



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**OPORTUNIDADES PARA APRENDER ACERCA DEL LENGUAJE  
ESCRITO EN EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:  
ENRIQUE LEPE GARCÍA

TUTORA  
DRA. CELIA DÍAZ ARGÜERO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX. NOVIEMBRE 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# OPORTUNIDADES DE APRENDER LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

## Resumen

En el presente documento se caracterizan y describen, mediante el estudio de cuatro casos, algunos aspectos que docentes mexicanos consideran para la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado de la educación primaria; estos aspectos se agrupan con base en el objeto de estudio que se considera en cada caso: **los que toman como objeto de aprendizaje algunas unidades mínimas de la lengua escrita** (sonidos, formas y nombres de las letras) y **los que consideran las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio** (uso de diversos tipos de texto con propósitos sociales). En este trabajo se describen las implicaciones teóricas, tanto de carácter lingüístico como de carácter psicológico, que definen cada forma de enseñanza. El propósito de la investigación es identificar las circunstancias que favorecen el aprendizaje de diversos aspectos la lengua escrita (conocimiento de los tipos y características de los texto, comprensión, etc.) y no sólo el conocimiento del sistema de escritura (correspondencia entre sonidos y letras),

**Palabras clave:** alfabetización, decodificación, sistema de escritura, comprensión lectora, lengua escrita, lectura, escritura, lecto-escritura.

# OPORTUNIDADES DE APRENDER LA LENGUA ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

## ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	6
1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	11
1.1. Primeros hallazgos y necesidad de reformular el estudio	13
1.2. Objeto del estudio y preguntas de investigación	15
2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	17
2.1. Los métodos sintéticos	18
2.2. Los métodos analíticos	19
2.3. Los aportes de la psicogénesis en la enseñanza del lenguaje escrita	20
2.4. La enseñanza de la lectura y la escritura en los programas de estudio	21
2.4.1. <i>Programa de 1993</i>	23
2.4.2. <i>Programa de 2000</i>	24
2.4.3. <i>Programas de 2009 y 2011.</i>	25
2.4.3.1. <i>Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio</i>	25
2.4.3.2. <i>La psicogénesis del lenguaje escrito como base teórica</i>	27
2.5. Situación actual de la enseñanza de la lectura y la escritura	25
3. LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA	29
3.1. Dos formas de concebir el objeto de enseñanza: la lengua escrita como código de transcripción o sistema de representación	29
3.2. La lengua escrita como objeto cultural	32
3.3. La interacción en el salón de clases como estrategia de aprendizaje.	33
3.4. Aprender la lengua escrita por medio de la participación en prácticas sociales de lenguaje	35
4. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA: OBSERVACIÓN DE CUATRO GRUPOS.	37
4.1. Selección de los grupos de observación.	37
4.1.1. Caracterización del grupo 1.	38
4.1.2. Caracterización del grupo 2.	39
4.2. Oportunidades para aprender la lengua escrita.	40
4.2.1. <i>Concepto de aprendizaje.</i>	40
4.2.2. <i>Construcción colectiva del aprendizaje</i>	41
4.2.3. <i>Concepto de "oportunidad de aprendizaje".</i>	42
4.3. Estudios previos: Lo que pueden saber los niños sobre la lengua escrita.	43
4.4. Procedimiento de recolección de datos.	46
4.5. Obtención del corpus escrito	46
4.5.1. <i>Delimitación de la unidad a observar</i>	47
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	55
5.1. Oportunidades de aprendizaje por grupo	55

5.2. El uso de la palabra para dar información	56
5.3. Los materiales usados en la enseñanza de la lectura y la escritura	58
5.4. Clasificación de las oportunidades de aprendizaje por aspectos del lenguaje escrito	60
5.5. Los aspectos del lenguaje escrito que se aprenden en clase	76
5.6. Los temas desarrollados en clase	79
5.6.1. <i>Temas desarrollados en las clases de la maestra 1(UM)</i>	79
5.6.2. <i>Análisis de dos clases de la Maestra 1(UM)</i>	80
5.6.2.1. <i>Clase: La letra “M”</i>	82
5.6.2.2. <i>Clase: “El periódico y la letra ‘S’”</i>	85
5.6.2.3. <i>Conclusiones sobre las clases de la maestra 1(UM).</i>	88
5.6.3. <i>Temas desarrollados en las clases de la maestra 2(UM)</i>	89
5.6.4. <i>Análisis de dos clases de la Maestra 2(UM).</i>	90
5.6.4.1. <i>Clase sobre “El reglamento y las letras ‘S’, ‘L’ y ‘P’”</i>	92
5.6.4.2. <i>Clase “Las fichas de préstamo, repaso de las vocales y la letra ‘M’”.</i>	95
5.6.4.3. <i>Reflexiones sobre las clases de la maestra 2(UM).</i>	97
5.6.5. <i>Temas desarrollados en las clases de la maestra 3(PS)</i>	97
5.6.6. <i>Análisis de dos clases de la Maestra 3(PS)</i>	98
5.6.6.1. <i>Clase “Explorando libros para investigar y selección de tema”</i>	100
5.6.6.2. <i>Clase “Búsqueda de información y registro de información”</i>	103
5.6.6.3. <i>Conclusiones sobre las clases de la Maestra 3(PS).</i>	106
5.6.7. <i>Temas desarrollados en las clases de la maestra 4(PS)</i>	106
5.6.8. <i>Análisis de las clases de la Maestra 4(PS)</i>	107
5.6.8.1. <i>Clase “Elaboración del reglamento”</i>	109
5.6.8.2. <i>Clase “Tablas de registro”</i>	112
5.6.8.3. <i>Conclusiones sobre las clases de la Maestra 4(PS).</i>	115
5.7. Variables que influyeron en la generación de oportunidades de aprendizaje	115
5.8. Aprovechar las oportunidades para que los niños aprendan	116
5.8.1. <i>¿Cómo se aprovechan las oportunidades para aprender?</i>	117
5.8.2. <i>¿Cómo se desaprovechan las oportunidades para aprender?</i>	118
5.8.3. <i>Oportunidades de aprendizaje aprovechadas y no aprovechadas</i>	119
6. CONCLUSIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	139
ANEXOS	144

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<b>TABLA</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 3.1: Comparación entre un código de transcripción y un sistema de representación.	<b>30</b>
Tabla 3.2: Implicaciones de considerar la lengua considerada como código de transcripción y considerarla como sistema de representación.	<b>32</b>
Tabla 4.1: Conocimientos que los niños tienen sobre la lengua escrita de acuerdo con Yetta Goodman.	<b>45</b>
Tabla 4.2: Ejemplos de la determinación de la unidad de análisis con base en el concepto de Intercambio propuesto por la Pragmática Francesa.	<b>48</b>
Tabla 5.1. Total de oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito por grupo.	<b>55</b>
Tabla 5.2. ¿Quién proporciona la información en el salón de clases? Porcentajes	<b>58</b>
Tabla 5.3 Materiales didácticos usados en los salones de clases observados	<b>60</b>
Tabla 5.4. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto	<b>62</b>
Tabla 5.5. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre el contenido de un texto a partir de elementos gráficos o del tipo del registro lingüístico	<b>64</b>
Tabla 5.6. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre el significado de algunas palabras u oraciones con base en el reconocimiento de algunas de sus propiedades textuales gráficas	<b>67</b>
Tabla 5.7. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender mediante la comprensión del contenido de un texto leído por sí mismos o por el docente o de un texto que ha de escribirse	<b>69</b>
Tabla 5.8. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender la identificación de elementos específicos del sistema de escritura y de sus características	<b>72</b>
Tabla 5.9. Categorías y aspectos en que se clasificaron las oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito	<b>74</b>
Tabla 5.10. Oportunidades de aprendizaje por categoría	<b>76</b>
Tabla 5.11. Materiales utilizados por la maestra 1(PS) al abordar aspectos relacionados con las características y funciones de los textos	<b>78</b>
Tabla 5.12. Temas desarrollados en el salón de la maestra 1(UM)	<b>80</b>
Tabla 5.13. Oportunidades de aprendizaje relacionados con los temas, los materiales y la forma de organización en la clase de la maestra 1(UM)	<b>80</b>
Tabla 5.14. Temas de la clase de la maestra 1(UM) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría	<b>81</b>
Tabla 5.15. Temas desarrollados en el salón de la maestra 2(UM)	<b>89</b>
Tabla 5.16. Oportunidades de aprendizaje en las clases de la maestra 2(UM)	<b>90</b>
Tabla 5.17. Temas de la clase 2(UM) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría	<b>91</b>
Tabla 5.18 temas desarrollados en el salón de la maestra 3(PS)	<b>98</b>
Tabla 5.19. Oportunidades de aprendizaje en la clase 3(PS)	<b>98</b>
Tabla 5.20. Temas de la clase 3(PS) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría	<b>99</b>
Tabla 5.21. Temas desarrollados en el salón de la maestra 4(PS)	<b>107</b>
Tabla 5.22. Oportunidades de aprendizaje en la clase 4(PS)	<b>107</b>
Tabla 5.23. Temas de la clase 4(PS) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría.	<b>109</b>
Tabla 5.24. Aspectos del lenguaje escrito abordados en las clases “Elaboración del reglamento” y “Tablas de registro”	<b>112</b>
Tabla 5.25: Oportunidades de aprendizaje de la lengua escrita, aprovechadas y no aprovechadas por grupo.	<b>121</b>

## **INTRODUCCIÓN**

La alfabetización inicial, es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura a niños pequeños (de entre 5 y 7 años), es una de las funciones más importantes de la escuela: “quizás la función esencial de la escolaridad obligatoria” (Lerner, 2001: 25); y en su acepción más amplia, la alfabetización, definida como “la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos” (UNESCO, 2005: 21) ha sido considerada tanto un “derecho humano fundamental” como un “desafío mundial” (UNESCO, 2008).

Las distintas formas de concebir la lengua escrita desde diversas perspectivas teóricas han influido en las maneras en que se enseña a leer y a escribir en el ámbito escolar. En los programas de estudios oficiales de nuestro país, a lo largo del tiempo, se han plasmado estas concepciones teóricas diferentes y en consecuencia se han establecido diversos propósitos, contenidos y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura que pretenden servir de guía para el trabajo docente en los salones de clase.

Aunque los programas de estudio oficiales han ido ajustándose a los avances teóricos más recientes, en la práctica docente subyacen distintas formas de enseñanza, algunas de las cuales corresponden a posturas teóricas ya superadas y que fueron abandonadas también en los planteamientos curriculares. En México, esta diversidad de prácticas de enseñanza de la lectura y escritura se sitúa en dos polos: la que considera que la lengua escrita es un código de transcripción de la lengua oral y que por lo tanto lo que debe enseñarse a los niños es la correspondencia entre grafía y sonido; y la que considera que la lengua escrita es un sistema de representación en sí mismo, un producto sociocultural (Ferreiro, 1997), y que por lo tanto lo que debe enseñarse al niño son las características y los usos sociales de la lengua escrita.

Por otra parte, las dos maneras de enseñar la lengua escrita (como un código de transcripción o cómo un sistema de representación) se relacionan, respectivamente, con dos teorías del aprendizaje: el conductismo que considera que aprender a leer y a escribir consiste en el desarrollo de destrezas “adquiridas mediante la repetición intensa y sistemática de acciones no significativas que dan lugar a la automatización” (Gallardo 2004: 78); y el constructivismo que establece que “la lectura y la escritura son procesos globales de construcción e interpretación de significados en entornos socioculturales alfabetizados” (Fernández, 2004: 352).

Otro aspecto importante que diferencia las dos maneras de enseñanza de la lectura y la escritura en comento son las consecuencias que tienen sobre el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura en las personas: aprender a decodificar, es decir, a establecer la relación entre sonidos y grafías no asegura la comprensión de los textos: “Se postulaba que si los alumnos podían decodificar de manera rápida y precisa los signos gráficos, la comprensión tendría lugar de manera automática. Sin embargo, los educadores comprobaron que incluso lectores con una decodificación automática tenían problemas de comprensión” (Ruiz, 2011: 196). Algunos docentes consideran que, si bien, decodificar no es comprender, ésta destreza es un requisito previo para adquirir posteriormente la capacidad de comprender un texto; sin embargo, en diversos documentos de investigación, e incluso en uno de los programas oficiales (SEP, 2000) se aseguraba: “cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura”.

En contraposición, varios investigadores y especialistas consideran que leer es comprender y que las actividades de enseñanza deben implicar siempre la comprensión: “cualquier actividad de lectura en el aula debe tener por objeto la comprensión en un contexto de uso significativo, sin ningún tipo de concesión” (Fons, 2004: 21).



Enseñar a leer y a escribir considerando la lengua escrita como un producto sociocultural y desde una perspectiva constructivista no es una práctica común en los salones de clase de nuestro país debido a diversas circunstancias que se han venido documentando (Baez, 2007; OCDE, 2010; Cuenca, 2007)

- a) Los docentes no conocen los fundamentos teóricos ni metodológicos de este tipo de enseñanza.
- b) Algunas autoridades educativas desconocen también los fundamentos de estas maneras de aprender, y por lo tanto exigen a los docentes las formas tradicionales y “probadas” de enseñar a leer y a escribir.
- c) Los padres de familia consideran que la forma (tradicional) en que ellos aprendieron debe ser la misma con la que deben aprender sus hijos y se oponen a que el docente cambie las maneras de enseñar.

Ante la problemática planteada, este estudio pretende aportar información sobre las circunstancias que hacen posible el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los niños, desde una perspectiva sociocultural de la lengua escrita y basados en el constructivismo como teoría del aprendizaje.

En este documento se hace una descripción y el análisis de algunos elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrollan en el salón de clases como: los materiales que se utilizan, el uso de la palabra por el docente y los alumnos, y los aspectos de la lengua escrita que se abordan en las interacciones entre los niños y el profesor.

El estudio se realizó con base en la observación de cuatro maestras que dan clases en el primer grado de educación primaria y cuyo propósito educativo principal es la enseñanza de la lectura y la escritura. Las maestras observadas fueron elegidas con base en su manera de enseñar: dos de ellas enseñan a leer a los niños con diversas estrategias metodológicas, pero priorizando la enseñanza de unidades mínimas del lenguaje, es decir, a partir de sonidos y las grafías; las otras dos desarrollaron sus clases a partir de hacer participar a los niños en prácticas sociales del lenguaje, es decir, involucrando a los alumnos

en el desarrollo de actividades en que se usan textos de circulación social para el logro de propósitos comunicativos.

El documento se estructuró de la siguiente manera: primero se presentan los antecedentes y circunstancias que dieron origen a este trabajo de investigación; luego se muestra un breve recorrido histórico por los programas de estudio oficiales para dar cuenta de la manera en que el objeto de enseñanza, la lengua escrita, ha sido descrito desde diversas perspectiva teóricas y metodológicas, lo que puede ayudar a comprender el proceder de las docentes observadas.

La tercera parte de este trabajo describe y compara dos maneras en que puede concebirse la lengua escrita: como un código de transcripción (la escritura es tan sólo la transcripción de la oralidad y por lo tanto las gráficas sólo son la representación de los sonidos del lenguaje hablado), y la lengua escrita como un sistema de representación por sí mismo, resultado de un proceso histórico cultural y con reglas propias de significación. Este ejercicio de definición y de comparación tiene sentido para el trabajo en cuanto que la manera como se conciba la lengua tiene repercusiones en las formas de enseñanza, aspecto que resalta cuando se muestran algunos ejemplos de actividades que realizan los docentes en el salón de clases.

El apartado cuatro de este estudio se dedica a describir tanto el objeto y los sujetos de estudio así como las variables que se tomaron en cuenta para su desarrollo: se describen los grupos observados, las generalidades de las docentes participantes; se incluye la definición de aprendizaje que se consideró, la descripción general de algunos estudios previos sobre el tema; el procedimiento para determinar la unidad de análisis, la manera en que se recopiló la información y la clasificación de ésta para el análisis de los resultados.

La quinta parte de este estudio está conformada por el análisis de los resultados que se obtuvieron tomando en consideración distintas variables: la forma de enseñanza, los temas abordados, los materiales utilizados y la forma de organizar al grupo para el desarrollo de las interacciones.

Finalmente, el sexto apartado describe las conclusiones obtenidas a partir de este estudio, así como algunas reflexiones sobre lo que falta por investigar y algunas sugerencias para el aprovechamiento de los hallazgos encontrados.

## **1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

Desde hace diez años, como parte del trabajo, primero como empleado público y después como consultor independiente, se ha atendido a docentes que enseñan a leer y a escribir en los primeros grados de la educación primaria, capacitándolos en el conocimiento sobre la adquisición de la lengua escrita en niños pequeños, con base en la teoría de la psicogénesis del lenguaje escrito difundida por Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En estas sesiones de trabajo los docentes, además de discutir y reflexionar sobre aspectos teóricos y didácticos, contaban cómo les iba en sus clases al desarrollar nuevas formas de enseñanza basadas en estos principios teóricos; algunos profesores, por ejemplo, manifestaban estar aprendiendo aspectos de la lengua escrita a partir del trabajo de interacción con los niños; se comentó, entre otros, que estaban aprendiendo las diferencias entre los distintos tipos de periódicos; reflexionando algunas aspectos de ortografía, e incluso conociendo el significado de algunas palabras. Los maestros afirmaban que estos aprendizajes se daban a partir de las preguntas de los niños, mientras éstos interactuaban con textos de circulación social como periódicos, cancioneros, libros expositivos, carteles, etc.

El fenómeno llamaba la atención porque en el imaginario social existe la creencia de que los docentes saben todo lo relacionado con los aspectos que enseñan, y además, porque no es común que un docente reconozca estar aprendiendo en el salón donde imparte clases, especialmente cuando sus alumnos son niños de entre 6 y 7 años de edad. De manera que, durante algún tiempo se lograron reunir algunos testimonios de docentes y algunas video-grabaciones donde los profesores, en estos cursos de capacitación, manifestaban estar aprendiendo al tiempo que enseñaban a leer y a escribir. Esto conformó la primera motivación para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los salones de clase de primer grado.

A partir de testimonios de los profesores que decían estar aprendiendo, se dedujo que las circunstancias que propiciaban el aprendizaje docente podrían estar asociadas a los objetos de estudio que se abordaban en el salón de clases: los textos de circulación social, como periódicos, canciones, enciclopedias, etc. que los maestros introducían al salón de clases para enseñar a los niños a leer y a escribir; además, el encuentro de los alumnos con este tipo de materiales escritos generaba en ellos (a decir de los maestros) preguntas diversas e inesperadas por los profesores.

La situación contrastaba con lo que ocurre al desarrollar una forma tradicional de enseñanza de la lectura y la escritura (en el apartado 3 de este estudio se amplía y se contrasta la información sobre las dos formas de enseñanza), en donde los objetos de estudio son los grafemas y los sonidos que representan, y la interacción de los niños se limita a la copia y repetición oral de estas unidades; y donde, además, las preguntas de los alumnos pueden estar limitadas dada la carencia de significado de estas unidades.

Con estos elementos se dio forma a la tesis inicial: **“Los maestros que enseñan a leer y a escribir a los niños con unidades mayores de la lengua escrita (prácticas sociales del lenguaje) tienen más oportunidad de aprender sobre la lengua escrita que los profesores que trabajan con unidades menores (grafemas y sonidos)”**.

La tesis anterior se forjó sobre el supuesto de que en los salones de clases de nuestro país había dos formas de enseñar a leer y escribir, perfectamente diferenciadas y absolutas:

- a) docentes que enseñaban a leer y a escribir a los niños sólo a partir de las unidades mínimas (grafemas y sonidos que representan) , y

- b) docentes que enseñaban a sus niños a leer y a escribir a partir de la interacción con unidades mayores de la lengua escrita (textos de circulación social).

### ***1.1. Primeros hallazgos y necesidad de reformular el estudio***

Con este esquema en mente se localizaron, de acuerdo con recomendaciones de otros docentes y de algunas autoridades educativas, dos grupos de maestras que correspondían al supuesto inicial:

- a) Un grupo de maestras (dos) que enseñaban a leer y a escribir a sus niños a partir de las unidades mínimas (grafemas y sonidos).
- b) Un grupo de maestras (dos) que enseñaba a leer y a escribir a los niños a partir del uso y análisis de unidades mayores de la lengua (textos de circulación social).

Para entender, caracterizar y explicar la presencia en los salones de clase de estas dos formas de enseñanza, se revisaron algunos documentos con antecedentes históricos sobre la forma de enseñar a la leer y a escribir en México; y se analizaron los programas de estudio oficiales de los últimos 50 años, a partir de la documentación que se tuvo disponible (ver apartado 2 de este documento). También se revisaron y contrastaron dos posturas teóricas que definen la lengua escrita, una, como código de transcripción de la oralidad; y otra, que la define como sistema de representación (apartado 3).

Con estos elementos se realizaron y registraron observaciones de clase de los grupos identificados con las dos formas de trabajo diferenciadas; sin embargo, al realizar los análisis minuciosos de los registros de clase se tuvieron los siguientes hallazgos:

- a) En los registros de clase no se obtuvo ninguna expresión, declaración o indicio de que los docentes hubieran experimentado algún aprendizaje

sobre la lengua escrita mientras impartían sus clases por lo que no era posible sostener la tesis inicial.

- b) Las formas de trabajo de los docentes no son unívocas, son mixtas (eclécticas) y realizan actividades de distinta naturaleza, relacionadas con posturas teóricas distintas y en ocasiones contrastantes; por lo que no había manera de hacer contrastar los dos grupos en este sentido.
- c) El aprendizaje de la lengua escrita parecía estar relacionado no sólo con la presencia de materiales escritos de circulación social sino con la intervención (preguntas, afirmaciones, dudas, etc.) de los niños cuando interactuaban con la docentes y con los demás compañeros en forma grupal; por lo que se decidió elegir este fenómeno como objeto de estudio: **las circunstancias que favorecen el aprendizaje de la lengua escrita en los salones de clase de primer grado.**

¿Por qué no se obtuvo registro de los aprendizajes de los docentes durante las clases observadas? Los testimonios iniciales de los docentes acerca de lo que aprendieron sobre la lengua escrita fueron vertidos en un contexto distinto al del salón en que imparten clase: comentaron su experiencia de aprendizaje ante los capacitadores y ante sus colegas docentes en un ambiente de confianza, situación que no era concebible hacer ante los alumnos; pues la enseñanza tradicional ha establecido que un docente no puede reconocer que desconoce un tema o que no puede responder ante una pregunta elaborada por los estudiantes a riesgo de perder la autoridad: “[...] la autoridad del profesor es la autoridad del saber. De hecho, el alumno acepta la autoridad del profesor con el fin de saber. Ahora bien, esto sólo puede lograrlo cuando el profesor sabe más que él...” (Espot, 2006: 200).

