -

la que estoy ubicada. Este niño responde al nombre de José  
Alberto. ((pude conocer su nombre ya que al parecer es un niño  
muy inquieto y sus compañeros lo mencionaban constantemente,  
el esta ubicado en la fila de los que ya saben leer.))

Ma.: La firma.

José Alberto: Se me olvido decirle a mi mamá (responde con  
cierto temor)

Ma.: Mañana esa firma y la del dictado de hoy.

Este niño no recibió ningún tipo de regaño. (no estoy segura  
si porque estaba cerca de él, o porque realizó la tarea y el  
dictado a firmar tenía calificación de diez.)

este fue el último que calificó .Se dirige a su escritorio  
varios niños se acercan a ella.

Cabe mencionar que fue revisando niño por niño, sólo que no alcanzaba a escuchar lo que les decía, ya que había mucho ruido en el salón.

Ma.: No quiero a nadie aquí /grita/.

Los niños regresan a su lugar.

Un Ao.: Yo ya puse cuatro fechas maestra.

Una Aa.: Ponemos hasta el número cinco ?

Ma.: Hasta el número diez rapidito.

(Dialogan con cierta familiaridad, supongo que porque ya saben el trabajo que van a realizar.

La misma Aa.: Del uno al diez ?

Otro Ao.: Vamos a hacer una plana ?

Ma.: Sí una plana de cada enunciado.

En el pizarrón ella anota:

#### P I Z A R R O N

1.- La niña tiene un farol.

2.- Felipe fue forastero

3.- Alfonso fue famoso.

4.- Ese palo esta hijo.

/Este trabajo lo van a realizar los que ya saben leer/

/Los que preguntaron y anotaron en su cuaderno del uno al diez, son a los que ella va a dictarles/

Ma.: Haber vamos a empezar --Juan Carlos voy a borrar-- /le dice a un niño que se encuentra jugando con una botellita de resistol, además de que se trata de un alumno que ya sabe hacer enunciados/. Al escuchar esto corre a su lugar y saca su cuaderno, sin embargo cuando la maestra se dirige a los otros alumnos, él nuevamente se levanta a jugar con la botellita de resistol. El otro grupo de niños que no saben leer, pregunta: /

Ao.: " Que vamos hacer maestra ? "

Ma.: " Ahorita les digo "

En esos momentos entra una maestra, conversan algo en voz -  
baja, no tardan mucho en hablar, sale y la maestra les indica.  
Ma.: " A ver sientense todos". /Comienza a dictar a los que  
anotaron del uno al diez./

Ma.: Ponen la palabra Tomás, con te de Tito"

Aa.: "Así maestra" ?

/Le responde afirmativamente con movimiento de cabeza/. /La  
maestra se encuentra caminando entre esa fila observando cómo  
escriben las palabras, vuelve a dictar./

Ma.: " To- ma-ssss, número dos ponen la palabra lo- ma ...lo-  
ma.

/Los niños imitan el sonido de las letras tal como ella lo -  
hace.

Ao.: "Ma - ma".

Ma.: " Mmmm-a, número tres van a poner nene" .../se acerca  
a un niño y ve su cuaderno/

Ma.: "No ahí dice ñe-ñe"

Otra Aa.: "Así maestra ? "/le observa el cuaderno pero no -  
responde , sigue caminando cerca de la fila/

Ma.: "Quiero que escriban nene , no ñeñe, número cuatro..."  
/Ve el cuaderno de otro niño/

Ma.: "Ahí dice nino"(el niño la observa con cierto temor y  
se dispone a borrar/ .

Ma.: Número cuatro.. ponen niño, niño, ni-ñññño."

Una Aa.: " Así maestra ? "

Ma.: "No, ahí dice ñi, a ver quién pasa al pizarrón (con -  
cierta desesperación).

Un Ao.: "Yo maestra".

/El niño pasa al pizarrón, anota la letra r.

Ma.: "No esa no, cuál es"/nadie le responde/ "es la rrr, a -  
ver pasa tú ,/se dirige a una niña que ya sabe leer, -  
ella anota en el pizarrón la letra ñ, la maestra --  
aprueba moviendo la cabeza/ "esa cuál es ?"

