



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
DOCENCIA**

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER
GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA EXPERIENCIA ESCOLAR
COTIDIANA: ESTUDIO DE CASO

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

QUE PRESENTA
SILVIA LILIANA MARTÍNEZ OLIVARES

**TUTOR: DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

MÉXICO D.F., JULIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Luz Nashelli Zambudio Gutiérrez que me abrió las puertas de su escuela, por dedicarme tiempo y escucharme, por comprender que el permitir la entrada a los espacios donde ocurre la enseñanza abre el vínculo entre educación e investigación que es tan necesario en estos tiempos.

Al Mtro. Ernestino Roque Gaspar por abrirme las puertas de su salón de clases, espacio que los maestros cuidan con recelo entendido, por acompañarme en este proceso y mostrarse siempre abierto y compartido.

A la Dra. Concepción Barrón Tirado quien tuvo a bien aceptarme a medio camino, por su paciencia, acompañamiento y guía.

A la Dra. Martha Corenstein Zaslav por el conocimiento y espacio compartido, por su apoyo, paciencia y serenidad.

A la Mtra. Fabiola Grisel Mendoza Díaz por animarme y apoyarme, por siempre estar, escuchar y compartir esta experiencia, por ese último empujón para “aventarme al ruedo”.

A mi compañera y amiga en este camino, la Mtra. Loreto Apreza Rodríguez, por compartir conmigo desde el inicio de este proceso hasta el último momento, por su escucha, su ángel, su paciencia y contención, y por estar en todo momento.

DEDICATORIAS

A mis papás, Gloria y Luis, quienes son la base de quienes no dejo de aprender, porque con intención o sin ella me dan lecciones todos los días.

A mis hermanas Claudia Karen, Flor Elena, Martha Laura, María Andrea y Rosa Isela, que son los pilares, quienes no teniendo más remedio me aceptan como soy, y por escuchar y compartir con la humanista de la familia. Gracias Karen por tu apoyo con el cual hiciste más fácil este camino.

A mis tesoros Fernando, Rafaela, Leonardo y Ricardo que me iluminan el corazón, y ahora la nueva lucecita que empezó a brillar Rodrigo; busquen, aprendan, disfruten y empiecen otra vez, siempre tendrán opciones.

A Erich Alberto Cano Franco, por seducirme con tus ojos a transitar por otros caminos, por ser un espejo para ver de otro modo el interior y el exterior de mi reflejo; por confirmarme que el camino de todos no es el camino de uno y por ayudarme a encontrarle más sentido a lo que no se espera...

Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, encontradlo extraño,

lo que es habitual, halladlo inexplicable,

que lo común os asombre,

que la regla os parezca un abuso,

y allí donde deis con el abuso,

ponedle remedio.

B. Brecht

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes • Justificación • Planteamiento del problema • Objetivo general | |
| CAP. 1.- REFERENTES INSTITUCIONALES Y CONCEPTUALES | 13 |
| 1.1 Lineamientos institucionales | |
| 1.1.1 Descripción del Plan de Estudios 2011 | |
| 1.1.2 Descripción del Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro | |
| 1.2. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura en México | 23 |
| 1.2.1 Características generales | |
| 1.2.2 Métodos de deletreo o alfabéticos | |
| 1.2.3 Métodos fonéticos | |
| 1.2.4 Métodos silábicos | |
| 1.2.5 Métodos globales | |
| 1.2.6 Métodos combinados y eclécticos | |
| 1.3. Orientaciones conceptuales | 34 |
| 1.3.1 La teoría de Piaget | |
| 1.3.1.1 Teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos | |
| 1.3.2 Hipótesis del sistema de escritura que tienen los niños | |
| 1.3.3 Sobre la enseñanza de la lectura y escritura | |
| CAP. 2. LA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA Y SUS DIMENSIONES | 43 |
| 2.1 La experiencia escolar cotidiana | |
| 2.2 Dimensiones de la experiencia escolar | |
| 2.2.1. Estructura de la experiencia escolar | |

- 2.2.1.1 Los tiempos escolares
- 2.2.1.2 formas de participación
- 2.2.2 Definición escolar del trabajo docente
 - 2.2.2.1 Delimitación del trabajo del maestro
 - 2.2.2.2 Concepciones sobre el trabajo docente
- 2.2.3 Presentación del conocimiento escolar
 - 2.2.3.1 Presentación formal de los conocimientos
- 2.2.4 Definición escolar del aprendizaje
 - 2.2.4.1 Rituales y usos
- 2.2.5 Transmisión de concepciones del mundo
 - 2.2.5.1 Transmisión de valores
 - 2.2.5.2 Iniciación en las reglas del juego
- 2.3 El trabajo extraenseñanza
 - 2.3.1 El trabajo extra enseñanza en existencia material y social de la escuela
 - 2.3.1.1 Logística escolar interna
 - 2.3.1.2 La existencia material de la escuela
 - 2.3.1.3 La existencia social de la escuela

CAP. 3. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

54

- 3.1 Enfoque metodológico de la investigación
- 3.2 El espacio de la investigación
- 3.3 La incursión en las actividades escolares
- 3.4 Las instalaciones escolares
- 3.5 Organización de la jornada escolar
- 3.6 Población escolar
- 3.7 Selección de participantes
- 3.8 Recolección de datos
 - 3.8.1 Observación en el aula y registro de información
 - 3.8.2 Información proporcionada por el profesor
- 3.9 Temas de la investigación y análisis de los datos

| | |
|---|------------|
| CAP 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS | 77 |
| 4.1 Proceso de enseñanza en el contexto escolar cotidiano: | |
| Implementación del método | |
| 4.1.1. Espacios de observación | |
| 4.1.2 Observación en el aula | |
| 4.1.3 Uso del programa y otros recursos | |
| 4.1.4 La Clase de Español | |
| 4.1.5 Método de Enseñanza | |
| 4.2 El proyecto de lectura y escritura en la escuela. | |
| 4.2.1 Formación y experiencia docente | |
| 4.2.2 Trabajo conjunto en la escuela: Junta de Consejo Técnico | |
| 4.3 La experiencia escolar cotidiana en el salón de primer grado | |
| 4.3.1 Enseñanza de la lectura y escritura como experiencia escolar cotidiana | |
| 4.3.2 El programa y la realidad en el aula | |
| 4.3.3 Actividades extraenseñanza | |
| | |
| CAP. 5.- CONSIDERACIONES FINALES | 108 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 116 |
| | |
| ANEXOS | 120 |
| 1A Imagen, ubicación de escuela | |
| 1B Imagen de instalaciones | |
| 2 Guión de observación | |
| 3 Guión de entrevista | |
| 4 Fragmento del cuento para iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura por medio del método Minjares | |
| 5 Informe del maestro para los padres de familia: Rendición de cuentas | |
| 6 Organigrama de la escuela como centro de trabajo | |

6A Organigrama de la SEP. Subsecretaría de educación básica

INTRODUCCIÓN

- **Antecedentes**

Después de terminar la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras comencé a especializarme en las Dificultades de Aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas), durante 8 años realicé intervención educativa con niños que cursan el preescolar y primaria que tienen este tipo de dificultades. La lectura es esencial ya que permite acceder a otros conocimientos.

La investigación que se realiza en el campo educativo puede aportar conocimiento fundamental sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura dentro del salón, para saber qué factores intervienen además del docente, el objeto de enseñanza y los alumnos, para generar elementos que aporten a la formación y capacitación docente adecuada a los requerimientos reales y no a un *deber ser*.

- **Justificación**

En la actualidad, diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales, muestran las deficiencias de los estudiantes mexicanos de educación básica, en las habilidades relacionadas con el uso adecuado del sistema escrito; es decir, la mayoría de los estudiantes carecen de las habilidades que les permitan usar la lectura y la escritura. Estas deficiencias se extienden a lo largo de la trayectoria de los niños. Uno de los factores que contribuyen con esta problemática tiene que ver con la iniciación formal a la lectura y la escritura que tiene lugar en los primeros años de educación primaria.

En el Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica en 2011 se define a la habilidad lectora como “**la base del aprendizaje permanente** donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados

que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción a las nuevas economías (SEP, 2011).

Por tal motivo esta investigación toma relevancia porque es en los primeros años de educación básica donde se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y escritura, dentro de un salón de clases con el profesor a cargo. Para poder observarla y conocer qué sucede todos los días implica adentrarse en la escuela para dar cuenta de cómo se realiza.

- **Planteamiento del problema**

Es en los primeros años de educación básica donde se crean las bases formales con las que se construirá el aprendizaje de la lectura y escritura lo que implica esencialmente un proceso de enseñanza a cargo del docente en un contexto determinado en el cual intervienen diversos factores.

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) cierra un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de secundaria y en 2009 con la de primaria. Intenta proponer nuevas formas de abordar esta enseñanza de la lectura y la escritura que es fundamental y constituye una base para la adquisición de otros saberes escolares.

El profesor es el encargado de acompañar la construcción que hace el niño al presentarle de manera formal la lectura y escritura por medio de actividades dirigidas con un objetivo específico. Por esta razón es crucial describir cómo se lleva a cabo la enseñanza que tiene lugar dentro del salón de clases. Dar a conocer cómo se lleva a cabo ese proceso nos permitirá conocer, en estudio de caso, el proceder cotidiano de un docente de grupo y lo que lo rodea.

- **Objetivo general**

Analizar cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en un salón de primer año de educación primaria en una escuela pública.

La enseñanza de la lectura y escritura se considera una actividad propia de la escuela, por lo que para poder comprender mejor cómo lleva a cabo, es dentro del salón de clases donde tenemos que adentrarnos. Cuando hablamos del triángulo didáctico podría parecer que es una fórmula ya generalizada que garantiza el binomio enseñanza-aprendizaje, pero en cada situación maestros, alumnos y contexto son diferentes, lo que le da características particulares. La cotidianeidad del salón de clases es el referente empírico que permite describir cómo sucede este aprendizaje tan fundamental y se puedan comprender mejor todos los elementos que surgen y lo atraviesan.

Por lo anterior, el tipo de investigación que se realiza es una aproximación metodológica etnográfica de acuerdo con Rockwell (2009), Erickson (1989) y Woods (1998), ya que se centrará en la observación e interpretación de cómo ocurre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura dentro del aula en un grupo de primer grado de primaria de una escuela pública.

No busco recopilar datos y graficarlos, sino como sucede la enseñanza de la lectura y escritura considerando los elementos que intervienen en ella: dar a conocer el papel del maestro que parecería ya tan esperado y que se realiza automáticamente; y en el que se espera que cumpla con las expectativas de los padres, de los niños y de la propia institución.

De acuerdo con Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013) la investigación sobre el hacer de los maestros es indispensable, ya que aporta un conocimiento necesario en la toma de decisiones y la implementación de acciones más pertinentes a cada contexto, debido a que el recuperar la experiencia de los maestros en las circunstancias de su práctica cotidiana resulta fundamental para el diseño de políticas que, como las

actuales, lo ponen de fondo. Lo anterior será posible desde la comprensión de lo que hacen y las condiciones en las que lo hacen.

Esa es la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa porque a partir de esta perspectiva se puede interpretar lo que ocurre en las escuelas pero sobre todo mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples factores.

Me interesa describir e interpretar lo que acontece dentro de una escuela primaria: el proceso que ocurre dentro del salón de clases del primer año de primaria, el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, considerando la práctica docente que es el hacer del maestro en un contexto, en el que se articulan elementos para que pueda realizar dicha práctica. El salón, que es el espacio donde tienen lugar la clase, es donde se realizan las acciones de enseñanza con una intención determinada. No es posible considerar la práctica cotidiana del maestro y los procesos de enseñanza sólo en términos pedagógicos pues además hay interacciones entre los sujetos y en medio de exigencias institucionales y características particulares de los contextos.

Por lo que el capítulo uno de este análisis está dividido en tres apartados: en el primero se exponen los elementos más importantes del plan y programas vigentes que se relacionan con la enseñanza de la lectura y escritura; en el segundo se exponen los métodos de enseñanza que se han utilizado en México y que a la fecha, dos de ellos siguen vigentes en las aulas; y en el tercero se presentan primero las nociones conceptuales sobre la teoría de Piaget sobre los procesos de adquisición de conocimientos, le siguen las hipótesis que de acuerdo al constructivismo van desarrollando los niños relacionadas con el proceso de adquisición de la lectoescritura y termina con unas consideraciones relacionadas a la enseñanza de estas habilidades.

En el capítulo dos se exponen las dimensiones propuestas por Rockwell para adentrarse en la experiencia escolar cotidiana así como el trabajo extraenseñanza que propone Aguilar. En el capítulo tres se presenta el marco metodológico que a partir del referente empírico permitió adentrarnos al campo para hacer una lectura desde dentro.

Con los datos obtenidos se realiza el análisis de la información en el capítulo cuatro para finalmente llegar al capítulo cinco a las consideraciones finales.

CAPÍTULO 1.- REFERENTES INSTITUCIONALES Y CONCEPTUALES

En este capítulo revisaremos de manera general los aspectos relacionados con la lectura y escritura en los planes y programas vigentes:

1.1 Lineamientos institucionales

1.1.1 Descripción del Plan de estudios 2011. Educación básica

Del Artículo 2° del Acuerdo 592 se deriva el *Plan de estudios 2011. Educación básica*, que “es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011, p.18).

Se menciona que los principios pedagógicos que sustentan dicho plan giran en torno a centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, a planificar para potenciar el aprendizaje, a generar ambientes de aprendizaje, a poner énfasis en el desarrollo de competencias, a el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, a usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, a evaluar para aprender y a favorecer la inclusión para atender la diversidad

Lo anterior para que los alumnos puedan alcanzar las 5 competencias para la vida que son:

1. Competencias para el aprendizaje permanente
2. Competencias para el manejo de la información

3. Competencias para el manejo de situaciones
4. Competencias para la convivencia
5. Competencias para la vida en sociedad

La primera de éstas es la que destaca porque “el alumno para su desarrollo requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (SEP, 2011, p. 30), lo que le permitirá asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, integrarse a la cultura escrita, así como a utilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Lo anterior para que se pueda alcanzar los rasgos del perfil de egreso, como son:

1. Utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, poseer las herramientas básicas para comunicarse en inglés.
2. Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones y seguido valorar los razonamientos y las evidencias proporcionadas por otros y poder modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
3. Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes.

Estándares curriculares

Se presentan los estándares curriculares que son enunciados o indicadores que definen aquello que los alumnos deben saber, saber hacer y demostrar las actitudes que adquirieron al concluir un periodo escolar, independientemente de su contexto cultural o social.

Se presentan los campos de formación que son cuatro:

1. Lenguaje y comunicación

2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Desarrollo personal y para la convivencia

Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados constituyen indicadores del logro de los avances de los alumnos; expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias y señalan de manera sintética los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que todos los alumnos pueden alcanzar como resultado de estudio de preescolar o de un bloque para la primaria y la secundaria.

1.1.2 Descripción de los Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro

De los *Programas de 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado* (2011, p. 237), se revisarán los apartados relacionados con la lectura y escritura, por lo que destaca la acción de los docentes como un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias del Español por medio de las prácticas sociales del lenguaje porque requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a la escritura y de integrarse en los intercambios orales.

Se menciona que los primeros años de primaria sientan las bases para garantizar el éxito educativo porque al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial los alumnos tienen la posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo.

En esta propuesta curricular se usan las prácticas sociales del lenguaje. La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por

medio de los proyectos didácticos, los cuales son fortalecidos a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

En esta propuesta el papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental. Por un lado, debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea abordada y comprendida, y los alumnos desarrollen habilidades de interacción y expresión oral y escrita para comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones, y al mismo tiempo aprender a valorar la diversidad de las lenguas en usos.

Organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos

En el *Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado* (2011, p. 237), las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres ámbitos: el estudio, literatura y participación social:

Ámbito de estudio. Con el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico.

Ámbito de literatura. Para que los alumnos aprendan a transitar de una construcción personal y subjetiva de significado a una más social o intersubjetiva; ampliar sus horizontes socioculturales, y aprendan a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Ámbito de participación social para que sea útil en la participación civil, social y política se corresponde con tres modos de ejercer la ciudadanía; por eso, es legítimo formar a los alumnos como ciudadanos.

El trabajo por proyectos didácticos en la asignatura

Para llevar a cabo estas prácticas se establecen los proyectos didácticos que son definidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y

reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

En el programa se afirma que es el docente el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico ya que en los programas sólo se presentan elementos mínimos que debe considerar para su planeación.

Actividades permanentes

A la par de los proyectos didácticos se plantea la realización de actividades permanentes que contribuyen, dependiendo del grado, a:

- comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos
- revisar y analizar diversos tipos de textos
- generar espacios de reflexión e interpretación de lenguaje
- incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora)
- fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse
- producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines

Hay actividades permanentes específicas para el primer y segundo grado, el docente debe diseñar actividades permanentes que le permitan modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y de lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita a través de la lectura y escritura de textos completos, no de letras y palabras aisladas. Las actividades que se sugieren en el programa son:

| Actividades permanentes sugeridas para primer grado |
|---|
| Lectura de palabras |
| Lectura y escritura de nombres propios |
| Lectura de las actividades de la rutina diaria |
| Lectura de los nombres de otros |
| Juegos de mesa para anticipar lo que está escrito |
| Formar palabras con letras justas |
| Sobres de palabras |

| |
|--|
| Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras |
|--|

| |
|--|
| Lectura y escritura de palabras y frases |
|--|

| |
|---|
| <i>Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado (2011, p. 31).</i> |
|---|

En el apartado de Alfabetización Inicial menciona que "...leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazo de letras o de su vinculación sonora" (SEP, 2011c, p. 41).

Lograr que el aprendizaje escrito sea un medio para comunicarse, expresar sentimientos y necesidades, implica el desarrollo de nuevas prácticas docentes, que den sustento a una concepción de la lectura y la escritura que las convierta en un medio de expresión en una herramienta para seguir aprendiendo a través del desarrollo integrado en las cuatro habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, aspectos que ciertamente, buscan retomar los programas de la asignatura de español.

El *Programa de Primer Grado (2011)* busca poner en contacto a los niños con los textos para que comiencen a leer y a escribir, en este caso, con apoyo del docente, porque se considera fundamental el primer ciclo de la educación primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional.

Es importante resaltar que en este programa, la alfabetización en general no sólo se refiere al principio alfabético que subyace a nuestro sistema de escritura, sino también a los propósitos sociales y personales inherentes a su uso, a la adaptación que se hace del lenguaje para ser escrito, y al conocimiento de los recursos gráficos que facilitan la eficiencia comunicativa de la escritura (la puntuación, las variantes tipográficas, la distribución del texto en la página, el empleo de ilustraciones y la ortografía, entre otros).

La intervención docente en el proceso de alfabetización inicial

Sobre las modalidades de intervención docente que son requeridas en los primeros grados de la asignatura de español menciona que se fundamentan en los avances de la investigación en lingüística, psicología, pedagogía y didáctica, a los cuales se debe que la actual propuesta curricular no se adscriba a un "método" específico para "enseñar a leer y a escribir". Lo anterior no significa que se carezca de una propuesta de intervención docente que permite formar a los niños como lectores y escritores con el fin de lograr el estudio de las competencias que les ayuden a comunicarse afectiva y eficazmente. Sobre la base de estos hallazgos es que se ha desarrollado una propuesta didáctica que parte del reconocimiento de que los niños son sujetos capaces de construir sus conocimientos y que requieren de ciertas condiciones que favorezcan su integración a la cultura escrita, como el acceso a materiales impresos de diversa índole, realización de actividades de escritura y lectura que resulten significativas y en las que se responda a un interés concreto (SEP, 2011c, p. 46).

Y es a partir de las propuestas psicolingüísticas que las estrategias de intervención se adaptan a las necesidades de los alumnos, y es el docente quien elige la forma de trabajar, en función de las necesidades y del contexto en que ellos se ubican.

La didáctica de la lectura y de la escritura actual parte de una concepción del lenguaje que lo considera como una práctica social, lo que deriva en múltiples formas de

intervención docente planteadas en las dos formas de trabajo que contempla la asignatura (prácticas sociales por medio de proyectos didácticos y las actividades permanentes).

Es así que con estas prácticas, la lectura adquiere un sentido diferente en el aula, pues se trata de un proceso complejo que busca la construcción de significados mediante la coordinación de diferentes elementos: el propio texto, el contexto y el lector son determinantes en la comprensión. De esta forma, es importante que la lectura y la escritura tengan propósitos claros, que se realicen con un objetivo concreto, situación que se logra mediante los proyectos didácticos.

Organización de los aprendizajes

De acuerdo al Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado (2011, p. 50), dentro de la organización de los aprendizajes se integran un grupo de tres aspectos que se mantienen a lo largo de los proyectos didácticos en primero y segundo grados, integrados en los temas de reflexión dentro del componente *Conocimiento del sistema de escritura y ortografía*, que son: *correspondencia entre escritura y oralidad*, *correspondencia grafofonética* y *valor sonoro convencional*, los cuales están directamente relacionados con el proceso de apropiación del sistema de escritura y constituyen elementos fundamentales que deben desarrollarse durante el proceso de alfabetización inicial. Su presencia constante en los temas de reflexión y en los aprendizajes esperados obedece a que no se aprenden de una vez y para siempre, ya que se trata de un proceso cognitivo que los alumnos van desarrollando poco a poco, por lo que la reflexión sobre estos aspectos requiere ser constante.

Una característica más de los programas en los dos primeros grados se refiere a la construcción de algunos aprendizajes esperados en los que se señala que los conocimientos se pondrán en práctica "con ayuda del docente"; al respecto es importante considerar que al tratarse de alumnos que están comprendiendo las características del sistema de escritura, requieren de un proceso en el que los docentes guíen las actividades a realizar, las decisiones y reflexiones que se hacen en torno al

proceso de lectura y escritura, por lo que los esfuerzos –docentes- se encaminarán a que los alumnos se aproximen a las características del sistema de escritura, la búsqueda de información o la identificación de las características de algún tipo de texto, entre otras.

Orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica

Se indica que en la intervención de los docentes tiene que estar centrada en la planificación de la práctica docente, en crear ambientes de aprendizaje, promover el trabajo colaborativo, como también el uso de materiales y recursos educativos y la evaluación.

Campos de formación: lenguaje y comunicación

En el programa se describe que "consiste en incorporar en el enfoque de enseñanza los avances de la investigación respecto al desarrollo de competencias comunicativas; así como el trabajo interdisciplinario emprendido para favorecer al maestro con referentes específicos que contribuyan a promover en el alumnado aprendizajes que les permitan emplear el lenguaje como una estrategia fundamental para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, así como desarrollar y aplicar las habilidades lectoras al formular explicaciones o interpretaciones de su contexto y del mundo" (SEP, 2011c, p. 233). La finalidad del campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal de lenguaje, en educación básica se busca que los alumnos:

- aprendan y desarrollen habilidades para hablar
- escuchen interactúen con los otros
- identifiquen problemas y soluciones
- comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionen individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos

En la educación básica el acercamiento a contextos reales para el uso y estudio del lenguaje se inician preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las

particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas y lectores.

Aprendizajes esperados y estándares curriculares

Éstos son específicos para el segundo período (de 1° a 3° de primaria), de acuerdo al *Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado* (2011), los estándares establecen que este periodo "es trascendental en la formación de los estudiantes, porque sienta las bases para garantizar el éxito educativo, ya que al aprender a leer y a escribir en un contexto de alfabetización inicial, están en posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo".

Así el trabajo didáctico de los docentes debe centrarse en este período en que los niños se apropien del lenguaje escrito, en primer grado para que en el tercer grado consoliden sus conocimientos del sistema de escritura y empiecen a enfocarse a aspectos más específicos como la ortografía, la puntuación y amplíen su conocimiento sobre la diversidad de textos.

Ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias del lenguaje y la comunicación

En relación a los ambientes de aprendizaje, para que sean propicios para el desarrollo de competencias de lenguaje y la comunicación, los programas del campo de formación de lenguaje y comunicación establecen dos formas de trabajo en el aula: los proyectos didácticos, que es la principal estrategia didáctica que ocupa la mayor parte del tiempo escolar y las actividades permanentes que se diseñan con una temporalidad y finalidad distinta.

En primer y segundo grados también se establecen como modalidad de trabajo los proyectos didácticos, en los cuales los alumnos se ven en la necesidad de elaborar productos de lenguaje que posean un propósito comunicativo y un propósito didáctico.

El primero permitirá apropiarse de prácticas sociales del lenguaje y el segundo ayudará a descubrir las características y funcionamiento del sistema de escritura.

Además es importante señalar, como se considera en el *Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado* (2011c, p. 246) que "el proceso de apropiación de la lectura y de la escritura requiere mucho tiempo y suele extenderse hasta el segundo grado, particularmente en aquellos contextos en los que los niños tienen poca experiencia extraescolar con situaciones de lectura y escritura; por lo que no es conveniente reprobar a los alumnos si no logran alfabetizarse completamente en primer grado".

Evaluación

En el *Programa 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado* (2011c, p. 253), se plantea la evaluación como "una herramienta de aplicación permanente que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje y su aplicación se considera a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y al final del mismo. Se proponen tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)".

Para saber qué tan cerca o lejos estamos de alcanzar dichos aprendizajes es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de estos referentes, es necesario ir monitoreando los avances a través de la evaluación formativa; finalmente, es necesario constatar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados al final del proceso. Este último requiere valorar tanto el producto final como lo que aprendieron los alumnos a lo largo de todo el proyecto.

La evaluación sumativa es la que se hace al final porque permite saber si se lograron los propósitos planteados al inicio del proyecto. En la cual conviene observar dos aspectos: los proyectos y los aprendizajes esperados, para evaluar los productos obtenidos al finalizar el proyecto es necesario analizar sus características.