Respecto de las formas de enseñanza que pretendían caracterizarse en dos polos opuestos y que no fue posible encontrar; fue necesario revisar los antecedentes sobre el tema: varios autores (Barbosa, 1988:16; Ferreiro y

Teberosky, 1979: 17-19 y SEP, 1993: 22) han documentado que las prácticas de los docentes pueden ser mixtas o eclécticas, en el sentido de que en su actividad diaria en el salón de clases mezclan actividades fundamentadas en concepciones teóricas de distinta naturaleza, en ocasiones contradictorias; y sin que a veces tengan conciencia de ello.

Como se dijo, las primeras observaciones de clase nos permitieron constatar que la forma de enseñar la lengua escrita a partir de la interacción con los textos de circulación social estaba presente en los cuatro salones de clase que conformaron la muestra y que una variable que aparecía con frecuencia en ambos grupos de docentes, en estas situaciones, era la interacción grupal: las docentes interactuaban con los niños acerca de éstos textos, y la aportación de cada niño en lo individual aportaba para el conocimiento de todos.

De manera que, a partir de estos hallazgos iniciales, se decidió replantear los propósitos de este estudio hacia la caracterización y clasificación de las condiciones que podrían favorecer el aprendizaje de la lengua escrita tanto en los niños como en el docente. A estas condiciones que podrían estar relacionadas con el uso de cierto tipo de materiales, las formas de interacción grupal y el tipo de actividades realizadas se le denominó “**oportunidades de aprendizaje**” (ver apartado 4.2).

### ***1.2. Objeto del estudio y preguntas de investigación***

El objeto de estudio se mantuvo con respecto al original: el aprendizaje de la lengua escrita, pero en lugar de centrar la atención en el docente se centró en el aprendizaje de los alumnos y en las circunstancias que propiciaban este tipo de aprendizajes; en consecuencia, las preguntas de investigación quedaron planteadas de la siguiente manera:



- a) ¿Qué circunstancias favorecen la presencia de oportunidades de aprendizaje para el aprendizaje de la lengua escrita?
  
- b) ¿Cuál forma de enseñanza favorece más la presencia de oportunidades de aprendizaje? ¿La mixta: que mezcla la enseñanza de unidades menores con unidades mayores de la lengua escrita? ¿La que sólo utiliza como objeto de estudio los textos de circulación social?
  
- c) ¿Qué aspectos de la lengua escrita pueden aprenderse en las oportunidades de aprendizaje que se dan en el salón de clases?

La información que se obtenga de las preguntas anteriores pretende sostener la tesis de que **las “oportunidades de aprendizaje la lengua escrita” que consideran el uso de material de circulación social y la construcción colectiva del aprendizaje contribuyen a que los niños aprendan diversos aspectos de la lengua escrita no sólo los elementos del sistema de escritura.**

Es decir, para que los niños aprendan a leer y escribir de manera comprensiva es posible y necesario el trabajo con textos de circulación social en el que se aprovechen los conocimientos previos de los niños y en el que el intercambio de ideas entre alumnos y docentes tenga prioridad sobre el uso de la palabra sólo del profesor.

En el siguiente apartado se hace un recuento de las principales formas de enseñar a leer y a escribir que se han practicado en las aulas mexicanas, de manera que se brinden elementos para comprender el estado actual de este objeto de conocimiento; también se realiza un breve recuento histórico de la manera en que la Secretaría de Educación Pública ha reglamentado la forma de enseñar, esto nos permitirá entender el porqué de la coexistencia de diversos métodos de enseñanza en los salones de clase contemporáneos.

## **2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

En este capítulo se revisan los principales métodos que se han utilizado en nuestro país para la enseñanza de la lectura y la escritura y se hace un breve recorrido histórico por los programas de estudio oficiales a fin de que estos planteamientos ayuden a caracterizar y comprender las formas de enseñanza que se pudieron observar en el salón de clases durante la realización de este estudio.

La importancia social y educativa que tiene la enseñanza de la lectura y la escritura ha favorecido la realización de diversos estudios en que se describe, clasifica o cuestiona el conjunto de métodos que se han usado para enseñar a leer y a escribir a los niños pequeños (Braslavsky, 1962; Barbosa, 1988; Ferreiro y Teberosky, 1979). En general, las clasificaciones hechas por los investigadores coinciden en agrupar los métodos en: sintéticos (que inician la enseñanza con unidades menores a la palabra: letras, sonidos o sílabas y prosiguen con el estudio de oraciones y textos más amplios) y analíticos (que parten de la enseñanza de textos completos o frases y derivan al estudio de las unidades más pequeñas).

Lo que tienen en común estos métodos, entre otras cosas, es que se diseñan y se desarrollan desde el punto de vista del adulto en un afán por facilitar la enseñanza y no toman en consideración la psicología infantil, es decir, el punto de vista del niño que aprende. Es a partir de los años setentas que los estudios en psicología, especialmente los relacionados con la psicogénesis, aportan elementos para comprender la forma de pensar de los niños en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky a finales de la década de los setentas fueron la base para el desarrollo de una didáctica específica para la enseñanza de la lectura y la escritura que se contraponen al uso de métodos tanto sintéticos como analíticos.

A continuación se describe, de manera general, en qué consiste cada propuesta.

## **2.1. Los métodos sintéticos**

Los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura y la escritura, como hemos dicho, comienzan por enseñar a los niños unidades mínimas, sin sentido, para luego construir unidades mayores; algunos inician con la memorización de los nombres de las letras -métodos de deletreo- (Barbosa, 1988); otros hacen énfasis en que los educandos aprendan las formas de las grafías -métodos alfabéticos- (Barbosa, 1988); unos más enseñan a los niños los sonidos y su correspondiente relación con los grafías -método fonético-(Barbosa, 1988). La mayoría de estos métodos comienzan con la enseñanza de las vocales (V) y posteriormente van incluyendo las consonantes (C).

Una vez que los niños han aprendido los nombres, formas o sonidos de las letras, normalmente los docentes proceden a enseñar a los niños las distintas combinaciones posibles. Primero se parte de mostrar a los niños sílabas simples: C + V (por ejemplo: ma, te, so, pi, lu); y posteriormente las sílabas complejas C + C + V: (por ejemplo: pla, clo, fru, etc.).

En este tipo de métodos se pasa después a la formación de ciertas palabras que, de acuerdo con los criterios de los adultos que diseñan tales métodos o quienes enseñan con ellos, pueden ser fáciles o familiares para los niños: mamá, papá, oso, Ana, Susi, etc.

Finalmente, se continúa con la enseñanza de frases sencillas (también a juicio de los autores de los métodos o de los docentes que los ponen en práctica); muchos de estos métodos incluso procuran que las frases que han de estudiar los niños estén formados con palabras en que se repiten los fonos aprendidos previamente. Por ejemplo: “Mi mamá me mima”; “Ese oso se asea”.

Estos métodos se implementaron en las aulas mexicanas desde 1899, a partir de la publicación de la Guía Metodológica de la Enseñanza de la escritura y lectura de Rébsamen (Barbosa, 1988).

## **2.2. Los métodos analíticos**

Los métodos analíticos, o también llamados globales, para enseñar a leer y a escribir inician el proceso de enseñanza con unidades con sentido, que se analizan hasta terminar en unidades sin sentido (grafemas y fonos); en general comienzan con frases y en algunos casos con textos completos como cuentos, poemas, fábulas, etc.

Los métodos globales que comienzan con la enseñanza de frases u oraciones, suelen ir de éstas a la palabra, y luego derivan hacia el estudio de unidades más pequeñas: las sílabas, los grafemas o los fonos. En la descripción de estos métodos que se hace en algunos manuales se recomienda que las frases a utilizar aborden “un asunto animado o interesante” (Barbosa, 1988: 113). En general el procedimiento consiste en poner al niño a copiar (en ocasiones repitiéndolas varias veces) las palabras que integran la frase; luego se cambian las palabras de posición o se aíslan de la frase para estudiarlas por separado. Se avanza luego hacia el análisis de las grafías o fonos que integran las palabras de la frase original.

Los métodos globales que comienzan enfrentando al niño con textos completos, como poemas o cuentos, se hace repetir al niño de diversas maneras el texto en cuestión hasta que logre memorizarlo; posteriormente se aíslan algunas frases o estrofas seleccionadas previamente por el docente (generalmente se inicia con las primeras); luego se propicia que el niño vaya reconociendo las frases dentro del texto completo; enseguida se pasa al reconocimiento de las palabras hasta concluir con el aprendizaje de las grafías y los sonidos que representan.

Se han realizado diversos estudios sobre la eficacia de este tipo de métodos aunque sin llegar a conclusiones definitivas (Vived y Molina, 2012); sin embargo, independientemente de estos resultados, lo que planteamos es una cuestión de fondo relacionada con las bases teóricas de los métodos: consideramos que no

toman en cuenta los aspectos psicológicos del sujeto que aprende: “Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, tanto los analíticos como los sintéticos, elaboran un camino unidireccional para aprender a leer y a escribir. Un camino lineal y sumativo, marcado en parte por una enseñanza que apuesta básicamente por la transmisión de habilidades visuales, motrices y auditivas” (Fons, 2004); en suma, consideramos que ambos conjuntos de métodos tienen en común tres aspectos:

- a) No toman en cuenta el punto de vista de los aprendices.
- b) Parten de una perspectiva asociacionista del aprendizaje
- c) Se basan en un conjunto de pasos a seguir, iguales para todos los niños.

La psicolingüística nos ha enseñado a considerar la perspectiva del sujeto que aprende y esto es lo que revisaremos en el siguiente apartado.

### ***2.3. Los aportes de la psicogénesis en la enseñanza del lenguaje escrito***

A partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1979) se ha venido transformando la manera de enseñar a leer y a escribir a niños pequeños. Estas investigadoras pusieron de manifiesto que los niños, desde edades muy tempranas (alrededor de los 3 años) comienzan a realizar hipótesis sobre la lengua escrita; es decir, si crecen en un ambiente donde pueden observar actos de lectura y escritura, comienzan a hacerse preguntas sobre qué es y cómo funciona la lengua escrita.

Las investigaciones revelaron que los niños siguen un proceso mediante el cual, mediante hipótesis sucesivas, van comprendiendo el funcionamiento de la lengua escrita; descubrieron además que este proceso, común en niños que están expuestos a un sistema de escritura alfabético, ocurre independiente del uso de alguno de los métodos descritos anteriormente e incluso puede ocurrir fuera del ambiente escolarizado.

En resumen, los descubrimientos de Ferreiro pusieron de manifiesto que:

- a) Los niños adquieren conocimientos sobre la lengua escrita antes de ingresar a la escuela (Ferreiro y Teberosky, 1979)
- b) Los niños transitan por un proceso de adquisición de conocimientos acerca de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979) en el que se plantean interrogantes y modos de resolverlas, que los llevan poco a poco a descubrir cómo funciona el sistema alfabético de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979: 332-344).

A partir de estas investigaciones han surgido diversos aportes en el ámbito educativo (Lerner, 2001; Kaufman y Rodríguez, 2004; Nemirovsky, 1999; Castedo, 1999; entre otros) que han contribuido a modificar la didáctica en la enseñanza de la lectura y la escritura en contraposición con los métodos analíticos o sintéticos. En general las situaciones de aprendizaje se caracterizan por privilegiar la interacción de los niños con textos de circulación social y la interacción de los niños entre sí y con el docente a partir de la lectura y escritura de este tipo de textos. A partir de estas situaciones se espera que los niños transiten de una etapa a otra en el desarrollo de sus hipótesis sobre la escritura y comprendan de mejor manera su funcionamiento.

En otras palabras, la didáctica basada en los aportes de la psicogénesis del lenguaje escrito no sigue un método (ni sintético ni analítico) con pasos predeterminados para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que propone la participación de los niños en prácticas sociales del lenguaje diversas, de manera que se propicie la elaboración de las distintas hipótesis de los niños sobre la escritura, para comprender el principio alfabético y el de los distintos usos sociales de la lengua escrita.

#### ***2.4. La enseñanza de la lectura y la escritura en los programas de estudio***

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México es la institución oficial gubernamental encargada de establecer las políticas educativas y los

lineamientos pedagógicos que norman la labor de los actores educativos (autoridades de las entidades, supervisores, directores de escuela y docentes) de todo el territorio nacional. Así, desde su creación en 1921, la SEP, ya sea a través de los Planes y Programas de estudio o mediante las orientaciones y actividades incluidas en los libros de texto elaborados por la misma Secretaría a través de la Comisión Permanente de Libros de Texto (actualmente denominada Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito –CONALITEG–), plantea los contenidos que deben abordarse y las maneras de desarrollarlos en los distintos niveles de la educación básica.

A lo largo de su historia la SEP ha propuesto o autorizado diversos métodos o procedimientos para enseñar a leer y a escribir a niños que cursan los primeros grados de la educación primaria; en algunas etapas, la Secretaría incluso ha permitido a los docentes la libre elección de algún método para lograr que los niños del primer ciclo accedan a la lengua escrita (Barbosa, 1988: 17 y SEP, 1993: 21-22).

Es necesario aclarar, como bien apunta Antonio Barbosa Heldt:

“que la mayoría de los maestros de primer grado no siguen de manera ortodoxa un método determinado para enseñar a leer a sus alumnos, pues mientras mayor es su experiencia y mayores también son los elementos modernos y ayudas didácticas que ponen en juego para matizar su enseñanza, más se apartan del método original y más se van acercando a un método propio que van elaborando en su trabajo cotidiano”. (Barbosa, 1988: 16).

Estas combinaciones metodológicas son conocidas como métodos “eccléticos” (SEP, 1993, : 22) o mixtos (Ferreiro y Teberosky, 1979:19).

Los distintos métodos descritos anteriormente han coexistido durante mucho tiempo en las escuelas primarias de nuestro país, no obstante las distintas disposiciones que la SEP ha emitido respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura. A continuación se hace una breve descripción de los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública ha establecido al respecto en los

distintos programas de estudio y en los libros de texto gratuito. Este breve recuento histórico se hace a partir de los programas de 1993, pues en ellos la SEP reconoce la existencia, en las aulas mexicanas, de una gran diversidad de métodos de enseñanza para la lectura y la escritura, indica que hay nuevos conocimientos sobre los procesos de aprendizaje, y sin embargo, ofrece libertad para que los docentes elijan su propia manera de enseñar.

#### **2.4.1. Programa de 1993**

En la descripción del enfoque de la asignatura de Español en el Programa de 1993 se define como uno de sus rasgos “Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura” (SEP, 1993: 21) pues se admite que en el país los docentes usan diversas técnicas de enseñanza; y a pesar de que se reconoce “que existen nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia” la SEP, “con base en la experiencia de las décadas pasadas”, opta por la “conveniencia” de “respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza”.

De esta forma, en el periodo de vigencia de este Programa de Estudios la Secretaría deja en manos de los profesores que imparten los dos primeros grados de educación primaria, la elección del método a utilizar en la enseñanza de la lectura y la escritura; advirtiéndoles que “...cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.” (SEP, 1993: 22).



### **2.4.2. Programa de 2000**

El programa que la SEP publicó en el año 2000, de forma explícita asume que el enfoque para la enseñanza del español es “comunicativo y funcional” y establece una definición de lectura y escritura que pone en entredicho lo que subyace en los métodos sintéticos y analíticos de enseñanza:

“Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda”. (SEP, 2000: 7).

Con estas afirmaciones, se ponen en cuestionamiento algunas de las prácticas típicas de los métodos tradicionales: sonorizar las grafías, decodificar y trazar letras; también se cuestiona la creencia de que: “basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo”; y remata con la siguiente sentencia: “En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura”. (SEP, 2000: 8).

Aunque el Programa 2000 no expresa de manera directa la disposición de abandonar el uso de los métodos tradicionales, sí puntualiza algunos cambios que hacen inferir esta transformación, como la recomendación de no limitarse a enseñar sólo la relación entre signos y sonidos o la necesidad de priorizar el trabajo con textos completos:

Este programa se fundamenta en nuevas propuestas teóricas y experiencias didácticas que propician una alfabetización funcional. La orientación de los programas establece que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, y que la enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los

textos. De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto. (SEP, 2000:15).

Algunos conceptos de los que se manejan en este párrafo de los programas de estudio del año 2000 pueden considerarse como antecedentes de los programas que les precederán: la indicación de que se trabaje la comprensión y los usos sociales de los textos; como se verá en el análisis siguiente:

### ***2.4.3. Programas de 2009 y 2011.***

En el año 2004 comenzó en nuestro país un proceso de Reforma de la Educación Básica que tuvo varias etapas, la primera fue el establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Preescolar que devino en la publicación de un nuevo programa de Estudios; la segunda etapa se realizó en el año 2006 cuando se transformaron los Programas de Estudio de la Educación Secundaria; la tercera etapa tuvo lugar en el año 2009 al reformarse los Programas de Educación Primaria y dar comienzo a una “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB) que concluyó con una nueva transformación de los Programas de estudio de los tres niveles educativos en el año 2011.

En los siguientes apartados se revisan los principales cambios, contenidos en los Programas referidos, que dieron origen a los lineamientos vigentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la educación primaria.

#### ***2.4.3.1. Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio***

Los programas para la educación primaria de 2009 y 2011 contienen cambios importantes respecto a los lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura; el primero de estos cambios tiene su origen en el Programa de

Educación Secundaria publicado en el 2006; en este documento curricular se establece como propósito general de la enseñanza del español en la educación básica (es decir, de los tres niveles): "...que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar.". (SEP, 2006: 13).

Este propósito general se incluyó en los programas de educación primaria de 2009 y se mantuvo en los de 2011 y su planteamiento afectó tanto la construcción del objeto de enseñanza como la elaboración de materiales educativos (Díaz, 2011: 294). Así, los programas de 2009 establecen que:

"El programa de Español busca que a lo largo de los seis grados los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas situaciones comunicativas, así como el dominio del español para emplearlo de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales de la lengua." (SEP, 2009: 27).

Por su parte, el Programa de Estudios 2011 deja claro que la alfabetización inicial, es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura parte de "...familiarizar a los niños con la convencionalidad del lenguaje escrito a través de prácticas sociales del lenguaje específicas" (SEP, 2011: 44).

Así, los nuevos programas establecen que la unidad de estudio para enseñar a leer y a escribir es una entidad más grande que las letras, las palabras o las oraciones, e incluso más grande que el texto mismo; pues para apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje, dice el Programa de primer grado, se requiere "...una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales." (SEP, 2011: 15).

### **2.4.3.2. La psicogénesis del lenguaje escrito como base teórica**

A partir del año 2009, la SEP adoptó los aportes de “los trabajos de la teoría psicogenética sobre la adquisición del sistema de escritura” (SEP, 2009: 37) como punto de partida para establecer los lineamientos didácticos para enseñar a leer y a escribir a los niños que cursan el primer ciclo de la educación primaria.

De acuerdo con la explicación sobre el proceso de alfabetización que se incluye tanto en los Programas de 2009 como en los de 2011, “las bases teóricas y prácticas para comprender el proceso de adquisición del sistema de escritura” (SEP, 2009: 47) han sido tomadas de los resultados de las investigaciones que Emilia Ferreiro y sus colaboradores han hecho a lo largo de los últimos 33 años, sobre la manera en que los niños adquieren la lengua escrita.

Estas investigaciones “han mostrado que, para comprender el sistema de escritura, los niños se plantean cuestiones muy serias con respecto a qué representa la escritura y cómo lo representa” (Díaz, 2011: 291-292). De este modo, los programas vigentes toman en cuenta una serie de condiciones derivadas de lo que Ferreiro considera son aspectos ignorados por los métodos tradicionales: a) la competencia lingüística del niño y b) sus capacidades cognoscitivas (Ferreiro y Teberosky, 1979: 21).

### **2.5. Situación actual de la enseñanza de la lectura y la escritura**

No obstante lo que establece el currículum vigente respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, las prácticas reales de enseñanza en el salón de clases suelen ser diversas y no siempre atienden a los lineamientos o recomendaciones que se incluyen en los programas de estudio. Incluso, como ya se refirió, hubo un periodo en que la propia SEP, en el Plan y Programas de estudios de 1993, decidió dejar en libertad a los docentes para la elección de un método de enseñanza de la lectura y la escritura, considerando que no fue posible el establecimiento de un método único. (SEP, 1993: 22).

Algunos informes oficiales y estudios académicos realizados en la última década (Acosta, 2007; Tolentino, 2009; INEGI, 2010; Navarro, 2011, entre otros) revelan que, a pesar de los avances en la investigación y de los cambios plasmados en los programas de estudio oficiales y de los esfuerzos de capacitación docente, han persistido en las aulas las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura basadas en el uso de métodos sintéticos o analíticos.

Con base en lo que se deduce de estos estudios y dado que los cambios en los programas de estudio actuales son muy recientes (2009 y 2011) es posible afirmar que en los salones de clase de primer grado de nuestro país coexisten las dos formas de enseñanza: hay docentes que siguen utilizando algún método analítico o sintético y profesores que toman en cuenta los planteamientos de la psicogénesis del lenguaje escrito para el desarrollo de sus actividades de enseñanza.

De hecho, al realizar la selección de los grupos a observar para este estudio, no fue difícil localizar docentes que utilizaban algún método sintético o analítico para enseñar a leer y escribir. Siendo ésta una época de transición, lo más probable es encontrar a docentes que en pleno proceso de cambio estén combinando las dos formas de enseñanza; esto puede observarse en algunos momentos que se documentan en este trabajo.

En este apartado hemos hecho un recuento de las formas que se han utilizado en las escuelas públicas mexicanas para enseñar a leer y a escribir a los niños pequeños y esta revisión ha estado centrada básicamente en los sujetos que participan en el acto educativo: alumnos y profesores; en el siguiente capítulo se hará una revisión del objeto de conocimiento: la lengua escrita, pues estamos convencidos de que la forma en que se le conciba determina también las formas de enseñanza.

### **3. LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA**

Como se dijo en la introducción de este documento, las formas de enseñar a leer y a escribir se ven influidas por la perspectiva teórica desde la cual se describe el objeto de estudio, en este caso la lengua escrita; en el presente apartado se revisan dos perspectivas teóricas y la manera en que estas influyen en la didáctica para la lectura y la escritura.

El texto de Berta Braslavsky (2004) que se titula *¿Primeras letras o primeras lecturas?* lleva implícito un dilema que se relaciona con el objeto de enseñanza en el proceso de alfabetización inicial: ¿se debe enseñar a los niños primero las letras o se puede partir de la enseñanza de unidades más grandes?

Las dos maneras de concebir la enseñanza están relacionadas con la perspectiva desde la cual se define la lengua escrita: ¿es sólo un conjunto de grafías y sonidos o es un objeto más complejo compuesto de otros elementos?

En los siguientes apartados se hace una descripción de dos maneras en que se puede caracterizar la lengua escrita: como un sistema de representación o como un código de transcripción.