Aa.: "La ñññ"

Ma.: " La ññ de ñño "

Otro Ao.: "Así maestra ?" /la amestra se acerca, observa el cuaderno y dice:/

Ma.: "Esta al revés ahí dice ñoni -- Daniel si sigues platicando te llevo a la dirección-- número cinco --se sientan y dejan de estar dando lata-- número cinco ponen - la palabra peso"

Ao.4: "¿ Cómo maestra ?".

Ma.: "Peso con pe de papa... número seis ponen la palabra - sime, con la dd de dedo... número siete"

Ao.3: "Ya maestra número siete"

Ma.: "Número siete, ponen la palabra da-le, d-a-l-e"

Aa 4: "Ya maestra, da- lll - e "

Ma. " Dale, da-lll-e"

/Observa el cuaderno de un niño/

Ma.: " Ahí dice lale --sientate Gabriela-- dale."

Ao.1: "Ya maestra" /se acerca la maestra a él/

Ma.: " La lll le falta --número ocho ponen la palabra pera, pera"

Ao. 3: "La de pepe ? "

Ao.4 : "¿ La de papá ? "

Ma.: " Si pera"

Ao.5:" ¿ Maestra pela ? "

Ma. : "Ya, manos a la cintura uno, a la cabeza dos, a la nuca tres vienen a calificarse"

/Todos los niños se paran empujandose unos a otros/

Ma." Sentados en la plataforma, callados, --Belén- ".

A cada niño que va pasando le corrige en su cuaderno y le da indicaciones verbales que no alcanzo a escuchar por el ruido que hay en salón. Los niños que ya saben leer son los que hacen ruido, se supone tiene que realizar planas de los enunciados que anoto la maestra en el pizarrón.

Ma.: " Gabriela sientate; ¿estas trabajando?. Roberto --qué tienes Elsa ?"

Aa.: " Esta llorando maestra."

Ma.: "En la plataforma sentaditos, se tranquilizan --Daniel estas trabajando? "

/Continua calificando mientras los niños juegan o estan escribiendo/

Ma.: " Daniel, Isidro " (grita)

Ao.: "Maestra, este Isidro ya se paro"

Ma.: "Voy a calificarles a ellos y cuando termine voy con ustedes y me van a decir que estan haciendo" (tono de regaño).

Ma.: " A ver ustedes ponen del uno al cinco--Isidro tú ponte hacer lo que te dije." /se dirige a los niños que ya - saben leer y que estan realizando enunciados./

Ma.: "Juan Carlos dije del uno al cinco, apurate, levanten la mano los que ya estan preparados"/levantan la mano la mayoría de los niños de ese grupo/

Ma.: "Número uno, ponen número uno ...dame "

Ao.: "¿Dame, maestra ? /hasta este momento no se había levantado de su asiento, se acerca a un niño y le pregunta/

Ma.: "Dónde esta el dictado y la fecha ¡ ay Francisquito¡ - (tono de regaño y reproche) --dame, ya saben que cuando comienza un enunciado es con ?"

Aos.: "Mayúscula "/lo dicen en coro/.

Ma.: "Dame, dejan un cuadrito de espacio y ponen el..."

Aa.: "El" (imita el tono de la maestra)

Ma.: " Si quieres tu dicta el enunciado Gabriela "(tono de reclamación).

Ao.: "El"

Ma.: " Dejan otro cuadrito y ponen queso, que- so, que- so "

Ao.: "¿ Dame el queso "

Ma.: "Si"/se acerca a un niño y le dice/ queso es uns sola palabra y no va separada -- número dos To-más".

Ao.: "To-más, To-más".

/Se acerca a una niña y le dice/

Ma.: " Ahí ¿qué le falta Gabriela? ¡pon atención! --dejen un cuadro y ponen ... toma ".

Ao: "Toma, toma".