Finalmente se menciona que, además de estos tres tipos de evaluación, “es necesario que los docentes planeen alguna evaluación al término de cada bimestre con la finalidad de asignar calificaciones. Esta dependerá tanto de las características de su grupo como de los proyectos trabajados en cada bimestre” (2011c, p. 255).

1.2 Métodos de enseñanza de lectura y escritura en México

Tanto la lectura como la escritura constituyen expresiones del lenguaje. Son formas evolucionadas de la utilización de la palabra. En el transcurso de muchos años, el hombre ha ido perfeccionando una de las más importantes manifestaciones del pensamiento: El lenguaje simbólico que se lee y que se escribe.

En los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, que se han utilizado o se siguen utilizando en México, se marcan distintas formas de interpretar la teoría educativa. A cada una de las etapas, corresponde una determinada técnica que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión.

Barbosa (1971, p. 21) menciona que “desde los métodos del deletreo y silabeo, hasta los llamados globales, pasando por los fonéticos, se aprecia una evolución que hace evidente el propósito de los educadores de facilitar al niño el aprendizaje, sin forzar sus facultades y con respecto a los intereses y tendencias naturales del desarrollo psíquico”, es decir que el desarrollo de todos estos métodos ha sido con la intención de hacer el aprendizaje de la lectura y escritura considerando el desarrollo de los niños.

1.2.1 Algunas de las características generales de los métodos:

Los métodos de lectura se dividen en dos grandes clases: analíticos y sintéticos. Se considera que esta es la división fundamental porque de ésta se derivan todos los métodos conocidos. Si a estas clases se le agregan otros como la simultaneidad o la sucesión, el fonetismo o el deletreo, se pueden obtener todas las combinaciones posibles.

El análisis se refiere a la descomposición de una palabra en sus partes y a la síntesis a la recomposición de esa palabra por la reunión de sus partes: “al descomponer una palabra en sílabas y letras, la analizamos; al reunir sus letras y sílabas para formarla, la sintetizamos” (Barbosa, 1971. p 49).

La simultaneidad es la enseñanza de la lectura y de la escritura al mismo tiempo; la sucesión es la enseñanza de la lectura y de la escritura, una después de otra, es por lo que hay métodos simultáneos y métodos sucesivos. El fonetismo es la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre, el deletreo es la enseñanza de las letras por su nombre y no por su sonido. Entonces hay métodos fonéticos y métodos de deletreo. También hay métodos silábicos y métodos de frases según lo que se presente al niño como punto de inicio la sílaba o la frase.

Si se combinan estos elementos de los métodos de lectura se tiene como resultado una diversidad de métodos, por ejemplo, un método sintético puede ser de frases o de palabras, simultáneo o sucesivo, fonético o de deletreo. Para el análisis y síntesis, los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analítico-sintéticos o sintéticos-analíticos. Todo método racional de lectura debe hacer análisis y debe hacer síntesis. La diferencia sólo es por dónde se inicia, si se comienza por uno o por otro.

Por lo que tenemos los siguientes grupos:

- Los SINTÉTICO-ANALÍTICOS, partes del elemento letra para constituir sílabas, luego palabras y por último frases y oraciones (si es fonético, conviene decir que parten del sonido).
- Los ANALÍTICOS-SINTÉTICOS parten algunos de la palabra, y otros de frases y oraciones para pasar aunque no en todos los casos, a las sílabas y luego a las letras o sonidos.
- Los llamados MIXTOS presentan al mismo tiempo los caracteres manuscritos y los impresos.

A continuación se presenta una revisión de los métodos más utilizados para la enseñanza de la lectura y escritura en México, para conocer de manera general en qué consiste cada uno de ellos:

1.2.2 Métodos de deletreo o alfabéticos

De estos métodos el más representativo y utilizado en México es el *Silabario de San Miguel* y el *Mantilla No.1*. De acuerdo con Barbosa (1971, p. 28) el Silabario de San Miguel consta de 38 lecciones o ejercicios, a continuación se describirá a grandes rasgos las lecciones para tener un ejemplo de cómo se van desarrollando y tengamos una idea de la organización de la enseñanza; se desarrolla como sigue:

1ª lección: las vocales

Lección 2: Se presentan las consonantes b-f-m-p-v y en las que se van formando columnas con las sílabas que se forman de cada una de las consonantes con las vocales.

Lección 3: Las consonantes d-l-n-r-t. y se hace también la integración de las vocales con cada una de las consonantes.

Lección 5: Las consonantes c-ch-s-z-n, formación de columnas de sílabas.

Lección 6: Consonantes y-g-h.

Lección 7: Aparece para su memorización el abecedario completo en dos tipos de letra impresa y con letra minúsculas.

Lección 8: Se presentan las primeras palabras formadas por dos sílabas separadas por guión, siendo la primera una vocal y la segunda una sílaba directa simple de las ya conocidas por el niño en las lecciones anteriores.

Lección de la 9 a la 15: Se presentan palabras disílabas separadas sin guión, combinando las sílabas vistas anteriormente.

Lección de la 16 al 22: Presentación de palabras trisílabas.

Lección 23: Presentación del alfabeto en los dos tipos de letra mayúscula e impresa.

Lección de la 25 a la 38: Palabras disílabas separadas por guiones, siendo la primera sílaba directa compuesta y la segunda directa simple.

El origen de este método se remonta al siglo XVIII, su origen es religioso; se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general, y con él aprendieron a leer millones de mexicanos.

1.2.3 Métodos fonéticos (sintéticos y analíticos)

Son 14 métodos fonéticos que se han trabajado para la enseñanza de la lectura y escritura; para ejemplificar en qué consiste en general estos métodos, describiremos los 2 más destacados debido a que poseen los criterios generales por los que se caracteriza a este tipo de métodos: el Método de Palabras Normales y el Método Fonético Onomatopéyico.

El primero es el método de Palabras Normales o también conocido como Método Rébsamen que de acuerdo con Barbosa (1971) hace énfasis en los aspectos del fonetismo y selecciona una serie de palabras clave muy familiares a los intereses del niño. Se enseña cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos. Asocia estrechamente la forma gráfica de cada palabra con su significado, haciendo la enseñanza más interesante y atractiva que los métodos conocidos hasta su invención.

Al comienzo enseña cerca de cincuenta palabras que representan ideas familiares al niño y formadas por dos o más sílabas; se le presenta al niño el objeto que simboliza la palabra o una representación gráfica del mismo (frente y perfil) y se hacen juegos de lectura para reconocer las palabras presentadas. Una vez aprendidas veinte o veintiocho palabras se comienza a realizar la descomposición en elementos fonéticos haciendo después ejercicios de síntesis para buscar nuevas palabras. Las características del Método Rébsamen son: analítico-sintético, fonético, simultáneo y de escritura-lectura.

De acuerdo con Barbosa (1971) se desarrolla en cuatro etapas: La primera etapa consta de ejercicios para la vista, el oído, los órganos vocales y la mano, con el fin de que el niño desarrolle sus habilidades y adquiera destrezas musculares.

En la segunda etapa se enseñan las vocales. Se inicia la escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas es decir, las palabras normales que son 25, éstas deben presentarse en un orden intencional debido a que es como se va introduciendo un elemento o letra nueva: mamá, nene, luna, nido, tina, pato, gato, cama, loro, perro, soldado, jacal, fusil, verano, barco, llorón, yunta, muñeca, herrero, chino, quinta, kiosko, zopilote, cera y gigante.

La tercera etapa se inicia cuando se pasa al trabajo de escritura-lectura de letras mayúsculas manuscritas y la cuarta etapa con la lectura de las letras impresas.

El segundo método de esta clasificación es el Método Fonético Onomatopéyico del maestro Gregorio Torres Quintero, quien en 1908 publicó *su Guía del Método Onomatopéyico*, en donde atacaba al método por palabras normales porque estaba a favor de la síntesis por medio del fonetismo pero introduciendo la onomatopeya en los sonidos. En la décadas de los 70's se consideraba que era el método más usado en México y con mayor proyección internacional ya que cada que lo editaba imprimía cada año miles de ejemplares que se exportaban a Centro y Sudamérica junto con la *Guía del Método*, en la que dejaba ver los criterios que se tomaban en cuenta respecto al método, al análisis y la síntesis, al fonetismo y a la simultaneidad.

Es así como en el método onomatopéyico se analizan las palabras en sílabas, después se buscan los sonidos de las letras en algún ruido de la naturaleza, en una onomatopeya. Cuando se encuentra el sonido, se le dice al niño que lo encuentre en la pronunciación de alguna palabra. Este ejercicio de extracción y de identificación de un sonido onomatopéyico es analítico. Una vez identificado el sonido con el de las palabras es lo que le demuestra al niño que los sonidos de las palabras son los mismos

de la naturaleza; y es como se pueden formar las sílabas y con las sílabas, las palabras.

Otros de los criterios es el fonetismo, del que hay dos clases: uno es el que se hace con los nombres de las letras y otro es el que se hace con los sonidos de las mismas, siendo éste último el que es el mejor de acuerdo a este método. De lo anterior se deriva el fonetismo onomatopéyico que se aplica a la propia imitación de un sonido (el estallar un cohete) como al mismo vocablo que imita el sonido, es decir a la palabra escrita (¡pum!).

En las sílabas las consonantes son sólo ruidos (por ejemplo “ffff”, “ssss”, “rrrr”) lo que nos indica que necesitan de las vocales para hacer sonido (fa, su, re). La simultaneidad y la sucesión, cada letra que se pronuncia puede escribirse al mismo tiempo por los niños, aunque no sea perfecta; es la unión del sonido con su signo lo que facilita el aprendizaje de ambas cosas en lugar de dificultarlas.

Las características del método onomatopéyico son:

1. Es fonético porque emplea los sonidos de las letras y no sus nombres.
2. Su fonetismo es onomatopéyico porque el sonido de las letras se obtiene de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidas por los hombres, animales y cosas.
3. Es sintético porque parte de los sonidos para formar sílabas y luego con éstas forma palabras y frases.
4. Es analítico en cuanto que en sus ejercicios orales se descomponen las palabras en sílabas y también al comparar los sonidos onomatopéyicos con los de las palabras.
5. Es simultáneo, puesto que asocia la lectura con la escritura y hasta después que el niño sabe leer y escribir elementalmente, emplea los caracteres impresos.

Consta también de cuatro etapas:

Primera. Consiste en la enseñanza de las letras minúsculas manuscritas, los niños la escuchan, pronuncian e identifican como elemento de palabra, vista, leída y escrita. El maestro comienza con cuentos onomatopéyicos para introducir la pronunciación para que posteriormente los niños repitan fonéticamente la onomatopeya, de forma individual y luego a coro. Después el maestro comienza la escritura en el pizarrón del sonido onomatopéyico (letra) para que los niños puedan leerla y, finalmente los niños escriben la letra.

Segunda. Una vez aprendida una consonante se combina con alguna de las cinco vocales para formar sílabas directas (la, se, bo) y luego sílabas inversas menos duras (al, es, ob); este ejercicio de combinación es la base de la lectura.

Tercera. Comienza la lectura por sus sonidos y sus sílabas componentes, todas las palabras nuevas del texto y en las que entra la nueva consonante.

Cuarta. El ejercicio de la tercera etapa se complementa con la lectura en el pizarrón, con la lectura sintética de las frases del texto y luego se leerán cada una como unidad de pensamiento, como con las palabras, primero uno por uno y después a coro.

Como dijimos arriba, éstos son los dos métodos fonéticos que más se difundieron en México en las primeras décadas el siglo pasado; éstos y los 12 restantes fueron propuestos por profesores que habían trabajado directamente en el aula.

1.2.4 Métodos silábicos

De éstos sólo hay dos que son el Enseño a Leer, es sintético-analítico que el del Profr. Francisco Escudero e Hidalgo define como silábico sin deletreo para formar palabras que se utilizan en la formación de frases. El método consta de 27 lecciones y finaliza con ejercicios de lectura. Empieza con la enseñanza directa de las vocales para seguir con la formación de sílabas empleando la letra n, hasta terminar en la formación de palabras tales como nana, nene, nini, nono, nunu, y después la formación de una frase como Un nene. En cada lección introduce una consonante y con ella las vocales y las

sílabas anteriores que ya son conocidas por los niños para formar nuevas palabras, frases y oraciones cada vez más amplias hasta llegar a unidades complejas de pensamiento.

Otro método es el Método de Lectura-Escritura del Profesor Francisco Hidalgo llamado también Método Hernández, es un método sintético de enseñanza por sílabas, simultáneo y mixto. Toma como punto de partida la sílaba misma: la vocal, la sílaba directa simple, la sílaba inversa simple, la sílaba mixta simple, la sílaba directa compuesta, la sílaba inversa compuesta y la sílaba mixta compuesta. Consta de 23 lecciones y parte de la idea de que cuando un niño empieza a hablar no deletrea ni fonetiza sino que silabea (ma...ma, le...che, pa...pa).

1.2.5 Métodos globales

Según Barbosa (1971), hay 17 métodos globales de los cuales sólo revisaremos dos por sus características: la Técnica Freinet y el Guía o Minjares.

La técnica Freinet es un método global, analítico-sintético porque no lleva a descomponer las palabras en sílabas ni a las letras; la enseñanza de la lectura y escritura por medio de la técnica Freinet, parte de la libre expresión y de la espontaneidad de los niños; se imprimen pequeños textos mediante sencillas prensas de mano, manejadas por los mismos niños, el maestro es quien lleva al niño para que encuentre el camino hacia la lectura por medio del análisis-síntesis.

Esta técnica fue pensada en Francia por Celestin Freinet y tuvo miles de simpatizantes en toda Europa hasta llegar a México porque iba contra la pedagogía tradicionalista, rígida y dogmática, contra la “escolástica” como Freinet solía llamarle. En Barbosa (1971, p. 162) se menciona que se desarrollaba de la siguiente manera:

1. Pláticas con los niños sobre temas de su interés
2. Escritura por el maestro y en el pizarrón de un párrafo muy breve en relación con el tema.

3. Visualización del párrafo por los alumnos en ejercicios variados: por líneas, por palabras, formando nuevas frases con las palabras empleadas, reconocimiento de palabras aisladas, palabras chicas y grandes, buscando palabras repetidas.
4. Copia del párrafo por los alumnos.
5. Composición tipográfica de pequeñas frases o pensamientos de los niños e impresión de ellas en pequeñas prensas de mano, sobre papel y/o tarjetones de cartoncillo, por equipos de niños. El resto de la clase dibujaba libremente sobre el tema para las ilustraciones de lo que se imprime.
6. Formación del cuaderno de trabajo o del “libro de vida” con los textos impresos. Se reutiliza como libro de lectura.
7. Ejercicios de afirmación y actividades correlativas posteriores.

El Método Guía o también conocido como el Método Minjares por su autor, el Profr. Julio Minjares Hernández, es sincrético, visual y analítico, en el que se consideran 3 etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura: preparatoria, de aprendizaje y de afirmación del mecanismo, que se inician con la narración de un cuento.

En el período de aprendizaje la enseñanza se da en torno de tres unidades que son la familia, parientes y amigos, cada una de las cuales tiene fines específicos; “la primera partiendo de la percepción sincrética, pone a los niños en posesión de los mecanismos de lectura y de la escritura y los impulsa a que inicien, por sí mismos el análisis gráfico y fonético. La segunda unidad incrementa los procesos iniciados en la anterior, y la tercera aborda las dificultades fonéticas de nuestro idioma” (Barbosa, 1971, p. 159).

De acuerdo con Barbosa (1971) en la etapa de iniciación se presenta a La Familia por medio de un cuento en el que deben destacarse las frases que se manejan en él (La mamá Ema, el papá Pepe, etc.) se les muestra a los niños las ilustraciones que corresponden y se hacen ejercicios para identificar a los personajes; se preparan ejercicios impresos con imágenes de los personajes y se hacen ejercicios que promuevan la visualización de las frases hasta que los niños las identifiquen por conjuntos sin necesidad de asociarlas con las figuras. Se copian cada una de las frases con letras de molde.

Para el análisis se procede en forma sucesiva, sólo hasta palabras, de cada una de las frases. Conforme se van haciendo los análisis se forman nuevas frases. En el análisis y síntesis de las palabras básicas se derivan las complementarias: mi, me, amo, ama, mimo, mima; a, de su, la; toma, te, ésta, éste; eso, esa; un, una, etc. A partir de estos elementos se van formando y escribiendo nuevas combinaciones como “Mi mamá me ama, El oso de Ana, etc.”; y como generalización se van formando sílabas: ma, me, mi, mo, mu, la, le, etc.).

1.2.6 Métodos combinados y eclécticos

Como su nombre lo indica son una combinación de las características de los métodos mencionados anteriormente, en términos generales la técnica, de acuerdo con Barbosa (1971) es la siguiente:

- I. Ejercicios preparatorios, en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales
- II. Visualización de palabras, frases y oraciones que se presentarán progresivamente
- III. Análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas
- IV. Formación de palabras y de frases nuevas
- V. Mecanización de la lectura para consolidarla y afirmarla

En este método se consideran dos cosas principales: el juego que es el interés principal del niño en esa edad y que es el medio natural en el que actúa, y que la enseñanza es funcional. La primera etapa en donde se trabajan ejercicios preparatorios para ayudar a encauzar la atención de los niños, a desarrollar sus habilidades y formas hábitos para garantizar la adquisición de los conocimientos. Ejercicios para la atención visual, auditiva, ejercicios preparatorios para la escritura, la enseñanza de las vocales.

En la segunda etapa se trabaja la visualización de palabras y frases por medio de dibujos para relacionar el trazo que se hace con una pequeña historia; en la tercera ya se hace el análisis de frases o palabras hasta llegar a las sílabas. En la Cuarta etapa se

forman palabras y frases nuevas y en la quinta se hacen ejercicios para la mecanización de la lectura.

Un ejemplo de este método es el de “Mi libro mágico” de la Profra. Carmen Espinosa Elenes de Álvarez que utiliza ejercicios de calcado para ejercicios de escritura muscular, letra manuscrita de mayúsculas y minúsculas “para enseñar a leer escribiendo”. Este libro se encuentra actualmente en las librerías a la venta.

Consiste en dar inicio al proceso de lectura a través de unidades lingüísticas con significado, es decir, parten de la significación de las palabras y su configuración fonética y gráfica que apoyados por el análisis de los componentes llevan al alumno a descubrir las letras y las sílabas que son el significado más simple. Es de llamar la atención que hoy en día en nuestro país perdura la enseñanza con estos métodos, actualmente pueden encontrarse a la venta impresos o descargarse de internet, hay grupos de apoyo o redes de docentes frente a grupo que comparten experiencias en cuanto a su eficacia y utilidad en el salón de clases.

1.3. Orientaciones conceptuales

1.3.1 La teoría de Piaget

De acuerdo con Ferreiro (2013), entendemos por proceso el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención porque hay factores metodológicos y sociales que están en juego.

Es así como se explica a través de la teoría de Piaget que un sujeto trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. “No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, más bien es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias

acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro, 2013, p. 29).

En el marco de referencia piagetiano uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus “esquemas de asimilación”): “en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (al objeto, en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible” (Ferreiro, 2013, p. 29).

En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo u objeto no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que, supuestamente, conduce este aprendizaje (el método, en la ocurrencia, o quien lo vehiculiza). Y esto nos obliga a establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre “en la cabeza” del sujeto. Esto demuestra que los éxitos en el aprendizaje son atribuidos al método y no al sujeto que aprende.

Hasta hace poco tiempo (por no decir actualmente) el primer año de la escuela primaria se concebía como un año “instrumental”: allí el niño debería adquirir los instrumentos que le servirán para adquirir después otros conocimientos. Pero, en sí mismos, esos “instrumentos” (la lectura y escritura por ejemplo) no son conocimiento, sino, precisamente, “instrumentos para” obtener otros conocimientos.

1.3.1.1 Teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos

Ferreiro (2013) explica a través de la teoría de Piaget cualquier proceso de adquisición de conocimiento, porque a partir de la concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) supone que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan “a través” de los métodos). El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es

un resultado de la propia actividad del sujeto. “Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)” (Ferreiro, 2013, p. 32).

El aprendizaje no tiene un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá ser asimilado por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. Lo que significa en la práctica es que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado.

Ferreiro (2013) explica por medio de la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son “erróneas” (con respecto al punto final), pero “constructivas” (en la medida en que permiten acceder a él).

“La comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición” (Ferreiro, 2013, p. 35).

Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código, a condición de que el maestro pueda ayudarlos en el proceso. La ayuda consiste, básicamente, en transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlos en la realización gráfica de la copia. Lo que el niño aprende es en función del modo en que se vaya apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le permitan comprenderlo. Los criterios del niño sólo coinciden con los del maestro en el punto terminal del proceso.

Ferreiro (2013) afirma que el éxito del aprendizaje depende, entonces, de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los

que se encuentran en momentos avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se propone enseñarles. El resto son los que fracasan, quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de “dificultades en el aprendizaje”, según la terminología ya clásica.

1.3.2 Hipótesis del sistema de escritura que tienen los niños

Myriam Nemirovsky* (1999), dice que para abordar aspectos vinculados con la enseñanza de la lectura y de la escritura es necesario comprender cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando sus escrituras se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido; cuando – podríamos decir- escriben a su manera. Esto es necesario porque requiere de un año para conocer las características de las escrituras iniciales de los niños. Ferreiro (1991) plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

"Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. (...) Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños" (Ferreiro, 1991, p. 24).

Lo que se produce está lejos de parecer un dibujo, se caracteriza más bien por la linealidad y la arbitrariedad destacando como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.

* Especialista que, junto con Emilia Ferreiro y Ana Teberosvky, es referencia en materia de enseñanza de la lectoescritura por sus aportaciones a partir del constructivismo.

A medida que avanzan en este nivel los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (cuáles variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen "dos principios organizadores".

"Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del *segundo nivel de desarrollo* (...). En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad" (Ferreiro, 1991, p. 30). Es así que las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño puede escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de las mismas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir: el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde paso a paso con el respectivo a los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

En el texto escrito hay una clara diferenciación entre las grafías que utiliza (aspecto cualitativo), que además ya son símil-letras o letras, aunque no establece control sobre la cantidad de grafías utilizadas (aspecto cuantitativo). *A partir del tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética. La hipótesis silábica (una letra para representar a cada sílaba). Al inicio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura

convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar a cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

Cuando escriben silábicamente y, además, la letra que utiliza para representar cada sílaba está de acuerdo con el valor sonoro convencional. A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito. La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un período de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas, por ello las escrituras presentan sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra. La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido) implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

Nemirovsky (1999) hace énfasis en señalar que los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista.

Para poder avanzar en la didáctica de la alfabetización, los docentes y los profesionales que estén involucrados en esta etapa inicial del proceso, deben hacer suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura que nuestros ojos podría parecer "no convencional", ya sabe escribir y lo hace bien (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De este modo las frases como "todavía no sabe

escribir", "hace puros garabatos", "ni se le entiende", ya no tendrían sentido porque se tratan de textos escritos que representan etapas iniciales del proceso de alfabetización, son producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Ahora bien, "el solo hecho de aceptar que existen niveles previos al uso del sistema convencional de escritura -no determinados por la forma ni por el método de enseñanza- es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización" (Nemirovsky, 1999, p. 72)

1.3.3 Sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

Para Lerner la lectura es un acto centrado en la construcción del significado que orienta el muestreo de la información visual; que los niños elaboran simultáneamente el sistema de escritura y el "lenguaje que se escribe". Así como el "participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos: entre los autores, los textos y su contexto" (Lerner, 2014, p 25). Por esta razón es que para formar lectores y escritores, se necesita dedicar mucho tiempo escolar a la lectura y a la escritura.

Al parecer, la teoría oficial en la escuela considera que el funcionamiento cognitivo de los niños es totalmente diferente al de los adultos: en tanto que estos aprenden sólo lo que les resulta significativo, los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña, independientemente que puedan o no adjudicarle un sentido. Por otra parte, según las reglas institucionales, "es el docente quien tiene el derecho (y también el deber) de adjudicar sentido a las actividades que propone: ellas deben "cumplir los objetivos" establecidos para la enseñanza" (Lerner, 2014, p. 32).

También plantea que el uso de los textos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura (por ejemplo, el libro de *Lectura* para primer grado) es sólo una de las

manifestaciones de un postulado básico de la concepción vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo simple a lo complejo; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando, por supuesto por los más simples. Por otra parte, esta fragmentación del contenido para distribuirlo en el tiempo favorece el control: controlar el aprendizaje de cada pequeña parcela resulta indudablemente más fácil de lo que sería controlar el aprendizaje del lenguaje escrito o de la lectura si se presentaran con toda su complejidad.

Así lo señala Lerner (2014, p. 122) cuando dice que "el lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen –sacrificados en aras de la graduación y el control- y con ellos desaparecen los textos que se usan fuera de la escuela: la complejidad de los textos socialmente utilizados se adapta mal a los requerimientos escolares; la exigencia de simplificación –y también de brevedad- es tal que resulta imposible encontrar entre los textos verdaderos alguno que reúna los requisitos prefijados. La única solución es entonces recurrir a los libros “de texto” especialmente elaborados".

Para lograr que los niños llegaran a ser lectores, parecía suficiente llenar dos requisitos: respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura, como se describe en los planes y programas vigentes, y tener en cuenta los procesos constructivos de los niños. Ahora sabemos que la concepción que se tiene del objeto y del sujeto está lejos de ser el único factor determinante de la versión escolar de la lectura, que la persistencia de las concepciones vigentes se explica por su perfecta articulación con reglas y requerimientos propios de la institución escolar: la complejidad no es “natural” para la escuela porque resulta mucho más problemática desde el punto de vista de la gestión del tiempo y de la necesidad de control.

Una distinción nítida de los roles es necesaria para concretar la enseñanza y el aprendizaje, para cumplir la función que la sociedad ha asignado a la escuela. “Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetos de conocimiento –la lectura y escritura en este caso- ingresan a ella como “objetos de enseñanza”. Por lo tanto, no es

“natural” que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella (Lerner, 2014, p. 124). A continuación mencionaremos dos factores que imposibilitan la enseñanza de la lectura y escritura como práctica social:

La gestión del tiempo

El tiempo es un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que deseáramos en cada año escolar.