#### ***3.1. Dos formas de concebir el objeto de enseñanza: la lengua escrita como código de transcripción o sistema de representación***

Es común considerar a la lengua escrita como una transcripción de la lengua oral y por lo tanto como un objeto secundario que no vale la pena estudiar; durante mucho tiempo el estudio de la escritura estuvo relegado del ámbito de la lingüística; Saussure lo explicaba en estos términos:

“Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí

sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo...” (Saussure, 2001)

Por su parte, Bloomfield registra que “Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks” (Bloomfield, 1984: 21). Y a su vez, Sampson (1997) cita a varios lingüistas para demostrar el concepto que les merecía esta materia: algunos de las afirmaciones que transcribe son: la escritura es “el desecho errante de la lingüística”; y “El lenguaje es básicamente el habla, y la escritura carece de interés teórico” (Sampson, 1997: 13). Luego de hacer un recuento histórico sobre el origen y las funciones de la escritura, el autor concluye que “la lengua escrita es una forma del lenguaje. Como tal merece ser tratada con los métodos científicos de la lingüística moderna” (Sampson, 1997: 13).

Los estudios de la época sin duda estaban centrados sobre los aspectos orales del lenguaje y la escasez de investigaciones sobre la escritura seguramente propiciaron este tipo de conclusiones: en los párrafos siguientes se da cuenta de otra visión de la escritura.

Desde otra perspectiva y como resultado de sus investigaciones, Ferreiro (1997) explica que la lengua escrita no sólo es una “marca” de la oralidad sino que es todo un sistema de representación, entendido éste como una selección parcial de un conjunto de información disponible; o como lo define Olarrea: “una imagen específica y fragmentaria de la realidad formada a partir de rasgos que nuestros sentidos consideran relevantes en nuestro entorno” (Olarrea, 2005: 37); para ello, Ferreiro hace una minuciosa comparación entre lo que es un código de transcripción y un sistema de representación; en la siguiente tabla se resumen las ideas de esta autora:

**Tabla 3.1: Comparación entre un código de transcripción y un sistema de representación.**

<b>Código de transcripción</b>	<b>Sistema de representación</b>
--------------------------------	----------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplo: el Código Morse.</li> <li>• Los elementos y las relaciones ya están dadas.</li> <li>• Sólo se elige una forma diferente para representar los mismos elementos (las letras del alfabeto se corresponde con puntos y rayas del código morse).</li> <li>• No aparecen elementos nuevos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplo: un mapa</li> <li>• Su construcción involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones del objeto que se representa.</li> <li>• Implica una selección de los elementos y relaciones que serán retenidos en la representación.</li> <li>• Posee algunas propiedades de la realidad que representa (las formas de los países son semejantes en el mapa).</li> <li>• Excluye algunas propiedades y relaciones de la realidad que representa (en el mapa no conserva el mismo tamaño de la realidad).</li> <li>• Los vínculos entre la representación y la realidad pueden ser analógicos (en el mapa se representa distancia por distancia, formas por formas).</li> <li>• Los vínculos entre la representación y la realidad pueden ser arbitrarios (en el mapa las fronteras son líneas punteadas y las ciudades formas cuadras o circulares, ambos casos no corresponden con la realidad).</li> <li>• Resulta de un proceso histórico.</li> </ul>
---	--

Esta tabla nos permite ubicar en uno y otro lado a la lengua escrita y pensarla desde dos posibilidades ¿es un código de transcripción en el que tan sólo se establece una correspondencia entre los sonidos y su representación gráfica? ¿Es un sistema de representación con una naturaleza y una lógica propia?

Ferreiro afirma que la invención de la lengua escrita “fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación” (Ferreiro, 1997: 15) y da otros argumentos y diferencia ambas concepciones que se resumen en el siguiente cuadro para efectos de comparación:



**Tabla 3.2: Implicaciones de considerar la lengua considerada como código de transcripción y considerarla como sistema de representación.**

<b>La lengua escrita como código de transcripción</b>	<b>La lengua escrita como sistema de representación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica convertir las unidades sonoras en unidades gráficas.</li> <li>• Implica, para su enseñanza, preparar a los niños para la discriminación perceptiva.</li> <li>• Reduce el lenguaje a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante).</li> <li>• Al disociar el significante sonoro del significado se destruye el signo lingüístico.</li> <li>• Su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica comprender que algunos elementos esenciales del lenguaje oral no son retenidos por la representación, como la entonación, por ejemplo.</li> <li>• Su aprendizaje implica la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación.</li> <li>• Se privilegian las semejanzas en el significado.</li> <li>• Su aprendizaje es de carácter conceptual, pues significa la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento.</li> </ul>

De manera que, como puede deducirse, a través de esta tabla comparativa: la forma en que se enseña la lengua escrita en la escuela se relaciona con la manera en que se le concibe: los métodos tradicionales que se describen en el capítulo anterior, en general consideran la lengua escrita un código de transcripción y entonces centran la enseñanza en los grafemas y el sonido que representan; mientras que, cuando el lenguaje es considerado como un sistema de representación, la enseñanza del lenguaje se realiza centrada en los significados y en el uso de la lengua en distintos contextos sociales.

### ***3.2. La lengua escrita como objeto cultural***

La lengua escrita, como sistema de representación y como resultado de un largo proceso histórico, es también un objeto cultural cuya realización depende de una serie de factores:

La escritura no existe en el vacío. Las superficies que la cultura ha construido para ser portadoras de marcas escritas tienen nombre y

función: se llaman periódicos, libros, calendarios, documentos de identidad, diccionarios, anuncios, envases de alimentos o medicinas, carteles urbanos con nombres de calles, indicaciones para vehículos y peatones, propaganda comercial... La lista es muy larga de establecer. (Ferreiro, 1999).

En la cita anterior se hace un anticipo de la larga lista de los portadores en que puede aparecer la lengua escrita, por otro lado se hace referencia a las funciones que la lengua escrita puede tener:

a) consultar materiales escritos para recuperar conocimientos producidos con anterioridad; b) comunicarse con otros a distancia; c) transmitir o recibir información u opinión actualizada; d) compartir ideas, aspiraciones, ilusiones y formas de percibir el mundo (literatura, poesía, novela...); e) reflexionar sobre un tema; f) divertirse jugando con ella; etc. (Fernández, 2007).

Además de los elementos anteriores (el portador y la función) se debe tomar en cuenta el tipo de texto, el propósito comunicativo y otros factores que forman parte de un contexto que, de acuerdo con Camps (2003), puede referirse a la situación (realidad objetiva que condiciona la producción textual), a la comunidad discursiva (grupos que tienen roles o participación específica) o la esfera de la actividad humana (donde los textos son resultado e instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural).

### ***3.3. La interacción en el salón de clases como estrategia de aprendizaje.***

Si se considera a la lengua escrita como un objeto social y tomando en cuenta que “Las propiedades de los objetos sociales sólo se pueden develar a través de interacciones sociales” (Ferreiro, 1997: 189), es necesario que para el aprendizaje de la lengua escrita se desarrollen diferentes tipos de interacción tanto con el objeto de conocimiento como con los individuos a partir de este objeto.

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, el resultado de los lineamientos curriculares actuales es producto de una serie de reformas educativas que han tenido su desarrollo durante la última década en nuestro país; por una parte los programas actuales han insistido en la necesidad de que, para desarrollar el lenguaje escrito en los niños, se favorezca la interacción con el objeto de enseñanza y la interacción con las personas:

“La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer” (SEP, 2004).

“Se parte también de reconocer que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales variados, que adquieren plena significación para los individuos cuando tiene necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante” (SEP, 2006).

“El programa otorga relevancia fundamental a la interacción entre los niños y entre éstos y los adultos para lograr reflexiones colectivas que capitalicen las capacidades de todos los participantes”(SEP, 2009).

“La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social” (SEP, 2011).

Es interesante observar como, a pesar de que los documentos curriculares son de niveles educativos distintos (Preescolar 2004, Secundaria 2006 y Primaria 2009 y 2011) y publicados en años distintos durante un periodo de 7 años, haya podido conservarse una postura teórica y metodológica semejante; fenómeno poco usual en el desarrollo curricular de nuestro país.

Por otra parte, los programas de estudio tanto de educación primaria como de educación secundaria establecen, de manera explícita, que las prácticas sociales del lenguaje son la base para el desarrollo del trabajo didáctico en el aula:

“...las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los contenidos del programa pues permiten preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene fuera de la escuela. (SEP, 2006).

“En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. (SEP, 2011).

Se considera como un acierto el que, en los programas de educación primaria de 2009 y 2011, se haya adoptado el mismo objeto de estudio que se había establecido en el programa de educación secundaria 2006, pues esto logró darle unidad y vinculación al gran parte del currículum de educación básica.

### ***3.4. Aprender la lengua escrita por medio de la participación en prácticas sociales de lenguaje***

En general, los programas de estudio recomiendan a los docentes el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje mediante una modalidad de trabajo denominada “proyectos didácticos”: “La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos...” (SEP, 2011).

De acuerdo con los Programas de Estudio vigentes, un proyecto didáctico “...es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible” (SEP, 2011); algunas de las características del trabajo con proyectos didácticos en el salón de clases, de acuerdo con el programa oficial, son los siguientes:

- a) “permite [a los niños] investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas”.
- b) permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua.
- c) el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales”

El mismo documento afirma que, al trabajar por proyectos se pretende:

- “Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales. (SEP, 2011)”.

El programa de estudios de primer grado reconoce que es a través de estas actividades que los alumnos podrán acercarse tanto al conocimiento de la lengua escrita como un objeto cultural como a las características del sistema de escritura: “Precisamente debido a que el contacto con textos es fundamental para que comiencen la alfabetización formal es que se privilegian las actividades de lectura y escritura desde el primer momento, porque se busca potencializar el interés de los alumnos por saber qué representa la escritura y de qué manera lo hace”. (SEP, 2011).

Lo que se describe en los apartados anteriores nos ha permitido tener un panorama de las formas de enseñanza que se han practicado en las aulas mexicanas y la manera en que la Secretaría de Educación Pública ha establecido lineamientos al respecto, de manera que podamos comprender que el proceder de los docentes puede tener influencia de una serie de factores derivados tanto de la tradición como de lo establecido en los programas de estudio oficiales.

#### **4. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA: OBSERVACIÓN DE CUATRO GRUPOS.**

En este apartado se describe el enfoque de la investigación y la metodología utilizada en recopilación de datos, el método de trabajo y las técnicas de análisis de los datos.

##### **4.1. Enfoque de la investigación**

Para el desarrollo de este estudio se adoptó un enfoque fundamentalmente cualitativo, aunque no se descartaron algunos análisis finales basados en mediciones cuantitativas.

La decisión de adoptar el enfoque cualitativo se basó en la consideración de las características del objeto de estudio: la interacción verbal entre alumnos y docentes, fenómeno eminentemente social, en el que los participantes “manifiestan y definen sus subjetividades” (Berenguer: 1994: 42) y de cuyo “intercambio deriva el significado de las cosas” (Alvarez-Gayou: 2003: 73) y considerando con ello la premisa de que “las propiedades de la realidad que se estudia son las que determinan el método o métodos a ser utilizados” (Galeano: 2004: 24). Por otra parte, a decir de Alessi Molina:

“...los enfoques de investigación cualitativa sobre las formas de interacción en el aula para el desarrollo de conceptos, conocimientos como elementos fundamentales de la adquisición de la lengua escrita, nos revelan que el uso de estrategias etnográficas en el ámbito de la investigación educativa ofrecen una perspectiva más atenta e integradora que se basa en el estudio de la intercomunicación, de la interacción con los actuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje...” (Alessi: 2004: 74).

De manera que la adopción de este enfoque nos permitió estar abiertos a la obtención de resultados inesperados, a la no utilización de categorías preestablecidas; es decir, a seguir un proceso de investigación inductiva que es uno de los principios fundamentales del enfoque cualitativo (Vázquez: 2006: 23)

#### **4.2. Técnicas de recopilación de datos**

Para recoger los datos de este estudio se utilizaron las “técnicas cualitativas por excelencia”: la observación y la entrevista (Vázquez: 2006:22). La primera fue la herramienta principal para recopilar los datos centrales que conforman el *corpus* de este estudio; la segunda se usó como complemento de la información obtenida.

Se eligió la técnica de la observación para la recopilación de los datos porque, como expresan algunos especialistas, es la mejor manera de estudiar la interacción entre maestro-alumno, material-alumno y grupo clase (Coll, 1985: 12). Atendiendo a los diferentes tipos de observador que propone Bufford Junker (citado por Alvarez-Gayou: 2003: 104) y de acuerdo con las situación de observación (presencia visible del observador ante los observados, intervenciones ocasionales ante los grupos observados y realización de entrevistas posteriores), se adoptó el papel de observador participante.

Por otra parte, con el propósito de registrar y analizar con mayor minuciosidad (y obtener información más fidedigna) las interacciones verbales entre docentes y alumnos, se determinó utilizar la combinación de dos “sistemas de observación” (Alvarez-Gayou: 2003: 106):

- a) *Sistema descriptivo*: que se opone al sistema categorial y en el cual las categorías están prefijadas por el investigador; este sistema permitió

iniciar con una observación abierta de las interacciones, para después establecer categorías de análisis.

- b) *Sistema tecnológico*: que consistió en el registro permanente de las interacciones mediante la grabación de video, lo cual facilitó una observación más fina, la observación repetida de algún evento, así como una selección más adecuada de las unidades de observación y de la categorías.

El proceso de observación se planificó considerando los siguientes aspectos:

- a) **Objeto de observación**: Se observaron *in situ* y se videograbaron las unidades denominadas en este estudio como “oportunidades de aprendizaje”, y que consisten en “el intercambio oral en que alguno de los integrantes del grupo (alumnos o docente) o ambos, expresaron en voz alta (audible para todo el grupo o para la mayoría) cierta información (en forma de pregunta o afirmación) sobre algún aspecto de la lengua escrita”.
- b) **Periodo de observación**: La clase de español es el espacio que los docentes dedican a la enseñanza de la lengua escrita, tiene una duración de hora y media y se realiza tradicionalmente en los primeros minutos de la jornada escolar, por lo que se solicitó la anuencia de los docentes para observar y videograbar estos momentos de la clase. Las clases se videograbaron durante 2 bimestres, es decir, cuatro meses, de septiembre a diciembre de 2012, tomando en cuenta que el inicio de labores escolares en las escuelas públicas mexicanas comienzan durante la última semana de agosto, y considerando además que, de acuerdo con algunos maestros, los niños aprenden a “leer y a escribir” durante ese lapso.



#### **4.2.1. Selección de los grupos de observación.**

Se eligió la estrategia de investigación denominada “estudio de caso” porque ésta permitía el análisis de “un fenómeno contemporáneo” (la enseñanza de la lengua escrita) “dentro del contexto de la vida real” (el salón de clases) y favorecía la comparación de “dos o más grupos” al analizar “puntos de vista opuestos” (Díaz-Barriga y Luna: 2014: 246), (la enseñanza de la lengua escrita a partir de unidades mínimas y la enseñanza de la lengua escrita a partir de prácticas sociales del lenguaje).

Sabedores de la existencia de prácticas docentes en que se privilegia la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el estudio de unidades mínimas (grafemas y su sonido), a pesar de que desde 2009 los programas de estudio establecen nuevas formas de enseñanza para la lectura y la escritura, y en el afán de comprobar si esta situación limitaba o facilitaba la existencia de oportunidades de aprendizaje sobre la lengua escrita para niños y maestros, se estableció como objeto de observación el trabajo de dos grupos distintos de docentes:

- el primero, formado por dos maestras que basan su trabajo, principalmente, en la enseñanza de unidades mínimas de la lengua escrita: sonidos de las letras y sus formas, la combinación de sonidos en sílabas y posteriormente la enseñanza de palabras y frases; estas maestras desarrollaron ocasionalmente alguna actividades relacionadas con el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje.
- el segundo, integrado por dos maestras que ponen en práctica los proyectos didácticos, basados en el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje, que se establecen en los programas de estudio y que se describen en el apartado **2.4.5**. Estas docentes en ninguna de las clases observadas desarrollaron actividades centradas en la enseñanza de unidades mínimas de la lengua escrita.

Además de observar durante algún tiempo el proceder de las docentes sujetos de este estudio y caracterizar con ello su práctica en el salón de clases, para obtener más información sobre su formación y experiencia, se aplicó un cuestionario (Anexo 1) del que se obtuvo la información que se presenta a continuación:

#### **4.2.1.1. Caracterización del grupo 1.**

Las maestras observadas, que enseñan a leer y a escribir, prioritariamente, a partir de unidades mínimas, trabajan en la misma escuela; tienen una gran experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado (24 y 30 años respectivamente); de acuerdo con testimonios de los compañeros de las maestras y de los padres de familia, las maestras gozan de un gran prestigio en este campo, debido a ello cada año se encargan de los alumnos de primer grado. Ambas se sienten orgullosas de este reconocimiento.

Las dos maestras poseen los programas de estudio más recientes, tanto los de 2009 como los de 2011, afirman conocer ambos programas y respondieron que recibieron cursos de capacitación sobre el uso de los mismos.

Sus alumnos han recibido los libros de texto gratuitos que la SEP distribuyó para el ciclo escolar 2012-2013 (esto pudo constatarse durante las observaciones de las clases); sin embargo cada una utiliza algunos libros de apoyo de editoriales privadas y fotocopias de otros textos, de donde toman algunas recomendaciones para la enseñanza o para realizar lecturas en voz alta ante los alumnos.

#### **4.2.1.2. Caracterización del grupo 2.**

Las dos maestras que conforman el grupo 2 tienen 9 y 29 años de servicio, respectivamente. La que lleva menos tiempo de servicio tiene apenas un año de

experiencia impartiendo primero, la segunda dijo llevar 18 años atendiendo este grado.

Las dos maestras participan en un proceso de formación permanente y a raíz de ello están modificando sus prácticas de enseñanza, ya que procuran enseñar a sus niños la lectura y la escritura a partir del desarrollo de prácticas sociales de lenguaje. Estas docentes acuden mensualmente a un curso de formación en el que reciben capacitación sobre los principios de la psicogénesis del lenguaje escrito, se les da información sobre las características de los nuevos programas y se revisan estrategias sobre cómo enseñar a leer y a escribir a los niños mediante la realización de proyectos didácticos basados en el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje.

Aunque no lo registraron en su cuestionario pudo constatarse durante la observación que los niños que atienden recibieron los libros de texto gratuito que distribuye la SEP y que además de éste utilizan para el desarrollo de sus clases: distintos libros de circulación social (algunos de los cuales intercambian entre ellas), periódicos, papel bond y plumones para escribir ante los niños. (Durante el proceso de observación una de ellas utilizó el juego de mesa denominado “Serpientes y escaleras” y la otra usó una máscara para realizar el juego de “La rueda de San Miguel”).

### **4.3. Método de trabajo**

A las cuatro docentes se les solicitó autorización para videograbar el desarrollo de sus clases y para la realización de este estudio con base en el resultado de la observación.

Se realizaron dos visitas mensuales consecutivas a cada grupo, con lo que se conjuntó un total de 8 clases observadas de cada uno. De este procedimiento

se obtuvieron aproximadamente 12 horas de grabación por cada grupo; en total el corpus de grabación sumó 48 horas.

Se realizó la transcripción de cada una de las clases observadas conservando los diálogos realizados por la maestra con el grupo, ya fuera dirigiéndose a todos los niños en particular o uno alumno en específico; también se tomaron en cuenta las ocasiones en que un niño en particular se dirige hacia la maestra o hacia sus compañeros, pero siempre en un contexto en que lo dicho era audible para la mayoría de los integrantes del grupo. El corpus con la transcripción de los diálogos entre alumnos y docentes está integrado con 319 páginas.

Una vez transcritas las clases observadas, se procedió a identificar y marcar sobre la transcripción de los diálogos, las oportunidades de aprendizaje, que se ajustaban a los criterios y consideraciones que se describen en los apartados siguientes:

#### **4.3.1.        *Técnicas de análisis de datos.***

Para determinar la unidad de análisis de este trabajo, se utilizó el concepto de *intercambio* que, de acuerdo con la Pragmática Francesa “se define en términos de movimientos o intervenciones” de los participantes; y que consisten en uno o más actos. “El movimiento es la contribución mínima de un hablante a un intercambio” y se organizan en tres categorías posicionales: inicio (I), respuesta (R) y continuación o retroalimentación (C, rt). (López: 1994: 277).

De acuerdo con esta corriente los intercambios pueden estar constituidos por un mínimo de dos movimientos y máximo de 5 (aunque en las clases observadas estos movimientos fueron en muchos casos más grandes, debido a

que los diálogos se dan en un contexto escolar); y “la posibilidad tripartita se considera la estructura básica de la interacción didáctica”. (López: 1994).

De esta misma corriente pragmática se tomó el concepto *predictibilidad* “relación de pertinencia condicionada, de tal manera que a una primera parte le corresponde una (o varias) segunda(s) parte(s) también determinadas” (Llisterri, 2006: 32); este concepto permitió delimitar la unidad de acuerdo con el contenido de los intercambios entre los alumnos y el docente.

Así, por ejemplo, la intervención de uno de los dos elementos del intercambio verbal en el salón de clases (docente o alumno) se tomó como el inicio (I) de una unidad; se consideraron como elementos de la misma las respuestas (R) y la continuación (C) o retroalimentación (rt). Un cambio de carácter semántico, sintáctico o pragmático de este intercambio marcó el inicio de una nueva unidad.

**Tabla 4.2: Ejemplos de la determinación de la unidad de análisis con base en el concepto de Intercambio propuesto por la Pragmática Francesa:**

INTERCAMBIO	MOVIMIENTOS	DESCRIPCIÓN
<b>Maestra:</b> ¿A ver qué les dije ayer que íbamos a hacer con el cuento?	I	La docente plantea una pregunta.
<b>Alumnos:</b> Cambiarlo.	R	Los alumnos responden.
<b>Maestra:</b> ¿Cambiar qué?	C	La maestra reitera la pregunta.
<b>Alumnos:</b> El final, cambiarle el final.	R	Los alumnos complementan la primera respuesta.
<b>Maestra:</b> Cambiarle el final. Alejandro, siéntate y escucha para que lo puedas hacer. ¿Se	C	La maestra retoma la respuesta de los alumnos. Ocurre una

acuerdan como se llamaba el título del cuento?		interrupción. Finaliza la unidad e inicia otra a partir del planteamiento de una nueva pregunta (cambio de carácter semántico).
¿Se acuerdan como se llamaba el título del cuento?	I	Inicia un nuevo intercambio determinado por una nueva pregunta.
<b>Alumno:</b> Os.. ...el oso.	R	Un alumno da una respuesta.
<b>Alumno:</b> El lápiz mágico	R	Otro alumno da otra respuesta.
<b>Maestra:</b> ¿El lápiz mágico?	C	La maestra plantea una nueva pregunta relacionada (predictibilidad) con la anterior.
<b>Alumnos:</b> No. Sí.	R	Respuestas de los alumnos.
<b>Maestra:</b> ¿Ya no se acuerdan?	I	Inicia un nuevo intercambio marcado por una nueva pregunta de la maestra.
<b>Alumno:</b> El oso.	R	Los alumnos responden.
<b>Maestra:</b> A ver traten de leerle.	C	La maestra brinda ayuda para mejorar la respuesta.
<b>Alumno:</b> El oso.	R	Un alumno da respuesta.
<b>Maestra:</b> Primero fíjense.	I	Inicia otra unidad determinada por la

		intervención de la maestra quien da una consigna.
--	--	---

Como puede observarse, los límites de la unidad (intercambio) pueden ser fácilmente identificables a través del cambio de tema que normalmente se determina por la pregunta que hace la docente y que seguramente dirige hacia los propósitos didácticos.