Ma.: Dejan otro cuadro y ponen te se acerca a un niño/ todavía no terminas la palabra toma ? (tono de regaño) el punto termina el enunciado"/le hace anotaciones en su cuaderno/

Ao.1: "toma, te toma /lo va diciendo y escribiendo a la vez/

Ma.: "Levanten la mano los que ya terminaron"/algunos niños levantan la mano/ponen la palabra la ... dejan un cuadrito y ponen niña"

Ao.: "La".

Ma.: "Dejan otro cuadrito --la es una palabra, niña es otra, dejan otro cuadrito y ponen tienen, ¿ ya ?, levanten la mano" /nadie levanta la mano, todos continúan escribiendo/.

Ma. "¿Quiénes ya pusieron tienen ? /algunos levantan la mano/ y ponen un, levanten la mano y ponen un, dejan un cuadrito /se dirige a un niño/ t-i-e-n-e. /lo silabea/ - ahora dejan un cuadrito y ponen un, la niña tiene un , dejan un cuadrito y ponen loro /se dirige a otro grupo que no está realizando nada/ a ver cállense o los mando a la dirección, ¿quieren trabajar ahí ? --loro, loro , no oro l-o-r-o /dirigiéndose otra vez a los niños que les dictaba/ vamos en el número tres levanten la mano" los niños levantan la mano/ ponen número cuatro"

Aa.: " Susi...susi /niño de otro grupo que se encuentra haciendo planas".

Ma.: "Mayúscula la primera letra, si no tache, le dejan un - cuadrito y ponen nena"

Aa.: " La nena sube"

Ma.: "Levanten la mano si ya terminaron, dejan un cuadrito y ponen sueña punto, levanten la mano , no hablen, dejan un cuadrito y ponen casita".

Ao.: "Casita" /repitiendo en tanto escribe/

Ma.: "Levanten la mano si ya terminaron"

Un niño de los que saben leer poquito.

Ao.: " Maestra ¿ no nos va a poner otro dictado ? /la maestra no le responde/.

Ma.: "Ponen es, dejan un espacio y ponen bonita --manos a la cabeza uno, a la cintura dos, a la nuca tres, tienen - todos las manos en la nuca /se dirige a su escritorio/ a ver la fila de Daniel. --Isidoro o Isidro ¿estas trabajando ? Daniel trajiste tu Libro Mágico?

Daniel : "No".

Otro Ao.: "Yo tampoco maestra"

/La maestra mueve la cabeza con actitud desaprobatoria y continua calificando/.

Ma.: " Quien sigue --Juan Carlos no has terminado lo que esta en el pizarrón, Roberto tú tampoco has terminado, si no terminan no vamos a salir al recreo".

Tocan el timbre del recreo, no todos los niños salen puesto que la maestra decide que todos aquellos que no han terminado no saldrán.

Me acerco a la maestra para despedirme y agradecerle sus - atenciones ella esta calificando los trabajos realizados.

Pa.: " Le agradezco mucho maestra Leti"

Ma.: "No porque al contrario espero que te haya servido"

Pa.: " Si claro, mira voy a venir el día de mañana a la misma - hora si no tienes inconveniente"

Ma.: "No de ninguna manera, pero ¿cómo me viste estoy bien o mal ?.

Pa.: "La verdad preferiria que conversáramos al final de las - observaciones".

Ma.: "Bueno esta bien".

Me despido de ella y salgo del salón .Son las 16:00 hrs.

Ma.: "Levanten la mano si ya terminaron, dejan un cuadrito y ponen sueña punto, levanten la mano , no hablen, dejan un cuadrito y ponen casita".

Ao.: "Casita" /repetiendo en tanto escribe/

Ma.: "Levanten la mano si ya terminaron"

Un niño de los que saben leer poquito.

Ao.: " Maestra ¿ no nos va a poner otro dictado ? /la maestra no le responde/.

Ma.: "Ponen es, dejan un espacio y ponen bonita --manos a la cabeza uno, a la cintura dos, a la nuca tres, tienen - todos las manos en la nuca /se dirige a su escritorio/ a ver la fila de Daniel. --Isidoro o Isidro ¿estas trabajando ? Daniel trajiste tu Libro Mágico?

Daniel : "No".