El control por medio de la evaluación: Evaluar la lectura y enseñar a leer

Lerner (2014, p. 148) nos habla que cuando “la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves... son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje”.

El maestro como lector

Para mostrar a los niños el comportamiento que es característico de un lector el docente debe representarlo en el aula para brindar la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo esté realizando, que entable con ellos una relación “de lector a lector”. Porque la lectura del maestro resulta de particular importancia en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos” (Lerner, 2014, p. 153).

Así, cuando los niños se enfrentan directamente con los textos, la enseñanza adquiere otras características, se requiere otro tipo de intervención por parte del docente que estarían dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, que progresen en el uso de estrategias, en sus posibilidades de comprender mejor aquello que leen. Tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, como al ayudar sugiriendo estrategias cuando la lectura es compartida, como al delegar en

los niños la lectura –individual o grupal-, el maestro está enseñando a leer, y esos comportamientos tendrían que estar exentos de evaluación.

La enseñanza en el salón de clases como objeto de análisis

Es fundamental centrarse en el conocimiento didáctico porque supone necesariamente incluir el aula en el proceso de formación y de capacitación, poner en primer plano **lo que ocurre realmente en la clase**, estudiar el funcionamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto real.

Hay un abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura porque que ambas aparecen fragmentadas en la primera debido a la transposición didáctica, es decir por la “distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela [...] es un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que ingresan a la escuela para ser enseñados y aprendidos” (Lerner, 2014, p. 50), es decir el objeto de conocimiento se convierte en objeto de enseñanza. Además todo saber está moldeado por el aquí y el ahora de las circunstancias de la institución en la que se producen.

CAPÍTULO 2. LA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA Y SUS DIMENSIONES

La consideración teórica de lo cotidiano integra al estudio todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. Porque de acuerdo con Agnes Heller (1977, p. 37) “la vida cotidiana no representa necesariamente un valor autónomo, si la continuidad del particular está constituida por aspectos y formas de actividad que se han acumulado cabalmente, la cotidianidad no tiene un "sentido" autónomo. La cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad”.

Es por eso que la heterogeneidad de las formas de actividad no se evidencia solo porque sean diferentes, sino también porque tienen distinta importancia y, desde luego porque cambian de importancia según el ángulo visual del que se las considera. La vida

cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro de un contexto cultural que marca y delimita a cada lugar.

2.1 La experiencia escolar cotidiana

Por lo anterior se opta por un acercamiento a la vida cotidiana que de acuerdo con Rockwell (2014) puede ayudar a dar cuenta de la ***experiencia escolar cotidiana*** porque considera que la mirada hacia lo cotidiano trastorna la imagen idealizada de los procesos que se analizan y reclaman el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar.

Desde la perspectiva cotidiana, la estructura de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los libros de texto, los planes y programas entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los saberes de los sujetos que ahí se encuentran porque el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela.

Se hace énfasis que el interés de este estudio de caso no es evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, los cuales se mencionaron en el capítulo uno con la intención de tener un panorama general, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso de enseñanza: “interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la *experiencia escolar cotidiana* que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela” (Rockwell, 2014, p. 15).

Realizar un análisis por medio de la *experiencia escolar cotidiana* nos permite reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana. Se aborda sólo parte de lo que sucede en la escuela: así como no es posible suponer una equivalencia entre el programa normativo y la enseñanza escolar efectiva, tampoco es válido

suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos.

“Esta distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos lo cual no expresa una deficiencia en el proceso de enseñanza (por parte del maestro) o de aprendizaje (por parte del alumno, siendo por causas diversas: problemas, mentales, culturales o nutricionales); indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador” (Rockwell, 2014, p. 16).

2.2 Dimensiones de la experiencia escolar

De acuerdo con Rockwell (2014), son una serie de dimensiones formativas que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. Estas dimensiones son:

1. La estructura de la experiencia escolar
2. La definición escolar del trabajo docente
3. La presentación del conocimiento escolar
4. La definición escolar del aprendizaje
5. La transmisión de concepciones del mundo

2.2.1. Estructura de la experiencia escolar

Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de la familia trabajo y vida civil.

2.2.1.1 Los tiempos escolares

Para Rockwell (2014), la distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades. Por lo general, no coincide con la concepción oficial que pone acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente. Tienen un lugar importante en esa distribución fuertes tradiciones de la primaria mexicana, como son la ceremonia a la bandera y la preparación para numerosos festejos oficiales y para concursos artísticos y deportivos. Además, los maestros dedican un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales.

En el tiempo que queda para el trabajo académico en el salón de clases se definen y se comunican también ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía. El tiempo dedicado para hacer mecánicamente las planas, el tiempo amplio para hacer trabajos manuales, o el tiempo brevísimo para contestar una pregunta del maestro, comunican los sentidos distintos de cada una de estas actividades.

2.2.1.2 Formas de participación

La estructura de participación es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos... “Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender “qué quiere el docente” en cada momento, es decir, de reconstruir las reglas de interacción” (Rockwell, 2014, p. 23).

El trabajo cotidiano típico permite respuestas (quejas, sugerencias, aprobaciones e incluso bromas) por parte de los alumnos. La mayoría de los maestros presenta un estilo sólo en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y más bien matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con los niños.

2.2.2 Definición escolar del trabajo docente

Las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presentan inicialmente como una realidad hecha. Rockwell (2014) explica que éste aprende lo que en determinada escuela se acostumbra; el director a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad ante los docentes y debe acatar y transmitir las disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediadas por múltiples niveles burocráticos, y exige de sus maestros una actuación correspondiente. En este proceso, cada actor se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela. Por medio de la organización y de las prácticas escolares se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, en cada escuela.

2.2.2.1 Delimitación del trabajo del maestro

En cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas del maestro de primaria, que rebasa la función de enseñanza sobre la cual se centra la formación normalista. “El trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Los maestros manejan una gran cantidad de documentación; se encargan por ejemplo del mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; preparan bailables, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas” (Rockwell, 2014, p. 27).

2.2.2.2 Concepciones sobre el trabajo docente

En el contexto institucional, en un nivel particular, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaba de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente. Es así como los docentes van reproduciendo múltiples tradiciones y construyendo concepciones alternativas a aquellas propagadas desde el nivel oficial.

2.2.3 Presentación del conocimiento escolar

2.2.3.1 Presentación formal de los conocimientos

El énfasis final de la clase, lo que se reafirma o evalúa, tiende a centrarse en los términos o concepciones formales utilizados en el proceso de enseñanza porque requieren ser evaluadas.

“El efecto de esta tendencia es que la forma puede de hecho sustituir al contenido. Una indicación de esto es la proporción elevada de comentarios y correcciones que los maestros suelen hacer sobre los aspectos formales del trabajo escolar: referentes de la limpieza, la letra, los materiales y el formato; e insistencia en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros o el trabajo en el cuaderno” (Rockwell, 2014, p. 33).

Parece que dependen de una concepción básica de lo que es aprender, y de cierta seguridad en el manejo del contenido que se está enseñando. Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y, al contrario, cuando dominan los conceptos básicos que permiten explorar diferentes formas de presentación.

2.2.4 Definición escolar del aprendizaje

“La escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos” (Rockwell, 2014, p. 37).

2.2.4.1 Rituales y usos

Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman los consensos sobre cómo proceder durante el día. Algunas de estas rutinas, por ejemplo las planas y la calificación, ocupan bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje. Subyace en ella el supuesto, característico del proceso escolar, que el aprendizaje efectivo se logra por iteración.

2.2.5 Transmisión de concepciones del mundo

“La experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial. El significado específico de los diversos elementos de la experiencia escolar también cambia históricamente, en función de los ordenamientos sucesivos que la política estatal imprime a la cotidianidad escolar” (Rockwell, 2014, p. 45).

2.2.5.1 Transmisión de valores

Contienen referencias al ideal de una infancia definida en términos escolares, al amor a la patria y a la unidad nacional, y elogios a la limpieza y al orden.

2.2.5.2 Iniciación en las reglas del juego

Dos dominios en que se da este aprendizaje de las reglas del juego son el trato con la autoridad y la participación en el trabajo. “Los maestros asumen la autoridad que les otorga la institución y la muestran en casi todos los contextos escolares cotidianos. Su autoridad puede abarcar muy diversos aspectos del quehacer educativo y el comportamiento personal (aseo, postura, habla y vestido) y se expresa además en el trato con los padres de familia. Los maestros incluso intervienen frecuentemente en disputas personales entre los niños” (Rockwell, 2014, p. 49).

Sin embargo, aunque cuentan con la legitimación escolar, los maestros tienen que negociar constantemente su autoridad frente al grupo. Para ello utilizan una variedad de estrategias (promesas, señales, concesiones) que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas). Los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. El docente conserva generalmente la facultad de restablecer el orden requerido por el trabajo escolar.

2.3 El trabajo extraenseñanza

“El hecho de que la práctica docente se defina esencialmente como tarea de enseñar ha opacado las múltiples actividades que realizan los maestros en su desempeño

cotidiano y que no sólo representan trabajo, sino que son parte integrante del trabajo docente, y además desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela” (Aguilar, 1995, p. 120). A partir de los diversos sentidos que adquiere en las escuelas el trabajo extraenseñanza, se puede apreciar lo insuficiente que resulta hablar en general de la función del maestro, pues así se hace abstracción de las condiciones reales en las que acontece la educación pública.

Aguilar (1995) explica que en el trabajo extraenseñanza es el conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela; y que se consideran actividades extraenseñanza todas las que no implican la transmisión de contenido curricular. Se presentan en la vida cotidiana de las escuelas como actividades dispersas y aparentemente irrelevantes porque generalmente no se reconocen como trabajo. Éstas pueden ser: Vigilar la entrada de los niños; dar los toques de timbres o de campana para indicar la hora de formarse; dirigir la formación; cuidar a los niños durante el recreo; vigilar y registrar la asistencia de los niños; revisar el aseo de los niños y de los salones; atender a los padres de familia y a los colegas; realizar las actividades escolares o con la población; preparar concursos en diversas instancias oficiales; ensayar bailables y muchas más.

Pero a pesar de su apariencia gris, “el trabajo extraenseñanza resulta ser el sostén de la existencia material y social de la escuela. Por ello representa la infraestructura real sobre la cual se asienta la posibilidad de la enseñanza. La institución educativa plantea las actividades extraenseñanza como inherentes al ser maestro. Sin embargo, “si bien la labor docente no se constriñe al dictado de la clase frente al grupo, la situación financiera e institucional en la que el Estado mantiene a la educación pública impone necesidades generadoras de tareas que desbordan las actividades pertinentes para un desempeño eficaz de la labor educativa con los niños” (Aguilar, 1995, p. 122).

El sistema educativo ha incorporado, en diversos reglamentos, las actividades extraenseñanza como una obligación en el desempeño del maestro. Dada su

obligatoriedad, el trabajo extraenseñanza representa para los maestros una carga adicional a su labor central, la docencia.

El trabajo extraenseñanza para los maestros es una realidad contundente. En la cotidianidad escolar representa una dimensión en la que ellos producen, entran en contacto con y se apropian de usos, saberes y costumbres necesarios para sobrevivir en su oficio.

2.3.1 El trabajo extra enseñanza en la existencia material y social de la escuela

El trabajo extraenseñanza representa el sostén de la existencia material y social, es decir es la base fundamental de la organización interna.

Por lo que es importante hacer mención de estas actividades y es necesario resaltar su dispersión y diversidad aparentes para tener en cuenta la regularidad de su presencia, la frecuencia de su ejecución y el objeto de su realización en la organización interna. Aguilar (1995) menciona que hay tres sentidos generales del trabajo extraenseñanza: la logística interna, la existencia material de la escuela y la existencia social de la misma.

2.3.1.1 Logística escolar interna

“En la vida escolar de las escuelas existe, como en la mayoría de las primarias, tareas relacionadas con la organización indispensable de la actividad general: la guardia, las inscripciones, la documentación y el aseo. Pese a su apariencia insignificante, estas actividades son imprescindibles para el funcionamiento cotidiano” (Aguilar, 1995, p. 126). Además de su valor logístico, la importancia de estas actividades es convalidada por el peso que tenían en las evaluaciones realizadas por los supervisores. Entre los criterios institucionales que prueban el buen desenvolvimiento de una escuela figuran, en primer orden, la presentación de la documentación completa y la limpieza de la escuela

La obligación reglamentaria de entregar al supervisor la documentación oficial (registros de asistencia, boletas, estadísticas) completa y a tiempo, constituye el vínculo entre las escuelas y el sistema educativo nacional. Representa para los maestros una cantidad considerable de trabajo y un elemento a través del cual son evaluados por el supervisor de zona. Pero, por otra parte, cierto tipo de documentación también representa una necesidad de organización de los propios maestros. Aun cuando no fuera una exigencia institucional, los maestros deben llevar un control y una memoria mínimos de las asistencias y calificaciones de sus alumnos.

2.3.1.2 La existencia material de la escuela

“Otro de los sentidos del trabajo extraenseñanza es la búsqueda de recursos económicos para la escuela. Éstos se destinan al mantenimiento del edificio escolar y a la operación elemental de la escuela” (Aguilar, 1995, p. 129). La realidad financiera de las escuelas exige que dentro de su organización se incluyan formas de resolver los gastos de operación y mantenimiento. El trabajo extraenseñanza ocupa un sitio central pues después de que por ley se prohibió solicitar a los padres de familia cuotas voluntarias que era una de las fuentes reales del financiamiento escolar. Todas las labores mencionadas se llevan a cabo durante la jornada de trabajo, lo cual ocasiona interrupciones o suspensión en la enseñanza.

2.3.1.3 La existencia social de la escuela

“Para que una escuela exista, se requiere una serie de legitimaciones previas y posteriores a su existencia física, que le dan continuidad social en la localidad. La escuela tiene que ganarse el reconocimiento de los padres, por ejemplo garantizando la calidad de la enseñanza impartida, en el trato a los niños, tomando en cuenta las peticiones de los padres” (Aguilar, 1995, p. 133).

Además las escuelas tienen que legitimarse también ante la supervisión; esto se logra al cubrir determinada población escolar, alcanzar determinado porcentaje de aprovechamiento y demostrar eficiencia y dinamismo según los parámetros

establecidos. Los directores representan a la escuela con la comunidad y con la supervisión. Pero estas relaciones implican necesariamente el trabajo de los maestros.

La legitimación de la escuela frente a la comunidad se construye en el trabajo diario, a través del cumplimiento de los maestros con su labor docente. Cuenta mucho la puntualidad y asistencia diaria de los maestros y la certeza, en el caso del grupo de primer año, de que los niños están aprendiendo a leer y escribir.

La legitimidad es importante porque de esta depende el apoyo y la disposición de los padres hacia ella. Esto condiciona de alguna manera la cooperación en dinero para la operación y mantenimiento de la escuela, compra de material y elaboración de trabajos manuales y muchas otras necesidades. Además, la escuela debe legitimarse ante su supervisor porque representa la instancia inmediata superior en la jerarquía administrativa y el vínculo con el sistema educativo nacional. A continuación se expone un cuadro a partir de los aspectos que se presentaron con mayor frecuencia durante el período de observación del proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

| DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR | |
|--|--|
| Dimensión | Aspectos observables con mayor frecuencia |
| Estructura de la experiencia escolar | <ul style="list-style-type: none"> - Los tiempos escolares - Formas de participación |
| Definición escolar del trabajo docente | <ul style="list-style-type: none"> - La delimitación del trabajo del maestro - Concepciones sobre el trabajo docente |
| La presentación del conocimiento escolar | <ul style="list-style-type: none"> - La presentación formal de los conocimientos |
| La definición escolar del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> - Rituales y usos |
| La transmisión de concepciones del mundo | <ul style="list-style-type: none"> - La transmisión de valores - Iniciación en las reglas del juego - Concepciones del mundo social |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Logística interna - La existencia material |

| | |
|---|--|
| TRABAJO EXTRAENSEÑANZA | <ul style="list-style-type: none"> - La existencia social <ul style="list-style-type: none"> o Legitimación ante padres de familia: o Legitimación ante la supervisión |
| Cuadro Dimensiones de la experiencia escolar a partir de Rockwell (2014) | |

CAPÍTULO 3.- MARCO METODOLOGICO DEL ESTUDIO

3.1 Enfoque metodológico de la investigación

El tipo de investigación que se llevará a cabo es una aproximación metodológica cualitativa con herramientas etnográficas (observación participante, entrevista y registro fotográfico), de acuerdo con Rockwell (2009), Erickson (1989) y Woods (1998), ya que se centrará en la observación y análisis de cómo ocurre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura dentro del aula en un grupo de primer grado de primaria de una escuela pública.

Partiendo de la idea de que la etnografía es un enfoque metodológico que nos posibilita “describir al otro” dentro su realidad y con sus significados, se realiza una lectura de dos dimensiones, la primera particular debido a que tiene que integrarse dentro del contexto

para entender las relaciones que se establecen (de persona a persona, de persona a grupo, etc.), que lo llevan a lo global porque estas relaciones establecen dinámicas que generan determinado desarrollo, y no otro, dentro de un entorno.

Para Yuni y Urbano (2005) el método etnográfico se basa en; la observación de lo que ocurre, la participación del etnógrafo de la vida en la comunidad y el uso de la entrevista a los participantes y actores para obtener su visión de los acontecimientos.

Partiendo de esta definición podemos hablar de la microetnografía, que estudia los procesos y fenómenos culturales que ocurren al interior de las escuelas y que se relacionan con las prácticas cotidianas de maestros y alumnos. El supuesto es que en la organización del tiempo escolar, los espacios, las actividades, las normas, los dispositivos de enseñanza operan permanentemente elementos de la “cultura escolar” que atraviesan todas las situaciones y son incorporadas y puestas en prácticas por los distintos actores. (Yuni y Urbano, 2005).

Y, en este caso, describir que hay detrás de esa enseñanza, de ahí surge la figura del docente que está frente al grupo que será el punto de partida, además de la dinámica de trabajo en el aula.

Con la Etnografía Educativa se puede describir e interpretar la cultura dentro de una escuela primaria, y dentro de ésta encontramos la microetnografía porque me interesa el proceso que ocurre dentro del salón de clases del primer año de primaria, el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, el profesor y los niños.

Por lo anterior, se realizó la observación participante porque hubo una intención asociada a la situación de estar presente en el campo: la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas. “Entender el campo como un lugar para vivir nos sensibiliza, en el acto social de la presencia, hacia la percepción de las acciones de los otros como acciones integradas en un marco complejo de experiencias. Además, las

múltiples y diversas formas que cobran las prácticas concretas nos incitan también al extrañamiento, por más que prejuiciosamente pudiéramos haberlas considerado como prácticas estereotipadas, homogéneas o indiferenciadas” (Velasco y Díaz ,1997).

Rolando Sánchez Serrano (2008) afirma que la Observación Participante (OP) permite dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y situaciones en que se generan los procesos sociales, es así como se pueden conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas porque se observa de forma reflexiva y crítica los procesos sociales y no de condenar o elogiar.

La OP se desarrolla dentro de un proceso social real, en contacto directo e inmediato con los actores sociales. Así, dentro del escenario, la presencia del observador modifica en cierta medida el comportamiento de los individuos y altera la situación social preexistente. La presencia de un extraño es casi siempre motivo de inquietud para las personas.

Es por eso que formé parte de ese proceso, los niños llegaron a asociar mi presencia con las actividades de escritura y los días de la semana en los que ellos sabían que iba a observar su trabajo sin que haya siquiera estado a cargo de alguna actividad. También me observaron y constantemente se acercaba a mí para preguntarme qué hacía o a ver mi cuaderno de notas, observaban lo que escribía y me hacían comentarios al respecto sobre la letra, preguntaban que decía porque también al estar adentro, tenía que cumplir con las formas que pedía el maestro.

Dentro de la etnografía hay consideraciones que tienen que realizarse dado que no es una metodología cerrada e inflexible, sino que es atravesada por el contexto, el tiempo y el lugar son factores que determinan y le dan un significado diferente a un fenómeno social. Para el presente trabajo se realizó la observación participante en el salón de clases de cómo el Profesor enseña la lectura y escritura a los niños de primero año de primaria y así describir cómo se lleva a cabo este proceso.

De acuerdo con Stake (1999), el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; se espera que abarque la complejidad de un caso particular porque buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.

Los casos que son de interés en educación los constituyen en su mayoría personas y programas e interesa tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común porque se busca comprenderlo. “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes” (Stake, 1999, p. 16).

El propósito es analizar el proceso de alfabetización inicial, considerado como una práctica escolar que se lleva a cabo en medio de diferentes situaciones y el maestro debe atenderlas de la misma manera, esto exigía la utilización de una perspectiva etnográfica.

La enseñanza de la lectura y escritura en la escuela parece tener un matiz de inmovilidad que da la impresión de ser imperturbable y al que se le pueden atribuir los problemas y las relaciones que se generan en la cotidianidad. “La inmovilidad aparente hace ver homogéneo al trabajo de los docentes, como igual en todas las escuelas, de modo que cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta de educador” (Aguilar, 1995, p. 88).

El proceso de enseñanza que realizan los maestros es producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste. “En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Éste se construye en la cotidianidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ellas” (Véase, 1995, p. 89).

Al inicio se realizó un diseño para la investigación que guiara la entrada al campo de observación, y permitiera cierta apertura y flexibilidad para orientarse e ir incorporando elementos para lograr el análisis, quedando así:

PRIMERA ETAPA

- Análisis de marco normativo: Revisión de los planes y programas de estudio de educación básica, específicamente los que corresponden al primer grado de primaria
- Revisión bibliográfica. Fundamentación del marco teórico y obtención de estrategias para realizar las observaciones

SEGUNDA ETAPA

- Incursión al campo. Inicio de la observación: Durante los primeros cinco meses del ciclo escolar 2014 – 2015 (agosto-diciembre) con dos sesiones semanales de una hora y media hasta dos horas y media
- Ampliación y actualización del marco teórico de referencia
- Análisis de la información. A partir de las categorías previamente establecidas para que, en caso de ser necesario, ampliar y/o reorientar la investigación a categorías que permitan realizar un seguimiento puntual
- Reconocimiento del nivel de apropiación del sistema lectoescrito en los niños a fin de determinar el nivel general y de cada estudiante en el grupo

TERCERA ETAPA

- Ampliación de fuentes de información vinculadas con la temática
- Análisis de la información obtenida de la observación participante de la segunda etapa y en la entrevista
- Integración y revisión de la información

La segunda etapa es fundamental debido a que, a partir de la información obtenida determinará el tiempo de observación y la salida del campo. Para dar cuenta del proceso de enseñanza de la lectoescritura se iniciaron las observaciones en el ciclo escolar 2014-2015.

3.2 El espacio de la investigación

Iztapalapa es una de las 16 delegaciones que conforman el Distrito Federal, y según las cifras del último Censo de Población y Vivienda realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), tiene un total de 1,815,786 habitantes, siendo así la delegación con mayor población. En 2013 el mismo Instituto realizó el *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*, mediante el cual se obtuvo el conteo de 1,817 centros de trabajo (escuelas públicas y privadas) en la delegación Iztapalapa, como sigue:

| Nivel Educativo | Porcentaje | Públicas | Privadas |
|--|---------------|------------|------------|
| Preescolar | 44.5 % | 209 | 482 |
| Primaria | 40.3 % | 450 | 177 |
| Secundaria | 14.3 % | 166 | 57 |
| CAM | 0.9 % | 14 | --- |
| Cuadro elaborado a partir de la información consultada en cemabe.inegi.org.mx | | | |

De las 450 escuelas primarias generales públicas, el 93.48% está equipada con pizarrón, escritorio y silla para el maestro y mueble para que los alumnos se sienten y puedan escribir, así como de equipos de cómputo que sirven, internet y línea telefónica.

El trabajo que realicé en atención a problemas de aprendizaje me permitió conocer la ubicación de diferentes escuelas tanto públicas como privadas en una zona de Iztapalapa, por lo que tenía conocimiento de la ubicación de los planteles en los cuales consideré podrían abrirme sus puertas para realizar las observaciones lo cual no ocurrió así. Visité alrededor de 10 escuelas buscando hacer contacto con la directora del plantel y exponerle el proyecto de investigación.

En nueve de esas escuelas sólo se me permitió hablar con la ATP, con la secretaria, en otras sólo tuve oportunidad de hablar con el conserje del escuela. Es importante mencionar que hubo cierto desgaste porque no fue en la primera visita a una escuela que me negaron el acceso sino que me citaban "para la siguiente semana", porque

seguro en esa ocasión la directora estaría presente, en esa escuela en particular obtuve la misma respuesta en 4 ocasiones habiendo invertido un mes en tratar de hacer contacto. Visité las escuelas de las cuales tenía conocimiento que tenían al menos 3 grupos del mismo grado porque al inicio tenían intención de poder comparar y/o contrastar el método de enseñanza de estos maestros.

La décima escuela es la de más reciente construcción en esta zona, es una escuela pequeña que sólo cuenta con un grupo por cada grado y fue a finales del mes de junio de 2014 que acudí a la Primaria “Niños Héroe” para hablar con la directora con la finalidad de saber si me permitía realizar las observaciones. Me recibió y le expliqué en qué consistía: La enseñanza de la lectura y escritura en niños del primer año de primaria; qué método utilizaba el docente y cómo se llevaba a cabo en el salón de clases con la intención de dar a conocer qué es lo que ahí sucede, iba a requerir realizar videograbaciones debido a que, al ser una investigación de tipo etnográfica, el material grabado me permitiría analizar de forma más detallada la dinámica del aula.