De este fragmento de diálogo se pudieron identificar dos unidades de análisis compuestas de las secuencias: [I, R, C, R, C] y [I, R, R, C, R, I, R, C, R], respectivamente.

A continuación se muestran algunos ejemplos de oportunidades de aprendizaje extraídos del *corpus*. Las partes marcadas en gris indican el inicio de otra unidad y por lo tanto los límites de la que se analiza.

### Los niños preguntan a la docente.

Ejemplo 1. Maestra 1(UM):

[Dirigiéndose a un niño que hojea un libro]

- **Maestra:** ¿ya viste su portada? ¿Cómo es su portada?
- **Alumno:** ¿Qué es portada?
- **Maestra:** Ahí donde empieza el cuento. Esto de aquí, ¿a poco no te acuerdas que ya mencionamos que todos los libros tienen una portada?.
- **Maestra:** [concluye el diálogo y continúa su recorrido revisando el trabajo de otros niños]

Ante la pregunta directa del alumno, la docente le señala y le pide que recuerde qué es una portada, lo que brinda al alumno la oportunidad de aprender a

identificar una de las características de la portada (la ubicación) la función de este elemento de los libros.

Ejemplo 2. Maestra 1(UM):

- **Maestra:** Entonces vamos a ver la letra “B”. A ver, vamos a ver: todos [señalando la letra “B” escrita en el pizarrón].
- **Alumnos:** “Be”.
- **Maestra:** Nada más un renglón pero bien hehecita.
- **Alumno:** ¿Maestra, me salto yo?
- **Maestra:** Sí, porque yo ahí dejo un cuadrito, entonces ustedes en lugar de cuadrito le ponen un guioncito.
- **Alumna:** ¿Con rojo, Maestra?
- **Maestra:** Con rojo, bonita.
- **Alumna:** ¿Con rojo el guión?
- **Maestra:** Sí. [concluye el diálogo y continúa supervisando el trabajo de los niños]

La oportunidad de aprendizaje consiste en que los alumnos, además de aprender la letra que se está estudiando, tienen ocasión de identificar un nuevo elemento del sistema de escritura: el guión.

### **Los niños responden a una pregunta de la docente.**

Ejemplo 1. Maestra 3(PS):

[Al hacer con el grupo un recuento de los libros que han leído de marea colectiva]

- **Maestra :** ¿De qué se trataba “El estofado del lobo”?
- **Alumnos:** De un lobo que se quería comer una gallina
- **Maestra :** ¿Y luego?
- **Alumno:** Le llevó unos *hot cakes*
- **Maestra :** ¿Citlaly cuántas rosquillas le llevó?
- **Alumnos:** Cien rosquillas y un pastel



- **Maestra** : ¿De cuántos kilos?
- **Alumnos**: Diez
- **Maestra**: ¡Ah no, sí se acuerdan!, y después... ¿el tío lobo se convirtió en bueno o en malo?
- **Alumnos** : Bueno
- **Maestra** : ¿Y se comió los pollitos?
- **Alumnos** : No.
- **Maestra** : ¿Se comió la gallina?
- **Alumnos** : No
- **Maestra** : Ah. Entonces sí se acuerdan.
- [**Maestra** : Cambia de tema ¿Cómo dice aquí? Señalando el título de otro libro]

Este fragmento de diálogo estuvo compuesto por una serie de intercambios en que la docente hacía preguntas sobre el contenido de un cuento leído previamente, los alumnos tuvieron la oportunidad de reconstruir el texto a partir de las preguntas de la docente: “La renarración refleja un concepto holístico de la lectura y la comprensión lectora, ya que exige que el lector u oyente integre la información, al relacionar entre sí partes del cuento...” (Ortega, 2003:11)

Ejemplo 2. Maestra 1(UM)

- **Maestra**: [al interrogar a los niños sobre su experiencia con el uso de periódicos] ¿En sus casas de ustedes, sus papás compran el periódico?
- **Alumnos**: Sí.
- **Alumno**: Mi papá va a la central [se refiere a la central de autobuses del lugar, donde hay un puesto de periódicos] y ahí lo compra.
- **Maestra**: ¿Cuál periódico compra tu papá?

Ante la pregunta de la maestra, el niño que responde demuestra conocer el lugar de circulación (venta) de los periódicos; lo que significa una oportunidad para que los alumnos que escuchan aprendan este aspecto de la lengua escrita.

**Los niños expresan, de manera espontánea, algún conocimiento sobre la lengua escrita.**

Ejemplo 1. (Maestra 1(UM):

- **Maestra:** A ver [dirigiéndose a todo el grupo] ¿Alrededor de su botella [se refiere al dibujo que cada niño dibujo en su cuaderno por instrucciones de la maestra y con base en un modelo que cada uno trajo de su casa] les sobró espacio en la hoja?
- **Alumnos:** Sí.
- **Maestra:** ¿A quién le sobró espacio?
- **Alumnos:** A mí.
- **Maestra:** Si les sobró espacio vamos a hacer ésta... fíjense, alrededor de la botella... y esta es la B mayúscula.
- **Alumno:** Ya la sé hacer.
- **Maestra:** Es así... agarra tu lápiz... 1, 2, 3, 4.. agarra así. Nada más es la primera con rojo porque después te vas a confundir.
- **Alumno:** La mía dice coca – cola [se refiere al logotipo que aparece en la botella que ocupó como modelo para dibujar en su cuaderno].
- **Maestra:** [Sin tomar en cuenta el comentario del alumno y dirigiéndose a otro niño]: ¿Ya la hicieron? ¡Mira, qué bonito trabajo! ¡Hermoso!

En este ejemplo se observa el conocimiento que el niño tiene y comparte ante sus compañeros sobre los logotipos, pues reconoce que en su botella dice Coca-cola: “Esta primera lectura de símbolos debe ser estimulada para que el niño capte, desde muy temprano, que la escritura conlleva significado” (Condemarin, 1998:43). Aunque en este caso particular la docente no retomó el comentario del alumno.

#### Ejemplo 2. Maestra 1(UM)

- **Maestra:** [Después de haber propiciado que los niños interactuaran con periódicos] Pues cada periódico, hijos, tiene su nombre.
- **Alumno:** Para leer [Varios niños comienzan a hablar al mismo tiempo].
- **Maestra:** ¡A ver! si hablas tú, hablas tú y hablas tú [Señalando a varios niños] ¿Vamos a entender?
- **Alumnos:** No.
- **Maestra:** A ver dime [Dirigiéndose a un niño que levanta la mano para pedir la palabra].
- **Alumno:** El periódico arriba trae unas letras grandes... y ahí es como se llama.
- **Maestra:** [Sin retomar lo que el niño expresó y dando la palabra a otro] A ver tú.

La explicación del niño conlleva una deducción: considera que las “letras grandes” constituye el título del periódico. Esta es una oportunidad que se brinda a los alumnos que escuchan para aprender a reconocer el título de un periódico, con base en su ubicación y la tipografía, elementos que forman parte de la configuración gráfica en las planas de los periódicos.

### **Los niños leen de manera espontánea o a petición de la maestra.**

Ejemplo 1. 2(UM):

- **Maestra:** [Después de haberles mostrado a los niños que la forma en que se leen las sílabas “ba”, “be”, “bi”, “bo” y “bu”] Le vamos a pedir a Vania que pase y nos identifique la silaba “Bi”, y le vamos a dar un aplauso ¡eh!
- **Alumna** [pasa a señalar y lo hace correctamente].
- **Maestra:** ¿Cómo dice ahí?
- **Alumnos:** Bi.
- **Maestra:** Bi, su aplauso por favor.
- **Alumnos:** aplauden.
- **Maestra:** Pasa a identificarnos, Valeria ¿donde dice Bu, y repetimos todos si señala bien.

La alumna del ejemplo demuestra saber traducir el sonido de las dos grafías que componen la sílaba, pero además da oportunidad para que los que escuchan puedan corroborar lo que saben o aprender el sonido de esta unidad.

Ejemplo 2. Maestra 1(UM)

- **Maestra:** Muy bien. Fíjense muy bien: ahora en su libreta de español van a copiar el título de su periódico. A ver quién ubica el título de su periódico y lo van a escribir en su libreta.
- **Alumno:** Aquí está [señala el título del periódico].
- **Maestra:** ¡Ah! cópienlo. No vayan a borrar el dictado, déjenlo pendiente y tomen una hoja limpia.
- **Alumnos** empiezan a trabajar.

En este ejemplo, el alumno, al señalar delante de sus compañero lo que solicita la docente, ayuda a que otros niños reconozcan o corroboren su conocimiento sobre este elemento de los periódicos.

Con base en estos criterios se revisaron todos los registros de clase recopilados y se obtuvieron **296 oportunidades de aprendizaje sobre la lengua escrita**, es decir, 296 intercambios orales en que se manifestaba ante los demás una pregunta o un idea (correcta o incorrecta) acerca de un aspecto de la lengua escrita, que hubiera podido funcionar como base para confirmar, rechazar o reelaborar sus hipótesis acerca del sistema de escritura o de las funciones de la lengua escrita.

En este apartado hemos dado cuenta de la manera en que se determinaron tanto los grupos a observar, la unidad de observación y la cantidad de oportunidades que se obtuvieron; en el siguiente capítulo se hace el análisis de los datos obtenidos y de las categorías que surgieron al analizar la información obtenida.

#### ***4.3.2. Unidades de análisis: Oportunidades para aprender la lengua escrita.***

Con el propósito caracterizar de manera adecuada las unidades de análisis de este estudio, es decir, las “oportunidades de aprendizaje”, se procedió a adoptar un concepto de aprendizaje, a definir la unidad de observación y buscar antecedentes sobre este objeto de estudio; los siguientes apartados dan cuenta de este proceso:

##### ***4.3.2.1. Concepto de aprendizaje.***

Para la realización de este estudio se adoptó una concepción constructivista del aprendizaje, ya que es la que nos permite tomar en cuenta la perspectiva del alumno que aprende y no la perspectiva unilateral que adoptan los métodos sintéticos y analíticos. Desde esta punto de vista, “aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje” (Fons, 2004: 25).

La postura constructivista considera además la importancia que los conocimientos previos que posee el alumno tienen para que se realice el aprendizaje: “los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone atender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él...” (Coll, 2007). Por lo tanto “Cuando las experiencias nuevas se sitúan en el ámbito de las ideas que se poseen y cuando las destrezas de procedimiento permiten el desarrollo de ideas para comprender la experiencia nueva, se produce el aprendizaje” (Harlen: 1998: 113).

#### ***4.3.2.2. Construcción colectiva del aprendizaje***

Además de los aspectos anteriores, que definen el aprendizaje como un proceso individual, en este estudio se consideró el aprendizaje como un **proceso de construcción colectiva**, mediante el cual, a través de las aportaciones de todos, alumnos y docente, se construyen nuevos conocimientos: “...las aulas son lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión” (Santibáñez, 2003).

Desde este punto de vista, se considera que el conocimiento que adquieren los estudiantes no proviene sólo del docente que conduce la clase, sino que se considera como fuente de aprendizaje la diversidad de experiencias que el conjunto de alumnos puede aportar al conocimiento de cada uno, siempre y cuando sea externada ante el grupo.

En el caso de los niños de entre 6 y 7 años que están aprendiendo a leer y a escribir este intercambio de ideas favorece el aprendizaje sobre el lenguaje en el sentido de que además de compartir sus experiencias con la lengua escrita,

usan el lenguaje para “pensar” de manera colectiva: “El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino también un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente” (Mercer, 1995: 14). Esta idea de Mercer se materializa cuando se observa a grupo de niños tomar acuerdos sobre un tema que les compete de manera colectiva y cuando se observa el cambio de puntos de vista y la adhesión de algunos niños a ciertas opiniones e ideas de sus compañeros.

#### ***4.3.2.3. Concepto de “oportunidad de aprendizaje”.***

Con base en lo anterior, **se consideró como una oportunidad de aprendizaje el intercambio oral en que alguno de los integrantes del grupo (alumnos o docente) o ambos, expresaron en voz alta (audible para todo el grupo o para la mayoría) cierta información (en forma de pregunta o afirmación) sobre algún aspecto de la lengua escrita.**

Se toma como base que la idea expresada por alguien puede contribuir a que el que la escucha reelabore sus esquemas, reestructure su pensamiento, modifique sus ideas, enriquezca su experiencia, reafirme lo conocido, en este caso particular, sobre la lengua escrita.

De esta manera, una oportunidad de aprendizaje sobre el lenguaje escrito se identificó en la interacción grupal cuando:

- a) Uno o más alumnos intervienen de manera oral ante el grupo para expresar un cuestionamiento, responder a una pregunta hecha por su maestra o sus compañeros o hacer una aportación espontánea (no

solicitada) relacionada con algún aspecto de la lengua escrita con la que se está trabajando dentro del salón de clases.

- b) El docente interviene de manera oral ante el grupo para realizar una pregunta a un estudiante o al colectivo o para responder un cuestionamiento hecho por uno o varios alumnos; para dar una indicación o explicar algún aspecto a todos los alumnos sobre algún aspecto de la lengua escrita con la que se está trabajando dentro del salón de clases.

Se tomaron en cuenta tanto las respuestas y aportes adecuados, correctos o convencionales de los niños como los que no correspondían con la adecuación, corrección o convencionalismos que rigen el funcionamiento de la lengua escrita; en el entendido de que éstas expresiones son intentos que hacen los niños por “comprender las relaciones y el funcionamiento del sistema de escritura; son estos primeros pasos los que constituyen la prehistoria de la escritura.” (Fernández, 2007: 123).

Las manifestaciones de ideas, dudas y conclusiones que explicitaron los niños en el salón de clases pudieron ser tomadas en cuenta o no por el docente para ponerlas a discusión con el resto de los compañeros del grupo o proporcionando a los alumnos alguna información, de manera que al contrastar los conocimientos que se poseen con los que poseen los otros o con información proporcionada por el profesor, puedan modificarse los esquemas que se tienen sobre el objeto de conocimiento.

Respecto de las intervenciones de los docentes, también se tomaron en cuenta, como oportunidades de aprendizaje, las preguntas que el docente realizó al grupo a un alumno delante de todo el grupo para solicitar una opinión, conocer la experiencia de un estudiante en relación con algún aspecto de la lengua escrita, es decir las preguntas denominadas “divergentes” (Biggs, 2006). No se tomaron en cuenta las preguntas que los docentes acostumbran a hacer para verificar la atención de los alumnos, comprobar que realizan las tareas, verificar

la comprensión de las actividades, etc.; es decir las “preguntas procedimentales” (Richards y Lockhart, 1998). También se registraron como oportunidades de aprendizaje las afirmaciones hechas por el docente o las respuestas dadas a preguntas expresas por los niños, tanto las que se respondieron de manera correcta como las erróneas, considerando que estos aportes, escuchados por los alumnos generan también posibilidades de aprendizaje.

#### ***4.3.2.4. Estudios previos: Lo que pueden saber los niños sobre la lengua escrita.***

Si se parte de la convicción de que “ningún sujeto parte desde cero al ingresar a la escuela primaria, ni siquiera los niños de clase baja, los desfavorecidos de siempre. A los 6 años, los niños ‘saben’ muchas cosas sobre la escritura y han resuelto, solos, numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 357); y si se toma en cuenta, además, que el aprendizaje de la lengua escrita ocurre a partir de los conocimientos que los niños poseen sobre este objeto cultural, es necesario caracterizar, de manera general, en qué consisten algunos de estos conocimientos para poder identificarlos en el contexto de la interacción en el salón de clases.

Para la realización de este estudio se tomaron en cuenta algunas investigaciones que documentan los conocimientos incipientes que los niños pueden tener sobre la lengua escrita, al respecto, Ana Teberosky (1989) cita que los niños preescolares poseen:

1. Una capacidad sintáctica y discursiva bastante próxima a la del adulto (Ervin Tripp & Mitchell-Kerman, 1977; Wanner & Gleitman, 1982).
2. Un conocimiento sobre la clase de objetos que son los textos escritos, objetos particulares y diferentes, por ejemplo, de los objetos físicos (Tolchinsky- Landsmann, en prensa).



3. Entre los conocimientos adquiridos antes y durante los primeros años de escolaridad incluiremos la precoz capacidad de lectura y escritura, a condición de que aceptemos:
  - a. como escritura, incluso las escrituras presilábicas (Ferreiro & Teberosky, 1979), y
  - b. como lectura, incluso las lecturas-simulación de actividad lectora de textos retenidos en la memoria o de textos posibles de ser escritos (Teberosky, 1988).

En otro estudio, Yetta Goodman (2002) hace un inventario, a partir de muestras de escritura infantil y del resultado de algunas investigaciones acerca de lo que los niños conocen sobre la lengua escrita y los denomina “Principios de desarrollo de la escritura” y los divide en: principios funcionales, principios lingüísticos y principios relacionales, en el siguiente cuadro se sintetizan las descripciones que esta investigadora realiza y se ofrecen algunos ejemplos tomados de su análisis:

**Tabla 4.1: Conocimientos que los niños tienen sobre la lengua escrita de acuerdo con Yetta Goodman.**

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	ASPECTOS ESPECÍFICOS
Principios funcionales.	Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.	1. Para controlar la conducta de otros.
		2. Interpersonal (para comunicarse con otros).
		3. Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.
		4. Lenguaje heurístico explicativo.
		5. Extensión de la memoria.
Principios lingüísticos.	Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Esas formas incluyen reglas ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.	1. Principios ortográficos.
		2. Principios sintácticos.
		3. Principios semánticos y pragmáticos.
Principios relacionales.	Se desarrollan a medida que el niño resuelve problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños	1. Relacionar la escritura con el objeto y con sus significado.
		2. Relacionar la escritura con la percepción visual de la

	llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos del mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes en la cultura).	ortografía.
		3. Relacionar la escritura con el lenguaje oral.
		4. Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico.

Un elemento que parece repetirse en las situaciones planteadas en esta tabla es que los aprendizajes de los niños sobre el lenguaje escrito parecen ocurrir cuando se tiene necesidad de usar el lenguaje, en la resolución de problemas, al compartir significados y cuando el lenguaje escrito llega a ser significativo para ellos.

Todos estos estudios dan cuenta de lo que los niños, aun en situaciones extraescolares, pueden saber sobre la lengua escrita y, de acuerdo con el concepto de aprendizaje que hemos adoptado, son el antecedente inmediato para la adquisición de nuevos conocimientos.

Con estos antecedentes, este estudio centró su atención en lo que ocurre en el salón de clases, en los momentos en que los docentes ponen en práctica diversas actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura; se registraron específicamente los momentos en que los niños manifestaron sus conocimientos sobre la lengua escrita y la manera en que lo dicho por ellos fue retomado o no por los docentes para propiciar el aprendizaje.

## **5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS**

En los siguientes apartados se analizan los datos obtenidos en cada uno de los grupos observados y se hace distintos tipos de comparaciones. Las tablas en que se presentan los datos contienen las siguientes etiquetas: 1(UM), 2(UM), 3(PS) y 4(PS) para identificar a cada una de las docentes observadas: 1, 2, 3 y 4 son números secuenciales que se utilizaron para identificar a cada una. Las notaciones (UM) y (PS) corresponde a las formas de enseñanza de cada profesora; así, las dos primeras se distinguen porque, en general, enseñan a sus niños la lengua escrita a partir de las “unidades mínimas” (sonidos y grafías) (UM); las segundas enseñan la lengua escrita a partir del desarrollo de “prácticas sociales del lenguaje” (PS).

### **5.1. Oportunidades de aprendizaje por grupo**

Uno de los supuestos que guiaron esta investigación fue la idea de que en la medida en que las docentes introduzcan al salón de clases prácticas sociales del lenguaje se generarían más oportunidades para que los niños aprendieran diversos aspectos sobre el lenguaje escrito. Sin embargo, al contabilizar el número de oportunidades en cada uno de los grupos y compararlos, se obtuvieron algunos resultados inesperados; en la siguiente tabla se muestra el número total de oportunidades de aprendizaje por grupo.

**TABLA 5.1. Total de oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito por grupo.**

MAESTRA	TOTAL	%
1(UM)	66	22.30
2(UM)	86	29.05
3(PS)	81	27.36
4(PS)	63	21.28
<b>TOTAL</b>	296	<b>100</b>

En esta primera tabla general se muestran las diferencias en el número de oportunidades de aprendizaje que se dieron en los cuatro salones: en el salón de la maestra **2(UM)** quien, en general, enseña a leer y a escribir a los niños a partir de unidades mínimas tiene la mayor cantidad de oportunidades (86) cuando, por su forma de trabajo, se esperaba una menor cantidad que en los grupos de las docentes **3(PS)** y **4(PS)**.

Contrario a lo esperado fue encontrar menos oportunidades de aprendizaje (63) en la docente **4(PS)**, quien se distingue por enseñar a leer y escribir a los niños a partir de las prácticas sociales del lenguaje.

## **5.2. El uso de la palabra para dar información**

Como se dijo antes, las oportunidades para que los niños aprendan sobre la lengua escrita pueden provenir de diferentes fuentes, tanto de los alumnos, como del maestro o puede ser aportada por ambos en un intercambio oral.