Otro Ao.: "Yo tampoco maestra"

/La maestra mueve la cabeza con actitud desaprobatoria y continua calificando/.

Ma.: " Quien sigue --Juan Carlos no has terminado lo que esta en el pizarrón, Roberto tú tampoco has terminado, si no terminan no vamos a salir al recreo".

Tocan el timbre del recreo, no todos los niños salen puesto que la maestra decide que todos aquellos que no han terminado no saldrán.

Me acerco a la maestra para despedirme y agradecerle sus - atenciones ella esta calificando los trabajos realizados.

Pa: " Le agradezco mucho maestra Leti"

Ma.: "No porque al contrario espero que te haya servido"

Pa: " Si claro, mira voy a venir el día de mañana a la misma - hora si no tienes inconveniente"

Ma.: "No de ninguna manera, pero ¿cómo me viste estoy bien o mal ?.

Pa.: "La verdad preferiria que conversáramos al final de las - observaciones".

Ma.: "Bueno esta bien".

Me despido de ella y salgo del salón .Son las 16:00 hrs.

### Ancexo 3.

Transcripción de la entrevista realizada a un maestro.

Pa.: Cuáles son las consideraciones que tiene usted para iniciar la enseñanza de la lecto-escritura. ?

Mo.: O sea cómo empiezo a trabajar los primeros pasos ?

Pa.: Sí.

Mo.: Antes que nada tengo que tomar en cuenta el nivel de madurez que traen ellos. Puede partir en tres aspectos: Cognoscitivo, Afectivos y el de Coordinación Motriz, me ayudan bastante tengo que darme cuenta qué grado de madurez. Para esto aplico un pequeño examen, este año aplique el test de Philo, que implica desde rasgado . punteado, corte con tijera, reproducción de figuras, iluminación. utilizando los colores primarios . Yo elaboro mis exámenes, se los doy a mis niños, les doy una previa indicación para que puedan elaborarlos, califico y con esto me doy cuenta del grado de madurez que tienen, además este año les pedí que me dibujaran la figura humana , también con esto se ve el grado de madurez, porque unos niños le ponen ciertos aspectos otros , es la figura muy simple , algunos les ponen pelo - nariz, otros dibujan un ovoide una rueda.

Una vez viendo la madurez, empiezo por ejercicios de maduración dado que el tipo de letra que se está usando es la script , que se hace a base de rasgos verticales ya sean

verticales, horizontales, inclinados y con rasgos curvos - pues empiezo con esos ejercicios de maduración. Si ya cuentan los niños con sus colores y yo tengo gises de colores procuro incluirles los colores en esos ejercicios para que a ellos mismos se les haga un poquito más interesante o llamativo a su conciencia de trabajo , que le metan más - ganas a su trabajo .

Ya que se hicieron esos ejercicios y claro calificándolos y observándolos, también ahí puedo observar cuáles son los - niños que escriben con la mano derecha o los que son zurdos. También esos ejercicios se los pongo uno por uno y luego - en el pizarrón y tengo que darme cuenta cuál es el niño que si alcanza a visualizar desde su lugar todo lo que le ponga en el pizarrón . Es muy importante que tome en cuenta estos aspectos de su vista y oído pues también tengo que darme - cuenta quién me puede escuchar perfectamente , para esto tengo que darle una, dos o tres órdenes seguidas para ver si el niño las escucho, las capto, antes que nada escucharlas y después si las capta para poderlas realizar, también sigo viendo su grado de madurez .

Un niño que tal vez si me las escucha pero no retiene la - idea que yo le estoy dando no puede ejecutar la actividad y ahí veo si el niño está maduro o no, claro esto a su nivel de los niños , tengo que usar un léxico apropiado para ellos, me bajo a su nivel de ellos para que puedan compren-

derme mejor y tomar en cuenta si oyen o ven bien , si traen kinder, si son reprobados, la edad o si ingresan por primera vez . Son aspectos que hay que tomar en cuenta para - que sepa que es lo que tiene uno en la mano para trabajar para que sepa uno desde dónde va a partir uno en esto de la lecto-escritura , si los desconozco no voy a tener un rendimiento como el que yo quisiera .