También mencioné que requeriría tener acceso a las planeaciones que entregara el docente y tomar fotografías de los cuadernos de los niños para registrar la evolución del proceso de adquisición. Le comenté que toda la información que obtuviera sería confidencial y que por supuesto le preguntaría a la profesora si estaba de acuerdo en realizar las videograbaciones. Le dije que me ponía a su disposición si requería que le ayudara en alguna actividad como talleres para los niños y/o papás, con actividades de lectura o incluso con apoyo administrativo, una forma para mí de corresponder a que me abrieran las puertas.

La directora, quién desde un principio se mostró atenta, me dijo que por ella no había problema, que conocía la dificultad para encontrar espacios para realizar trabajos de investigación. Me comentó que el profesor, es decir era varón el docente a cargo de primero, utilizaba el Método Minjares, que aproximadamente le tomaba 4 meses en trabajar con los niños con este método y hasta enero (considerando los meses del ciclo escolar) empezaba a trabajar con los libros de la SEP porque antes no le servían. Sólo dependía de su permanencia como directora de ese plantel: si permanecía y cambiaban

a la inspectora podría hacerlo sin problema, pero que si permanecía y no cambiaban a la inspectora se tendría que hacer una carta para justificar mi estancia dentro del plantel; o si la cambiaban a ella de escuela no podría hacerse. Éstas fueron las tres alternativas que me planteó.

Me sugirió buscarla los primeros días de agosto, para esos días ya sabría si continuaba en el plantel o no, para posteriormente programar una reunión con el maestro para explicarle. Aunque todavía no comenzara el ciclo escolar estarían haciendo trabajo administrativo. Acudí el día 8 de agosto y encontré a la directora (realicé una llamada telefónica previa a mediados de julio y ella me expresó que lo más seguro es que si permanecería en el plantel y me dijo nuevamente que la contactara los primeros días de agosto) quien me dijo que recordaba quien era yo y me dijo que sí, sin problema podía empezar las observaciones, tendría que ponerme de acuerdo con el maestro, anotó la información en su cuaderno de pendientes para mencionarlo en la junta y me pidió regresar en 8 días, es decir el viernes 15 de agosto para presentarme al maestro.

3.3 La incursión en las actividades escolares

El viernes 15 de agosto conocí al maestro, parece una persona tranquila y agradable, escuchó atentamente la información que le expliqué en qué consistía mi proyecto y cuál es su finalidad, y que por su naturaleza requería de su autorización para videograbarlo, a lo cual me contestó que sí, le dije que si quería podría irle mostrando la información que fuera recabando para que él mismo fuera dándole seguimiento y que al finalizar yo dejaría como forma de retribución mi trabajo impreso, el profesor se mostró interesado y me dijo: “sí, sería bueno revisarlo y saber si la regué”.

El profesor me explicó a grandes rasgos su forma de trabajo: iniciaba los primeros días con ejercicios de diagnóstico para saber “cómo venían los niños”, para continuar con el método de trabajo, me confirmó que utilizaba el método Minjares. Posteriormente acordamos que la comunicación sería directa entre nosotros y que yo mantendría informada a la directora de todos los acuerdos que tuviéramos. La directora, después

de hablar con el maestro, me dijo que sería necesario presentarme con los padres de familia para que tuvieran conocimiento de mi estancia.

El ciclo escolar 2014-2015 inició el lunes 18 de agosto por lo que esa semana sería difícil para ellos porque, además de las cuestiones administrativas, requerían organizar el material y los horarios, le expliqué que las observaciones me interesaba realizarlas en los horarios que tuviera marcados como español. Quedamos en reunirnos el miércoles 20 de agosto para programar el inicio de mis observaciones.

Acudí en ésta y pasé directamente al salón de primero, el profesor estaba sentado en su escritorio y los niños formados esperando su turno para que les anote un ejercicio en el cuaderno, según su lista tiene a su cargo 27 niños, ese día faltó uno así que sólo vi a 26, en el salón las mesas dobles están organizadas en cuatro filas. Cuando tiene un momento, me dice que todavía no tienen definidos los horarios, falta coordinar educación física, que al parecer este año serán 3 veces por semana, y la actividad de lectura, además que todavía no organiza el material. Algunos niños están trabajando en sus cuadernos y otros ven hacia otro lado, parece que no le dan importancia a mi presencia. El profesor me pide regresar dentro de 8 días para saber si ya quedaron los horarios, paso a la dirección para informarle a la directora.

El miércoles 27 de agosto regreso a la escuela, el profesor le está dando indicaciones al grupo, les pide que se apresuren porque realizará un dictado, algunos niños no han terminado lo que les pidió antes. Apenado me dice que “todavía no están los horarios y que falta material por organizar, que probablemente la siguiente semana, que lo ha comentado en la dirección pero que no han tenido oportunidad (las inscripciones las hicieron la primera semana del ciclo, pidieron a los papás la documentación necesaria en sobres para hacerla); me dice que le da mucha pena pero que aún no han podido organizarse, le digo que entiendo, que al ser inicio de ciclo escolar estén en etapa de ajuste y que no tengo problema por regresar. Al salir, paso a la dirección para informar a la directora y me dice que le pregunte al maestro cuándo tiene la junta con los padres de familia para que me presente con ellos de una vez. Regreso al salón de clases, y el

profesor está dando las indicaciones, sube el volumen de su voz de una manera firme para que pueda ser escuchado por todo el grupo.

Cuando le pregunto la fecha de la junta, me dice que no sabe y baja a preguntarle a una compañera, me quedo sola con el grupo parada en la puerta, un niño de lentes sentado del otro lado cerca del escritorio me pregunta mi nombre y le respondo, una niña se acerca y me pide permiso para ir al baño, pienso un momento (volteo a ver si viene el profesor) y le digo que sí, que no se tarde. Otro niño me pregunta: ¿eso es una cámara? (señalando hacia arriba, miro arriba del pizarrón y veo una alarma, la de sismos y le digo lo que es, otro me dice: -¿y ésta? Levanta la mirada, en medio del salón, lo que hay ahí es un cañón, pero les pregunto: ¿quién les dijo que es una cámara? Al unísono, todos responden: “el maestro”. Regresa el profesor y me dice que la junta será el miércoles 3 de septiembre a las 8:15 am. Antes de salir le informo a la directora.

Se llevó a cabo la junta de los padres de familia, acudieron la mayoría, se trataron aspectos de organización; dieron lectura al reglamento de la escuela y firmaron una carta compromiso en la que los papás se comprometían a apoyar a sus hijos para realizar trabajo conjunto; elección de vocales, las cooperaciones que había que hacer; organización de la festividad más cercana (16 de sep).

Sobre la lectoescritura, el profesor les pidió que apoyaran a los niños en casa sin presionarlos, en el pizarrón anotó la letra “A” de domingo y la “a” como la “a de diario” para que en casa la reforzaran y supieran a que se referían sus hijos si les llegaban a comentar. Mencionó las carretillas que deberían reforzarse en casa hasta aprendérselas, escribió en el pizarrón “ta”, dice: “los chicos deben reconocer que esta es la “t” de Tito y después decir la carretilla completa “ta-te-ti-to-tu” y así con las demás letras que vayamos viendo.

La directora estuvo un rato en la junta, presentó a 2 maestras nuevas que de acuerdo con la reestructuración que venía por parte de la SEP tenían que incorporar: la maestra

Yadira encargada del aula digital e introducir a los niños en el manejo de las TIC's; la escuela ha estado adecuando este espacio para que se pueda usar una PC por niño; y la maestra Marisol quien estará a cargo del área de UDEEI[†] para trabajar con los niños que presenten problemas de aprendizaje, comentó que ella no puede dar terapia pero sí puede valorar y canalizar. Posteriormente me presenta antes los padres para que supieran de mí y me ubicaran, expliqué brevemente qué haría en la escuela. La directora sale del salón con las otras dos maestras.

El maestro también explicó que para calificar contaría la participación de los papás en las actividades como la poda del jardín, limpieza cuando les sea requerido y en las actividades del calendario cívico. En otra intervención que tuvo la directora le recordó al maestro hablar con los papás de los 4 niños que necesitan consolidar las vocales para que todo el grupo vaya a un ritmo y no se hiciera una bola de nieve si no se atendía esta dificultad a tiempo. Mencionó que ella garantizaba que los niños ya estarían leyendo en enero y así empezaría a trabajar con los libros de texto ya que los niños sepan leer. Al final le pidió a 4 papás que se quedaran para darle algunas indicaciones, eran los papás de los niños que van más lento, les dio instrucciones de ejercicios extras que harían sus hijos para reforzar el trabajo del salón de clase. Casi al final de la junta algunos papás se formaron para comentar inquietudes personales relacionadas con sus hijos.

Ya que se habían retirado los padres acordamos que empezaría la próxima semana (9 y 10 de sep) con las videograbaciones los días martes y miércoles de 11:00 a 12:30 (después del recreo), ya tenía un horario pero que el seguirlo dependía de cómo se fueran desarrollando las actividades porque a veces los niños se atrasan y no todos terminan igual por lo que hay que ajustar el tiempo. Al salir le aviso a la directora.

3.4 Las instalaciones escolares

[†] De acuerdo a la Dirección de Educación Especial, la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) está conformada por maestros especialistas para la atención de población indígena, migrante, con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental), con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos o en situación de vulnerabilidad (Ver Anexo 6).

La zona geográfica donde está ubicada la escuela está al Sur-oriental del Distrito Federal en la Delegación Iztapalapa, en un área donde la principal actividad económica es el comercio y la manufactura (INEGI). La escuela es una primaria general de educación básica en un ambiente urbano, cuenta con dos turnos, se realizaron las observaciones en el turno matutino.

La escuela está muy cercana a un conjunto habitacional el cual es resultado de un movimiento urbano popular conformado por migrantes de otros estados de la república y habitantes de Iztapalapa, quienes buscaban obtener servicios sociales básicos como vivienda, drenaje, luz, agua, siendo este último recurso del cual carecen constantemente, la escuela está dentro de este conjunto por lo cual en ocasiones también padece el escaso suministro (Véase anexo 1A).

Es una escuela pequeña con sólo dos edificios, la reja de acceso es de color blanco y está a unos metros de la esquina, al entrar puede verse el patio con una estructura metálica que sostiene un tejado, a unos metros de ésta están las bases metálicas que sostienen los aros de basquetbol, ahí es donde se realizan las clases de educación física, sirve de patio de juego y espacio para realizar las actividades cívicas y los diversos eventos; de lado izquierdo está el edificio principal: a unos metros de la entrada está la escalera, debajo de ésta está el área donde se guarda el material de educación física; en la planta baja, pasando las escaleras están los baños, después la biblioteca escolar, la zona de la cooperativa y le siguen el salón de cuarto, quinto y sexto, en ese orden.

Subiendo las escaleras, en el primer piso doblando hacia la izquierda se encuentra la dirección que consta de una pequeña sala de espera en la entrada y donde puede verse el nicho de la bandera, del lado izquierdo hay un área para almacenar material, atravesando la sala de espera está la oficina del ATP[‡] y junto la oficina de la directora,

[‡] Es la figura que representa al Programa Asesor Técnico Pedagógico, quién es un docente capacitado por su formación o experiencia quien se encarga de brindar asesorías técnicas pedagógicas, inicialmente, a los maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena, y después se amplió a las escuelas del Distrito Federal. Por medio de estrategia de intervención pedagógica implementa un conjunto de acciones que permiten modificar, fortalecer

enseguida está el salón de primer grado, después el de segundo, tercero y al final está el aula digital. En el área frente al jardín también se realizan ceremonias cívicas o algún otro evento en el que se requiera reunir a toda la comunidad debido a que hay un solo grupo de cada grado lo que la hace relativamente pequeña ANEXO 1B.

Todas las ventanas cuentan con protecciones metálicas tanto las que dan hacia el pasillo o patio de la escuela como las que están orientadas hacia la calle. Las escaleras son amplias y de escalones cortos, y el barandal del primer piso mide aproximadamente 1 m de altura lo cual lo hace seguro para los niños pequeños que lo utiliza.

El aula de primer grado se ubica en la parte alta del edificio principal junto a la dirección. Los ventanales, como se mencionó, cuentan con protecciones metálicas por la parte de afuera, permite el paso de la luz y puede verse cuando las personas, ya sea la directora, algún otro maestro, o los compañeros pasan por ahí. La puerta se encuentra en la parte delantera, el salón cuenta con dos pizarrones blancos que están colocados a una altura que les permite a los niños pasara escribir y tomar los plumones con facilidad. Junto a un pizarrón se encuentran un módulo con una computadora y en la esquina pegado a la pared y las ventanas que dan hacia la calle se encuentra el escritorio del maestro quien coloca su silla de espaldas a la ventana lo que le permite tener visibilidad de todo el salón y del pasillo.

De ese mismo lado después de la silla del maestro, se encuentran tres estantes metálicos donde almacena el material de trabajo y los recursos como el jabón para manos, el papel higiénico para uso de los alumnos el cual tiene que ir proveyendo en la medida en que éstos se acaban, en la parte trasera en medio del salón se encuentra un periódico mural, en el cual dependiendo del mes se colocan adornos alusivos a la fecha más importante a celebrar. Las mesas dobles de trabajo de los niños de forma trapezoidal están organizadas en cuatro filas con cuatro mesas cada una.

3.5 Organización de la jornada escolar

Se realizaron las observaciones en el turno matutino. Las actividades escolares inician a las 8:00 am y concluye a las 12:30 pm, todos los grupos cuentan con el tiempo de descanso que conocemos como recreo de las 10:30 a las 11:00. Por regla de la escuela se les invita a los alumnos a llegar de 15 minutos antes de la hora, porque una vez siendo las 8:00 am se cierra la puerta, los niños que luego no logren entrar a esa hora tienen que esperar para ser anotados en la lista de retardos y después pasan a su salón.

Los niños entran directamente a su salón, los de primer grado llegan y eligen el lugar donde se van a sentar, al inicio del ciclo escolar parecía ser un poco al azar y al finalizar éste eligen sentarse con quien consideran sus amigos. Cinco o diez minutos después de las 8:00 sube alguna mamá a repartir los desayunos escolares, los niños preparan \$0.50 y hacen fila. El maestro da un tiempo entre 15 y 20 minutos para que ingieran el desayuno, una vez que la mayoría termina empiezan las actividades, siempre con la frase "¡Listos!". El maestro elabora un horario para distribuir el tiempo que le dedicará a cada asignatura, organiza el inicio de las actividades de las 8:00 am a 10:30am para realizar las actividades, viene el recreo y después retoma las actividades de 11:00 a 12:30, ha comentado que en ocasiones los niños no logran terminar la actividad o les lleva más tiempo del que ha considerado por lo que regresando del recreo ocupa ese tiempo para finalizar la actividad. Dentro de este horario considera también el espacio para la clase de educación física, el laboratorio que es una vez por semana y computación.

3.6 Población escolar

La escuela tiene una población aproximada de 190 alumnos, 30 alumnos en promedio por cada grado, la planta oficial de maestros la constituyen seis profesores del grupo, uno por cada grado, la maestra de UDEEI y para las clases de computación. El maestro organiza el horario con base en las horas de educación física que a los alumnos del primer año les correspondían tres veces por semana, al inicio del ciclo escolar la directora había conseguido que tuvieran un maestro de educación física (EF) "de

planta”; después del tercer bimestre hubo un cambio de maestro de EF quien llegó a reajustar los horarios porque no podía trabajar con el horario del anterior maestro. La preparación de los alumnos cuando había festivales escolares y eventos especiales corría a cargo del maestro encargado del grupo quien tenía que poner coreografías a los niños o preparar algún tipo de número para presentar. El total del personal docente es de 9 maestros.

3.7 Selección de participantes

Como lo mencioné al inicio había considerado que tendría acceso a una escuela donde hubiera tres grupos por cada grado, realizar observaciones en cada uno de los grupos me permitiría considerar varios elementos de las maestras a cargo y poder de ahí tomar información que fuera relevante, como no fue así sólo tuve un participante el maestro de primer grado quien llamó la atención por ser del género masculino, había considerado trabajar con una mujer.

El maestro

El que haya sido un solo maestro y hombre de cierta manera delimitó el modo en que iba a realizar las observaciones. El profesor cuenta con una experiencia docente de ocho años frente a grupo, su formación magisterial la recibió en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” durante 4 años, terminó en 2005, y estuvo buscando trabajo durante más de un año en Guerrero sin conseguirlo. Vino a la Ciudad de México y encontró lugar en esta escuela primaria en el ciclo escolar 2007-2008.

Llegó con el grupo de 4º, en el siguiente ciclo eligió el 2º durante dos ciclos escolares, después 5º un año y luego 1º, en el segundo ciclo que eligió 1º continuó con ese mismo grupo en 2º porque había 5 niños que todavía se les dificultaba leer y escribir “terminaron 1º y nada”, estando en 2º con estos chicos mandó a llamar a los papás para comprometerlos en el proceso de aprendizaje, lo que le dio resultado. Después se regresó a primer grado, y ha estado ahí durante dos ciclos consecutivos.

Eligió el primer grado porque “quería ver cómo se trabajaba con primero, quería sentir cómo era”. El primer ciclo que estuvo a cargo de primer grado no conocía ningún método de enseñanza para la lectura y escritura y una maestra, compañera de trabajo en esta escuela, le sugirió tomar el curso de enseñanza de la lectoescritura del método integral Minjares, en ese curso le dijeron que se debe hacer mucha labor con los padres, comenta que cuando se inscribe al curso hay que comprar el material.

El curso inicia en agosto, es sabatino y comienza un sábado antes de entrar a clases, primero dan la capacitación y una vez que termina los citan mensualmente para dar sugerencias; terminó en mayo o abril, cada sesión dura 3 horas y media; me dijo que “es un curso privado, no es por parte de la SEP, lo da una maestra pero antes lo daba su esposo, el método consta de dos etapas, se manejan las tiras, los personajes, es el método que ha utilizado todos los ciclos que ha dado primero (éste es su segundo año)”. Dice que “6º le tiene miedo porque nunca ha tenido”.

Al preguntarle si en su formación le habían enseñado algún método para la enseñanza de la lectura y la escritura responde que “le hablaron de manera muy general, pero así un método no, que recuerde”. Me confirma que utiliza el método Minjares porque “le funciona”, los primeros cuatro meses lo trabaja con los niños para que ellos se familiaricen y empiecen con la lectura y la escritura para que en enero puedan entrar de lleno al trabajo con los libros de texto gratuitos.

Al inicio del ciclo escolar, los niños inscritos en el primer grado eran 27, 15 niñas y 12 niños, el rango de edad es de los 5 años 8 meses a los 6 años 7 meses (al inicio del ciclo escolar), lo que significa que hay una diferencia alrededor de 11 meses en la edad cronológica. Y al finalizar el ciclo escolar eran 30 niños inscritos, 18 niñas y 12 niños. En el transcurso del ciclo se incorporaron tres niñas y un niño en diferentes momentos, lo cual detallaré más adelante. Sólo tuve la presentación formal con los padres de familia en la junta como lo mencioné anteriormente pero no con los niños, sólo les había dicho mi nombre al inicio, empecé así a hacer las observaciones poco a poco, después

de 2 ó 3 semanas se acostumbraron a mi presencia y cuando pasó un mes sabían qué día de la semana iba a estar en el salón, se acercaban a mí y me preguntaban qué es lo que hacía, les enseñaba a mi cuaderno de notas y les comenté que me interesaba observar cómo el maestro les enseñaba a leer y escribir.

Con la presentación ante los padres de familia y el consentimiento también del maestro tuve la posibilidad de dar seguimiento al trabajo que hacían los niños en sus cuadernos y libros del cual lleve un registro fotográfico como complemento a mis observaciones. Cuando terminaban un ejercicio caminaba entre las filas y los niños me mostraban su trabajo y permitían tomarle foto lo que a ellos les gustaba, les llamaba la atención ver su trabajo en la pantalla de la cámara, en ocasiones se mostraban renuentes y me decían "es que no lo hice bien", a lo que les respondía "está bien, yo no lo voy a calificar, me interesa ver lo que hiciste", eso los relajaba y accedían a que su trabajo fuera fotografiado. Al ir analizando la información obtenida en las observaciones se encontró que la directora como figura a la cabeza de la escuela podía contribuir a obtener información más específica de las categorías observables que surgieron con mayor frecuencia. De acuerdo con Fortino (2008), por medio de la entrevista se pueden generar versiones complementarias de la reconstrucción de la realidad al ser un recurso de primer orden para generar conocimiento sobre la vida social y cotidiana; por lo que se diseñó una entrevista cualitativa semi-estructurada para tratar cuestiones descriptivas acerca del contexto en el que se desarrollan las actividades cotidianamente (Rodríguez, 1999), (Ver Anexo 3).

La directora

La directora, tiene 32 años de servicio, 15 de ellos con este cargo, hizo estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, la Maestría en Educación Básica. En la entrevista, con respecto al por qué manejan en método Minjares, dice que la razón es que el método que propone la SEP es un método como globalizado y no les ha dado resultado para que los niños comiencen a leer y escribir en el primer grado, me dijo que a título personal y tomando como referencia a algunos autores como Chomsky, se cree que cuando los niños empiezan por sílabas nada más decodifica y no comprenden,

pero pensó que una vez que los niños tengan el método de la lectoescritura consolidado se puede avanzar mucho más rápido en el método por proyectos o en un método globalizado

3.8 Recolección de datos

La recolección de los datos se realizó de la siguiente manera:

3.8.1 Observación en el aula y registro de información

Por tratarse de una investigación cualitativa con herramientas etnográficas se inició la recolección de los datos y reunión de información a través de la observación participante, que si bien no tenía a cargo actividades directamente frente al grupo pude apoyarlos indirectamente al darles orientaciones sobre cómo realizar trabajos cuando tenían dudas retomando las indicaciones que el maestro les decía, los niños platicaron conmigo sobre lo que sucedía en el salón, cuando tenían duda, lo que habían visto el día anterior o alguna otra inquietud, de acuerdo con Velasco y Díaz (1997) mi sola presencia modificaba el contexto.

Acordé con el maestro que las visitas al salón que serían dos veces por semana en el horario que tenía marcado para realizar las actividades de español, por lo que en cuanto tuve su aprobación me presenté para iniciar el registro teniendo presente los aspectos a observar para poder cumplir con los propósitos del presente trabajo.

A través de la observación de las actividades del grupo reuní información referente al proceso de enseñanza de la lectura y escritura, la forma de interacción del maestro con los niños y el tipo de trabajo que se desarrolla. También me brindó la oportunidad de conocer algunas de las dificultades que enfrenta para este proceso y cómo resuelve o intenta resolverlas; y de la interacción del maestro a través de las acciones que llevaba a cabo para el proceso de enseñanza.

Durante el tiempo que estuve en el salón de clase registré frases o palabras clave que me dieran información suficiente para después describir y comentar lo que había observado en el aula y fuera de ella, es decir situaciones que no estaban relacionadas con la enseñanza pero que repercutían en las actividades que el maestro realiza a lo largo de la jornada.

3.8.2 Información proporcionada por el profesor

El maestro de primer grado ya contaba con experiencia de al menos un año en alfabetización inicial, tuve varias pláticas informales con él sobre aspectos que considere importantes el día de la observación y que el maestro amablemente accedía a responder mientras bajábamos por las escaleras al recreo, ya que él tenía que estar pendiente de los niños por ser los de menor edad de la escuela, además de que era su tiempo disponible para consumir alimentos, momentos antes de la salida, al inicio de la jornada o mientras realizaba alguna actividad que le requería estar en el escritorio como calificando los cuadernos en cada periodo de evaluación, era cuando se le veía presionado por el tiempo tratando de realizar los pendientes que tenía; estas pláticas las registre en el cuaderno de notas, las cuales me brindaron información relevante.

En estas conversaciones pudo hablarme sobre el método que utilizaba para enseñar a leer y escribir, cómo se lleva a cabo la evaluación en cada periodo, la evaluación final; comentó también sobre el nuevo plan y de la difícil situación que enfrentan los maestros al mencionar que en los que hacen la reforma educativa no han estado frente a grupo, y que si el aprendizaje se logra, en el caso de los alumnos de primer grado, es porque los padres lo ayudaron en casa, "y si no aprende es por culpa del maestro". Mostraba descontento porque considera que los maestros son juzgados sin conocer lo que sucede dentro de la escuela.

| Aspectos metodológicos del estudio del proceso de enseñanza de la lectura y escritura en un contexto escolar | |
|---|--------------------------------------|
| Criterios metodológicos | Características del contexto escolar |

| | |
|--|--|
| Espacio de observación | Salón de primer grado de una escuela primaria pública, en el turno matutino |
| Incurción en el ambiente escolar | Observador |
| Participante en el proceso de enseñanza | -Maestro frente a grupo -27 niños: 15 niñas y 12 niños -Observación participante |
| Recolección de datos | -Observación en el aula con registro en cuaderno de notas -Registro fotográfico -Pláticas informales con el maestro -Entrevista con la directora -Videograbaciones de 45 sesiones de observación |
| Cuadro Aspectos metodológicos del estudio | |

3.9 Categorías de análisis de los datos

Mientras se realizaban las observaciones procedí a su transcripción para organizar los datos de acuerdo a las categorías que logré identificar a partir de las situaciones observadas:

- Proceso de enseñanza en el contexto escolar cotidiano: Implementación del método:
 - Espacio de observación
 - Observación en el aula
 - Uso del programa y otros recursos
 - La clase de español
 - El método de enseñanza
- El proyecto de lectura y escritura en la escuela
 - Formación y Experiencia Docente
 - Trabajo conjunto en la escuela: Junta de Consejo Técnico
- La experiencia escolar cotidiana en el salón de primer grado.
 - La enseñanza de la lectoescritura como experiencia escolar cotidiana.