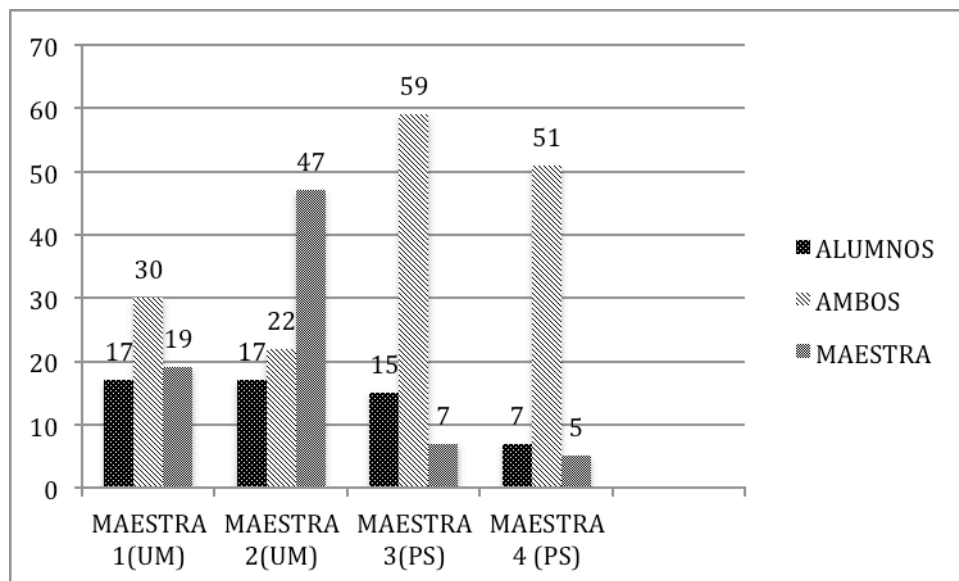
Sin embargo, hay varias investigaciones (Mercer, 1995; Santibáñez, 2003; y Fernández, 2007, entre otros) que dan más importancia a las intervenciones de los niños en el aprendizaje que las intervenciones de los profesores: permitir a

los alumnos expresar su conocimiento y comprensión sobre un fenómeno permite a los docentes tener una idea del conocimiento de los alumnos y “desarrollar su propia comprensión” (Santibáñez, 2003).

Más importante aún para el aprendizaje, destacan los autores mencionados y otros (Camps, 2006; Coll, 1995; Edwards y Mercer 1988), es el diálogo en que se reconoce igualdad entre alumnos y docentes, ya que “por medio del intercambio discursivo el profesor y los alumnos llegan a establecer *contextos mentales* de experiencias y conocimientos compartidos, y en este conocimiento común está en la base de la construcción de los significados” (Camps, 2006:139).

De las afirmaciones anteriores se derivó la importancia de determinar en este estudio de quién provenía la información que los alumnos recibían dentro del salón de clases: ¿de la maestra, de los alumnos o de un intercambio discursivo? La siguiente gráfica muestra el origen de la información en cada uno de los grupos:

**GRÁFICA 5.1. ¿Quién proporciona información en las interacciones entre alumnos y docentes?**



En los cuatro grupos se registra que la información proviene de las tres modalidades: de los alumnos, de la maestra y de ambos; sin embargo es notable que en el grupo de la maestra 2(UM), en la que se presentó un mayor número de oportunidades de aprendizaje, sea ella la que en más ocasiones brinda la información a los niños: 47 veces de 86; es decir, ella acapara el 54.65 % de las ocasiones para el uso de la palabra.

**TABLA 5.2. ¿Quién proporciona la información en el salón de clases? Porcentajes**

<b>GRUPO</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>AMBOS</b>	<b>MAESTRA</b>	<b>TOTAL</b>
MAESTRA 1(UM)	25.76%	45.45%	28.79%	100.00%
MAESTRA 2(UM)	19.77%	25.58%	54.65%	100.00%
MAESTRA 3(PS)	18.52%	72.84%	8.64%	100.00%
MAESTRA 4 (PS)	11.11%	80.95%	7.94%	100.00%

También es destacable que entre las maestras que usan como unidad de aprendizaje las prácticas sociales del lenguaje, la información que se genera en el grupo sobre el lenguaje escrito provenga mayormente del intercambio entre alumnos y docente. 72.84% de las oportunidades de aprendizaje se generan a partir de la información generada entre ambos en el grupo de la maestra 3(PS) y casi el 80.95% en el grupo de la maestra 4(PS).

Por otra parte es interesante observar que en estas maestras que enseñan a los niños, involucrándolos en prácticas sociales del lenguaje, tengan muy pocas intervenciones para dar información; su forma de trabajo parece priorizar la generación de información por parte de los niños o el intercambio de ideas entre docentes y alumnos.

### **5.3. Los materiales usados en la enseñanza de la lectura y la escritura**

Tomando en cuenta la perspectiva sociocultural de la lengua escrita que contribuye a que en la enseñanza de la lectura y la escritura se contemple “una

amplia gama de materiales escritos que fueran más allá de la restricción de un libro único para leer” (Grunfeld, 2000: 4), se consideró necesario identificar los materiales con que las docentes enseñan a leer y a escribir y establecer una relación con las oportunidades que se tienen para aprender diversos aspectos de la lengua escrita en el aula.

En el conjunto de clases observadas aparece una gran variedad de materiales escritos, a continuación se hace un listado de los que cada docente utilizó:

La maestra 1(UM) propició la interacción de los niños con su cuaderno, con etiquetas, libros de la biblioteca escolar y de aula, el libro de texto, el pizarrón y periódicos de circulación local.

La docente 2(UM) por su parte favoreció el uso de el horario de clase (impreso en papel y pegado en una pared del salón de clases), libros de la biblioteca escolar y del aula, el libro de texto, la lista de cumpleaños de los niños del salón (impresa en papel y pegada en una pared del salón de clases), el pizarrón y el reglamento del salón de clases (escrito en carteles y pegado en una pared del salón de clases).

En el salón de la maestra 3(PS) se vio a los niños interactuando con: carteles, el cuaderno, gafetes que tenían el nombre de cada alumno, libros de la biblioteca escolar y de aula, listas de libros leídos por el grupo (escrita en una cartulina y pegada en una pared del salón de clases), se utilizó papel extendido que permitía la escritura visible para todos y también se hizo uso del pizarrón.

Finalmente, los alumnos de la maestra 4(PS) estuvieron trabajando en el salón de clases con hojas blancas para escribir su propia versión de un cuento (no el cuaderno), libros de la biblioteca escolar y de aula, lista de asistencia (escrita en papel bond extendido y pegada en una pared del salón de clases), pizarrón, tarjetas con palabras diversas para armar cuentos u oraciones y el reglamento

del salón de clases, (escrito en carteles y pegado en una pared del salón de clases).

Como puede verse entre los cuatro grupos hay una gran variedad de materiales escritos, sin embargo no en todos los salones se usaron los mismos ni con la misma frecuencia; para realizar un comparativo, se consideraron sólo aquellos materiales que fueron usados por al menos dos de las cuatro maestras observadas. Los resultados son se presentan en la tabla 5.3.

**TABLA 5.3 Materiales didácticos usados en los salones de clases observados**

<b>GRUPO</b>	<b>CUADERNO</b>	<b>LIBROS DE LA BIBLIOTECA</b>	<b>LIBROS DE TEXTO</b>	<b>PIZARRÓN</b>
MAESTRA 1(UM)	4	14	7	7
MAESTRA 2(UM)	11	13	14	35
MAESTRA 3(PS)	1	44	0	5
MAESTRA 4 (PS)	0	22	0	5

El material que en común utilizan las maestras son los libros de la biblioteca escolar y de aula; sin embargo, quienes más los usan son las docentes que enseñan a los niños con base en prácticas sociales del lenguaje: las diferencias parecen duplicarse en el caso de las maestra 4(PS) en relación con las dos primeras; y cuaduplicarse en el caso de la docente 3(PS) en relación con las maestras 1(UM) y 2(UM).

Por otra parte los datos muestran que las maestras que enseñan a leer y a escribir tomando como unidad las prácticas sociales del lenguaje no usan el libro de texto, y casi no utilizan (un solo caso para el grupo de la maestra 3(PS)) el cuaderno de los niños sino, como aparece en el listado previo a la tabla, usan papel u hojas blancas para escribir; y muy pocas veces el pizarrón (sólo en 5 ocasiones). En contraste la maestra 2(UM), en cuyo grupo se generaron más oportunidades de aprendizaje utiliza de manera frecuente el pizarrón.



#### **5.4. Clasificación de las oportunidades de aprendizaje por aspectos del lenguaje escrito**

Tomando en cuenta que para el aprendizaje de la lectura y la escritura se requiere tanto del conocimiento de los aspectos formales del código como de los aspectos instrumentales de funcionamiento del lenguaje escrito (Fons, 2004) y que para la enseñanza de estos dos elementos hay dos posturas opuestas que ya hemos descrito, se realizó una clasificación de las oportunidades de aprendizaje para determinar qué tipo de conocimiento sobre el lenguaje escrito se favorecía en cada uno de los salones de clase observados.

Las oportunidades de aprendizaje se organizaron en 5 categorías que se determinaron de acuerdo con dos criterios fundamentales, tomados de Teberosky (1993) y Tolchinsky (1995): aspectos de la lengua escrita relacionados con sus propiedades instrumentales (contextos de uso, funciones, propósitos, modos discursivos, etc.); y aspectos relacionados con sus propiedades formales (características del sistema de escritura, la disposición de los elementos de la lengua escrita, los signos de puntuación, etc.).

Las categorías quedaron enunciadas de la siguiente manera (se incluye una etiqueta, entre paréntesis, que abrevia el nombre y que será usada en los análisis posteriores):

- A.** Reconocimiento de las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto. **(Etiqueta: CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES)**
  
- B.** Interpretación del contenido de un texto a partir de elementos gráficos o del tipo del registro lingüístico que se utiliza. **(Etiqueta: ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO)**

- C. Lectura y deducción del significado de algunas palabras u oraciones con base en el reconocimiento de algunas de sus propiedades textuales gráficas. **(Etiqueta: CARACTERÍSTICAS TEXTUALES)**
- D. Comprensión del contenido de un texto leído por sí mismos o por el docente; o de un texto que ha de escribirse. **(Etiqueta: COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS)**
- E. Identificación de elementos específicos del sistema de escritura y de sus características. **(Etiqueta: ELEMENTOS DEL SISTEMA)**

A continuación se describe qué aspectos de la lengua escrita se agrupan en cada una de las categorías enunciadas y se incluye un ejemplo de oportunidad de aprendizaje ocurrida en el salón de clases:

### A. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES

En esta categoría se agruparon las situaciones en que algún integrante del grupo, maestra o alumno, expresó ante sus compañeros, las ideas, experiencias o dudas que tenían sobre las funciones y características (usos que se la da, lugares en que se vende o se colocan, tamaño, cantidad de hojas, tipo de papel, etc.) de algunos objetos de la cultura escrita como periódicos, revistas, libros, carteles, etc.; generando con ello la oportunidad de aprender aspectos de la lengua escrita como los que se ejemplifican a continuación:

**TABLA 5.4. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto**

<b>ASPECTOS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
1. Reconocer algunos portadores de texto.	<b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b> <b>Maestra:</b> [iniciando la clase, después de haber anunciado el tema]¿Conocen el periódico? <b>Alumnos:</b> Sí.

	<p><b>Maestra:</b> A ver Marco Antonio ¿Cómo es el periódico que usted ha visto?</p> <p><b>Alumno:</b> Es como un libro, tiene hojas y revistas.</p> <p><b>Maestra:</b> Muy bien, ¿Y qué nos dirá un periódico?</p>
2. Identificar las características de algunos portadores y tipos de texto	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b></p> <p><b>Maestra:</b>[quien ha entregado previamente a los niños varios libros para que localicen información sobre un tema acordado]¿Quién tienen otro libro de dinosaurios?</p> <p><b>Alumnos :</b> ¡Yo! ¡Yo!</p> <p><b>Maestra :</b> A ver Manuel pasa el libro.</p> <p><b>Alumno:</b> Mira mi favorito [señalando el libro que otro alumno entrega a la maestra].</p> <p><b>Maestra:</b> [hojeando el libro] Uno de dinosaurios, qué bonito está, trae varias imágenes y más imágenes [mostrando a los niños las imágenes del libro].</p> <p><b>Alumno:</b> Es para colorear.</p> <p><b>Maestra:</b> Exactamente. Este libro sirve ¿para...?</p> <p><b>Alumnos:</b> Colorear.</p> <p><b>Maestra:</b> Y darnos una idea de cómo eran los dinosaurios y divertirnos ¿Y aquí podemos investigar cuánto media?</p>
3. Identificar la función de algunos portadores y tipos de texto	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b></p> <p><b>Maestra:</b> Uno de dinosaurios, qué bonito está, trae varias imágenes y más imágenes.</p> <p><b>Alumno:</b> Es para colorear.</p> <p><b>Maestra:</b> Exactamente ¿este libro sirve para?</p> <p><b>Alumnos:</b> Colorear.</p> <p><b>Maestra:</b> Y darnos una idea de cómo eran los dinosaurios y divertirnos ¿Y aquí podemos investigar cuánto media?</p> <p><b>Alumnos:</b> No.</p> <p><b>Maestra:</b> ¿No verdad? ¿Aquí podemos investigar qué comía?</p> <p><b>Alumnos:</b> No.</p> <p><b>Maestra:</b> No, pero en este sí [muestra dos libros uno informativo y otro literario] y éste completa a éste... entonces éste se llama... Tenemos dos tipos de libros. Bueno tenemos muchos tipos de libros.</p>
4. Identificar el contexto de uso y circulación de algunos portadores de texto.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b></p> <p><b>Maestra:</b> A ver ¿en dónde puedo yo conseguir un periódico?</p> <p><b>Alumna:</b> En la papelería.</p> <p><b>Maestra:</b> ¿En la papelería hay periódicos?</p> <p><b>Alumnos:</b> No.</p> <p><b>Maestra:</b> Sí, en la papelería hay periódicos. A ver ¿en dónde más?</p>

	<p><b>Alumno:</b> En donde venden las revistas.  <b>Maestra:</b> En donde venden las revistas.  <b>Alumno:</b> En donde venden la fruta salen los periódicos.  <b>Maestra:</b> A ver... Esteban...  <b>Alumno:</b> En la calle.  <b>Maestra:</b> En la calle. ¿En sus casas de ustedes sus papás compran el periódico?</p>
<p>5. Comparar las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra</b> [la maestra ha entregado a los niños varios libros informativos y literarios para que intenten localizar información sobre un tema]: Hay que revisar todas las hojas del libro para saber si podemos encontrar información. A ver... levante la mano el equipo que ya encontró un libro en el que puede encontrarse información.  <b>Alumnos</b> [levantan la mano].  <b>Alumnos:</b> Aquí, maestra, aquí.  <b>Maestra:</b> A ver ¿ahí no mi amor? [Se dirige a un niño que dijo que ahí no había información] ¿Por qué ahí no?  <b>Alumno:</b> Porque es fantasía.  <b>Maestra:</b> ¿Por qué es fantasía mi amor? Chaparritos, ayúdenle a su compañero: él dice... A Luisito... el que te tocó mi amor. Su compañerito dice que este libro no le va a servir para encontrar información ¿Por qué, mi amor?  <b>Alumno:</b> Porque es de fantasía.  <b>Maestra:</b> Porque es fantasía ¿y qué es fantasía? ¿Qué será fantasía?  <b>Alumno:</b> Dibujos.  <b>Maestra:</b> Dice su compañero que es caricatura, que es fantasía y no se puede encontrar información aquí entonces este lo descartamos ¿En cuál de tu equipo se puede encontrar información?</p>

Como puede verse en los ejemplos, los niños pueden reconocer cómo son los periódicos y los lugares en que se puede adquirir uno, esto tiene relevancia porque la escuela de estos niños se encuentra en el medio rural donde no es frecuente que circule este tipo de texto.

## B. ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO

En esta categoría se ubicaron las intervenciones de algún(os) niño(s) en que expresaron sus ideas o anticiparon el contenido de un texto, basándose en las ilustraciones que observaron en él, o en los fragmentos que el docente les leyó en voz alta.

**TABLA 5.5. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre el contenido de un texto a partir de elementos gráficos o del tipo del registro lingüístico**

ASPECTOS	EJEMPLOS
<p>6. Anticipar el contenido de un texto a partir de las ilustraciones que lo acompañan</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> ¡Bien vivos! ¿ya vimos el libro, verdad? Mario Andrés [mostrando un libro al grupo] ¿de qué crees que se trata el libro? Ayúdame a pensar ¿Qué ves en la portada? Tú dime primero lo que ves, todo lo que tú veas Mario ¿no ves nada? Luis Ángel ¿Qué ves? (Muestra a los niños la portada de un libro donde se observa la imagen de una imprenta antigua y una caricatura de Gutenberg)  <b>Alumno:</b> Que un señor estaba haciendo cajas y tenía como una máquina.  <b>Maestra:</b> Tiene una como máquina ¿Esa máquina como para qué servirá? A ver ayúdenme a pensar ¿para que servirá la máquina?  <b>Alumno:</b> Sacar hojas.  <b>Maestra:</b> Para sacar hojas. Muy bien ¿Qué más para qué crees que sirva la maquina?  <b>Alumno:</b> Para que haga papel.  <b>Maestra:</b> Para que haga papel ¿para qué más?  <b>Alumno:</b> Para que haga una libreta.  <b>Maestra:</b> Para que haga una libreta ¿para qué más?  <b>Alumno:</b> Para que haga libros.  <b>Maestra:</b> Para que haga libros ¿para qué más?  <b>Alumno:</b> Para que haga juguetes.  <b>Maestra:</b> Ah no.  <b>Alumno:</b> Papel.  <b>Maestra:</b> Bueno, esas son máquinas que inventan las personas para que faciliten nuestro trabajo ¿sí? Y ese señor se llama... ¿Cómo creen que se llama?</p>
<p>7. Anticipar el contenido de un texto a partir de fragmentos leídos por un adulto</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [...] Híjoles nada más que van a ser con letra... [señala el título del libro y deja incompleta la frase], "El Dinosaurio Gonzalo. Bueno, ahora voy a leer otro ¿eh?  <b>Maestra</b> [lee en voz alta un fragmento del interior de un libro]</p>

	<p><b>Alumno:</b> Ese no es de dinosaurios.  <b>Maestra:</b> Exactamente: éste no es de dinosaurios.  [Lee otro título] “Los niños de la escuela”.</p>
8. Interpretar un texto (cuento, frase o palabra) en voz alta a partir de las ilustraciones	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [les muestra a los niños las páginas de un libro que leyeron previamente] ¿En dónde dice "Oso caminaba por el bosque"?  <b>Alumno:</b> Aquí. [se levanta y señala las letras que aparecen debajo de la ilustración de un oso].  <b>Maestra:</b> [muestra otra página del libro]  <b>Alumno:</b> [un niño se adelanta y muestra un renglón debajo de la ilustración que representa a un oso frente a una bruja] Maestra, aquí dice "Hola bruja".</p>
9. Adecuar su registro al tipo de texto que interpretan o escriben	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [para animar a los niños a que dicten alguna reglas de convivencia para el salón de clases] ¿Qué más debemos hacer para trabajar bien a gusto en el salón?  <b>Alumno:</b> Que no nos subamos a la silla.  <b>Maestra:</b> A ver dictamela  <b>Alumna:</b> "No subirse a las sillas porque es peligroso".  <b>Maestra:</b>[leyendo mientras escribe] "No subirse a las sillas...".  <b>Maestra:</b> ¿Sería todo, hijos? ¿Ya no tienen ninguna otra?</p>
10. Relacionar distintos elementos de un texto	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b>  <b>Maestra:</b> [ A los niños, después de que han localizado libros donde pueden encontrar información sobre algunos animales] A ver... entonces... van a buscar ahora la página donde encontraron la información de la jirafa.  <b>Alumno:</b> La 6 y la 7. [se refiere a la página 67, donde se localiza la información que la maestra solicitó]  <b>Maestra:</b> [Sin retomar lo que dice el alumno y dirigiéndose a otro] Este no tiene autor, déjalo así, en la última van las páginas.</p>

En los ejemplos puede observarse cómo los niños son capaces de usar los elementos gráficos de un texto (dibujo, paginación, etc.) así como el tipo de lenguaje que se usa para tratar de comprender el significado de un texto o expresarlo.

### C. CARACTERÍSTICAS TEXTUALES

En esta categoría se presentan las ocasiones en que algún(os) niño(s) leyeron (de manera convencional) o dedujeron el significado de alguna palabra o frase con base en algunas características gráficas de los textos (longitud de la frase o palabra, forma de éstas, reconocimiento de algunas letras que aparecen al principio o al final de la palabra, etc.)

**TABLA 5.6. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender sobre el significado de algunas palabras u oraciones con base en el reconocimiento de algunas de sus propiedades textuales gráficas**

ASPECTOS	EJEMPLOS
<p>11. Deducir el significado de algunas oraciones al comparar su forma o longitud</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [Va mostrando a los niños las páginas de un libro que leyeron el día anterior] ¿En dónde dice “Oso caminaba por el bosque”?  <b>Alumno:</b> [Pasando a señalar el renglón correspondiente] Aquí.  <b>Alumno:</b> [Un niño se adelanta a señalar el texto de otra página que la maestra muestra] Maestra, aquí dice “Hola, Bruja”.  <b>Maestra:</b> ¿Cómo dice ahí? [Señalando otra página del libro]  <b>Alumno:</b> “Oso caminaba por el bosque”.  <b>Maestra:</b> ¿Y cuando se fue cómo les dijo?  <b>Alumno:</b> “Adiós, osos”.  <b>Maestra:</b> ¿Y en dónde dirá “Adiós osos”?  <b>Alumno:</b> Aquí dice [señalando la frase adecuadamente].  <b>Maestra:</b> Ándale ahí mero.  <b>Maestra:</b> ¿A quién le dijo oso “Aquí hay una cosita para ti”?            [El intercambio continúa en estos términos hasta concluir todo el cuento]</p>
<p>12. Deducir el significado de algunas palabras por la presencia de alguna grafía conocida (al principio o al final de la palabra).</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [Quien guía a los niños en la lectura del reglamento del salón] ¿Dónde dirá salón?  <b>Alumno:</b> Abajo.  <b>Maestra:</b> ¿Cómo supiste?  <b>Alumno:</b> Porque es la S.</p>

	<p><b>Maestra:</b> Ah, ella se dio cuenta que era salón por que se fijo cómo comienza ¿si fuera escuela como comenzaría?</p>
<p>13. Establecer diferencias entre dos palabras semejantes al identificar algunas grafías o comparar su longitud. (Ejemplo: María-Mario, José Manuel-José Carlos)</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [Los niños pasan a recoger una tarjeta con figura de ratón que contiene su nombre. Las tarjetas están colocadas en la pared. Algunas tarjetas no son recogidas] Si alguien su ratoncito no lo encontró, aquí hay cuatro, 1, 2, 3, 4, a ver si aparecen los dueños porque si no ese ratoncito... acuérdense que se va a morir de hambre porque no lo ponen en el queso [se refiere a colocarlo en un tablero donde se registra la asistencia].  <b>Alumno:</b> Fernanda no vino.  <b>Maestra:</b> Bueno, ponlo allá, acuérdense que ratoncito que no viene se queda afuera, pobre ratoncito... [mostrándoles dos letreros con nombres que nadie reclamó] A ver. Observen acá.  <b>Alumno:</b> Ese es de Lupe.  <b>Maestra:</b> Hay dos. ¿De nadie es? ¿María Guadalupe?  <b>Alumno:</b> ¿María Paulina?  <b>Alumna:</b> No vino.  <b>Maestra :</b> Válgame Dios. Ni modo.  <b>Alumno:</b> Dos afuera.  <b>Maestra:</b> ¿Cuántos quedaron afuera?</p>
<p>14. Leer por sí mismos y en voz alta palabras, enunciados o textos completos</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra</b> [pidiendo a un alumno que comparta con sus compañeros lo que leyó sobre un libro]: Tú, Sebas, a ver pláticanos.  <b>Alumno:</b> ¿De lo que dice aquí?  <b>Maestra:</b> Si, ya sea platicado o leído como tú quieras, como te sientas.  <b>Alumno</b> [leyendo]: “El mundo de los dinosaurios”.  <b>Maestra:</b> El mundo de los dinosaurios ¿y luego?  <b>Alumno:</b> ¿Dónde?  <b>Maestra:</b> Tú lee, tú dinos.  <b>Alumno</b> [leyendo un fragmento del interior del libro]: “...son carnívoros”.  [el intercambio continúa de la misma manera: la docente anima a los niños a leer</p>



	fragmentos de texto]
15. Reconocer palabras que provienen de otra lengua distinta al español.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b>  <b>Maestra:</b> ¿Y cuál noticia te llamó la atención?  <b>Alumno:</b> La de la reina.  <b>Maestra:</b> La de la reina ¿Qué más nos vas a decir de tu periódico?  <b>Alumno:</b> Tiene letras, tiene letras chiquitas y grandes, tiene policías, una de Facebook que tiene dibujitos, tiene lo del cine...</p>
16. Identificar distintas tipografías en un texto (letra manuscrita, estilizadas, con adornos, etc.)	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [refiriéndose al personaje principal de un cuento que los alumnos leyeron] El dinosaurio ¿Cómo se llama?  <b>Alumnos:</b> Gonzalo.  <b>Maestra</b> [fingiendo desconocer el tipo de letra con que viene escrito el título del libro y señalándolo en la portada]: Estas letras no las conozco.  <b>Alumno:</b> Son manuscritas.  <b>Maestra:</b> Exacto, como dice su compañero: son letras manuscritas: "El dinosaurio Gonzalo" y éste, dijimos que era un texto literario. O sea ¿un...?</p>

En estos ejemplos se destaca la manera en que, mediante preguntas, la maestra ayuda a los niños a interpretar una palabra o un enunciado sin tener que mirar cada una de las letras, sino que mediante la asociación entre el tamaño o silueta de la palabra o la frase se anticipa el significado, como solemos hacer los adultos experimentados cuando leemos.