También hay que tomar en cuenta el C.I. , pues no todos - los niños tienen el mismo coeficiente, la misma capacidad para desarrollar una u otra actividad. Cuando uno se da - cuenta de eso , se cuenta uno de que el grupo es completamente heterogéneo, por muchas circunstancias : porque unos traen kinder, porque son mayorcitos, otros menores, otros reprobados de uno o dos años, aunque en esta escuela no - tenemos problema , porque tenemos dos grupos de Educación Especial de Grupos Integrados así que cuando hay niños reprobados se van inmediatamente a ese grupo . Aquí tengo - dos niños reprobados que estan conmigo por casos especiales o no sé por recomendación pero ya existen los grupos de - Educación Especial.

Si nos damos cuenta de que los grupos son heterogéneos por más que yo quiera emparejarlos no puedo .

Después de que vea estos aspectos pongo unas láminas para que entren en una actividad de discriminación más que nada

visual , voy a ponerles cinco objetos que serán animales, cosas, personas y las voy a ir quitando , primero los niños las tienen que observar y voy a ir quitando una por una y me van diciendo cuál falta, cuál quite . Después lo que me gusta hacer es jugar a la gallinita ciega : le vendo - los ojos al niño, por medio de una campana o silbato el niño tiene que llegar a ese objeto , veo sonidos y voy tomando conciencia del grado de madurez que tienen los chicos en este aspecto audiovisual.

### Anexo 3 b

#### Cuestionario- guía para entrevista con maestros.

Se agruparon en tres aspectos:

- referidos al maestro: criterios de aprendizaje y en cuanto a su formación.
- Apoyos de padres de familia y autoridades.
- Opinión sobre Propuestas de aprendizaje de lecto-escritura que conocen.
  
- Criterios que orientan al maestro para captar capacidades en los niños.
- Criterios para cualificar las dificultades que los niños tienen para la apropiación de la lecto-escritura.
- Opiniones más dominantes o el saber de sentido común:
  - que aprende solito.
  - este no aprende por más que le hago.
  - estoy duro y duro y nada que aprende.
  - yo no me preocupo porque aprende de un día para otro.
  - iba muy bien pero de repente quien sabe que paso.
- Si algunos de los recursos para enseñar los obtienen de - platicar con otros maestros, de alguna asesoría, de lo que recuerdan de la Normal o de libros que leen.
- Qué tipos de apoyos (en los hechos) reclaman, esperan , - logran de las autoridades y de los padres de familia.

- En cuanto a las Propuestas de aprendizaje de la lecto-es-  
critura: cómo la vive , la realiza , la rechaza . la elude,  
o la modifica.

RELATORIAS. Derivadas de la conversación efectuada con los niños que acuden al servicio de Educación Especial (COEC).

Juan Carlos es un niño de siete años y está cursando el segundo grado de primaria. Lo envía el maestro porque no aprende y es distraído.

Hola Juan Carlos ¿ tú sabes por qué te trajero aquí ?

" Si para que me regularicen en letras y números"

Platicame ¿cómo te va en la escuela ?

"Me va más o menos porque luego me distraigo, no se lo que hago se me olvidan las cosas: hacer la tarea, lavarme las manos, luego cuando juego se me olvidan las cosas, por ejemplo ponerme un sweater para que no me enferme"

¿Qué cosas son las que más te gustan de la escuela ?

"Me gusta el box ya me friegue a dos, yo quiero estudiar veterinarios, curar los animales, me gustan los animales"

¿ Y cómo es tú maestro?

"Mi maestra era un poquito guena no regalaba cosas: gises - que ya no le servían, nos dejaba ir al recreo, jugar futbol, a veces nos paraba y castigaba porque jugabamos futbol con los resitoles; a mi me gusta ser portero.

Pero ahora tienes maestro ¿ no ?.

"Si pero mi maestro es agresivo nos trata mal, nos dice groserias, no nos deja salir al recreo por estudiar: que nos quedemos en el salón , que no saquemos punta, que no vayamos al baño, nada nos deja hacer es muy agresivo mi maestro ".