- El programa y la realidad en el aula
- Actividades extraenseñanza:
 - Existencia social – Actividades del calendario cívico
 - Legitimación con los padres de familia
 - Legitimación con la supervisión
 - Existencia material – Cooperativa escolar
 - Logística interna – Actividades administrativas
 - Junta de Consejo Técnico
 - Proceso de evaluación



Escuela vista desde la calle



Vista desde el primer piso del patio



Salón de primer grado



Salón visto desde la parte trasera

ESCUELA PRIMARIA "NIÑOS HEROES"
 TURNO: MATUTINO.
 CICLO ESCOLAR 2014 - 2015

HORARIO DE CLASES 1º "A"

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------|
| CEREMONIA LECTURA | EDUC. FISICA | ACTIVIDAD DE LECTURA POR PADRES | EDUC. FISICA | CUADERNO DE EJERCICIOS |
| CUADERNO DE MATEMATICAS | LIBRO DE MATEMATICAS | CUADERNO Y LIBRO DE EXPLORACIÓN | CUADERNO Y LIBRO DE ESPAÑOL | LIBRO DE MATEMATICAS |
| CUADERNO DE EXPLORACIÓN | LABORATORIO | COMPUTACIÓN | LIBRO Y CUADERNO DE EXPLORACIÓN | CUADERNO DE ESPAÑOL |
| CUADERNO DE EJERCICIOS | CUADERNO Y LIBRO DE ESPAÑOL | LIBRO DE MATEMATICAS | LIBRO DE FORMACIÓN CIVICA Y ETICA | EDUC. ARTISTICA |
| CUADERNO DE ESPAÑOL | CUADERNO DE EJERCICIOS | CUADERNO DE EJERCICIOS | CUADERNO DE EJERCICIOS | EDUC. ARTISTICA |

NOTA: FAVOR DE REVISAR DIARIAMENTE UTILES DE SU NIÑO

Horario del primer año después de la segunda modificación durante el ciclo escolar



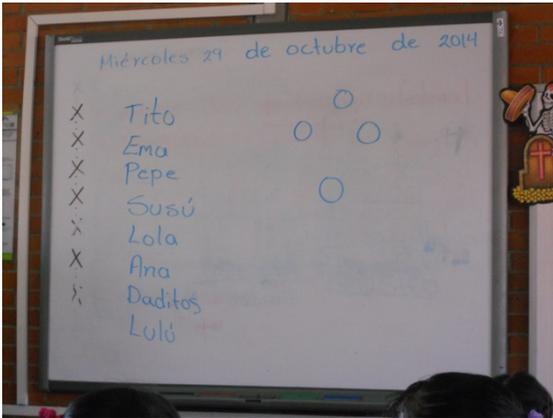
Grupo de primer grado en la clase de español. Ciclo escolar 2014-2015



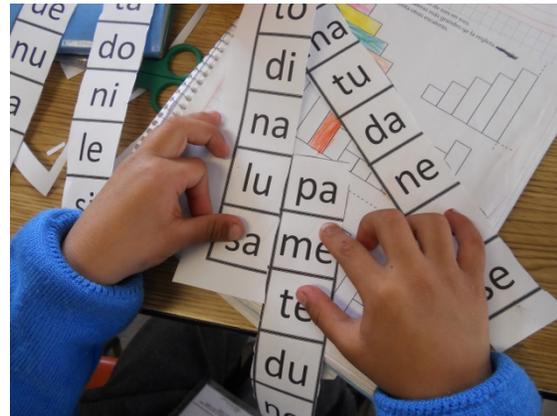
Ejercicios de preparación



Trabajo con carretillas



Actividad con los personajes del cuento



Ejercicio con carretillas (formas palabras)



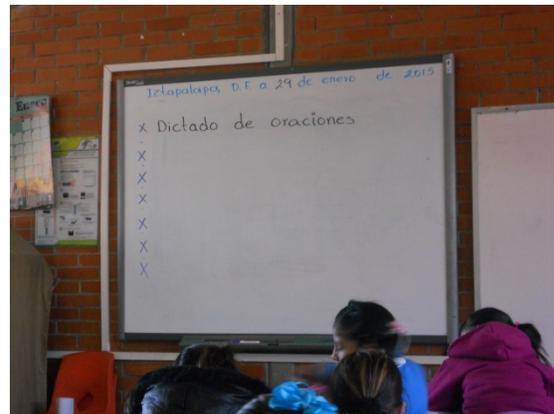
Formación de oraciones con palabras sueltas
Juego "Niños vs. Niñas"



Escribir el nombre a las imágenes



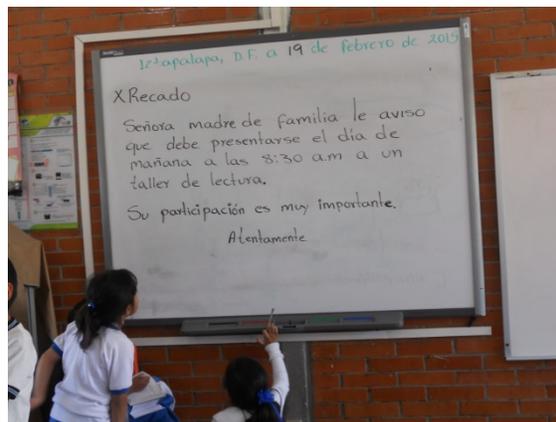
Visita a la ofrenda



Dictado de oraciones



El maestro "tomando lectura" en el escritorio



Copia del pizarrón



Elaboración de regalo para el Día de las Madres



Esperando a subir al salón

CAPÍTULO 4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 Proceso de enseñanza en el contexto escolar cotidiano: Implementación del método

4.1.1 Espacio de observación

En este estudio el salón de primer grado fue el espacio principal para observar la interacción entre estudiantes y el maestro durante la clase español y en algunas ocasiones, el patio de recreo fue el lugar donde pude observar otras actividades que realiza el profesor con los niños como los ensayos para los bailables, actividad de

laboratorio y/o algún evento especial como fue el concurso de Calaveritas Literarias en el mes de noviembre. También en el salón fui testigo de la participación de los padres, no todos los del grupo y después de la labor de convencimiento y solicitud del maestro, pero sí lo suficiente para realizar algunas actividades que requieren apoyo como en la distribución de los desayunos escolares o el periódico mural. Así también el maestro puede darse cuenta de quienes son los padres que trabajan la lectura y escritura en casa como se los solicitó desde el inicio del ciclo escolar, él sabe de la importancia que tiene su colaboración en estas actividades y del apoyo que deben darle a sus hijos en el proceso de aprender a leer y escribir.

4.1.2 Observación en el aula

Para el ciclo escolar el maestro programa las clases de acuerdo a un horario, el cual tuvo al menos dos modificaciones durante éste debido al reacomodo por el cambio de maestro de educación física y a otras actividades; así mis visitas se dieron en distintos momentos: cuando eran en la mañana en las primeras horas, con una duración aproximada de dos a dos horas y media, razón por la cual mi estancia tenía lugar durante el primer período de la jornada hasta el momento del recreo, cuando los niños no terminaban el trabajo solicitado el maestro les decía que regresando lo tendrían que hacer. Cuando mi estancia era después del recreo (en este segundo período de la jornada mi estancia era de una hora y media), los niños retomaban la actividad pendiente o si el maestro lo consideraba necesario, empezaban con otra.

En ambos periodos el trabajo tenía que suspenderse (en ocasiones) para dar lugar a algún ensayo que ya tenía programado o alguna otra actividad relacionada con el calendario cívico o porque le llevaban al maestro algún documento, cuaderno y/o aviso que tenía que firmar. Era recurrente también que las maestras les solicitarán algún material o que algún alumno de otro grupo fuera comprarle una botella de agua.

Durante la mayor parte de mis visitas en el aula procuraba ocupar un lugar en la parte posterior sentada entre las filas en una silla donde pude observar a gran parte del grupo y escuchar las interacciones verbales entre los niños que se encontraban cerca y entre los niños y el maestro. Durante las diferentes actividades que realizaban los alumnos en

sus mesas, recorría las filas observando su trabajo, tomando fotografías y atendiendo alguna pregunta sobre la tarea que estaban efectuando. Las preguntas que solía recibir con más frecuencia iban encaminadas a la necesidad de los niños para obtener información sobre lo que decía en alguna copia (¿aquí que dice?, ¿qué letra va aquí?), resolver correctamente algún ejercicio (¿qué tengo que hacer?), para confirmar su respuesta (¿así está bien?).

4.1.3 Uso del programa y otros recursos

En el plan de estudios que mantiene el enfoque comunicativo funcional del plan anterior asentó el carácter social de las competencias comunicativas y propone una orientación pedagógica que responda a la necesidad de "hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social" ya que la enseñanza del español requiere estar relacionada con el contexto sociocultural donde se concreta.

El programa de español para el primer grado de primaria se plantea el reto de desarrollar las competencias comunicativas deseadas aprovechando los aprendizajes que los niños poseen en torno al lenguaje oral y escrito y orientarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas. Lo anterior por medio de las prácticas sociales del lenguaje a través de los proyectos didácticos como plantea el programa para primer grado de primaria que revisamos en el capítulo uno.

El maestro durante los primeros cuatro meses del ciclo escolar, inicia el trabajo con el método Minjares, él me comenta que a los niños "les facilita el aprender a leer y escribir, se pueden ver avances en la mayoría de los chicos".

El libro de español. Primer grado, está organizado en cinco bloques que contiene, básicamente, las instrucciones para realizar las actividades correspondientes a los proyectos didácticos propuestos en el programa, con escaso material de lectura, como textos narrativos y expositivos; recomienda solicitar este tipo de textos en la biblioteca del aula o de la escuela, acompañadas de ilustraciones o fotografías, están planteadas como un invitación a informarse de la actividad y luego preparar el material para

ejecutarla. Parte del material de trabajo de las actividades propuestas se encuentra en el cuaderno *Recortable* que consta de imágenes y fotografías, en forma de tarjetas, que los niños deben recortar para elaborar los diferentes trabajos solicitados en cada proyecto didáctico.

El maestro, aunque empieza a trabajar con los libros de texto en enero, continúa las actividades de la clase con ejercicios de lectura y escritura para continuar con las carretillas, es decir con el cuaderno de ejercicios (planas), y con ejercicios en copias. Y está interesado en tener una retroalimentación para saber cómo desarrolla su trabajo, esto lo inferí cuando me comenta que "quiere saber si la riega". Incluye actividades a la par que trata de desarrollar el programa y quiere conocer si son adecuadas. El método Minjares le otorga una seguridad porque lo domina, es el único que conoce y porque los niños "le agarran, se ve que hay avances". Considera que es la forma más conveniente para lograr que los niños aprendan a leer y escribir independientemente si continúan sus estudios o no. En las sesiones de español se privilegiaba el dictado, los ejercicios escritos (planas), y la copia del pizarrón; cuando solicitaba como tarea que los niños investigaran en casa eran muy pocos los que cumplían con esta, así el maestro tenía que "volver a dejar la tarea" para que todos la hicieran. Cuando realizaba los juegos o los concursos en el salón de clases había niños que lograban realizar la actividad y otros no, el maestro consideraba que se debía a que había quienes repasaban en casa y quiénes no.

En una plática que tuve con el maestro comenta que no lo convence en algunos aspectos relacionados a la manera en que se plantea la enseñanza de la lectura y escritura, en los planes y programas en primer grado: "Los que hacen el papelito nunca han estado dentro del grupo para ver si de veras, aunque la reforma dice que no para las planas, para caminar tienes que...[hace movimiento de alternar los brazos], la relación sobre los contenidos uno lo puede ir relacionando, algunos niños se quedan así [hace gesto de desconcierto y levantar los hombros], por eso prefiero trabajar por contenidos por si no lograron captarlo" (Maestro, plática informal, 15 de octubre de 2014).

4.1.4 La clase de español

En los primeros meses del ciclo escolar, cuando el maestro se encuentra trabajando con el método de enseñanza de lectura y escritura inicia las actividades solicitando la atención de los niños con la frase "¡Listos!", después pide que saquen el cuaderno de ejercicios y les dice: "pongan diez taches y dictado". Hace dictado de carretillas y en el cuaderno de español, "poner fecha y 6 taches", para el dictado de palabras, al terminar pide agregar 3 taches más y les dice a los niños que "escriban tres palabras que conozcan". Da tiempo para que terminen de revisar lo que han escrito. Después hacen ejercicio de repaso con una copia en donde tienen que completar la palabra con la carretilla que hace falta. Al terminar, "hoy veremos la carretilla de "dado" –dice el maestro (es decir da–de–di–do–du, que es la que les dictó). Repasan la carretilla en el pizarrón, el maestro va señalando cada una de éstas, primero de corrido y luego salteadas, después los niños pasan al escritorio a que el maestro se las anota para hacer la plana.

A medida que va avanzando el curso, empieza a solicitar a los niños que escriban en el cuaderno fecha, nombre y taches (para facilitar la ubicación espacial en el cuaderno). Hace dictado de palabras o le solicita que escriban, por ejemplo, "cinco palabras que quieran" pidiendo también, durante el mes de diciembre aproximadamente, que no escriban "nada de la familia (es decir ningún nombre que esté relacionado con el cuento inicial con el cual empezó a trabajar: Tito, Nena, Daditos, etc.)" con la intención de separar el método que ha venido trabajando. En el mes de enero, ya ha iniciado el trabajo con los libros de texto y en el cuaderno de ejercicios siguen trabajando con las carretillas más complicadas (sílabas trabadas: dran, dren...) en el cuaderno de español el maestro hace ya dictado de oraciones más complejas.

La organización temática va de acuerdo al método Minjares e integra actividades complementarias para practicar la escritura como el trabajo con las copias, organiza los concursos "niños vs. niñas" o por filas, y otras actividades como cuando les solicitó hacer "fichitas, cortando una hoja blanca para escribir las carretillas y los niños pudieran

formar palabras bisílabas. O en actividades cuando el maestro elabora tarjetas de sílabas para formar palabras, y de palabras para formar oraciones, el repaso de las carretillas es constante y la recomendación de que en casa las trabajen con las mamás, para poder continuar con el ritmo de trabajo.

A la par que realiza el dictado de palabras u oraciones trata de mantener el control del grupo y de que los niños trabajen a un ritmo más o menos uniforme. Son alrededor de tres o cuatro ejercicios de forma continua (puede ser la copia o dictado de carretillas, ejercicios en cuaderno, trabajo en copias), terminan actividad cuando es hora del receso, los que no terminan lo hacen entrando o se lo llevan para hacerlo en casa. Para evaluar continuamente el nivel de la lectura de los niños, cuando éstos pasaban al escritorio a calificarse el maestro les "toma lectura".

Todas estas actividades son directivas, la actitud es firme y el tono del maestro es directo y concreto, lo que hizo darme cuenta de mi idea preconcebida: de relacionar la enseñanza inicial con una actitud un tanto cariñosa por parte de quien estuviera a cargo y considerando simplemente sería una mujer; sin embargo, el maestro responde las dudas y da orientaciones puntuales sobre lo que había que hacer tratando de promover la autonomía en los niños.

Organiza diversas actividades para el manejo del nombre propio y para que aprendieran los nombres de sus compañeros, como el juego de la telaraña, escribir su nombre en una tarjeta y que otro compañero pase a leerla, contar las letras que tiene su nombre y saber con cuál empieza y con cuál termina. Se observaron actividades de educación artística, de matemáticas, el maestro se conduce de la misma forma para dirigirse a los niños y dar indicaciones.

4.1.5 El método de enseñanza

Aunque inicia la alfabetización por medio del método Minjares complementa el trabajo con otras actividades. Al inicio del curso el maestro de manera, consciente o inconsciente, les muestra a los niños el rol de lector, cuando les lee el cuento del

"Duende Sabio" al introducir el método Minjares presentando los personajes (ver Anexo 4). Es una actividad que en el transcurso del ciclo deja paulatinamente pero que se retoma con la actividad de lectura que se inicia en marzo con la intención de "trabajar la comprensión"[§].

Posteriormente mientras continúa con este método, introduce el libro de español y continúa con otras actividades para que los niños constantemente estén practicando. A finales del mes de enero e inicio de febrero introduce el abecedario y retiran los taches del cuaderno que hasta ese momento había manejado para la ubicación espacial. En el transcurso de las observaciones no hay modificaciones del espacio físico, es decir las mesas y las sillas siempre están en el mismo lugar, para realizar alguna tarea.

Destaca el dictado por ser una actividad constante: primero dictado de carretillas, después de oraciones formadas por palabras con las carretillas que maneja el método para terminar con el dictado de palabras "libres", es decir las que ya no están relacionadas con el método, para el maestro es un trabajo que va de lo "difícil a lo fácil", porque considera que una vez que los niños dominan el código escrito les será más fácil aprender a escribir "lo demás".

Masschelein y Simons (2014, p. 26) están de acuerdo en que el dictado ayuda a poner al niño en contacto con la lengua escrita; los primeros lo describen como "un acontecimiento en el que se comunique el mundo" y que estimule el interés porque es algo parecido a un juego en el que todos deben conocer las reglas para poder ganar y el profesor es quien presenta las reglas de este juego.

Así también busca que lo que aprendan se relacione con "lo de allá afuera, pero antes aquí tienen que aprender", trata de vincular lo que están aprendiendo con lo que pueden hacer cuando les dice: "apúrense para que en diciembre puedan escribir la carta a los reyes magos" (Cuaderno de notas/191114).

[§] Después de una serie de evaluaciones concluyeron que había una gran deficiencia en la comprensión lectora en los niños de quinto y sexto grado por lo que se decidió trabajarla desde el primer grado. Lo que implicó una modificación en el horario establecido, esta actividad se programó dos días a la semana.

En enero el maestro inicia el trabajo con los libros de texto algunos niños ya logran la decodificación pero no leer con fluidez, la lectura es telegráfica y muestran mayor dificultad en escritura por ejemplo del nombre propio completo, pueden escribir su nombre de pila pero no con nombre y apellido. Se puede ver en el trabajo que realizan los niños en el salón: el resultado de la enseñanza por medio de las carretillas, los niños han aprendido a interiorizar y a relacionarlas con la palabra escrita pero todavía hay algunos que no logran diferenciar entre letra y sílaba (primera hipótesis), en diferentes ocasiones trabajan con el nombre propio para ejemplificar, sigue habiendo énfasis en la forma en cómo se debe escribir limpieza: trazo continuo, sin salirse del renglón.

Algo que desconcertó a los niños es que el maestro quiso separar de manera tajante las referencias que los niños estaban construyendo sobre la lectoescritura basándose en el método Minjares cuando les solicita que escriban palabras "pero nada de la familia, van a ser cinco palabras que ustedes quieran pero no se vale de las que hemos visto, nada de la familia" (Cuaderno de notas/290115). Los niños aún se encuentran en diferentes etapas del proceso y al no haber una continuidad no pueden hacer uso de estos referentes. Los niños se encuentran aún en los diferentes niveles de escritura, es decir, el grupo todavía no alcanza el tercer nivel de escritura.

Para el mes de marzo los niños que realizan la analogía entre sílaba y carretillas y en el mes de abril y después de una junta de consejo técnico la directora y el maestro acordaron realizar una actividad para intentar que los niños que presentan mayor dificultad alcancen el nivel mínimo que es el aprendizaje de las carretillas por eso es que lo sentó formando un círculo con las mesas y les pone actividades diferentes al resto del grupo, el maestro comenta que con ello se va tener que regresar para que pasen a segundo con este conocimiento mínimo. Además de hacer una evaluación continua de la lectura y escritura promueve la autoevaluación cuando realizan ejercicios de dictado les dice: "ustedes se van a calificar, saquen su color rojo, no la tachen escribanla adelante correctamente, tienen que ser honestos"; o cuando les dice "revisen bien, ustedes se pueden dar cuenta de su trabajo".

Por todo lo anterior se puede decir que hay acciones que lleva a cabo el maestro que van encaminadas a una enseñanza de la lectura y la escritura por medio de un método ecléctico. Al finalizar el ciclo escolar toman sentido las actividades realizadas desde el inicio, al ver cómo los niños van pasando al siguiente nivel aunque no ha sido de manera espontánea, les ha tomado tiempo y es el resultado de su propio proceso cognitivo y del apoyo en casa.

La práctica que lleva a cabo el docente se debe a que es el único método que conoce, lo aprendió en un curso que a la par implementó por primera vez cuando tomó el grupo de primer año; continuamente ha incorporado estrategias que han enriquecido esta práctica como lo es el diagnóstico inicial que le permite saber el conocimiento que poseen los niños sobre todo de la escritura desde cuestiones de motricidad fina como es el tomar en lápiz, del conocimiento de las primeras letras que son las vocales las cuales se esperaba hubieran trabajado en el preescolar. El método le permite iniciar el proceso de alfabetización porque desde su punto de vista le permite a los niños, a parte del desarrollo físico que implica el acto de escribir, en esta etapa del proceso de reconocer primero las palabras para posteriormente acceder a la comprensión de éstas y finalmente al sentido general de un texto.

En la entrevista, la directora al respecto comenta que cuando implementaron por primera vez el método Minjares fue por accidente, debido a que el maestro (con quien realicé las observaciones), había tenido otros grados pero nunca primero; en el proceso de acompañarlo para que fuera adquiriendo experiencia lo puso frente al grupo de quinto grado y “como que no funcionaba en ese grado”, menciona que lo acompañó durante todo año; en el siguiente ciclo lo “bajo a segundo” y luego a primero, la maestra no conocía el método porque todos sus años nunca tuvo algún grupo de primer año por lo que no conocía el proceso inicial de lectoescritura, no conocía ningún método, cuando pasó al maestro a primer grado.

Otra maestra que en ese entonces era el apoyo de la directora, le propuso al maestro que tomara el curso, además de que al maestro le gustó trabajar con los más pequeños; por no contar con la experiencia frente a un grupo de primero, la directora no podía acompañar al maestro como lo había hecho cuando estuvo con el grupo de quinto pero la maestra de apoyo le dijo que ella lo acompañaría y fue ella quien recomendó al maestro tomar el curso del método Minjares; la directora había escuchado del método pero no lo conocía, no había trabajado con él; puso la condición de que si al maestro se le complicaba la maestra de apoyo se iría frente al grupo; y dijo "a ver qué pasa", fue así como empezaron con ese método y el maestro se fue a estudiarlo; describió, como lo hizo el maestro: él iba los sábados a estudiarlo y después una vez al mes para las retroalimentaciones; fue como ambos conocieron el método y a ella le pareció muy bueno y comenta que empezó a ver muy buenos resultados. En ese año escolar, los niños para enero ya escribían su carta a los reyes, entonces era como el fin último del método; la directora no sabía cómo se trabajaba ni que se hacía y empezó a involucrarse; acompañó al maestro durante ese año y vio que los niños tuvieron muy buenos resultados: le sorprendió porque en los concursos de lectura que se realizan en la escuela, "que los niños leyeran y que leyeran con gusto, también salían bien en comprensión lectora entonces sin conocer grandemente del método, le convenció".

Al siguiente año le dijo al maestro que volviera a "llevarlo", y el maestro fue incorporando "cosas de él", ya no metió el método Minjares puro pero metió cosas que a él le fueron funcionando. Durante el ciclo que yo lo observé fue el segundo ciclo que estaba frente al grupo de primero. El maestro tiene jornada en la tarde y también le dieron el primer año lo que le permitió afianzar la implementación del método; la directora dice que:

"él empezó a buscarle y realmente yo vi que los niños avanzaban, entonces como que él cuando le vuelvo a dar primer año ya venía como muy seguro de sí mismo y más que nada yo le aposté a que él trabajará primero y trabajar el método y sus propias estrategias porque yo buscaba la seguridad

del maestro, yo siempre trato de buscar la comodidad y seguridad de los maestros porque yo creo que teniendo un docente a gusto en su trabajo yo garantizo que los niños estén a gusto en el salón porque si yo tengo un docente enojado, frustrado, sin ganas de darle a los niños nuevas cosas pues eso mismo se va reflejar en los chiquitos entonces es por eso de que él pidió primero y yo le di primero y él ya llevó su método, yo ya no me metí en eso que fue cuando tú lo observaste, yo me metí en la primera ocasión y llevó el método Minjares puro y realmente le funcionó muy bien” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

Como lo menciona la directora, el implementar el método Minjares fue de manera “accidental”, ella optó por esa opción primero, para colocar al maestro que tenía con poca experiencia después de haber salido de la escuela normal; ella reconoce que tampoco tenía experiencia en la iniciación formal a la lectoescritura por lo que permitirle al maestro tomar el curso donde aprendió el método y el acompañarlo durante todo ese ciclo escolar y ver además que había buenos resultados, le dio la posibilidad al maestro de seguirlo trabajando.

En el programa hace referencia a una serie de métodos que se han manejado en la enseñanza de la lectoescritura y que sin mencionarlos tan específicamente el programa dice prácticamente "no" a éstos y propone la enseñanza por medio de las prácticas sociales del lenguaje.

4.2 El proyecto de lectura y escritura en la escuela

4.2.1 Formación y experiencia docente

Si bien el maestro comenta que durante su formación en escuela normal no le hablaron de un "método de enseñanza en específico" para enseñar a leer y a escribir, el estar frente al grupo le ha proporcionado saberes que pone en práctica para realizar su labor la cual ha sido nutrida por la experiencia de compañeras de trabajo y por el trabajo conjunto con la directora y las aportaciones que se hace en las juntas de consejo técnico. El maestro comparte la idea que tiene la escuela sobre la lectura y la escritura cuando dice:

“Nosotros aquí manejamos que la lectura y escritura es lo básico que debe de saber un niño, ¿por qué? Porque con la escritura el niño logra plasmar lo que él piensa, por eso siempre aquí en nuestras juntas técnicas decimos que el niño sepa plasmar lo que él piensa y siente, ¿por qué? Porque así expresa todo lo que mira, ¿por qué? Porque en la calle siempre va a encontrar letras, es lo que decimos nosotros, siempre va a encontrar letras a donde vaya, siga sus estudios o no va a encontrar letras, entonces es como lo platicamos nosotros es lo básico para el niño, porque si el niño sabe leer... la lectura nosotros tomamos como el que pueda comprender lo que lee, ¿por qué? Porque a veces se lee pero no se comprende, nada más se van descifrando las palabras pero ya comprender...” (Maestro, plática informal, 8 de abril de 2015).