#### D. COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS

En esta categoría se agruparon las situaciones en que algún(os) niño(s) recuperaron la información de algún texto que leyeron por sí mismos o que les fue leído por el docente; así como las situaciones en que participaron de forma grupal en la planificación de la escritura de un texto (estableciendo un propósito

o considerando al destinatario y decidiendo el contenido y el formato de su escrito).

**Tabla 5.7. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender mediante la comprensión del contenido de un texto leído por sí mismos o por el docente o de un texto que ha de escribirse**

ASPECTOS	EJEMPLOS
<p>17. Reconstruir el contenido de un texto que han leído por sí mismos o a través de su maestra.</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b>  <b>Maestra:</b> A ver... platíqueme al maestro el cuento de ayer [se refiere al observador] ¿Quién se acuerda?  <b>Alumno:</b> Yo.  <b>Maestra:</b> El último que leímos antes de irnos a casa.  <b>Alumno:</b> ¿El del osito?  <b>Maestra:</b> Si, pero despacito, no hables rápido y los demás van a escuchar porque el maestro les va a preguntar.  <b>Alumno:</b> De que el osito iba caminando por el bosque y se encontraba a varias personas: a la bruja, al puerquito y al gigante y luego, hasta el último, se encontró a la bruja y luego hasta el último a sus papás.  <b>Maestro:</b> ¡Ah, muy bien!  <b>Alumno:</b> Le faltó el lobo.  <b>Maestra:</b> A ver... también ayer contamos otro.</p>
<p>18. Elaborar conclusiones sobre un texto que han leído o que les han leído.</p>	<p><b>Maestra</b> [después de una votación, la maestra intenta que los alumnos obtengan conclusiones de los datos]: ¿Pero cómo le digo a tus papás? ¿O como le digo a la gente que esta allá afuera de La Fuente [se refiere a la población donde se ubica la escuela], a la gente de la comunidad? ¿Cómo les digo que los alumnos que van en este salón el Primero "B" casi no practican el futbol? ¿A quién se le ocurre algo? ¿Cómo les digo que ustedes casi no practican este juego? <b>Alumno:</b> A pocos niños.  <b>Maestra:</b> Pocos niños ¿Entonces cómo le escribo?  <b>Alumna:</b> "A pocos niños les gusta jugar futbol".  <b>Maestra</b> [escribiendo lo que la alumna propone]: "A pocos niños..." ¿Cómo?  <b>Alumnos:</b> "les gusta jugar".  <b>Maestra:</b> "...jugar.." ¿qué cosa?  <b>Alumnos:</b> Futbol.</p>

	<p><b>Maestra:</b> Al futbol ¿Están de acuerdo con eso o le cambiamos?</p>
19. Consultar, con ayuda de su maestra, modelos para escribir sus propios textos.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 4(PS)</b>  <b>Maestra:</b> [muestra a los niños un reglamento] Miren hijos, ustedes me dieron esas reglas pero yo les quiero compartir otras reglas que hay en otros salones, yo les voy a mostrar el dibujo y ustedes me van a decir a qué regla se refiere ¿sale? A lo mejor no la pusimos y a lo mejor nos hace falta ¿Qué observan aquí?  <b>Alumnos:</b> Un niño.  <b>Maestra:</b> ¿Qué estará haciendo?  <b>Alumno:</b> Levantando su mano.  <b>Maestra:</b> ¿Qué letra será ésta? (Muestra la “L” de una frase que dice: “Levantar la mano”).  <b>Alumno:</b> Es para que lo coloremos.  <b>Maestra:</b> A ver este niño está en el salón ¿Qué está haciendo?</p>
20. Establecer propósitos de lectura con ayuda de la maestra.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> Pero ustedes me dijeron que querían saber más cosas del elefante y me lo dijeron aquí. A ver: vamos a recordar, porque ahorita vamos a buscar libros donde podamos encontrar información que a ustedes les interesa saber ¿Me ayudan a leer lo que vimos ayer?  <b>Alumnos:</b> Sí. Lo que quiero saber sobre los elefantes  <b>Maestra:</b> ¿Qué queremos saber?  <b>Alumnos:</b> ¿Cómo son?  <b>Maestra:</b> ¿Cómo son?  [El intercambio sigue en estos términos: los niños proponen preguntas “de investigación” y la docente repite lo dicho por los niños mientras lo escribe en el pizarrón]  <b>Alumnos:</b> ¿Cuánto pesan?  <b>Maestra:</b> ¿Cuándo pesan? Vamos... nosotros... para que yo pueda encontrar más información acerca de los elefantes ¿A dónde tengo que recurrir? ¿En dónde la puedo buscar?</p>
21. Proponer sinónimos de algunas palabras que leen.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b>  <b>Maestra:</b> Se llama Gutenberg y ese señor, fíjense en su vestidura, sus pantalones son un poco raros para nosotros ¿sus zapatitos como son? ¿Su gorrito? Bueno es que antes así se vestía la gente, antes eran otras modas ahora estamos en otra época. Vamos con el último [Se refiere a un libro</p>

	<p>cuya portada van a revisar]</p> <p><b>Alumnos:</b> Cuerpo humano.</p> <p><b>Maestra:</b> ¿Cómo dice?</p> <p><b>Alumnos:</b> Cuerpo humano.</p> <p><b>Maestra:</b> Cuerpo humano ¿y ese niño, qué trae en sus manos?</p> <p><b>Alumno:</b> Un “deste” para ver sus huesos.</p> <p><b>Maestra:</b> Un “deste” para ver sus huesos.</p> <p><b>Maestra:</b> ¿Qué más tiene? ¿Cómo creen que se llama eso que trae en sus manos?</p> <p><b>Alumno:</b> Rayos X.</p> <p><b>Maestra:</b> A ver otra idea...</p> <p><b>Alumno:</b> A veces se les dice “placas”.</p> <p><b>Maestra:</b> Exactamente: placas o radiografías ¿Y de dónde le sacaron esa radiografía? ¿De su rodilla, de su cabeza? ¿De dónde?</p>
--	--

Desde una forma de enseñanza tradicional, se considera que los niños sólo son capaces de extraer el significado de un texto hasta que no decodifican cada uno de las letras de lo escrito; en estos ejemplos queda en evidencia cómo los niños son capaces de comprender un texto sin tener conocimiento de las letras; o cómo pueden buscar la manera más adecuada de transmitir un mensaje.

## E. ELEMENTOS DEL SISTEMA

En esta categoría se agruparon las situaciones en que algún(os) niño(s) o la docente del grupo dieron información, expresaron una idea o manifestaron una duda ante el grupo acerca de un elemento específico del sistema de escritura (nombre, forma o sonido de una grafía, ortografía o el reconocimiento de algún símbolo de otro sistema notacional, como signos matemáticos, siglas o logos).

**Tabla 5.8. Ejemplos de oportunidades en que los niños pueden aprender la identificación de elementos específicos del sistema de escritura y de sus características**

ASPECTOS	EJEMPLOS
22. Identificar la función de algunos signos de puntuación.	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b></p> <p><b>Maestra:</b> [Coloca un cartel en el pizarrón que contiene la lista de los libros que ella les ha leído a los niños durante las últimas semanas] Ahora si, ojitos acá por favor, conmigo. Piquito</p>

	<p>cerrado. Ahora sí ¿ya? Ayúdenme a leer lo que vaya señalando pero sin gritar: [Va señalando varios títulos y los alumnos lo leen en voz alta; luego ocurre lo siguiente]: <b>Maestra:</b> [señala en el pizarrón donde está escrito: “¡No más besos!”] <b>Alumnos:</b> “¡No más besos!” [los niños, en comparación con los otros títulos que no tienen signos de admiración, dicen con voz más alta este título, al parecer porque lo ven encerrado entre signos de admiración]. <b>Maestra:</b> [señala otra línea en el pizarrón] <b>Alumnos:</b> Los alumnos leen con volumen más bajo) “El estofado del lobo”.</p>
<p>23. Reconocer elementos de otros sistemas de representación dentro del sistema alfabético: números, símbolos, logos, etc.</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b> <b>Maestra:</b> [Los niños están explorando periódicos diversos y la docente, al acercarse a un grupo de niños, le pregunta a uno de ellos] ¿Qué signo es ése? [señalando el signo “+” que aparece en un anuncio junto a la palabra vivir] <b>Alumna:</b> De más. <b>Maestra:</b> Entonces aquí dice “vivir más”, ¿ves cómo escribimos?. <b>Maestra:</b> [dirigiéndose a otro niño] ¿Qué encontraste?...</p>
<p>24. Notar la ausencia de alguna grafía o signo en la escritura de algunas palabras (ausencia de s en plurales, ausencia de acentos, etc.).</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 3(PS)</b> <b>Maestra:</b> [Al revisar la escritura de un cartel que hicieron de manera colectiva] A ver... Y si lo checamos con el letrero nos vamos a dar cuenta que le falta algo [la maestra ha notado que falta el acento una palabra y trata de que los niños lo descubran] ¿Quién me dice qué le falta? <b>Alumno:</b> El cartel <b>Maestra :</b> No, ya está el cartel ¿Qué le falta? <b>Alumno:</b> El acento. <b>Maestra:</b> El acento ¿dónde se pone el acento? <b>Alumnos:</b> En la “a”. <b>Maestra:</b> A ver pásale. <b>Alumno</b> [pone el acento de manera correcta] <b>Maestra:</b> Su aplauso a Sebas, que sí supo dónde nos faltaba el acento. Han pasado 1, 2, 3, 4, ¿Cuántos nos faltan por pasar? Pásale Aldo</p>

<p>25. Identificar el nombre de algunas letras.</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 1(UM)</b>  <b>Maestra:</b> [Pregunta a los niños el nombre de una letra cuyo sonido acaban todos de repetir con el modelado de la maestra] ¿Qué letra es?  <b>Alumnos:</b> La eme.  <b>Maestra:</b> Si yo les digo que es “eme”, si yo le pongo “eme” y me dicen ustedes que es la “eme” y si le agrego la “a” ¿Cómo me va a decir?</p>
<p>26. Identificar el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas.</p>	<p><b>CLASE DE LA MAESTRA 2(UM)</b>  <b>Maestra:</b> Ahora cópiamela aquí [se dirige a un alumno de quien revisa su cuaderno]. Pequeños yo de aquí los veo. Diego yo te veo. Otero, ¿estás trabajando? [mientras los niños copian algunas palabras del pizarrón]  <b>Alumnos:</b> No. Sí.  <b>Maestra:</b> ¿Cómo de que no? Otero sí está trabajando.  <b>Alumna:</b> Ya maestra [mostrando a la maestra las palabras copiadas].  <b>Maestra:</b> [Señalando una palabra en el cuaderno de la alumna] ¿Cómo dice? Mmm...  <b>Alumna:</b> Mmmmasa.  <b>Maestra:</b> Con la /m/ de “mariposa”.  <b>Alumna:</b> Mmmmasa.  <b>Maestra:</b> Ahora, escríbela y forma la palabra Ema con E mayúscula.  <b>Alumna:</b> ¿Solita maestra?  <b>Maestra:</b> Si, solita. Felicidades para los niños que están trabajando.</p>

En los ejemplos que aquí se observan puede constatarse cómo los niños llegan a identificar los elementos del sistema de escritura de dos maneras diferentes: una, en un contexto de uso del lenguaje (haciendo un cartel, revisando un periódico) o mediante preguntas e información directa por parte de la docente.

A continuación se presenta una tabla que permite ver de manera global las 5 categorías y los aspectos que se incluyen en cada una.

**TABLA 5.9. Categorías y aspectos en que se clasificaron las oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito**

<b>A. ASPECTOS QUE LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE ALGUNOS PORTADORES Y TIPOS DE TEXTO</b>
1. Reconocer algunos portadores y tipos de texto
2. Identificar las características de algunos portadores y tipos de texto
3. Identificar la función de algunos portadores y tipos de texto
4. Identificar el contexto de uso y circulación de algunos portadores y tipos de texto
5. Comparar las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto
<b>B. ASPECTOS QUE LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER MEDIANTE LA INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO DE UN TEXTO A PARTIR DE ELEMENTOS GRÁFICOS O DEL TIPO DEL REGISTRO LINGÜÍSTICO</b>
6. Anticipar el contenido de un texto a partir de las ilustraciones que lo acompañan
7. Anticipar el contenido de un texto a partir de fragmentos leídos por un adulto
8. Interpretar un texto (cuento, frase o palabra) en voz alta a partir de las ilustraciones
9. Adecuar su registro al tipo de texto que interpretan
10. Relacionar distintos elementos de un texto
<b>C. ASPECTOS QUE LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER A PARTIR DE LA LECTURA Y DEDUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE ALGUNAS PALABRAS U ORACIONES CON BASE DEL RECONOCIMIENTO DE ALGUNAS DE SUS PROPIEDADES TEXTUALES GRÁFICAS</b>
11. Deducir el significado de algunas oraciones al comparar su forma o longitud
12. Deducir el significado de algunas oraciones por la presencia de algunas grafías o palabras conocidas. (al principio o al final de la frase o palabra).
13. Establecer diferencias entre dos palabras semejantes al identificar algunas grafías o comparar su longitud. (Ejemplo: María-Mario, José Manuel-José Carlos)
14. Reconocer palabras que provienen de otra lengua distinta al español.
15. Identificar distintas tipografías en un texto (letra manuscrita, estilizadas, con adornos, etc.)
<b>D. ASPECTOS QUE LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER MEDIANTE LA COMPRESIÓN DEL CONTENIDO DE UN TEXTO LEÍDO POR SÍ MISMOS O POR EL DOCENTE; O DE UN TEXTO QUE HA DE ESCRIBIRSE</b>
16. Leer por sí mismos y en voz alta palabras, enunciados o textos completos
17. Reconstruir el contenido de un texto que han leído por sí mismos o a través de su maestra.
18. Elaborar conclusiones sobre un texto que han leído o que les han leído.
19. Consultar, con ayuda de su maestra, modelos para escribir sus propios textos.
20. Establecer propósitos de lectura con ayuda de la maestra
21. Planificar, con ayuda de su maestra, la escritura de un texto
22. Ampliar su vocabulario
<b>E. ASPECTOS QUE LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER MEDIANTE LA IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS ESPECÍFICOS DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DE SUS CARACTERÍSTICAS</b>
23. Identificar el nombre de algunas letras
24. Identificar el trazo correcto de las grafías
25. Identificar el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas
26. Reconocer elementos de otros sistemas de representación dentro del sistema alfabético: números, símbolos, logos, etc.

27. Notar la ausencia de alguna grafía o signo en la escritura de algunas palabras (ausencia de “s” en plurales, ausencia de acentos, etc.)
28. Identificar la función de algunos signos de puntuación
29. Identificar la función de la ortografía.

### **5.5. Los aspectos del lenguaje escrito que se aprenden en clase**

Hemos dicho que la enseñanza de la lectura y la escritura se puede centrar en distintos aspectos del lenguaje escrito, que pueden representarse en un continuo cuyos extremos serían: la enseñanza de las unidades mínimas del lenguaje (grafías y el sonido que representan) en el supuesto de que el avance de los niños iría hacia unidades cada vez mayores y más complejas hasta alcanzar la comprensión de los textos; y la enseñanza de las características y funciones de los textos de circulación social, en el entendido de que los niños pueden aprender posteriormente o de manera simultánea las características del sistema de escritura entre las que se encuentra la correspondencia grafofonética.

La siguiente tabla presenta las cantidades de oportunidades de aprendizaje que se dieron en cada uno de los grupos observados, aparecen clasificadas en las categorías que hemos descrito antes con la finalidad de identificar los aspectos del lenguaje escrito que los alumnos tienen oportunidad de aprender en cada caso.

**Tabla 5.10. Oportunidades de aprendizaje por categoría**

MAESTRAS	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
MAESTRA 1 (UM)	34	4	2	10	16	<b>66</b>
	52%	6%	3%	15%	24%	<b>100%</b>
MAESTRA 2	19	14	5	7	41	<b>86</b>



(UM)	22%	16%	6%	8%	48%	100%
MAESTRA 3 (PS)	11	19	33	8	10	81
	14%	23%	41%	10%	12%	100%
MAESTRA 4 (PS)	6	11	34	6	6	63
	10%	17%	54%	10%	10%	100%

Al comparar los aspectos del lenguaje escrito que se abordaron en cada grupo, las mayores diferencias se observan en tres categorías: características y funciones, comprensión de textos y elementos del sistema.

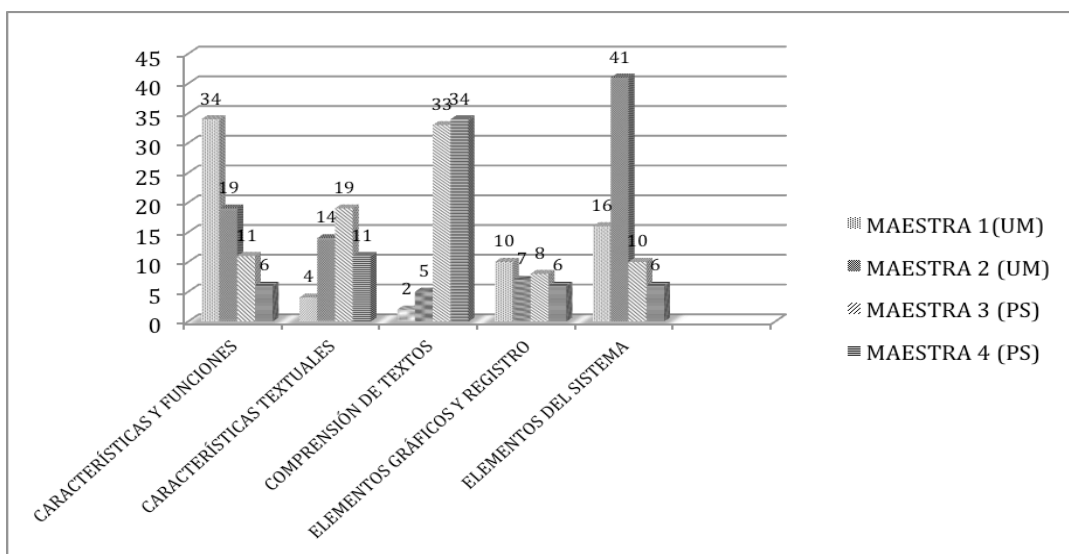
En los salones de las maestras que basan su trabajo en la enseñanza de unidades mínimas (UM) se generan más oportunidades para aprender sobre las características y funciones de los textos: más de la mitad en el caso de la primera docente y casi una cuarta parte en el caso de la segunda; mientras que los salones de las otras dos profesoras, esta cantidad apenas el 14% y el 10%, respectivamente.

Por otra parte, también puede verse en la tabla que en los salones de las maestras que trabajan unidades mayores del lenguaje surgen más oportunidades de aprendizaje centradas en la comprensión de los textos: 33 oportunidades de aprendizaje estuvieron enfocadas a este aspecto en el caso de la maestra 3(PS) y 34 en el caso de la docente 4(PS), que representan casi la mitad (41%) en el caso de la primera docente y más de la mitad (54%) en el caso se la segunda.

En cambio, en los salones de las maestras 1(UM) y 2(UM), las oportunidades para aprender sobre el lenguaje están centradas en los elementos del sistema de escritura, es decir, unidades mínimas del lenguaje: la primera maestra dedica el 24% de oportunidades (casi la cuarta parte del total) a estos aspectos, mientras que la segunda, casi la mitad del total (48%).

En la siguiente gráfica se aprecia de mejor manera las diferencia en cuanto a los aspectos del lenguaje que se abordan en cada grupo:

**Gráfica 5.2: Aspectos del lenguaje escrito que se tiene oportunidad de aprender en cada grupo.**



En la gráfica puede observarse que la maestra 1(UM) fue la que más trabajó aspectos relacionados con las características y funciones de los textos, resultado totalmente inesperado pues esta docente estaba considerada como de las que centran su trabajo en las unidades mínimas. Para tratar de explicar este resultado se revisaron las características de las oportunidades de aprendizaje centradas en este aspecto trabajadas por la maestra y se descubrió (como puede verse en la tabla que aparece enseguida) que esta categoría se disparó porque en esas ocasiones la maestra abordó textos de circulación social: en 10 ocasiones libros de la biblioteca del aula y en 14 el periódico; es decir el 32% por ciento de las oportunidades para aprender sobre el lenguaje escrito se dieron ante la presencia de textos de usos social, lo que favoreció el estudio de sus características y funciones.