Si pudieras cambiarte de maestro ¿ lo harías ?

"Si me iria con la maestra Maritza es muy guena, es un poco enojona pero si me porto bien me regala \$500."

Se realizo la valoración pedagógica , el niño ya no hizo -- comentarios.

Ricardo es un niño de ocho años de edad cursa el segundo - grado de primaria la maestra lo envía por problemas de aprendizaje y conducta.

Hola Ricardo ¿ cómo estas ?

"Bien"

Vamos a trabajar un ratito ¿te parece bien ?.

"Si".

Oye ¿tú sabes para que te trajeron aquí ?

"Si, para que me digan por qué soy inquieto y por qué no estudio".

¿Tú crees que aquí te vamos a decir eso?

"Yo creo que si".

¿Cómo fue que se enteraron de este lugar ?

"Me dijero en la delegación donde apenas la estan componiendo.

¿Cómo te va en la escuela?

"En el kinder no me regañaban ni me decían groserías, en esta escuela de maestras sí me dicen groserías; que si tiraba el confeti lo alzaba con la mera lengua y que me lo tragara, pero sólo lo alce con la mano".

¿Cómo fue que ocurrió eso ?

"Es que estabamos haciendo matemáticas, en cada triángulo - contabamos confeti y lo pegabamos, pero me molestaban mis - amigos, Karla lo tiraba y me echaba la culpa a mi y yo me - ponía a estudiar de nuevo, Karla me acusaba de todo, Karla me llega hasta aquí /señala la barbilla/. es rasguñona, las - unrnñas las tiene largas y filosas no se las cortan, le dicen Karla la rasguñona. Yo le decía a la maestra y ella me tomaba de a loco, no me hacía caso. Una vez expulsaron a Karla porque rasguño a Christian y a mi en el ojo; dos veces la expulsaron y la reprobaron.

Entonces la maestra si les hacía caso.

"A mi y a Christian nos defendia poco, dice que hacemos maldades, un día me echaron hasta atrás del salón, la maestra me dijo que me fuera hasta atras y yo no via las letras porque todos los niños borraban las letras, la maestra tenía un borrador, Karla borro ...cómo se llaman (guarda silencio) ah si

enunciados y luego la maestra quería que hiciera los enunciados pero yo ya no me acordaba, me dijo tú los vas escribir Ricardo no me importa cómo los hagas, ni como te salgan hazlo; pero yo no los hice y me dijo sientate y ella los hizo.

¿Cómo es tú maestra ?

"Es grosera con mi amigo Marco Polo porque le rompio la boleta en pedacitos y le dijo que no quería verlo en su vista a mi me dijo que me iba hacer los mismo. Cuando la maestra se fue y estaba volteada que le enseñó la lengua y Karla me iba acusar pero que le doy una patada"

¿Has jugado alguna vez con tú maestra ?

"Nunca porque ella no me hacía caso ni yo tampoco".

¿Qué más recuerdas de tu escuela?

"Me acuerdo que un día me enferme y la maestra no me dejaba ir al baño, le dije que estaba malo del estomago pero no me hacia caso. Ni me dejaba sacar punta"

Si pudieras decirle algo a la maestra ¿qué le dirías ?

"Mmmm nunca me deja hablar no me hace caso me tira de a loco, dice:tú no hables nada de tú boca"

Pero si pudieras hablarle ¿qué le dirías ?

"Le diría que por qué me trata mal, pero no me deja hablar ella es la que habla yo no dice que soy mentiroso"

¿Qué piensas de la tarea que deja tu maestra ?

"Sólo manda recados: señora quiero que Ricardo estudie las seis hojas, y la maestra decia que si no las hacia me iba a correr de la escuela"

¿Qué es lo que te gusta de la escuela?

"Me gusta el recreo pero cuando no salía no podía comer mi -torta, la maestra si, pero un día me apure que me las hecho de volada y me dice :sal Ricardo.

¿Qué trabajo hacías?

"Letras y Mario tiene unas tijeras, Victor un coche y así . Se realiza la valoración pedagógica.