La directora trata de involucrarse en el trabajo que se realiza en los grupos por lo que se le ve continuamente pasar a los salones a observar el trabajo que hacen los niños. Además tanto la directora, la subdirectora como la maestra encargada de la UDEEI apoyan al maestro monitoreando a los niños que van presentando dificultades con la finalidad de que todo el grupo tuviera un ritmo de aprendizaje homogéneo.

4.2.2 Trabajo conjunto en la escuela: Junta de Consejo Técnico

En las pláticas con el maestro y en la entrevista con la directora, ambos destacaron la Junta de Consejo Técnico (JCT) como el espacio que les permite realizar una planeación porque programan actividades de acuerdo a las necesidades que van detectado. El maestro comenta que llevan una carpeta mensual sobre los acuerdos y las cosas a realizar después de una JCT, desde estrategias de intervención en situaciones específicas con algún alumno; aportaciones para el trabajo en grupo, en el caso del primer año, cómo vincular a los padres con la enseñanza inicial, y la actividades relacionadas con el calendario cívico que en ocasiones se les da preferencia y se dejan de lado las actividades programadas para la enseñanza.

4.3 La experiencia escolar cotidiana en el salón de primer grado

4.3.1 La enseñanza de la lectura y escritura como experiencia escolar cotidiana

En el capítulo dos se presentaron las dimensiones de la experiencia escolar cotidiana que de acuerdo con Rockwell (1995), es el conjunto de prácticas que se dan en la

escuela y que permiten describir lo que ahí sucede, no tienen un orden seriado y delimitarlas es muy difícil debido a que su límite es muy sutil y casi imperceptible porque están en constante interacción y estamos “acostumbrados” a que eso suceda en un salón. Por lo anterior, para entender la experiencia escolar cotidiana debe revisarse a través de sus dimensiones, las que son base para entender este caso:

El *tiempo escolar* se determina con base en las programaciones a lo largo del ciclo escolar (anual, bimestral, mensual semana y diario), el que se desarrollen estas actividades depende mucho de "este tiempo" debido a que este factor se relaciona también con las actividades extra enseñanza las cuales no están consideradas dentro del programa oficial lo que deriva en que se ceda el tiempo de enseñanza para actividades ya tradicionales en la escuela como son las ceremonias y la preparación para algún evento del calendario cívico, lo anterior relacionado con la existencia social de la escuela porque debe mantener un vínculo con la comunidad. También se relaciona con actividades extra enseñanza de logística interna y las que se realizan para garantizar la existencia material, de estas hablaremos más adelante.

El maestro dedica mucho tiempo en controlar al grupo, es decir, que los niños estén en su lugar trabajando que está relacionado con el factor edad, por lo que realiza ejercicios de coordinación y motricidad con el grupo cuando está muy disperso y no logran terminar el trabajo (la canción "Manos arri..."), una vez que el maestro tiene su atención continúan con el trabajo que se quedó pendiente, también es una actividad constante durante todo el ciclo escolar que le lleva entre 10 a 15 min. Una niña que está sentada junto a mí una vez me dijo “así nos calla”. También cambia constantemente a los niños del lugar para mantener el orden (así evitar que platicuen). El maestro cambia continuamente la estrategia para hacer valer su autoridad ante los niños y los papás, desde el inicio quiso exponer a los niños su presencia y autoridad y tener el control del grupo por medio de la "cámara" (Cuaderno de notas/120315):

M - ... recuerden que yo como sea me doy cuenta cuando borran...recuerden que me doy cuenta por la cámara, cuando salgo al baño me doy cuenta quién se levanta...

Niño – ¿y quién grita?

M - sí también quién grita, la cámara está escondida en un lugar que nadie sabe.

En lo relacionado con el apoyo en casa en la escritura y la lectura (Cuaderno de notas/190215):

M –....Ahorita si, van a ir pasando aquí a leer una palabra, como yo ya les dije a sus mamitas que los pongan a repasar y como no lo hacen les vamos a poner una sanción, yo ya hablé con ellas pero como no lo hacen....van a pasar al pizarrón y los que no sepan leer les vamos a reducir el tiempo de educación física para que repasen conmigo.

La participación en el salón es asimétrica, el maestro es quien dirige al grupo dando las indicaciones, exponiendo los temas y dirigiendo cada una de las actividades que deben realizarse; la participación de los niños consiste en pasar pizarrón a escribir, pasar al frente para elegir una tarjeta, dictar una palabra o una oración; y la mayoría de las veces es realizar el trabajo que les toca sentados en su banca. Se notan más alegres y participativos cuando hay un "juego", la mayoría de ellos realizan esta actividad que está fuera de cómo se desarrolla el trabajo cotidianamente.

En cuanto a la *definición escolar del trabajo docente*, el maestro tiene que ser el encargado de la enseñanza pero también se le considera responsable de la salud de los niños dentro del salón de clases y lo comenta con los niños, a continuación se transcribe una situación que quedó registrada en el cuaderno de notas (050215):

9:38 –El maestro sigue calificando sentado junto a Alejandro en la fila 4, se da cuenta que dos niños se están apretando la garganta con sus propias manos para dejar de respirar hasta que se les pone roja la cara, cuando se les pregunta qué estaban haciendo y ellos no quieren responder los lleva a la dirección, sale del salón con los dos niños.

9:40 –Regresa con los niños porque la directora no está, pide al resto del grupo que le recuerden que tiene que llevarlos a la dirección.

M – Al rato que esté la directora los voy a llevar porque yo si vi lo que estaban haciendo.

Niño – Y se pueden desmayar.

M – Sí, y al rato si les pasa algo, ¿quién tuvo la culpa? ¡El maestro!, si les pasa algo, ¿quién tuvo la culpa? El maestro; **si no aprende es culpa del maestro pero si sí aprende, es por los papás.**

El niño se cae, ¿quién tiene la culpa? El maestro no les dice que corran, ¿verdad?

N – Los niños tienen que cuidarse, si les pasa algo es su culpa.

M – No crean que no veo, estoy calificando aquí pero veo todo lo que están haciendo hasta allá.

En esta ocasión el maestro se muestra preocupado, irritado y frustrado ante esta situación, sabe que se le considera el responsable de todo lo que sucede en el salón de clases todos esperan que siempre esté al cuidado de los niños. Además tuvo que suspender la calificación de los cuadernos que estaba realizando lo que ocasionó que se retrasara en el trabajo. Manifestó la idea que él concibe acerca de cómo es visto su trabajo en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura y lo externó más de una ocasión (en negritas párrafo anterior) por lo que en ocasiones asume una actitud en la que tiene que defender su trabajo, sobre todo ante los padres de familia.

Hay situaciones en las que también tiene que intervenir cuando dos niños pelean o cuando tiene que aclarar algún conflicto acompañados de las mamás. Además tiene que supervisar la limpieza del salón, y el aseo personal de los niños: revisar que lleven las uñas cortas a todos y que las niñas que no tengan las uñas pintadas.

Para la *presentación del conocimiento escolar*, el maestro recurre sobre todo a la exposición directa de los temas, en español particularmente, aquellos que están dirigidos a tratar características del lenguaje oral y escrito. Básicamente son temas sobre nociones lingüísticas como por ejemplo las partes que debe llevar un recado (fecha, quien lo escribe, contenido y quien firma). Cuando se trata de las otras áreas de conocimiento el maestro presenta algún tema con una plática inicial en donde entabla una conversación para interactuar con el grupo y para explorar los conocimientos previos.

En cuanto a la *definición escolar del aprendizaje*, las clases se llevan a cabo de manera ritual empezando siempre con la indicación: "saquen el cuaderno de ejercicios, fecha y "taches", los niños esperan la indicación del dictado, a que el maestro termine de escribir en el pizarrón para poder copiar, después deja tiempo para copien, pasa a los lugares para ver cómo van trabajando, además de mantener el orden porque los niños que no mantienen la atención en el ejercicio se levantan o platican. Al inicio del curso la

mayoría de los ejercicios el maestro tenía que anotárselos en el cuaderno, da tiempo para que termine, los niños hacen fila para calificar y el maestro les va preguntando "¿qué dice?", Esta mecánica de trabajo fue desde el trabajo con las carretillas hasta la escritura de oraciones.

Continuamente hace énfasis en el orden del cuaderno y limpieza en el trazo ("dentro del cuadro", "letra bien hehecita"); además del uso de sellos ("si no han avanzado o si no lo han hecho voy a poner sello") lo cual es una práctica muy antigua así como la insistencia en respetar los márgenes, lo cual está enfocado más en la forma que en el contenido contradiciendo la idea que tiene sobre lo que es la escritura pero que a la vez son los elementos que más fácil se pueden evaluar.

En la *transmisión de valores*, es constante la labor del maestro fomentando los valores como el de la honestidad y el respeto; además de lo que debe y lo que se espera que haga un buen alumno por ejemplo "un buen alumno no copia".

4.3.2 El Programa y la realidad en el aula

Hubo dos situaciones que llaman la atención porque lo cotidiano difiere de la normatividad y parece que el programa no alcanza a la realidad en el aula. La primera, en una de las pláticas que tuve con el maestro cuando le pregunté sobre lo que un niño requería al entrar al primer grado para aprender a leer y a escribir, me respondió lo siguiente:

M - Aquí en la primaria, si como le digo, desgraciadamente nuestras autoridades dicen una cosa pero la realidad es otra, por qué? Porque por ejemplo dicen ellos "los niños de preescolar deben saber esto, esto, esto..." pero cuando son ya las inscripciones todavía llegan niños que no han cursado preescolar, entonces aquí para llegar a primer año pues aunque no sepa nada, aunque no sepa cómo decimos "la a por lo redondo y el palito", se recibe, si el niño llega en ceros no hay problema porque aquí entonces ya vamos a practicar... aunque el niño no sepa tomar el lápiz, comenzamos desde cero, cuando llega el niño nosotros hacemos un diagnóstico cuántos niños saben si, si, algunas palabras porque si a veces llegan niños que ya saben leer, entonces para saber cuánto saben leer, cuánto saben sílabas, y cuántos están abajo, por qué?

Porque con uno que esté hasta abajo tenemos que comenzar desde los vocales, esta es la vocal, esta es la letra "a"... (plática informal, 8 de abril de 2015).

Con lo anterior queda de manifiesto que tampoco se ha podido establecer el vínculo de la educación inicial de la lectura y la escritura en preescolar con el trabajo que se debería continuar en el primer grado de acuerdo a los estándares curriculares propuestos en el programa.

La segunda, se plantea en el programa de primer año que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso por lo que no se puede reprobar a un niño en el primer año por no haber aprendido a leer y escribir durante el primer y segundo grado; es el caso de Bryan, quien es un niño que está inscrito en segundo grado pero lo mandaron otra vez a primero. Al respecto me comenta que es un niño que falta mucho por lo que las nociones que tiene acerca del lenguaje escrito son muy pocas porque no pudo avanzar con el resto del grupo: -"su mamá un día lo mandaba y después ya no, un día sí dos semanas no y pues allá (en casa) no lo apoyaban, pero como no lo podemos reprobar...". En este caso sucede lo que el programa trata de evitar: Al no poder reprobar a Bryan pasó a segundo y estando inscrito en segundo no cuenta con las habilidades de lectura y escritura que les son requeridas por lo que tendrá que repetir el año ese grado con una carencia de conocimientos a un mayor por lo que hubiera podido considerarse el que cursará nuevamente el primer grado.

4.3.3. Actividades extraenseñanza

Las actividades relacionadas con *la existencia social* como las juntas de información donde se inicia la labor de convencimiento hacia los papás, en donde además de apoyar a sus hijos en lo referente a lo educativo, en una carta compromiso se le solicita el apoyo para la realización de trabajo conjunto, es decir, en actividades relacionadas con la operación y mantenimiento de la escuela, por esta razón año con año se eligen a las vocales y las comisiones de cooperación para organizar festividades y otras actividades que se requieren.

En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, el maestro solicita ayuda a los padres para que realicen el apoyo en casa dándoles una breve explicación de cómo

tendrían que hacer; el maestro hace énfasis en que para calificar contará la participación de los papás en las actividades como la poda del jardín, cuando le sea requerido y en las actividades del calendario cívico.

La directora para legitimar el trabajo que se realizan en el primer grado en cuanto la alfabetización inicial les dice a los padres que les garantiza que los niños ya estarán leyendo para enero y que posteriormente empezarán a trabajar con los libros de texto. Parece un intercambio en el que la escuela ofrece la enseñanza y a cambio recibe apoyo para continuar operando.

Las actividades del calendario cívico se realizan a lo largo del ciclo escolar, como se ha mencionado este tipo de eventos especiales requiere tiempo para ensayos y trabajo previo para realizarse, tiempo que se le resta a la enseñanza, los niños de primer grado participaron en:

- 16 de septiembre
- 20 de noviembre
- Festival navideño
- 18 y 21 de marzo
- Festival del día de las madres
- Niños talentos
- Actividad “Vida Sana”
- Actividades del día del padre

Además participaron en visitas programadas por la escuela a Granjas las Américas y al Acuario Inbursa, para éstas el maestro debe recolectar el costo de la visita y pasarlo a la dirección. Como la escuela tiene que cumplir con cuatro eventos al año, hubo dos ocasiones en que se recibió la visita de algún grupo o presentación.

Con respecto a estas actividades, la directora dice que “van de manera transversal”, que si interrumpen sin lugar a dudas el trabajo pedagógico de los maestros o el trabajo de enseñanza aprendizaje, pero considera que siempre se le debe sacar lo mejor a todas las actividades, la mejor partida, porque el hecho de que los niños participen en ceremonias cívicas a ellos les da mucha fortaleza, mucha seguridad, porque “hablan enfrente de 200 personas que los está mirando y no se inhiben, eso les fortalece”; las

actividades de carácter artístico como bailables: actividades como la ceremonia y eventos considera que les fortalece porque aparte de que les gusta, trabajan la parte física, considera que no toda la actividad debe de ir encaminada al aprendizaje”.

Menciona que siempre insiste en las **JCT** que "todo lo que les demos a los niños, todo todo le podemos sacar provecho", un provecho de aprendizaje porque todo es aprendizaje. Considera que en la educación primaria se ha malentendido de que los niños van a llenar sus cabezas de conocimiento. Cita a un autor: “Diría Morán -"las cabezas están llenas y todo lo demás, ¿cómo está?". Comenta que ha insistido siempre que no es tan importante la actividad de aprendizaje como esta actividad integral, “darle al niño la oportunidad de que baile, de que se exprese, de que cante, de que juegue, creo que contigo si te tocó esas partes donde los niños se ponen a cantar con el maestro, se ponían a bailar, entonces eso les va formando a los niños un gusto y un placer por aprender, y no nada más de manera sistemática estar con el aprendizaje y el aprendizaje, toda la vida es aprendizaje y la educación primaria no es estar llenando de conocimientos la cabeza sino estar formando esa parte integral del alumno, el que se relacione, el que tenga las reglas, y todo eso nos lo pueden dar las actividades extras que realizamos...(directora, entrevista, 14 de abril de 2015)”.

Durante el ciclo, el maestro atendía a algunos padres de familia inconformes con la calificación que sus hijos habían obtenido, razón por la cual el maestro lleva un control de las actividades que realizan para respaldar el resultado y justificar el porqué de una calificación de acuerdo al trabajo realizado por el niño en clase. Se posiciona para defender su trabajo. También no había apoyo en casa para repasar lo relacionado con la lectura y escritura, durante la clase de español era posible darse cuenta quiénes son los niños a quienes además del trabajo que realiza el maestro tienen el apoyo de sus padres para realizar este trabajo conjunto vinculando la escuela con la casa.

El ciclo escolar en el que realicé las observaciones, se conformó una comisión especial cuando hubo una pandemia de piojos en esta ocasión le fue solicitada ayuda a las mamás para que revisaran a los niños uno por uno; esto se hizo alrededor de dos

semanas durante la entrada y antes de la repartición de los desayunos. Además el maestro presenta dos exposiciones en la escuela sobre el trabajo que realiza con los niños durante el ciclo escolar, al respecto comenta que en años anteriores lo hacían al final de curso por los meses de junio-julio pero como tienen muchas actividades como llenar las boletas acordaron de hacer una exposición en diciembre y la otra en el mes de marzo.

Esta escuela como casi la mayoría de las escuelas primarias, recibe poco presupuesto por lo que realiza una serie de acciones para garantizar su operación y mantenimiento, es decir su **existencia material**, como lo comenta la directora. En ocasiones incluso carece de suministro de agua que es uno de los servicios básicos.

En el transcurso del ciclo escolar se le solicita a los padres cooperación económica y/o de mano de obra para mantener o poner en operación algún servicio, por ejemplo cooperación para habilitar las computadoras del aula digital, comprar material, pago de copias para los exámenes, podar el jardín; éstas sólo por mencionar algunas que ayudan a cubrir las operaciones habituales de la escuela.

La directora hace también la labor de convencimiento ante los papás para solicitar ayuda para la operación y mantenimiento de la escuela porque la escuela como centro no recibe los recursos humanos, es decir, personas que se hagan cargo, entonces también tiene que hacer esta relación con los papás para recibir el apoyo y me dice que en ocasiones sí responden y otras que no. Al no contar con los recursos suficientes cada vez se les tiene que pedir apoyo económico a los padres pero dice que “no se les puede solicitar todo”, por ejemplo el apoyo para tener operando el aula digital:

“... hay veces que dices tú por ejemplo esta escuela pues digo tú la ves y es una escuela bonita, es una escuela chiquita, es una escuela limpia, ordenada, que los papás la verdad si colaboran, ¿no? En mucho pero por ejemplo yo digo ahorita han colaborado con algunas cuotas, con hacer algunas ventas para generar recursos para algo, pusieron el piso, cambiaron las bancas, o sea hacen, trabajan... y yo ahorita digo necesito componer las máquinas de TIC's, ¿con qué recursos? O sea ni cara tengo yo ahorita para salirle a los papás con que "saben qué ahora tenemos que pagar \$300

por máquina", ¿no? O sea ¿cómo? ¿Con qué cara? No tengo cara ahorita la verdad para pedírselos, entonces digo no pues ahí será pa'l (sic) próximo año que yo vea tener ese recurso para las máquinas, ¿no? Pero en verdad es bien difícil porque no tengo recursos..." (directora, 14 de abril de 2015).

Otra actividad que está relacionada con la existencia material de la escuela es la **cooperativa escolar**, que inicia con la aportación de los alumnos de tres pesos que es la inversión que permite su funcionamiento con este aporte se compran botellas de agua que los maestros tiene que vender a lo largo de la jornada escolar, se optó por el agua para que los niños puedan consumirla en lugar de refresco o bebidas azucaradas. Además se venden bolsitas de frituras, en ocasiones los niños de otros grupos acuden con el maestro para comprar, esto cuando sus maestras ya no tienen para vender.

Las ganancias obtenidas entran a la cuenta de la cooperativa y sirve como fondo para un gasto mayor que requiere hacer la escuela, como la compra de un equipo de sonido o pintura. Pero para realizar la compra la directora debe enviar un oficio que debe ser autorizado por la supervisión, el maestro me dice que si es autorizada la compra se realiza si no, aunque se tengan los fondos obtenidos de las ventas que se realizan no se puede comprar nada.

El fondo de cooperativa también sirve para cubrir otros costos como es el de transporte cuando de la supervisión solicitan hacer una entrega o para el pago de algún servicio como lo es el pago al camión de la basura. Al finalizar el ciclo escolar a los alumnos se les devuelve los tres pesos más las ganancias obtenidas que dependen de los gastos autorizados que haya tenido la escuela. Además de realizar la enseñanza de la lectura y la escritura, a la par, el maestro debe de realizar estas actividades, y comenta que "llevar la cooperativa" es un trabajo a un mayor y que requiere también de mucha inversión de tiempo sobre todo cuando "hay que entregar cuentas", porque todo tiene que cuadrar. Es un trabajo que también se tiene que llevar a casa porque todo debe de coincidir. La directora amplía la información proporcionada por el maestro y dice:

"la cooperativa escolar no es algo que nosotros implementemos es una obligación que tenemos, ¿sí? La cooperativa escolar es uno de los programas que están normados en la SEP y que todas las escuelas tenemos que tener cooperativa escolar, es obligatoria en todas las escuelas, su función

anteriormente eran que los niños la manejaran, así nació la cooperativa escolar, que los niños aprendieron a manejar los dineros de una cooperativa precisamente donde todos colaboraran y todos aportaran y fueran socios y tuvieran que llevar esa cooperativa, no sé...se ha ido a lo largo de los años modificando este programa y queda exactamente en manos de unos docentes y tienen que ser docentes frente a grupo" (Directora, 14 de abril de 2015).

Es un programa obligatorio, la directora comenta porque los niños no llevan alimentos sanos para consumir en el recreo o sencillamente no llevan, insisten constantemente a las mamás para que los niños lleven un lunch saludable pero no logra hacer eco. Es así que por medio de la venta de la cooperativa se introducen alimentos nutritivos para aminorar un poco esta situación.

Finalmente, están las actividades que ocupan mucho del tiempo del maestro entre un 15-20% del tiempo escolar, se mencionan a continuación las actividades relacionadas con la **logística interna**: Diariamente el pase de lista también es una actividad que realiza tratando de cambiar la mecánica con la intención de que los niños mantengan la atención al escuchar su nombre y el de sus compañeros, así como el calificar cuadernos. Las irrupciones son constantes: para firmar documentos, darle avisos al maestro por parte de la dirección, atender a padres de familia que piden hablar con él. Organizar la distribución de recursos para la higiene como es el jabón para las manos y papel higiénico el cual tiene que ir controlando a lo largo del ciclo escolar. Así como mantener la limpieza dentro del salón de clases.

En periodos específicos por ejemplo, al inicio del año recolectar los documentos para realizar las inscripciones, organizar horarios; reuniones emergentes, cobrar las copias de los exámenes, solicitar material, por mencionar algunas. La comisión de la guardia, la organización para los eventos del calendario cívico los cuales requieren de preparación y/o ensayos previos.

Modificaciones al horario establecido cuando hubo cambio el maestro de educación física y después de la junta de consejo técnico en la que se programaron las actividades de fortalecimiento de la lectura y los problemas matemáticos, estas dos

últimas actividades fueron establecidas dos días a la semana durante el primer período de la jornada después de la entrega de los desayunos escolares.

Al haber cambio del maestro de educación física tuvo que cederle tiempo porque al maestro de educación física ahora le corresponde medir y pesar a cada uno de los niños, razón por la cual también se interrumpieron las actividades que tenía programadas durante el día; a finales del mes de mayo y principios de junio.

El **proceso de evaluación** es una actividad administrativa relacionada con la logística interna que más tiempo requiere cada bimestre y consiste en:

- Revisión de cuadernos de español y matemáticas
- pasar calificaciones de los aspectos que se consideran en clase
- elaboración y aplicación de exámenes
- calificar exámenes
- obtención de promedios
- registrar las calificaciones en boletas provisionales con comentarios para cada uno de los niños
- organizar junta de firma de boletas

Esta actividad le requiere alrededor de dos semanas en cada bimestre. Al final del ciclo además de realizar este procedimiento para el quinto bimestre debe entregar:

- Promedios finales
- Escribir la historia de cómo ha sido el niño como alumno durante el ciclo, que consiste en un cuestionario de desarrollo evaluaciones bimestrales hasta el fin del ciclo escolar, en el que se mencionan fortalezas y áreas mejora
- Entrevistar a los padres para llenar el registro de desarrollo de cada uno de los niños
- Evaluación general del grupo que el docente de primer grado tendrá que entregar al profesor de segundo que contiene comentarios y observaciones que puedan contribuir a que siguiente profesor desarrolle estrategias de intervención de acuerdo al estado en el que recibe el grupo
- Cuando llegan las boletas originales pasar la información de todo el ciclo escolar

Además tenía que preparar su presentación para la “rendición de cuentas” con los padres de familia (Ver Anexo 5).

El cumplir con este requisito le lleva al docente de primer grado dedicar al menos dos semanas más, cuatro en total, es cuando el proceso de evaluación le requiere más tiempo que en momentos anteriores; la supervisión tendrá que dar el visto bueno sobre toda la documentación que es requerida para cumplir con este proceso lo cual ha palabras del maestro "queda sólo en el papel". En esta etapa es cuando más utiliza el trabajo con copias para los niños para que él se dedique a llenar los formatos que le son solicitados a continuación transcribo el momento en que lo explica el maestro:

S – A parte de las evaluaciones de los bimestres?

M - ah sí, no le digo..., le digo que es mucho trabajo. Pero le digo sí, aquí aprende uno aquí también, una compañera si siempre nos lo decía "trabajo de escuela aquí hazlo", todo esto, porque yo ando con las boletas, con esto entonces dice hazlo aquí mejor dice, por qué? porque siempre dicen nuestras autoridades están jodiendo que van a quitar carga administrativa, que van a quitar, y ahí siempre uno siempre sale jodido dice, porque uno se lleva el trabajo a casa y todo eso dice, y siguen igual trabajo de aquí hazlo aquí, mejor darles copias (se refiere a las actividades con los niños) y hay que sacar el trabajo...(maestro, plática informal, 21 de mayo de 2015).