**Tabla 5.11. Materiales utilizados por la maestra 1(PS) al abordar aspectos relacionados con las características y funciones de los textos**

LIBROS DE LA BIBLIOTECA	PERIÓDICO	CUADERNO	ETIQUETA	LIBRO TEXTO	PIZARRÓN	TOTAL
10	14	1	1	7	1	34
29%	41%	3%	3%	21%	3%	100%

Este tipo de análisis abrió la posibilidad de realizar una revisión más minuciosa acerca de lo que ocurría con otras variables presentes en el desarrollo de las clases y que seguramente influían en la generación de oportunidades para que los niños aprendieran sobre la lengua escrita. En los siguientes apartados se estudian otros factores de las clases observadas, como el tema de la clase, la forma de organizar al grupo para la interacción y otros materiales utilizados aparte de los tipos de texto que ya se revisaron.

## **5.6. Los temas desarrollados en clase**

Con el propósito de seguir caracterizando de manera más detallada el trabajo de cada una de las docentes observadas y con el fin de profundizar en el análisis de los datos, posteriormente se hizo una revisión de los temas que se desarrollaron en cada una de los salones; esto nos permitiría observar si hay una relación entre el tipo de tema que se aborda y el número de oportunidades de aprendizaje que se generan en cada uno.

### **5.6.1. Temas desarrollados en las clases de la maestra 1(UM)**

La maestra a quien asignamos la etiqueta 1(UM) se mostró, en relación con el resto de las docentes observadas, muy nerviosa y preocupada; en su práctica pudo documentarse que la mayoría del tiempo de la clase estuvo dedicada a

enseñar a leer y a escribir a los niños a partir de los sonidos, la forma y los nombres de las letras, como base para continuar con la enseñanza de sílabas y luego con la formación de palabras.

Durante el periodo de observación la maestra 1(UM) también realizó algunas actividades que se indicaban en el libro de texto de los alumnos, específicamente abordó los temas: “Identificar textos útiles para obtener información acerca de un tema”, “Leer el periódico” y “Emplear el servicio de préstamo a domicilio de materiales de la biblioteca del salón” (SEP, 2012). Sin embargo, antes o después de abordar estos temas, dedicó tiempo de la clase para repasar las lecciones relacionadas de los sonidos, la forma y los nombres de las letras.

Los temas desarrollados en sus clases fueron los siguientes:

**Tabla 5.12. Temas desarrollados en el salón de la maestra 1(UM)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>
1	Textos expositivos y textos literarios
2	La letra B
3	La letra M
4 y 5	El periódico y la letra S
6 y 7	La ficha de préstamo
8	El periódico

### **5.6.2. Análisis de dos clases de la Maestra 1(UM)**

En la siguiente tabla se presenta el listado de las 8 clases observadas a la maestra 1(UM) (maestra que enseña a sus alumnos la lengua escrita a partir de las unidades mínimas), se incluye el nombre del tema, tal cual ella lo expresó ante sus alumnos, se anota el tipo de material didáctico utilizado y la forma en que se dispuso al grupo en el desarrollo de cada clase.

**Tabla 5.13. Oportunidades de aprendizaje relacionados con los temas, los materiales y la forma de organización en la clase de la maestra 1(UM)**

NO. DE CLASE	TEMA	MATERIALES	FORMA DE ORGANIZACIÓN	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	
				CANT.	%
1	Textos expositivos y textos literarios	Libros de la biblioteca escolar y de aula.	Equipo y grupal	7	10.61
2	La letra B	Una botella, pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal	9	13.64
3	La letra M	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal	13	19.70
4	El periódico y la letra S	Periódicos pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual, por equipos y grupal.	12	18.18
5	El periódico	Periódicos pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual, por equipos y grupal.	9	13.64
6	La ficha de préstamo	Libros de la biblioteca escolar y de aula, libro de texto, tijeras, pizarrón, gis, lápices y cuaderno de los niños	Individual y grupal.	5	7.58
7	La ficha de préstamo	Libros de la biblioteca escolar y de aula, libro de texto, tijeras, pizarrón, gis, lápices y cuaderno de los niños	Individual y grupal.	5	7.58
8	El periódico	Periódicos pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual, por equipos y grupal.	6	9.09
<b>TOTAL DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</b>				<b>66</b>	<b>100</b>

Como puede observarse, la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje de este grupo se dan cuando se abordan los temas de “La letra M” (19.70%) y “El periódico y la letras S” (18.18%). La distribución de las oportunidades de aprendizaje por categoría, relacionados con estos temas se presentan en la tabla que sigue:

**Tabla 5.14. Temas de la clase de la maestra 1(UM) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría**

TEMA DE LA CLASE Y PORCENTAJE DE OPORTUNIDADES	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
La letra M (19.70%)	0	0	0	3	10	13
El periódico y la letra S (18.18%)	8	0	0	2	2	12

Es evidente que cuando se trabaja una letra por separado, en este caso la letra M, las oportunidades para que los niños aprendan sobre el lenguaje escrito están centradas en las propiedades del sistema de escritura: en la tabla puede verse que 10 de las 13 oportunidades fueron para esa categoría. En cambio, cuando se trabaja un texto de circulación social los alumnos tienen más oportunidades de aprender sobre las funciones de la lengua escrita, es decir, son oportunidades para que los niños hagan intentos por comprender de manera global los textos y también para que se acerquen al conocimiento del sistema de escritura.

### **5.6.2.1. Clase: La letra “M”**

En la primera clase, el grupo trabajó en la modalidad de plenaria, la maestra comenzó preguntando a los niños sobre el sonido que hacen las vacas al mugir, luego los condujo a concluir que el “sonido de las vacas” se puede representar por la letra “M”, posteriormente trazó esta letra en el pizarrón y pidió a los niños que, de manera individual, la copiaran y la repintaran 10 veces en su cuaderno, luego les mostró en el pizarrón cómo se escribían y sonaban las vocales en combinación con la letra “M”; finalmente, la docente pidió a cada niño que llenara un renglón con la sílaba “ma”, otro con la sílaba “me” y así hasta concluir con la sílaba “mu”.

¿Qué aspecto de la lengua escrita se tuvo oportunidad de aprender en estas clases? A continuación se hace un análisis por categoría, tomando en cuenta los resultados de la tabla presentada arriba.

Durante el desarrollo del tema “La letra M”, los alumnos tuvieron 3 oportunidades para aprender aspectos del lenguaje escrito incluidos en la categoría “Comprensión de textos”; específicamente las oportunidades se refirieron a los aspectos: “reconstruir el contenido de un texto que han leído por sí mismos o a través de su maestra” (2 oportunidades) y a “ampliar su vocabulario” (1 oportunidad). Enseguida se transcriben dos ejemplos de las interacciones en que se desarrollaron estas oportunidades:

Aspecto 17: Oportunidad para reconstruir el contenido de un texto que han leído por sí mismos o a través de su maestra:

**Maestra:** [Antes de que el observador abandone el salón, después de una clase] Explícale al maestro [se refiere al observador] qué le pasó a ese señor. [refiriéndose al personaje de un cuento que los niños habían leído días antes] Explícale, Héctor, nada más lo que te acuerdes.

**Alumno:** Es que el Rey Mocho tenía un peluquero y un día el peluquero se murió y fue a encontrar otro y dijo el Rey, no vayas a decir que soy mocho. [El niño se interrumpe y varios otros alumnos levantan la mano pidiendo participación]

**Maestra:** ¿Quién más quiere continuar?

**Maestro:** Gracias... ¿Quién más va a seguir?

**Alumno:** Se escondió abajo del castillo y luego fue a cortar arbolitos para hacer flautas y cantaba “El Rey mocho...”

**Maestra:** ¿Qué más?

**Alumno:** Que el barbero iba a encontrar de nuevo y cantó “El Rey es mocho, no tiene oreja por eso usa peluca vieja”.

**Maestra:** A ver... cántenle tantito de la flauta: 1, 2, 3...

**Alumnos:** [cantando] “El Rey mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja”.

**Maestro:** ¡Ah, qué bonito! muy bien, felicidades muchas gracias. [Se retira del salón]

Aspecto 22: Oportunidad para ampliar su vocabulario

**Maestra:** [Se interrumpe la clase por la llegada de dos jóvenes que llegan al salón a pedir una cooperación a los niños; la docente se dirige a todos los niños] A ver hijos: sentaditos en su lugar, ya ven que ayer se les avisó que iban a pasar para que cooperaran para los niños que tienen diferentes discapacidades ¿sí?

**Alumno:** Yo no traje.

**Maestra:** Los jóvenes van a pasar por sus lugares.

**Alumno:** ¿Qué es cooperar?

**Maestra:** Cooperar es dar algo de lo que tú tienes, si les pediste ayer a tus papás que cooperaran te iban a dar una moneda<sup>1</sup>.

**Alumno:** Yo tengo una moneda.

**Joven:** ¿Pero si tienes para comer?

**Alumno:** Si, tengo una torta.

El resto de las oportunidades, 10 de 13 estuvieron centradas en propiciar el aprendizaje sobre el sistema de escritura: durante esta clase la maestra hizo mucho énfasis en pedir a los niños que tratarán de aislar el sonido /m/ y les preguntó acerca del nombre de la letra que con que podía representarse este sonido. Enseguida se ilustran estas oportunidades con su respectivo aspecto:

Aspecto 23: identifican el nombre de algunas letras

**Maestra:** [Pidiendo a los niños que repitan el sonido /m/] A ver usted.

**Alumna:** No puedo. [Hace algunos intentos]

**Maestra:** No, pero hazle /mmmm/, no aprietes, no metas los labios. Obsérvame.

**Alumnos:** hacen /mmmm/.

**Maestra:** ¿Si se dieron cuenta qué letra es?

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** ¿Qué letra es?

**Alumnos:** La eme.

También se pidió a los niños que copiaran del pizarrón la letra “M” y que la repasaran en varias ocasiones con diversos colores:

Aspecto 24: Identifican el trazo correcto de las grafías:

**Maestra:** Pues fíjense bien: ahorita se las vamos a pasar a poner en grande en su libreta [se refiere a que escribirá en el cuaderno de cada niño el modelo de la letra que ellos habrán de repetir] y ustedes, ya que se las pongan, lo van a estar repasando con varios colores ¿si se entendió?

---

<sup>1</sup> Este tipo pertenece al grupo de *Oportunidades de aprendizaje no aprovechadas* (aspecto que se estudia más adelante)., en el sentido de que la docente pudo plantearle al grupo la pregunta para que algunos niños respondieran y muchos alumnos pudieran aprender el significado de esta palabra, pero no lo hizo..



**Alumnos:** Sí.

[...] [La maestra pasa al lugar en que está cada niño y dibuja en el cuaderno de cada uno la letra “m”].

**Maestra:** [...] Deben de estar trabajando y van a ir contando las veces que la repasan, la deben de repasar 10 veces...

Posteriormente la maestra solicitó a los niños que combinaran el sonido /m/ con las cinco vocales. Y finalmente les pide que repitan varias veces las sílabas formadas (ma, me, mi, mo, mu).

Aspecto 25: identifican el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas:

**Maestra:** ¿Cómo va a decir aquí, alguien me dice? [señala la sílaba “ma” que ha escrito en el pizarrón]

**Alumnos:** “ma”.

**Maestra:** “ma” ¿Y aquí? [señala la sílaba “me” que ha escrito en el pizarrón]

**Alumnos:** “me”.

**Maestra:** ¿Y aquí? [Va señalando las sílabas “mi”, “mo” y “mu” que ha escrito en el pizarrón]

**Alumnos:** “mi”, “mo”, “mu”.

**Maestra:** Empezamos, viendo todos al pizarrón, los que terminaron. Empezamos [va señalando las sílaba “ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu” que ha escrito en el pizarrón].

**Alumna:** “ma”.

**Maestra:** ¿Nada más hay una niña? ¿Cómo dice aquí? [sigue señalando las sílabas]

**Alumnos:** [repitiendo conforme la maestra señala] “ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu”.

**Maestra:** Otra vez. [señala nuevamente las sílabas escritas en el pizarrón]

**Alumnos:** “ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu”.

**Maestra:** Un renglón de cada una ¿cuántos renglones van a hacer?

A pesar de que el tema de esta clase fue el estudio de la letra “M”, y de que, por lo tanto, se esperaba que las oportunidades para que los niños aprendieran sobre la lengua escrita se centraran sólo en el sistema de escritura (nombre, forma y sonido de la letra “M”), hubo algunas oportunidades que favorecieron la comprensión de los textos; sin embargo, estas últimas se dieron al margen del

tema abordado: cuando hay una interrupción en la clase y se habla de otros temas o al final cuando los niños reconstruyen un cuento leído que nada tiene que ver con el tema de la clase.

### **5.6.2.2. Clase: “El periódico y la letra ‘S’”**

En esta clase, y a partir de lo que establece el programa de estudios vigente, la docente abordó el tema de “El periódico y la letra S”; para ello, organizó a los niños en equipos y les entregó el ejemplar de un periódico, les pidió que lo exploraran. Estuvo interactuando con todo el grupo, en plenaria, pidiendo la participación de algunos equipos y de algunos niños en particular para que compartieran sus hallazgos. Después de trabajar un rato con los periódicos, la docente enseñó a sus alumnos algunos aspectos de la letra “S”.

Al trabajar el tema “El periódico” y la letra S” se registró un total de 12 oportunidades de aprendizaje que se distribuyeron en las siguientes categorías: 8 en “Características y funciones”, 2 en “Comprensión de textos” y 2 en “Elementos del sistema”.

La categoría “Características y funciones” fue la que reunió la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje durante esta clase (8), esto significa que los niños, durante el trabajo con los periódicos pudieron expresar lo que sabían sobre las características y las funciones de este portador de textos. Un ejemplo de cómo se dieron estas oportunidades es el siguiente:

Aspecto 3: Identificar la función de algunos portadores y tipos de texto:

**Maestra:** ¿Para qué sirve un periódico Exael?

**Alumno:** Para saber qué noticias, lo que pasó.

**Maestra:** ¿A ver Luis Ángel?

**Alumno:** Sirve para ver lo que pasa.

**Maestra:** Fuerte que no te escucho.

**Alumno:** Es algo que nos dice lo que pasa.

**Alumno:** Nos informa.

**Maestra:** A ver quien más.  
**Alumna:** Nos sirve para leer.  
**Maestra:** A ver Estefanía.  
**Alumna:** Nos sirve para recortar palabras.  
**Maestra:** Muy bien, ¿para qué más?  
**Alumno:** Para saber las noticias.  
**Maestra:** A ver: ¿en dónde puedo yo conseguir un periódico?

Respecto de la categoría “Comprensión de textos” de la que se dieron 2 oportunidades de aprendizaje, ambas se refirieron al aspecto que se ejemplifica en el siguiente registro del intercambio oral:

Aspecto 16: Leer por sí mismos y en voz alta palabras, enunciados o textos completos:

**Maestra:** Pusimos 2 por equipo, porque los trajeron repetidos, no tiene caso que tengan el mismo. Vamos a observar la primera página de nuestro periódico, ahora fíjense bien ¿Quién ya descubrió el nombre de su periódico?  
**Alumna:** Yo.  
**Maestra:** A ver dínos cómo se llama tu periódico.  
**Alumna:** “AM de Querétaro”.  
**Maestra:** “AM de Querétaro”. Oigan cómo se llama el periódico de ella ¿Cómo se llama corazón?  
**Alumna:** “AM de Querétaro”.  
**Maestra:** A ver... ¿quién encontró otro nombre de otro periódico? ¿Nadie?

Las dos oportunidades de aprender sobre “Elementos del sistema” se dieron en dos situaciones diferentes: cuando la docente abordó el tema de la letra “S”, después de haber concluido el tema del Periódico, y cuando uno de los niños preguntó qué significaba el signo “+” que aparecía en una de las notas del periódico. A continuación se presenta un fragmento del registro de clase en el que se identificó la oportunidades para aprender sobre uno de los aspectos del lenguaje escrito que se incluyen en esta categoría:

Aspecto 25: Identificar el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas:

**Maestra:** A ver, si ya terminó este equipo, acomode su periódico como estaba ¿Ya lo acomodaron? A ver, ya

vamos a recoger el periódico y empezamos el dictado. El periódico no termina aquí mañana vamos a seguir con él.

[...]

**Maestra:** Empezamos ¿Ya? A ver hasta qué hora se callan para empezar el dictado, se están portando muy mal. Te faltó bastante, no hiciste todo el trabajo. Es del dictado que dejamos ayer ¿Ya?

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** Empezamos. 1; Sapo, escuchen el sonido.

**Alumnos:** Ya.

**Maestra:** Suma.

Lo que caracteriza esta clase es la presencia del periódico como material didáctico, un elemento que contiene una gran cantidad de tipos de texto (noticia, crónica, anuncios, cartas abiertas, etc.) y una gran cantidad de tipos de letras; situación opuesta a la que se crea cuando se trabaja la enseñanza de la lectura y la escritura con unidades mínimas: una sola letra, aislada de un texto. La interacción de los niños con este tipo de texto generó situaciones de aprendizaje centradas en las características de este tipo de texto y con la comprensión del mismo; sin embargo, también hubo oportunidad de que los niños abordaran ciertos aspectos del sistema de escritura.

### **5.6.3. Reflexiones sobre las clases de la maestra 1(UM).**

Aunque las clases donde se vieron los temas “La letra M” (clase 1) y “El periódico” y la “Letra S” (clase 2) fue en la que surgieron más oportunidades de aprendizaje, cuando se analiza cada clase por separado se observan diferencias importantes en las categorías que agrupan los aspectos del lenguaje que se tiene oportunidad de aprender.

Aunque la diferencia en el total de oportunidades en cada clase no es significativa (13 y 12), sí lo es en la cantidad que resulta en las categorías “Elementos del sistema” y en “Características y funciones”: mientras que cuando se abordó el tema “La letra M” los niños tuvieron 10 oportunidades de

aprender sobre “Elementos del sistema” y sólo 3 acerca de la “Comprensión de los textos”. En cambio, cuando se desarrollo la temática “El periódico” las oportunidades de aprendizaje estuvieron centradas en “Características y funciones” (8) y en “Comprensión de los textos” (2); y tan sólo dos oportunidades estuvieron centradas en “Elementos del sistema” .

Al considerar en esta clase los factores: tema, material didáctico y forma de trabajar; la única diferencia parece estar en la presencia, en la segunda clase, del uso del periódico como material didáctico. Es decir, parece que la presencia de un portador de uso social con una gran diversidad de textos detonó la aparición de oportunidades de aprendizaje de otros aspectos de la lengua escrita como las “Características y funciones” y no sólo se aprendieron cuestiones relacionadas con el sistema de escritura.

#### **5.6.4. Temas desarrollados en las clases de la maestra 2(UM)**

La maestra que identificamos con la etiqueta 2(UM) es una docente que también enseña a leer a los niños a partir de los sonidos de las letras, es decir, a partir de las unidades mínimas; en sus clases normalmente desarrolla actividades en que explica a los niños el nombre, el sonido y la forma de trazar algunas letras; así como las combinaciones de estas letras con las vocales para formar sílabas y después armar palabras.

Sin embargo, durante las clases que fueron observadas también realizó algunas actividades plasmadas en el libro de texto para el alumno, en que se trabajaron proyectos didácticos basados en prácticas sociales del lenguaje. Por ejemplo cuando se abordó el tema “Emplear el servicio de préstamo a domicilio de materiales de la biblioteca del salón” (SEP, 2012) organizó una visita a la Biblioteca Escolar y permitió a los niños manipular los libros. En otra ocasión presentó a los alumnos un reglamento escolar elaborado por ella misma, en la que se leían alguna reglas y una ilustración en cada una.

En las clases observadas de esta docente se abordaron los siguientes temas, tal y como se observa en la tabla 5.15:

**Tabla 5.15. Temas desarrollados en el salón de la maestra 2(UM)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>
<b>1</b>	Las vocales
<b>2</b>	Las vocales y las mayúsculas
<b>3</b>	El reglamento.
<b>4</b>	La M y la P.
<b>5</b>	Enunciados con M y la letra S
<b>6</b>	Las vocales en combinación con las letras M, S, L, T
<b>7 y 8</b>	Visita a la Biblioteca y Las fichas de préstamo

En la tabla puede observarse que de 8 clases, sólo 2 están enfocadas al estudio de prácticas sociales del lenguaje (“El reglamento” y “La visita a la Biblioteca y las fichas de préstamo”); el resto está dedicado al estudio de algunas letras o sus características (las mayúsculas).

### **5.6.5. Análisis de dos clases de la Maestra 2(UM).**

Las clases de la maestra 2(UM) que, de acuerdo con los registros, tuvieron más oportunidades de aprendizaje fueron en las que se abordaron los temas “El reglamento y las letras “S”, “L” y “P” (23.26%) y “Las fichas de préstamo, el repaso de las vocales y de la letra ‘M’” (24.42%). En la siguiente tabla se muestran las temas abordados en la clase de la maestra 2(UM), los materiales que utilizó, la forma de organización del grupo y el número de oportunidades en cada clase; se muestran sombreadas las clases que tuvieron más oportunidades de aprendizaje.

**Tabla 5.16. Oportunidades de aprendizaje en las clases de la maestra 2(UM)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>FORMA DE ORGANIZACIÓN</b>	<b>OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</b>	
				<b>CANT.</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	Las vocales	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal.	10	11.63

2	Las vocales y las mayúsculas	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal.	11	12.79
3	El reglamento y las letras "S", "L" y "P"	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños. Carteles hechos por los niños.	Individual y grupal.	20	23.26
4	La M y la P.	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal.	8	9.30
5	Enunciados con M y la letra S	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal.	5	5.81
6	Las vocales en combinación con las letras M, S, L, T	Pizarrón, gis, cuaderno y lápices de los niños.	Individual y grupal.	4	4.65
7	Las fichas de préstamo, repaso de las vocales y la letra "M".	Libros de la biblioteca escolar y de aula, libro de texto, tijeras, pizarrón, gis, lápices y cuaderno de los niños	Individual y grupal.	21	24.42
8	Las fichas de préstamo y la letra "P".	Libros de la biblioteca escolar y de aula, libro de texto, tijeras, pizarrón, gis, lápices y cuaderno de los niños	Individual y grupal.	7	8.14
<b>TOTAL DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</b>				<b>86</b>	<b>100</b>

A continuación se analizan las categorías que agrupan los aspectos del lenguaje escrito que pudieron aprenderse en las distintas oportunidades y se muestra un ejemplo típico:

**Tabla 5.17. Temas de la clase 2(UM) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría**

TEMA DE LA CLASE Y PORCENTAJE DE OPORTUNIDADES	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
El reglamento y las letras "S", "L" y "P" (23.26%)	3	1	0	5	11	20

Las fichas de préstamo, repaso de las vocales y la letra "M". (24.42%)	8	0	0	1	12	21
--	---	---	---	---	----	----

En las dos clases con mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje, hubo frecuencias en las mismas categorías: "Características y funciones", "Comprensión de textos" y "Elementos del sistema". La de mayor cantidad, en ambas clases, fue la de "Elementos del sistema": 11 y 12 respectivamente. Las diferencias más importantes se dieron en "Características y funciones" 3 en la primera clase y 8 en la segunda. Y en "Comprensión de textos" 5 en la primera clase y 1 en la segunda.