Sobre el proceso de evaluación la directora comenta que en el ciclo 2013-2014, es decir el ciclo anterior al que yo realicé las observaciones, las boletas no llegaron sino hasta que inició el 2014-2015, por lo que se juntó la carga de trabajo porque aparte de las inscripciones había que pasar toda la información a las boletas. En estos momentos en que la carga de trabajo administrativo es mucha, y comenta que no puede exigirle al maestro que lo haga fuera de su horario porque no le están pagando por hacerlo. Que los maestros que tiene son muy comprometidos: "...él es uno de ellos, y seguramente muchas cosas las hace en su casa, pero yo no se lo puedo exigir, no me están pagando un horario fuera de aquí, a mí me están pagando de 8 a 12:30, entonces pues yo tengo que trabajar de 8 a 12:30, y tengo que ver de qué manera me las ingenio para hacer esta parte administrativa, no? Aun cuando hay docentes bien comprometidos que se llevan las partes administrativas a su casa pero tampoco está en mis manos exigirselo, no? Solicitárselo tal vez si, hacerlos que se comprometan de alguna u otra forma tal vez

si pero exigirlo jamás si no se los estoy pagando...” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

Considera que el proceso de evaluación, cada vez se va ampliando más: al maestro de primero le toca hacer toda la historia de cada uno de los niños desde que nace, “desde que si fue deseado, desde que si no fue deseado, desde que si tiene papá y mamá, si cuando se separaron, o sea es un proceso que a lo mejor tú dices pues es bien rápido, ¿no? Pero multiplícalo por 30 y luego habla con cada una de las mamás, y a esa luego le agregas que tienes que tener al grupo, o sea la verdad es que el proceso se volvió bien complicado pero esas cosas también nos ayuda porque nosotros empezamos a conocer la historia del niño y entonces podemos entender al niño y podemos buscar las estrategias” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

La cooperativa escolar

La directora, también realiza una serie de actividades que para quitarles trabajo administrativo a los maestros, como por el ejemplo el llevar el libro de la cooperativa, que como explicó lo tendría que hacer un maestro frente a grupo, además la manera en cómo les pide la supervisión el registro de la cooperativa, nos dice al respecto:

“La cooperativa no es mala, no es... es engorrosa y el proceso administrativo en esta escuela en particular se vuelve todavía más engorroso por la supervisión que tenemos, por la supervisora que nos regresa hasta por \$0.50 o hasta porque les falte punto al “.50”, este... se vuelve engorroso, no sería tan engorroso si no tuviéramos una supervisión tan pesada para la cooperativa escolar, esto es... pudiera esto llevarse con un libro de entrada y salida, me entran \$100 me sale 50 por gastos de a, b y c, y yo los demuestro con una nota, tengo \$50, se van al banco, sin embargo la parte administrativa se vuelve engorrosa por la supervisión...” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

Comenta que ha enviado un escrito a la supervisora para explicarle que no necesariamente son docentes frente a grupo quienes podrían llevarla sino podría ser cualquier docente, porque todos son socios; es una discusión que está llevando con su jefa con la intención que quitarles esa carga administrativa a los maestros porque les solicitan el registro de la siguiente manera: De un determinado producto, se hacen notas de manera individual, después pasarlas a un cuaderno que se llama diario de

ventas y luego se tienen que pasar a un libro contable; el libro contable lo hace la directora, que es función de los maestros pero ella lo lleva, para quitarles una parte de la administración, puede ayudar al menos con eso, porque los dos primeros pasos, las notas y cuadernos de ventas diario, lo tiene que hacer el docente entonces esa parte no es así en todas las escuelas, en esta escuela es por la supervisión.

La utilidad es la que se va sumando y finalmente se deposita en el banco. Al final del año se les da a los niños las utilidades pero la cooperativa se divide en 40- 40- 20, es decir 40% se va un fondo que se llama fondo de reserva, 40% al fondo repartible y 20% es un fondo social, entonces el 40% de lo que se tiene es lo que se les reparte al final del ciclo a cada uno de los niños, se les da su ganancia como toda cooperativa y lo demás lo utilizan para “estarlo moviendo” y en el banco tienen “una muy buena cantidad” pero dice que no la pueden utilizar porque la supervisora no les autoriza.

Cuando platiqué con el maestro me explicó que en teoría la escuela podría disponer de esos recursos para adquirir algo que se necesitara pero no es así, y lo confirma la directora cuando explica que la cooperativa debería sacarlos de muchos gastos que se generan en la escuela e insiste en que es por la supervisión que no pueden hacer uso de esos recursos, necesitan primero meter un escrito solicitando alguna compra, si la supervisión lo autoriza se hace, si no pues aunque cuenten con el dinero en el banco:

“No se puede y necesito irme a, literal, a pelearme con la maestra para que me dé la autorización aun cuando se supone que la cooperativa escolar es autónoma entonces es el programa oficial, debiera ser autónoma, debiera ser sencilla, debiera ser muy rápida, pero lamentablemente la administración te va poniendo...” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

La cooperativa sirve para generar recursos económicos pero la escuela no tiene autonomía para decidir en qué puede destinar, la supervisión es quien autoriza la manera en que éstos se destinan. Sobre este punto, la directora concluye diciendo:

“Debiera ser muy fácil porque el programa [la cooperativa] es muy sencillo pero nos la complica la administración, a fin de cuentas es la burocracia, afortunadamente ya nos quitaron una burocracia

que era la jefatura del sector, nuestro organigrama que es la directora, bueno los docentes, la directora, supervisora, antes era jefatura del sector, dirección operativa digo dirección regional, después dirección operativa, entonces imagínate todo el recorrido y cada quien le aumenta un algo de su cosecha, entonces imagínate cuando llega a mí, ya le aumentó la directora general, el director regional, el supervisor del sector, la supervisora y ahora a mí y entonces eso se vuelve, esa burocracia que vivimos aquí ¡qué horror! O sea se vuelve de verdad un trauma porque cada quien... un engorro de hacer las cosas, porque cada quien le agrega un punto, ¿no? Y al que no le gusta la flor de lado derecho la quiere también del lado izquierdo, entonces le tienes que poner dos flores, ¿no? Y el otro quiere una raya a la mitad y así es y cuando me llega a mí pues entonces yo se los tengo que pedir [a los maestros] como a mí me lo están pidiendo y se vuelve engorrosa, no debiera ser un programa engorroso, debiera ser tan fácil que pudiera llevar un niño pero así es la burocracia..." (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

La gestión escolar

Sobre la gestión escolar la directora dice que encuentra muchas trabas, que parece como si "cada quien te pone piedras en el camino en vez de facilitarte la vida", se pone como ejemplo cuando explica que a ella "le complica su supervisora", y ella a su vez responde a una instancia jerárquica superior. La función de la directora es de representante de la escuela ante la supervisión e intermediaria entre ésta y los maestros.

En cuanto a la gestión interna, la directora le solicita al maestro las planeaciones por escrito con la finalidad de que él pueda organizar su trabajo en el aula, las revisa pero en las JCT les dice a los maestros que más que para ella, las planeaciones son para que ellos realmente puedan llevar a cabo todo lo que está escrito, y es la única persona que las revisa.

Una de las funciones de la supervisión sería estar al tanto de esta herramienta pedagógica pero la directora comenta que no es así, "a la supervisión no le interesa lo pedagógico, sólo lo administrativo"; dentro de las funciones de la supervisora estaría el revisarlas pero no lo hacen, dice que pocas personas en la parte administrativa a partir de supervisión hacia arriba se preocupan por la parte pedagógica y que en muchas escuelas desde la dirección, que son pocas personas que se preocupan por la parte del aprendizaje, la mayoría se preocupa por ver que tengan bien todo lo administrativo, que

esté bien cooperativa, que esté bien la asociación, pero por la parte de los aprendizajes es muy raro encontrar en una escuela de nivel gobierno que se preocupen por la parte de los aprendizajes de los niños. La directora habla sobre las visitas de la supervisión:

“Yo nunca he tenido supervisión, en mis 15 años de servicio como directora de escuela, en ninguna ocasiones han ido a mi escuela a revisar, a supervisar, a meterse a un grupo, a presentarse; van cuando hay un problema, cuando un padre se quejó, cuando hay que sacar a algún maestro, cuando hay que sacar a la directora, o sea cuando hay algún problema porque los padres se quejan tienes aquí a todas las autoridades habidas y por haber pero para ver cómo van los niños aprendiendo bueno se sacan la puntada, mi supervisora así es, de preguntarme cuántos niños no saben leer y escribir, ¿no?, Pues yo siempre digo que... a veces digo que 3, 4, 5... los que yo más o menos tengo pero que alguien venga y diga voy a hacer un examen en primero o segundo para ver cuántos niños no saben leer y escribir nunca en la vida mis ojos han visto, jamás, o sea yo paso mucho los grupos tú te pudiste dar cuenta, yo veo que están haciendo, yo veo quién lee, yo te puedes decir quién lee, quién no lee, cómo van, dónde les atora, tal vez por ser una escuela chiquita pero también cuando tenía escuelas grandes también lo he hecho, pero que yo... que mis 15 años alguien haya dicho me voy a preocupar por ver qué niño no sabe leer ni escribir en las escuelas, jamás, voy a preocuparme porque estos chaparritos no aprenden, y voy a ver en qué puedo aportar, que puedo dar, en la vida lo he visto, a nadie le interesa la parte académica, todos los que son de dirección hacia arriba se interesan por la parte administrativa, por tener bien los papeles aunque tengamos mal a los niños eso no importa pero tener bien los papeles...” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

Comenta que la supervisora llega a preguntar por los porcentajes pero nada más, no hay ningún comentario o cuestionamiento sobre el por qué, en el caso de primero, hay diferencia en los procesos de adquisición de la lectoescritura, ni alguna sugerencia ni brindan apoyo pedagógico para hacer frente a la situación. Y cuando va a la junta de directores, sólo le piden el porcentaje el cual queda escrito y esa información se manda a la jefatura regional o al operativo: “nadie te dice nada, aquí no importa la parte académica, en la burocracia y en la parte administrativa no importa”.

Esto es lo que le permite a la directora implementar el método Minjares para la enseñanza inicial de la lectoescritura sin que la supervisora siquiera pregunte o quiera involucrarse en el proceso:

“ Puedo usarlo sin que nadie me diga nada porque nadie va a venir, yo llevo con el maestro dos años trabajando en ese método pero otros tantos, que bueno yo tengo aquí 6 años, los otros pues también trabajaron el método y nadie dijo nada, ¿por qué? Porque no vienen, ¿tú crees que si vinieran yo pudiera implementar el método, si el programa está pidiendo otro método?, si vinieran, si te revisaran yo no podría utilizar ese método, ¿por qué? Porque nos lo dice la SEP, ¿no? Entonces yo no lo podría utilizar, tan puedo utilizar cualquier método, tan no bien se puede utilizar el método que me venga en gana, ¿sí? Igual, o sea trabajamos con copias y ya les traigo un libro de esto y ahora les pido a los papás un libro de comprensión lectora y ahora les pido eso, o sea teniendo tranquilos a los padres yo puedo hacer lo que quiera porque nadie viene, nadie viene y nadie me supervisa, cuando vienen ¿qué me supervisan? Que el libro esté firmado, que haya yo entrado al Consejo Escolar de Participación Social, que tenga yo la cooperativa escolar, ¿qué otra cosa me llegan a supervisar? Ah! Que el archivo esté bien, ¿no? Que becas lo haya yo tenido de acuerdo a los lineamientos este... que desayunos escolares esté al día, si se lo comen o no es lo que menos les importa, lo que es importante que yo pague en tiempo y forma y tan tan (sic), ¿si? si se lo comen o si lo tiran, o si andan jugando con la leche, o si tiene valor nutricional o no eso a nadie le importa, hay que pagar los desayunos escolares punto y todo está bien, o sea esa parte y yo siempre la he discutido, yo creo por eso me metí estudiar porque me molesta, la verdad es algo que me molesta, ¿no? Como trabajando con seres humanos, los seres humanos no nos importan y nos importan los papeles, ¿no? Y el que todo salga que está bien y que está bien y que está bien... Cuando las cosas en realidad no están bien, no están siendo correctas” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

La escuela no tiene la autonomía, de acuerdo a las necesidades que presenta, los programas que pueden tener un impacto significativo como el de los desayunos escolares, no es opcional, la directora no puede decir que no y considera que sólo representa más trabajo administrativo porque hay que pagarlos en tiempo y forma; los niños la mayoría de las veces no lo consumen, lo tiran, se les cae o lo guardan.

La directora considera que la SEP coarta con la cuestión administrativa el objetivo principal: la enseñanza. Además no brinda apoyo a los maestros con conflictos internos que pueden surgir dentro de una escuela como un centro laboral o con situaciones con los niños, sólo importa que se entregue un informativo sin que éste tenga mayor trascendencia que la de entregarlo. Y como sabe que no va a repercutir en nada pues opta por decir que la escuela está bien, “aquí no pasa nada”, que prefiere decir eso e irse a atender al grupo a invertir tiempo en estar haciendo un escrito de 10 hojas:

“O sea todo lo que es la parte administrativa, no, de verdad, te coarta la realidad de lo que tú debes atender y te la pintan bien bonito, te dicen que vas a tener más apoyos, que vas a tener un promotor de lectura, un promotor de TIC’s, tengo mi aula de TIC’s parada porque no hay nadie que lo promueva a ti te tocó que la maestra de UDEEI pues como que ella si se interesaba por dar un buen programa de TIC’s y tener las computadoras y todo esto, ¿no? Y teníamos un papito que nos apoyaba en tener bien nuestras computadoras, ¿no? Pero ahorita por ejemplo que no tengo a nadie, que el papá ya se nos fue y que no tengo a nadie que nos apoye pues 30 máquinas están bien sentadas, ¿no? Y no se hace nada y no tengo quien me pague el Internet por ejemplo para que todas las máquinas estén bien, no tengo quien me manden para que las máquinas estén bien y no tengo los recursos para poderlos pagar porque me cobran como 350 por máquina y ¿de dónde sacó el dinero? Entonces es una serie de... las situaciones administrativas son trabas a la educación, ¿no? A lo realmente importante que es dentro de la educación que es el aprendizaje de los niños, ¿no? Ah no, eso sí te lo mandan bien bonito en los discursos, en los libros y en todo lo que nos llega a nosotros, la prioridad es el aprendizaje, ¿no? (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

En los programas lo que se dice que la prioridad es el aprendizaje y la directora se pregunta por todo lo demás que rodea al aprendizaje; le han informado que contara con un promotor de TIC’s, para el trabajo de las habilidades digitales, con un promotor de lectura como actividad permanente, con un subdirector académico que de asesoría en las cuestiones pedagógicas y otro subdirector administrativo para que sea quien lleva esta parte de tanto peso para la supervisión, sin que al momento se hayan presentado en la escuela. “El sistema educativo promete cosas que no se cumplen en cuanto a los recursos humanos y materiales: “ese discurso de los aprendizajes primero, la escuela del centro, pues todavía no lo logró comprender...” (Directora, entrevista, 14 de abril de 2015).

La escuela forma parte también del Programa de Escuelas de Calidad** por lo que le otorgaron \$30,000 pero es un recurso insuficiente para lo que requiere la operación,

** “El Programa de escuelas de calidad (PEC), es una estrategia que forma parte de la política educativa nacional como una necesidad para la atención a las escuelas públicas de educación básica ubicadas en zonas urbanas con población de media a muy alta marginación para implementar acciones que transformen la gestión educativa. Establece como premisa recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa a través del fortalecimiento de la figura directiva. Se busca fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones con la finalidad de mejorar el servicio educativo y los resultados de aprendizaje.

empezando por la administrativa, la directora reporta que no se les proporciona material por ejemplo de papelería, (hojas, clips, plumas, lápices, impresora, etc.), a la escuela le proporcionó el mobiliario (bancas, sillas, pizarrones) y no más. Se equipó el aula para la alfabetización digital pero no los recursos para darles mantenimiento y para cubrir el costo de internet. En el grupo de quinto grado se colocó una computadora para trabajar con las tablets sin que al momento se pueda utilizar, la directora lo considera como “un elefante blanco en un aula”. Dice que cuando se propone un nuevo programa al inicio si proporcionan los recursos pero no le dan seguimiento ni mantenimiento. Tampoco otorgan recurso para cambiar el mobiliario escolar como son las mesas, las sillas, los pizarrones que debido al uso y al paso del tiempo se van deteriorando, por lo que en la escuela tienen que ver la manera de generar los recursos para hacerse de todo lo que se necesita, su única fuente es cooperativa escolar y asociación de padres de familia. Considera que es en la parte administrativa donde está el problema: el generar recursos, el bajar los recursos y el hacerlos llegar.

Finalmente la directora considera que las dificultades en la lectura y la escritura también tienen que ver con una situación familiar y social cuando se refiere a que el trabajo que se realiza en la escuela en cuatro horas, afuera en casa “se lo tiran” en seis horas porque se le puede motivar al niño el entusiasmo por la lectura y que pueda comunicarse por medio de la escritura pero debido a lo que se está presentado a nivel social, no hay continuidad de esa labor en casa. Considera que por el mal uso que se les está dando a los medios tecnológicos, como el celular o la tablet, no se están estableciendo de manera idónea las relaciones de los niños con sus papás y no hay una manera asertiva de establecer un vínculo:

“Una madre alejada, una madre que sólo se comunica través de un celular, una madre que puede estar horas frente a una computadora que puede no voltear a ver a su hijo en horas, porque eso es lo que estoy viviendo ahorita, ¿sí? Ahorita los niños están llorando y pidiendo a gritos que su madre

La participación en el Programa es voluntaria. Las escuelas beneficiadas reciben apoyo técnico pedagógico, acompañamiento y recursos financieros para ejecutar sus programas de trabajo orientados a la transformación escolar. Los beneficios son hasta por cinco ciclos escolares o según lo señalen las Reglas de Operación que se emiten cada año” (sepyc.gob.mx/escuelasdecalidad/).

les hable, que su madre los mire, que su madre esté con ellos, ¿por qué? Porque es increíble cómo los papás en ese afán de tener mejor esta... [se refiere cuando los padres dan a sus hijos una tableta o un celular], ponte a jugar aquí y deja de estar dando lata en vez de que hijo vámonos al parque a jugar, ¿no? A sacar esa energía, nosotros tenemos que estar sacando esa energía y no nos corresponde, de verdad no es nuestra tarea, no es mi tarea estar apapachando a un niño o estarle diciendo "mira si puedes", "mira lee", "mira esto", o sea al niño le interesan más estar jugando en una tableta que estar leyendo un libro... los papás nos están tirando... yo creo que hay un gran vacío en la sociedad, un gran vacío de emociones, de sabernos importantes como personas". Considero que a la escuela nos afecta mucho la descomposición social que estamos viviendo en México no ayuda... está muy fuerte para que nosotros podamos decir ese amor a la lectura, este romanticismo que se maneja en los libros de los niños pues no les importa, ¿Qué podemos hacer? Se hace lo que se puede..." (Directora, 14 de abril de 2015).

CAPÍTULO 5.- CONSIDERACIONES FINALES

La investigación sobre el hacer de los maestros es indispensable, ya que aporta conocimiento necesario en la toma de decisiones y la implementación de acciones más pertinentes a cada contexto. Recuperar lo que sucede realmente en el salón, el trabajo de los maestros en las condiciones de su práctica cotidiana es fundamental para el diseño de políticas que tengan al maestro como figura central y considerando la realidad de su práctica, es decir, desde la comprensión de lo que hacen y las condiciones en las que lo hacen.

Al estudiar lo cotidiano se pueden documentar las transformaciones que están teniendo lugar en la escuela desde dentro se puede observar que hay cambios porque los planes y programas permean poco a poco y la escuela para mantenerse va tomando los aspectos que pueden incorporar a su dinámica la cual, a través de los años, le ha permitido su existencia. Los cambios se van generando y en lo cotidiano se generan momentos en los que los maestros reflexionan sobre su quehacer, expresan los saberes que van generando por medio de la experiencia. La etnografía puede sacar a la luz esa reflexión docente y así será posible tener un acercamiento a aspectos del quehacer diario.

Los principales resultados de esta investigación fueron que en la escuela primaria que fue el referente empírico, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza por medio de un método ecléctico: el maestro implementa el método Minjares, el cual conoció en un curso posterior a su formación profesional; y por medio de la seguridad y experiencia que le otorga el dominio de éste ha ido integrando otras actividades que le permiten complementar el trabajo que realiza con los niños en el salón de clases.

Esta enseñanza la realiza a la par de otras actividades de tipo administrativo relacionadas con la logística interna de la escuela y otras de carácter social, como el preparar presentaciones para las ceremonias cívicas, que crean el vínculo con los padres de familia, la comunidad y le permite al niño desarrollarse de manera integral al estimularlos en otras habilidades como lo son la parte psicomotora y el autoestima; y también las actividades relacionadas con la existencia material a través del programa de cooperativa escolar el cual es obligatorio, lo que le exige realizar trabajo de tipo contable para entregar reportes de acuerdo a como le es exigido a la escuela.

A través del análisis se pudo dar cuenta de que la escuela es una escuela pequeña porque sólo cuenta con un grupo por cada grado, fue de las últimas escuelas públicas que se construyeron en esta zona de Iztapalapa; fue equipada con lo básico para su operación como lo es el pizarrón, escritorio y mesa para el maestro en cada salón, mesas y sillas para los alumnos, sin que al momento esté recibiendo los recursos

necesarios para mantenerla en operación y garantizar un buen mantenimiento por lo que la directora y los maestros se ven en la necesidad de recurrir a los padres de familia para obtener recursos que les permitan adquirir lo necesario para funcionar. El programa de cooperativa escolar, que es obligatorio, se supone que tendría que darle a la escuela cierta autonomía para utilizar los recursos que se generan pero la supervisión es quien decide que se hace con las utilidades, no considerando las necesidades que tenga la escuela.

La problemática en la vida cotidiana de esta escuela es que una serie de exigencias y restricciones por quien representa la jerarquía inmediata, que es la supervisora, y hacia arriba, en todo lo relacionado con la administración de la escuela, la información que se le pide tiene que ser clara y en los términos en que a ellos convenga sin que en ningún momento intervengan o den asesoría, capaciten o acompañen lo relacionado con el aprendizaje. Como lo expresa la directora, parece que hay un abandono total por parte de la supervisión en cuanto a las estrategias pedagógicas y el interés sólo gira en torno a la organización administrativa y al reporte en números que se generan.

Es lo que le posibilita al maestro, a la directora y a la escuela implementar el método Minjares porque por la experiencia ellos pueden confirmar que funciona para la enseñanza de la lectoescritura dentro del contexto y las situaciones que les rodean.

A continuación se sintetizan elementos que quedaron expuestos durante la observación:

¿Qué hace la supervisión en esta escuela?

- Revisar el libro de la cooperativa
- Que se tengan bien los papeles
- Control sobre los recursos generados en la cooperativa, ¿qué sucede con el otro 60% de las ganancias generadas?
- No brinda asesoría pedagógica, no capacita a los docente sobre la enseñanza, ni sobre las situaciones que se pueden presentar al tratarse con niños y púberes

¿Qué hace la SEP?

- El sistema no brinda los recursos materiales para la operación y mantenimiento de la escuela.
- Establece programas a los cuales les brinda apoyo de inicio pero no los recursos para que se sigan implementando como el uso de las TIC's y los programas de promoción de lectura
- No forma a los maestros de acuerdo a la realidad que se vive en el aula
- No brinda la capacitación
- Aumenta la carga administrativa
- Los procesos de evaluación no están relacionados con el aprendizaje ni con lo que hace el maestro
- Promete personal de apoyo, como los subdirectores académicos y administrativos, para aminorar la carga administrativa pero no sucede

La finalidad de realizar una investigación a partir del método etnográfico permitió dar cuenta de la realidad de un salón de clases de primer año de educación primaria sobre el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura para conocer las actividades que parecerían ajenas a este proceso, sin embargo, lo moldean al ser el maestro quien además de este proceso debe encargarse de estas otras actividades que son de carácter obligatorio, las cuales son las de mayor relevancia ante la supervisión. Hacer una reflexión profunda sobre la importancia que los requerimientos institucionales y las actividades extraenseñanza para priorizar las que realmente hagan aportes a la educación. Considero que es a partir de esta realidad que debe formarse a los futuros docentes y desarrollar cursos de capacitación acordes a esto que se vive diariamente en el salón de clases.

Además es importante considerar el revisar el organigrama de la Subdirección de Educación Primaria porque de acuerdo a lo que reporta la directora es esta organización la que debería contribuir a que la gestión escolar se realice de una manera adecuada para garantizar el objetivo central y principal que es el aprendizaje de los

niños, en la práctica con toda la serie de requerimientos es lo opuesto. Actualmente se ha generado mucho conocimiento sobre la lectura y la escritura en la Lingüística, la Psicología y otras pero en México no se ha logrado que sea útil en el aula.

Un hallazgo importante fue el describir cómo esta escuela a pesar del poco apoyo y de los pocos recursos, tiene una línea trazada, un proyecto de enseñanza de la lectoescritura que busca un trabajo armónico que garantice el aprendizaje de los niños. También se pudo dar cuenta de la división real entre lo pedagógico y lo administrativo por lo que es de suma importancia ir más allá de la escuela y dejar de señalar al maestro cuando se habla de las carencias en la formación de los niños, de los bajos resultados de las pruebas estandarizadas, de la falta de interés en la lectura y del poco uso que se hace de la lengua escrita cuando tratamos de comunicarnos con el otro, y cuando no es posible acceder a otros conocimientos por medio de la lectura y escritura.

El alcance de esta investigación es ser un estudio de caso, es un grupo de primer grado, un maestro, una directora, una escuela; que nos lleva a preguntarnos y reflexionar en los grupos de las otras 449 escuelas primarias públicas que hay en Iztapalapa porque pueden tener similitudes pero no son iguales, se tendrían que pensar cada una de éstas dentro de un contexto que le imprime características propias y desde ahí tendrían que ser entendidas. El presente trabajo se centra en la observación del primer grado, no se consideró el preescolar, ni el segundo grado de primaria.

Considero fundamental revisar la figura y funciones del supervisor y de los niveles de la jerarquía inmediata superior en la gestión escolar para dar cuenta de porqué en esos niveles donde tendría que ser importante lo pedagógico y todo lo que involucre la enseñanza y el aprendizaje pesa más el control administrativo (Ver Anexo 6A). También el que una escuela como centro de trabajo realmente sea autónoma y pueda decidir sobre lo que mejor le convenga de acuerdo a su contexto, el que pueda decidir sobre qué programas pueden ser útiles y cuáles sólo representa más carga de trabajo sin sentido.

Los planes y programas plantean que la alfabetización inicial se realice por medio de prácticas sociales como un intento de crear alternativas educativas lo cual parecería posible instituir en una escuela totalmente diferente por decreto oficial y con esto generar un cambio profundo en la práctica docente a través de una capacitación que se promueve desde afuera. El resultado es una realidad que parece que se resiste y proyecta la imagen de que los maestros son quienes no aceptan el cambio, entonces tienen que ser evaluados porque sólo los más calificados estarán frente a un grupo, entrando a una dinámica cíclica.

Como los niños que ingresan al primer año llegan con poco o nulo contacto con el sistema escrito formal, incluso sin haber cursado el preescolar, tal vez se deba al entorno social y familiar del que provienen, el maestro inicia el proceso de enseñanza por medio del método Minjares y por las situaciones que surgen por el mismo proceso que se realiza en el aula no puede ir como lo marca el programa y a lo largo del ciclo porque no pueden avanzar si los niños presentan dificultades para comprender algún tema. Se hace énfasis en el primer año para que se logre la alfabetización, pero este tipo de condiciones no están consideradas en el programa y es por lo que el maestro, con apoyo de la directora, implementa estrategias para dar respuesta a estas situaciones cotidianas.

El programa desapruueba el uso de los métodos de enseñanza como el método Minjares sólo que en el aula es lo que le permite el maestro introducir el sistema escrito a niños que por sus contextos y características de desarrollo, como lo mencionamos, están rezagados.

En este caso la enseñanza, como se ha descrito, se realiza porque el maestro así lo aprendió en la práctica y es lo que le posibilita llevar a cabo el proceso de enseñanza para poder trabajar a un ritmo más o menos uniforme con todos los niños que como quedó registrado, tienen diferencias significativa en la edad cronológica y en la experiencia previa con la lectura y escritura.

Resulta contradictorio hablar de la enseñanza de la lectura y la escritura por medio de las prácticas sociales y solicitar evaluaciones que finalmente sólo consideran una parte de lo que el alumno ha aprendido, en una práctica social real no hay evaluaciones, no se registra una calificación, en una práctica social real los niños se cuestionan, preguntan, se interesan, sin que tenga que presentar un examen el cual sólo puede evaluar una parte del conocimiento que tienen de la lectoescritura y no el proceso en el que se encuentran porque como también lo mencionamos son diferentes procesos el de enseñanza y el de aprendizaje.

El programa promueve las prácticas sociales del lenguaje pero requiere controles de evaluación con elementos que no demuestran el conocimiento que poseen los niños, y es posible pensar también que el problema en la enseñanza de la lectura y escritura no es una cuestión de métodos y aquí podríamos preguntarnos si las causas de estos problemas van más allá de la escuela y se convierten en un problema de sistema educativo por las condiciones en las que mantiene a las escuelas. No sería suficiente con evaluar y capacitar a los docentes, sería imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio.

Las investigaciones con ayuda del método etnográfico pueden generar conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente, pueden orientar cambios para replantear la formación y la capacitación porque como lo comenta el maestro "los que hacen el papelito no han estado en un salón de clases", expresando así que hay un desconocimiento de lo que sucede cotidianamente en la escuela. Hay factores que podrían articularse de un contexto particular en el que se trabaja a uno más general. Lo que nos permitiría pensar y cuestionarnos, si en este caso el docente trabaja de esta manera ¿cómo lo estarán haciendo los otros maestros a cargo de un primer grado de primaria para la enseñanza de la lectura y la escritura? Si de acuerdo con el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE), en Iztapalapa existen 450 escuelas primarias generales públicas.

También se pueden encontrar los límites reales de las condiciones materiales del trabajo docente –en relación con un grupo escolar, en un espacio y tiempo determinados, con una de las posibles formas de representar el conocimiento en clase- y buscar vías para modificar estos factores. Los planes y programas pretenden implementar decisiones de arriba hacia abajo, por lo que no se logrado integrar a los maestros a esta perspectiva de trabajo pedagógico. Esta investigación intenta dar cuenta de la manera en que el maestro y la escuela asumen las disposiciones desde las posibilidades de su contexto particular de trabajo y también desde sus propios referentes, interés e historias; se encuentran inmersos en contradicciones entre lo que se les pide y lo que efectivamente pueden o considerar que deben hacer.

El trabajo extraenseñanza, el aumento del control de su trabajo y la demanda que implica el proceso de evaluación como una fuerte carga administrativa le resta tiempo sobre lo que realmente es importante y necesario para los niños de primer grado. Porque parece que lo que propone el plan de estudios no han podido concretarse; no ha habido tiempo de detenerse a mirar la escuela para que desde dentro se propongan los cambios que vayan integrándose poco a poco para generar los cambios más profundos.

El sistema educativo nacional responsabiliza al maestro de los resultados de la educación, pero no tiene una intención de conocer o estudiar el contexto en el que trabaja, así pierde de vista las condiciones concretas de trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto y los programas que llegan con efecto “cuello de botella” no aportan nada pedagógico. No obstante, genera más carga administrativa para el maestro y la directora. Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar. Así tendría un sentido político al encontrar los caminos para llevar a cabo los posibles cambios, discernir lineamientos alternativos que consideren la vida cotidiana de las escuelas

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (1995). *El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela*. En Rockwell, E. (2014) *La Escuela Cotidiana*. México: Ed. FCE. Educación y Pedagogía. 6ª reimpresión.
- Barbosa, A. (2004). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México: Editorial Pax México. 11ª reimpresión.
- Barragán & Medina. (2004) *Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil*, España: Universidad de Almería.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ed. Paidós. 2ª reimpresión.
- Braslavsky, B. (1990). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. México: Ed. Kapelusz, Biblioteca de Cultura Pedagógica.

- Chartier , A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Devereux, G. (2003) *De la ansiedad al método en ciencias las ciencias del comportamiento*. México: Ed. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Á. (2009) *El Docente y los Programas Escolares. Lo Institucional y lo Didáctico*. México: Ed. Bonilla Artiga y UNAM. 2ª ed.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*. Buenos Aires: Ed. Centro Editor de América Latina.
- _____ (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. En Goodman, Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: Aique.
- _____ (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Ed. Siglo XXI.
- _____ (2008). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Ed. Siglo XXI. 3ª reimpresión.
- _____ (2014). *Cultura escrita y educación*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, (5ª. Reimpresión).
- Freire, P. (2009). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Gobierno Federal de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018*. México: Gobierno de la República Mexicana.
- _____ (2013a). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Gobierno de la República Mexicana.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona. UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica. 5ª. Reimpresión.
- Masschelein & Simons (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos

Aires: (en prensa).

Nemirovsky M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México: Ed. Paidós, 198 p.

_____ (2004). *La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticas*. Revista iberoamericana de Educación, No. 36.

_____ (2004^a) *Otras formas de aprender a leer y escribir* en Cuadernos de Pedagogía, No. .

Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. pp. 17-39.

_____ (1985^a). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones el Caballito. SEP.

_____ (1985b, julio). *Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. En Dialogando, No. 8. Chile.

_____ (2007). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. En Revista de Antropología Social, No. 16. 175-212.

_____ (2014) *La Escuela Cotidiana*. México: Ed. FCE. Educación y Pedagogía. 6^a reimpresión.

Rockwell & Mercado. (1988). *La práctica docente y la formación de maestros*. España. Revista de Investigación en la Escuela. No. 4.

Rogoff, B. (2013). *Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje*.

Sánchez, R. (2008). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En Tarrés, María Luisa (coord.), *Observar, escuchar y comprender*, México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa1.

Saucedo, R. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. México: Colección Estado del Conocimiento, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. 1^a reimpresión.

-
- (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. 1ª reimpresión.
-
- (2011c). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ed. Morata. 1ª Reimpresión.
- Tarrés, M. (2008). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Ed. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Velasco & Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en las escuelas*. Madrid. Ed. Trotta.
- Woods, P. (1998). *Introducción. El Yo del Etnógrafo*, en Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yuni & Urbano. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Ed. Brujas Córdoba.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Ed. Crítica.

SITIOS EN INTERNET

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=9>

<http://www.cemabe2013.org.mx>

http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/informes_para_impresion/

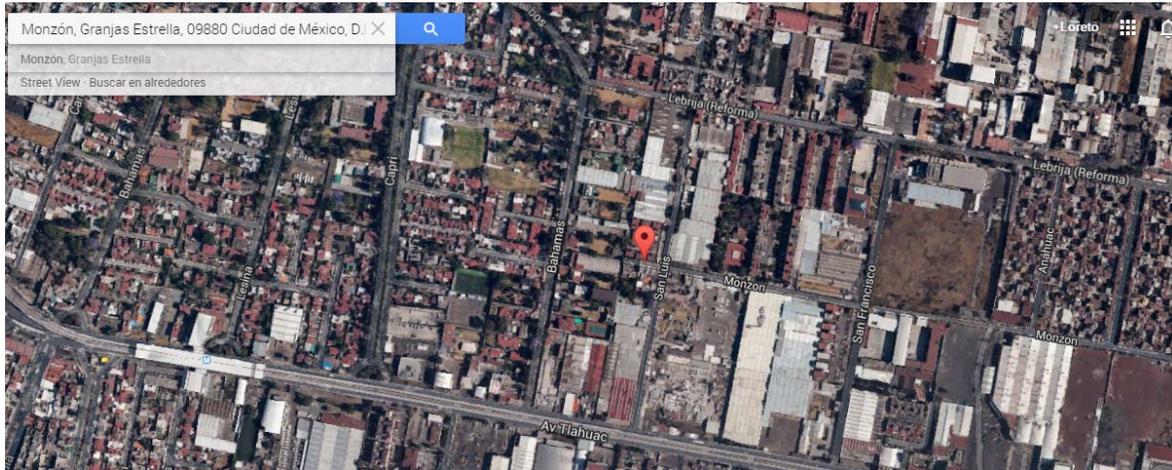
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/df/panorama_df

<http://materialdidactico.org/metodo-minjares-completo-para-la-lectoescritura/>

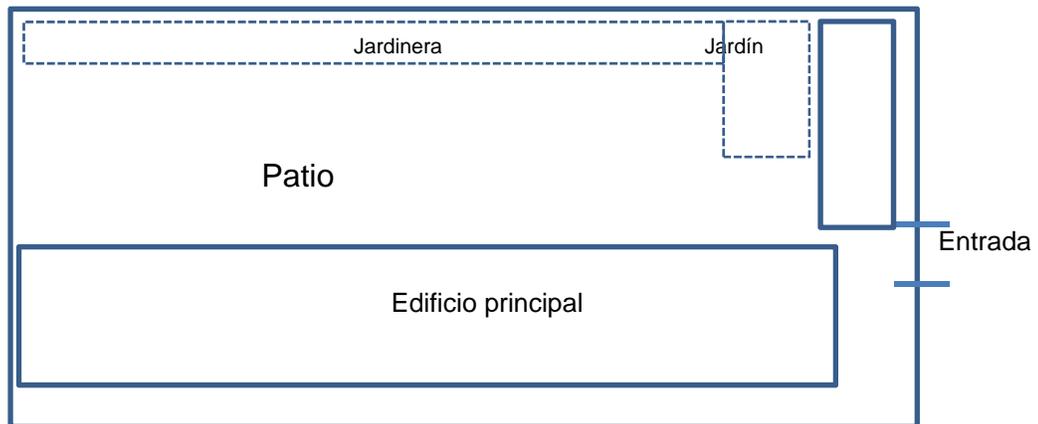
<http://www.sepyc.gob.mx/escuelasdecalidad/>

<https://www.organigrama+subsecretaria+de+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+df&>

ANEXOS



Anexo 1A



Anexo 1B

ANEXO 2

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Para iniciar el trabajo de campo se consideró lo siguiente:

Contexto:

1. Referente Institucional
 - Planes y programas de estudio vigentes
2. Espacio físico
 - Instalaciones escolares
 - Número de alumnos
 - Ubicación del aula de primer grado
 - Condiciones para realizar el trabajo
 - Tipo de recursos y materiales
3. Referente Temporal
 - Calendario escolar
 - Organización de actividades bimestrales
 - Organización de actividades semanales
 - Organización de actividades diarias

Aspectos relacionados con la enseñanza:

- Método de enseñanza
- Actividades relacionadas a la enseñanza de la lectura y escritura
- Planeaciones semanales
- Producciones de los niños
- Interacciones en el aula

Experiencia escolar cotidiana (Rockwell, 2014):

6. La estructura de la experiencia escolar
 - Los tiempos escolares
 - Formas de participación
7. La definición escolar del trabajo docente
 - Delimitación del trabajo del maestro
 - Concepciones del trabajo docente
8. La presentación del conocimiento escolar
 - Presentación formal de los conocimientos
9. La definición escolar del aprendizaje
 - Rituales y usos
10. La transmisión de concepciones del mundo
 - Transmisión de valores del mundo
 - Iniciación en las reglas del juego

ANEXO 3

GUIÓN DE ENTREVISTA

En el transcurso de las observaciones, se realizó una entrevista cualitativa semiestructurada de acuerdo a Fortino (2008) y Rodríguez (1999).

| Categoría | Tema |
|---|--|
| Proceso de enseñanza en el contexto escolar cotidiano | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué se utiliza en esta escuela el método Minjares? - ¿Cómo lo aprendió el maestro? - ¿Qué relación tienen las planeaciones que realiza el maestro y lo que se realiza en el salón de clases? - ¿Qué dificultades presenta para realizar las actividades sugeridas en los programas para el primer grado? |
| El proyecto de lectura y escritura en la escuela | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué es tan importante la Junta de Consejo Técnico? - ¿De qué manera acompaña al maestro en el proceso de enseñanza de la lectoescritura con los niños de primero? - ¿Hay retroalimentación en la JCT en cuanto a aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura? |
| Actividades extraenseñanza: | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las actividades administrativas que le toman más tiempo? - ¿Qué finalidad tiene el trabajo de la cooperativa en la escuela? - ¿Qué actividades tiene que llevar a cabo la escuela para obtener recursos? - ¿Qué importancia tienen las ceremonias cívicas, los ensayos, las presentaciones en el proceso de enseñanza? - ¿Por qué el proceso de evaluación, sobre todo el final, requiere de tanto tiempo? - ¿Cómo se llevan a cabo las visitas de la supervisión y qué impacto tienen en el trabajo cotidiano? |

ANEXO 4
FRAGMENTO DEL CUENTO PARA INICIAR LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA POR MEDIO DEL MÉTODO MINAJES
Introducción de las vocales.

(Transcrito de forma textual del cuaderno guía del maestro)

“El duende sabio”

Había una vez un niño llamado tito, acudió a una biblioteca a investigar su tarea, entró a ella pero al sentarse frente a los libros se puso muy triste porque no sabía las letras, tanta fue su tristeza que se puso a yorar.

Cuando de pronto entre los libros escucho una suave voz que le decía ¿por qué lloras niño? Entonces tito muy asustado volteó hacia los libros y curiosamente se acercó a ellos cuando de repente apareció un duende sabio el cual era muy inteligente y le dijo que no se preocupara porque él le iba a enseñar las letras.

Tito muy desesperado insistió al duende que rápido le enseñara las letras vocales. Pero el duende le respondió calma que esto requiere de mucho tiempo y paciencia. Después el duende metió la mano en su bolso y sacó un frasco para hacer burbujas, lo destapó y sopló fuerte creando una gran burbuja esta voló y voló muy alta que al topar con las nubes se marcó una letra llamada “a” el duende pidió a tito que repitiera tres veces el sonido de la vocal. tito muy contento lo hizo, enseguida el duende volvió a soplar su frasco y otra burbuja salió esta no voló tan lejos porque reventó con un libro y quedó plasmada la letra “e”.

Nuevamente el duende sopló su frasco pero al salir la burbuja rápidamente reventó en la nariz de tito en la cual quedó plasmada la letra i

Tito muy emocionado pidió al duende que le permitiera realizar una burbuja, el duende muy amablemente le dijo que sí y le pasó el frasco. Tito estaba tan emocionado que soplo muy fuerte y salió una gran, gran burbuja que al tiempo de explorar marcó la letra “o”

Por último tito sopló otra vez pero ahora con menos fuerza y salió una linda burbuja la cual el duende explotó con su dedo y se marcó una línea como la cuerda en la que salta tú y el duende dijo a tito que esa era la letra “u”

Finalmente el duende dijo a tito que las letras que había aprendido se llamaban vocales y se escriben Así a – e – i – o – u

ANEXO 5
INFORME DEL MAESTRO PARA LOS PADRES DE FAMILIA:
RENDICIÓN DE CUENTAS

(Transcripción textual, sólo se adaptó la presentación en Power Point que el maestro realizó a los padres de familia al finalizar el ciclo escolar 2014-2015)

PRIMER GRADO

- **EL GRUPO DE PRIMER GRADO ESTA INTEGRADO POR 31 ALUMNOS DE LOS CUALES 19 SON NIÑAS Y 12 SON NIÑOS.**
- **EL GRUPO DE PRIMER GRADO ESTA INTEGRADO POR 31 ALUMNOS DE LOS CUALES 19 SON NIÑAS Y 12 SON NIÑOS.**
 ASIGNATURA ESPAÑOL
 - ALGUNOS ALUMNOS YA ESTABAN DESARROLLANDO EL PROCESO DE SU ESCRITURA Y LECTURA EN UN NIVEL SÍLABICO.
 - ALGUNOS ALUMNOS YA ESTABAN DESARROLLANDO EL PROCESO DE SU ESCRITURA Y LECTURA EN UN NIVEL SÍLABICO.
 - LA MAYORÍA DEL GRUPO SE LE DIFICULTÓ MUCHO CENTRARSE EN LAS LINEAS DE LOS RENGLONES DEL CUADERNO.
- **ACTIVIDADES PERMANENTES EN EL GRUPO PARA LOGRAR EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA.**
 - EJERCICIOS DE MADURACIÓN.
 - ESCRITURA, LECTURA Y DICTADO DE CARRETILLAS
 - DICTADO DE PALABRAS Y ORACIONES CORTAS.
 - DICTADO DE ORACIONES POR PARTE DE LOS ALUMNOS.
 - ESCRITURA LIBRE DE ORACIONES Y TEXTOS
- **LECTURA DE COMPRENSIÓN**
 - SE TRABAJÓ DE MANERA PERMANENTE DENTRO DEL AULA EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.
 - SE CONTÓ TAMBIÉN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA LOS DIAS JUEVES.
 - ADEMÁS PARA OBSERVAR LOS AVANCES SE REALIZARON DIVERSAS ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASES.
 - PARA LA EVALUACIÓN DE LOS LOGROS ESTUVIERON TAMBIÉN INVOLUCRADOS DIRECCIÓN Y PROFESORES DE LOS DIFERENTES GRUPOS .
- **PARTICIPACIÓN EN EVENTOS REALIZADOS POR LA ESCUELA.**
 - TODOS LOS ALUMNOS PARTICIPARON EN CEREMONIAS CIVICAS .
 - ASI COMO EN FESTIVIDADES COMO SON:
 - 16 DE SEPTIEMBRE.
 - 20 DE NOVIEMBRE.
 - FESTIVAL NAVIDEÑO.
 - 18 Y 21 DE MARZO
 - FESTIVAL DEL DIA DE LAS MADRES
 - NIÑOS TALENTOS
 - ACTIVIDAD “VIDA SANA”
 - ACTIVIDADES DEL DIA DEL PADRE.

ADEMÁS PARTICIPARON EN VISÍITAS PROGRAMADAS POR LA ESCUELA.

- GRANJAS LAS AMERICAS
- AL ACUARIO INBURSA.

CONVIVENCIA ESCOLAR

- DENTRO DEL AULA SIEMPRE SE PUSO EN PRÁCTICA LOS VALORES DE HONESTIDAD RESPETO, RESPONSABILIDAD, TOLERANCIA ETC.
- TODOS LOS PROBLEMAS QUE SURGIERON DURANTE EL CICLO ESCOLAR FUERON RESUELTOS MEDIANTE ACUERDOS ENTRE LAS DOS PARTES INVOLUCRADAS.
- SIEMPRE SE LES DIO A CONOCER QUE LOS PROBLEMAS SE RESUELVEN MEDIANTE EL DIÁLOGO ESCUCHANDO A LAS DOS PARTES INVOLUCRADAS PARA TENER UN MEJOR AMBIENTE DE TRABAJO

PARTICIPACIÓN DE PADRES DE FAMILIAS

- SE LLENARON A CABO LAS JUNTAS BIMESTRALES CON PADRES DE FAMILIA, PARA DARLES A CONOCER LA FORMA DE EVALUAR CADA UNO DE LOS BIMESTRE.
- SE LES INFORMÓ POR ESCRITO TODOS LOS AVISOS MÁS IMPORTANTES QUE FUERON SURGIENDO EN CADA UNO DE LOS MESES.

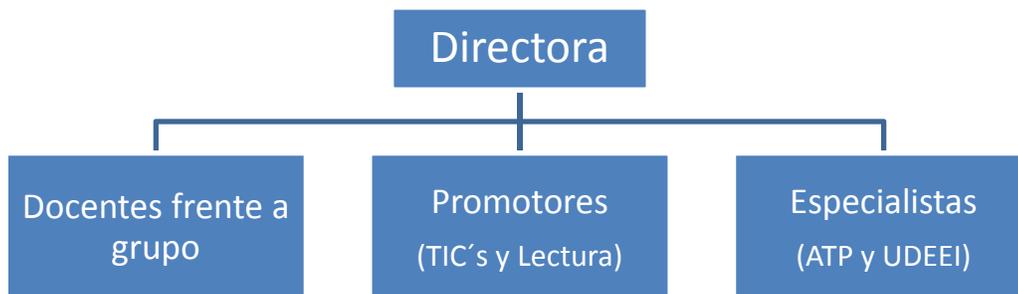
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL GRUPO

- ES UN GRUPO MUY TRABAJADOR CON LA PRESENCIA Y SIN LA PRESENCIA DEL MAESTRO.
- SON HONESTOS Y RESPONSABLES DE LOS ACTOS QUE REALIZAN.
- EXISTE BUEN COMPAÑERISMO DENTRO DEL AULA.

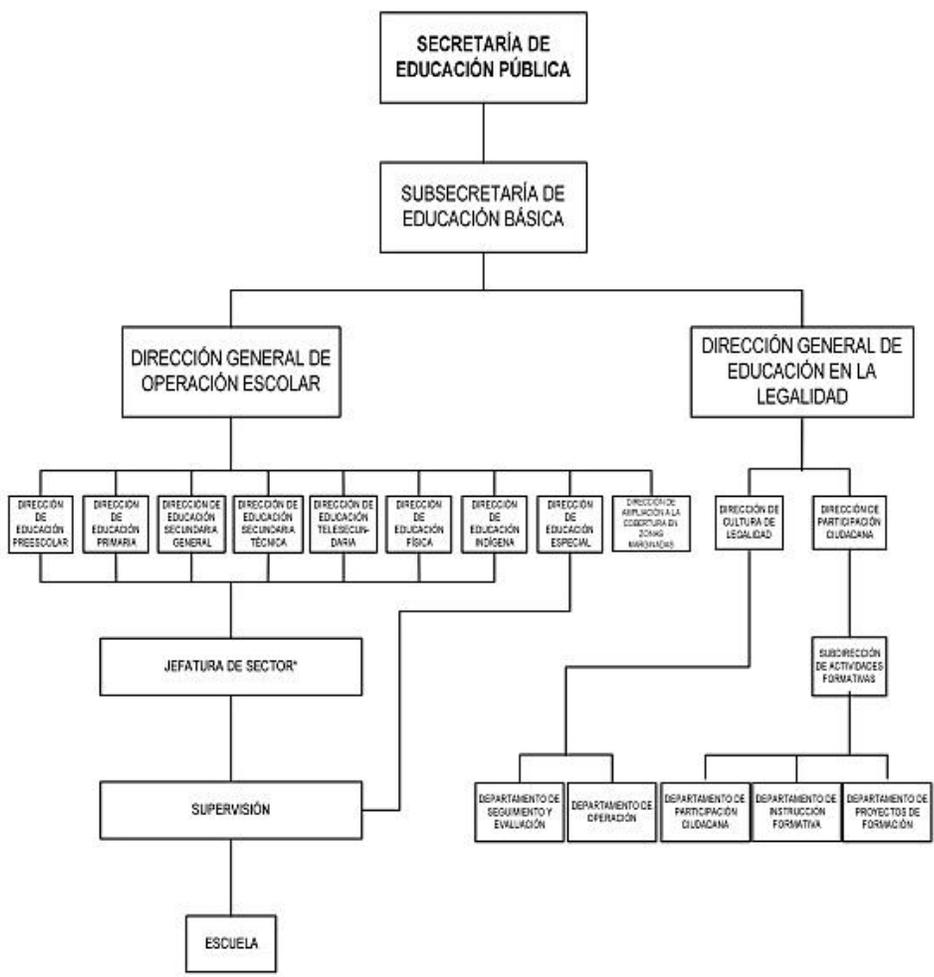
CARACTERÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE

- 6 ALUMNOS ESTAN EN EL NIVEL PRESÍLABICO.
- 8 SE ENCUENTRAN EN EL NIVEL SÍLABICO- ALFABÉTICO.
- EL RESTO DEL GRUPO SE ENCUENTRA EN UN NIVEL ALFABÉTICO.

**ANEXO 6
ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA COMO CENTRO DE TRABAJO**



ANEXO 6A ORGANIGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA



* Para la Dirección de Educación Física, la Jefatura de Sector se denomina: Inspección Regional.
Para la Dirección de Educación Indígena, la Jefatura de Sector se denomina: Jefatura de Zonas de Supervisión.

ELABORÓ:
Subsecretaría de Educación Básica

[10]
VALIDÓ:
Dirección de Desarrollo Administrativo y Capacitación

FECHA:
Diciembre de 2010