A continuación se analiza cada clase por separado para tratar de establecer relaciones entre las variables que se vienen analizando (tema, materiales y formas de organización del grupo).

#### **5.6.5.1. Clase sobre "El reglamento y las letras 'S', 'L' y 'P'"**

En esta clase se abordó el tema de "El reglamento y las letras 'S', 'L' y 'P'". La docente comenzó preguntando a los niños, organizados en la modalidad de plenaria frente a la docente, dónde habían visto reglamentos. Luego que ellos respondieron, les mostró una reglas en carteles, elaboradas por ella misma en donde venía anotada una regla a seguir en el salón y un dibujo que la ilustraba: leía la regla en voz alta a los niños, y pedía que ellos repitieran lo dicho, después de esto explicaba el significado de los dibujos y los símbolos incluidos en el cartel. Posteriormente pidió a los niños que mostraran algunos carteles que cada uno había hecho, cada niño pasaba frente a sus compañeros a explicar el contenido de su cartel.

En una segunda parte de la clase, la docente anunció que en esta ocasión les tocaba aprender una nueva letra: la "P". Posteriormente repasaron las vocales y



los enseñó a combinarlas con las letra “S” y “L” (que ya habían estudiado previamente y con la letra “P” (que acababan de aprender).

Como puede verse en la tabla, la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje sobre la lengua escrita se ubicaron en la categoría “Elementos del sistema” (11); esto muestra que el trabajo de la docente y los niños se centró en el aprendizaje de las formas, sonidos y nombres de las letras. De acuerdo con los registros de clase, la mayor parte de estas oportunidades ocurrió en situaciones como las que se muestra en los siguientes ejemplos, que además especifican el aspecto del lenguaje escrito que se tuvo oportunidad de aprender:

#### Aspecto 23 Identifican el nombre de algunas letras

**Maestra:** [...] hoy vamos a conocer una nueva letra y vamos a escribir, lean.

Alumnos [leyendo lo que la maestra ha escrito en el pizarrón]:  
"Aprendo con la..."

**Alumnos:** [al ver la letra que la maestra dibuja en el pizarrón] "A".

**Maestra:** No. Esa no es una "A". Alumnos: "pe".

**Maestra:** ¿Es una...?

**Alumnos:** "pe".

**Maestra:** ¡Uy! la "pe", un aplauso a Ana Karen.

**Alumno:** Yo también la dije.

**Maestra:** Felicidades a todos los que participaron y descubrieron.

#### Aspecto 25 Identifican el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas:

**Maestra:** Bien... ¿aquí dice...? [señalando la sílaba “sa” escrita en el pizarrón y leyendo al mismo tiempo que los niños]

**Maestra:** “sa” de “sapo”.

**Alumnos:** [reptiendo lo que dice la maestra] “sa” de “sapo”.

**Maestra:** Bien. [señala las sílabas “se”, “si”, “so” y “su” y las va leyendo agregando en palabra en cada una] “se” de “semilla”, “si” de “silla”, “so” de “sopa”, “su” de “suma”.

**Alumnos:** [siguiendo a la maestra] “se” de “semilla”, “si” de “silla”, “so” de “sopa”, “su” de “suma”.

**Maestra:** ¿Conocen los sapos?

**Alumnos:** Si.

La segunda categoría con más frecuencia para esta clase fue la “Comprensión de textos” (5) y estas oportunidades ocurrieron principalmente en dos momentos: cuando los niños tratan de leer lo que dicen los carteles que contienen las reglas y cuando comentan un cuento que la docente leyó al final de una actividad. A continuación dos ejemplos en donde se especifica que aspectos de esta categoría tuvieron oportunidad de aprender los alumnos:

Aspecto 16: Leer por sí mismos y en voz alta palabras, enunciados o textos completos:

**Maestra:** Todos viendo: 1, 2, 3. [señala un cartel donde aparece un reloj y un letrero que dice “Ser puntual”]

**Alumnos:** “Ser puntual”.

**Maestra:** Por eso pusimos un reloj marcando las 8. ¿Qué dice aquí...? [señala un cartel donde aparecen unos niños sentados, levantando la mano y un letrero que dice: “Respetar y obedecer”].

**Alumnos:** “Respetar y obedecer”.

Aspecto 17: Reconstruyen el contenido de un texto que han leído o por sí mismos o a través de su maestra:

**Maestra** [Después de leerle un cuento a los alumnos]: ¿Qué parte te gustó? [señala a un alumno]

**Alumno:** Piensan que los changos no usan calzoncillos por que los dejan amarillos.

**Maestra:** Ay ¿te gustó esa parte?

**Alumnos** [hablando al mismo tiempo]: A mi gusto la de...

**Maestra:** [tratando de poner orden]: Pedimos la palabra, acuérdense que tenemos que tener palomitas buenas. ¿Qué te gustó? [señala a otro alumno]

De la categoría “Características y funciones”, durante esta clase ocurrieron 3 oportunidades de aprendizaje; en los registros de clase se ubican estas ocasiones cuando se habla de la función del reglamento, de las características de los carteles y de lo que puede decir en el horario de clases. Se muestran dos ejemplos en los que se especifica el aspecto del lenguaje escrito que tuvo oportunidad de aprenderse:

Aspecto 4: identificar el contexto de uso y circulación de algunos portadores y tipos de texto:

**Maestra:** ¿En tu casa hay un reglamento?

**Alumno:** Sí.  
**Maestra:** Ah bueno. ¿En el banco?  
**Alumnos:** Sí.  
**Maestra:** ¿En la calle?  
**Alumnos:** Sí.  
**Maestra:** ¿En la iglesia?  
**Alumnos:** Sí.

Aspecto 2: Identificar las características de algunos portadores y tipos de texto:

**Maestra:** [después de que una niña ha presentado ante el grupo un cartel con una regla para la convivencia del grupo] ¿Y cómo debe ser un cartel?  
**Alumna:** Con letras grandes y colores.  
**Maestra:** ¿Negro y blanco?  
**Alumna:** No, colores llamativos.  
**Maestra:** Muy bonito que esta su trabajo, un aplauso.  
**Alumnos** aplauden

Como puede observarse, sólo cuando se interactúa con textos de circulación social, producto de prácticas sociales del lenguaje, los alumnos tienen oportunidad de aprender aspectos de la lengua escrita relacionados con la comprensión y las características de los textos; y ocasionalmente pueden aprender aspectos relacionados con el sistema de escritura; sin embargo, cuando el estudio está centrado en las unidades mínimas de la lengua escrita, es difícil que los estudiantes aborden otros aspectos.

#### **5.6.5.2. Clase “Las fichas de préstamo, repaso de las vocales y la letra ‘M’”.**

En la segunda clase, en la que se abordaron los temas: Las fichas de préstamo, repaso de vocales y la letra “M”, las 12 oportunidades de aprendizaje ubicadas en la categoría “Elementos del sistema” se dan en los momentos que la maestra realiza un trabajo con el sonido de las vocales y su combinación con la letra “S”, como un repaso, antes de abordar el tema de la letra “P”. Ejemplo:

Aspecto 23: Identificar el nombre de algunas letras:

**Maestra:** Espero que el cuento o la lección que yo les leí les haya gustado y así con ese gusto vamos a aprender

hoy una nueva letra, pongan atención [escribe en el pizarrón la letra “s”].

**Alumnos:** [tratando de identificar la letra que la maestra escribe en el pizarrón] ¡Con “eme”!, ¡con “ele”!.

**Maestra:** Yo oigo ruido (se refiera a la charla de unos niños que interrumpen su explicación).

**Alumnos:** “Aprendo con la “ese”.

**Maestra:** [Escribe en el pizarrón las sílabas: “as”, “es”, “is”, “os” y “us”] Ahora a la inversa, cuando aparece primero la vocal.

**Alumnos:** “as”, “es”, “is”, “os”, “us”.

**Maestra:** Muy bien, vamos a darle un repaso a nuestras amiguitas ¿las...?

**Alumnos:** Letras.

Aspecto 25: identificar el sonido que representan algunas grafías o secuencias gráficas:

**Alumnos:** “Aprendo con la “ese”.

**Maestra:** [Escribe en el pizarrón las sílabas: “as”, “es”, “is”, “os” y “us”] Ahora a la inversa, cuando aparece primero la vocal.

**Alumnos:** “as”, “es”, “is”, “os”, “us”.

**Maestra:** Muy bien, vamos a darle un repaso a nuestras amiguitas ¿las...?

**Alumnos:** Letras.

Las oportunidades de aprendizaje del lenguaje ubicadas en la categoría “Características y funciones”, 8 de un total de 21 surgidas en esta clase, ocurren cuando los niños están tratando de llenar una ficha de préstamos de libros a domicilio. Ejemplo:

Aspecto 5: Comparar las características y funciones de algunos portadores y tipos de texto:

**Maestra:** [guiando a los alumnos en el llenado de una ficha de préstamo a domicilio] Ahora busquen el autor en su libro.

**Alumno:** El mío no tiene maestra.

**Maestra:** ¿Quién le ayuda a buscar el autor?

**Alumno:** Yo.

**Alumno:** Maestra no encuentro el nombre del lector.

**Maestra:** ¿A ver quién va a ser el lector? El está diciendo que no encuentra el nombre de quien va a leer el libro ¿Quién lo va a leer? ¿Qué van a poner ahí muchachos? Piénsenle.

**Alumno:** El autor.

**Maestra:** ¿A poco el autor se lo va a llevar a leer a su casa?

Finalmente, la única oportunidad que se dio para aprender los aspectos del lenguaje dentro de la categoría “Comprensión de textos” en la clase de la maestra 2(UM) ocurrió también en el momento en que se llena la ficha de préstamo. A continuación se transcribe el intercambio oral:

Aspecto 16: Leer por sí mismos y en voz alta palabras o enunciados o textos completos:

**Maestra:** [Mientras los niños revisan la portada de un libro para identificar los datos que deben incluirse en una ficha de préstamo a domicilio] ¿Quién sabe dónde dice autor?

**Alumno:** Yo.

**Maestra:** A ver lee.

**Alumno:** “Matías y el pastel de fresa”.

**Maestra:** No. El autor. ¿Karen cual es el otro dato?

**Alumna:** Autor: “José Palomo”.

**Maestra:** Abraham ¿luego qué dice?

### **5.6.6. Reflexiones sobre las clases de la maestra 2(UM).**

En las dos clases analizadas se constata que, aunque son las que contienen una mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje de los cuatro casos analizados, todas se centran en el estudio del sistema de escritura (sonidos, formas y nombres de las letras); en cambio, ocurren pocas relacionadas con las funciones y características de los textos y con el sentido global de lo escrito; éstas últimas situaciones se dan cuando se trabaja con unidades más grandes de lenguaje: el reglamento, un cartel o una ficha de préstamo.

### **5.6.7. Temas desarrollados en las clases de la maestra 3(PS)**

La maestra 3(PS) tiene 29 años de servicio y durante los últimos 18 se ha dedicado a dar clases sólo en primer grado.

Durante el periodo de observación, el trabajo desarrollado por esta maestra fue semejante al de la maestra 4(PS): se caracterizó por la realización de una permanente interacción con los niños de manera grupal y por el uso de textos de circulación social (utilizó libros de la Biblioteca Escolar y de Aula la mayor parte del tiempo y algunos carteles con la lista de libros leídos o con borradores de un cartel que se fue corrigiendo en algunas clases).

En ninguna de las clases videograbadas se observó que esta profesora trabajara letras, sílabas o palabras aisladas; en las ocasiones en que se revisaron elementos del sistema de escritura o sus características fue porque los niños hicieron observaciones sobre la falta de un elemento (un acento, una letra, un guión, etc.) en alguna de las palabras que escribían ellos mismos o la maestra ante todo el grupo.

Los temas abordados por la maestra 3(PS) fueron los siguientes:

**Tabla 5.18 temas desarrollados en el salón de la maestra 3(PS)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>
<b>1 y 2</b>	Lista de libros leídos y lectura de un cuento en voz alta
<b>3 y 4</b>	Escogiendo un libro para recomendar y elaboración de la recomendación
<b>5 y 6</b>	Explorando libros para investigar y selección de tema
<b>7 y 8</b>	Búsqueda de información y registro de información.

### **5.6.8. Análisis de dos clases de la Maestra 3(PS)**

A continuación se muestra la tabla que contiene los títulos las clases desarrolladas por la maestra 3(PS), se incluyen los materiales usadas en cada

una y la forma en que esta docente organizó al grupo; se agrega la cantidad de oportunidades de aprendizaje que se dieron en cada clase y el porcentaje correspondiente, a fin de seleccionar y analizar aquellas que tuvieron un mayor número y que por lo tanto resultan significativas:

**Tabla 5.19. Oportunidades de aprendizaje en la clase 3(PS)**

NO. DE CLASE	TEMA	MATERIALES	FORMA DE ORGANIZACIÓN	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	
				CANT.	%
1	Lista de libros leídos y Lectura de un cuento en voz alta	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.	Grupal.	13	16.05
2	Lista de libros leídos y Lectura de un cuento en voz alta	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.	Grupal.	7	8.64
3	Escogiendo un libro para recomendar y elaboración de la recomendación	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.	Equipo y grupal.	4	4.94
4	Escogiendo un libro para recomendar y elaboración de la recomendación	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.	Equipo y grupal.	7	8.64
5	Explorando libros para investigar y selección de tema	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.	Equipo y grupal.	9	11.11
6	<b>Explorando libros para investigar y selección de tema</b>	<b>Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond y plumones.</b>	<b>Equipo y grupal.</b>	<b>17</b>	<b>20.99</b>
7	<b>Búsqueda de información y registro de información.</b>	<b>Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond, cuadernos de los niños, lápices y plumones</b>	<b>Equipo y grupal.</b>	<b>18</b>	<b>22.22</b>
8	Búsqueda de información y registro de información.	Libros de la biblioteca escolar y de aula, papel bond, cuadernos de los niños, lápices y plumones	Equipo y grupal.	6	7.41

<b>TOTAL DE OPORTUNIDADES</b>	<b>81</b>	<b>100</b>
-------------------------------	-----------	------------

Dos clases de la maestra 3(PS) concentraron más del 40% de las oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje: estas clases fueron continuas y tuvieron como propósito principal las búsqueda de información sobre un tema que los mismos alumnos eligieron por votación: “Los dinosaurios”. Como principal material didáctico se utilizaron los libros de la biblioteca escolar y de aula y la mayor parte del tiempo la docente estuvo interactuando con el grupo en plenaria.

Las oportunidades de aprendizaje de estas clases se distribuyeron en las categorías sobre aspectos del lenguaje de la siguiente manera:

**Tabla 5.20. Temas de la clase 3(PS) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría**

TEMA DE LA CLASE Y PORCENTAJE DE OPORTUNIDADES	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
Explorando libros para investigar y selección de tema (20.99%)	0	4	5	6	2	17
Búsqueda de información y registro de información. (22.22%)	7	6	2	2	1	18

A continuación se analiza el desarrollo de cada clase, se incluye un ejemplo de interacción en que ocurrieron las oportunidades de aprendizaje de cada una de las categorías y se anota el aspecto del lenguaje que pudo aprenderse en cada ocasión.



### **5.6.8.1. Clase “Explorando libros para investigar y selección de tema”**

En esta clase, previa elección de un tema, la docente proporcionó a los estudiantes, organizados en equipos, algunos libros para que trataran de localizar si contenían o no el tema seleccionado. La maestra pidió a los niños que con base en las ilustraciones y apoyados con los conocimientos de algunos de ellos trataran de leer en equipo la información encontrada. La profesora se dirigía a los niños para alentarlos en la búsqueda de la información o para darles pistas sobre dónde encontrar. Cuando notaba que algún niño había encontrado alguna información lo animaba para que compartiera con los demás sus hallazgos; en general, la maestra se dirigía a todo el grupo y en ocasiones acudía a brindar ayuda a algunos equipos. El material utilizado todo el tiempo fueron los libros de la biblioteca escolar y de aula que los niños pudieron explorar durante ambas clases.

En la primera clase de la maestra 3(PS) no se tuvieron oportunidades de aprendizaje en la categoría “Características y funciones” es decir no se trabajaron asuntos relacionados con la función y características de los textos. Hubo, en cambio, 4 oportunidades en que se “Elementos gráficos y de registro”, como se observa en el ejemplo siguiente:

Aspecto: 7: Anticipan el contenido de un texto a partir de fragmentos leídos por un adulto:

**Maestra:** [Ante la duda de los alumnos sobre si un libro que han seleccionado tendrá información pertinente para saber más sobre los dinosaurios] A ver. Vamos a ayudarles a leer. [Leyendo en voz alta para todo el grupo]: “Reptiles marinos. El alosauros fue el reptil más largo, el alosauros tenía una mandíbula muy potente”. ¿Cuál será nuestra mandíbula? ¿De nosotros? ésta, a ver tóquense aquí [tocando su propia mandíbula]

**Alumnos** [tocan su mandíbula].

**Maestra:** Tenemos durito, ésta se llama mandíbula.

**Alumno:** [tocándose la mandíbula] Aquí tengo como un hueso.

**Maestra:** Seguimos [continúa leyendo]: "...el Seratosaurus era más pequeño, ágil y ligero que el Cayosaurus, otro gran depredador del Jurásico, pero con la mandíbula igual de fuerte". [suspende la lectura y muestra a los niños la página que ha estado leyendo] Vean sus mandíbulas y sus dientes, en el otro libro que estábamos leyendo allá, a ver pongan la medida de un plátano, vamos a imaginarnos un plátano...

5 oportunidades de aprendizaje se ubicaron en la categoría "Características textuales" de la clase que analizamos de la maestra 3(PS), es decir fueron ocasiones en que los niños pudieron, por ejemplo, aprender a identificar que una expresión puede estar compuesta de dos palabras:

Aspecto 12: Deducir el significado de algunas oraciones por la presencia de algunas grafías o palabras conocidas (al principio o al final de la oración o palabra)

**Maestra** [haciendo una lista de los libros que los alumnos han seleccionado para investigar]: Ángel ¿me puedes decir cómo se llama tu libro? [Señala un libro] Díctame.

**Alumno:** "Dinosaurios" [omite la palabra "La" que sí se incluye en la portada del libro].

**Maestra:** "Los dinosaurios", deja copio [Mira la portada del libro].

**Alumnos:** [al ver que la docente escribió dos palabras] No, "Dinosaurios".

**Maestra:** No, dice "Los...". ¿Cómo dirá éste? [señalando la portada de otro libro]

**Alumno:** "Roar".

6 frecuencias, la mayor cantidad, se ubicó en la categoría "Comprensión de textos", éste tipo de oportunidades para aprender sobre el lenguaje ocurren cuando los niños tienen ocasión de "leer de manera global y convencional un texto"; véase el siguiente ejemplo:

**Maestra:** [ invitando a los niños a que compartan lo que han encontrado sobre el tema "Los dinosaurios" en los libros que exploran] Tú, Sebas, a ver, pláticanos.

**Alumno:** ¿De lo que dice aquí? [mostrando el libro que revisó]

**Maestra:** Sí, ya sea platicado o leído como tú quieras, como te sientas.

**Alumno:** [leyendo el título que aparece en una página de un libro] “El mundo de los dinosaurios”.

**Maestra:** “El mundo de los dinosaurios” ¿y luego?

**Alumno:** [sin atinar qué otra parte del libro leer en voz alta] ¿Dónde?

**Maestra:** Tú lee, tú dinos.

**Alumno:** [volviendo a leer el texto] “Son carnívoros”.

**Maestra:** ¿Qué más? ¿Oye y si son carnívoros que comen?

Finalmente, en la primera clase de esta docente aparecieron dos oportunidades para aprender sobre el lenguaje centradas en el sistema de escritura. Una de ellas se ejemplifica a continuación:

Aspecto 23: Identifican el nombre de algunas letras:

**Alumna:** [al ver que la maestra omitió una letra en una palabra que escribió en el pizarrón] Le faltó la “ese”.

**Maestra:** [corrigiendo sin responder a la alumna que mencionó el error] Ajá, y como ya no me cabe, [se refiere a que se terminó el espacio en el pizarrón y sigue escribiendo en el siguiente] me voy para acá.

**Alumno:** ¿Le está ayudando? [se refiere a un niño que debió escribir en lugar de la maestra]

**Maestra:** Le estoy explicando, sígueme.

En esta clase se dedicó mucho tiempo a permitir la interacción de los alumnos con los textos, por lo que se tuvieron muchas oportunidades para aprender sobre los elementos gráficos de los textos, las características de los textos y la comprensión de su contenido; sin embargo, también pudieron observarse ocasiones en que los niños tienen oportunidades para aprender sobre el sistema de escritura.

#### **5.6.8.2. Clase “Búsqueda de información y registro de información”**

Esta clase fue una continuación de la que se analizó anteriormente, en esta parte, la docente trató de que los niños distinguieran los libros expositivos de los

literarios: una vez que los alumnos habían descartado aquellos libros en los que no aparecían imágenes o textos relacionados con los dinosaurios; la docente los guió para que identificaran aquellos que sí podían dar información veraz sobre el tema. La disposición del grupo fue la misma que en la clase anterior: los niños en equipos y la docente interactuando con todo el grupo.

La segunda clase, a diferencia de la primera, concentró la mayoría de las oportunidades de aprendizaje en las dos primeras categorías “Característica y funciones” (7) y “Elementos gráficos y de registro” (6). A continuación se muestran ejemplos de situaciones en que ocurrió cada una de ellas:

Ejemplo de oportunidad de aprendizaje de la categoría “Característica y funciones”.

Aspecto 3: Identificar la función de algunos portadores y tipos de texto.

**Maestra:** [Refiriéndose a un conjunto de libros que los niños han separado] ¡Ah! entonces estos ¿son...?

**Alumnos:** Cuentos.

**Maestra:** Cuentos que son literarios.

**Alumno:** Pero no son de dinosaurios.

**Maestra:** Aunque no sean de dinosaurios exactamente. Ok.

**Alumnos:** El de Daniela sí es [opina que el texto de la niña mencionada es literario]

**Maestra:** No. Es informativo ¿A ver Daniela cómo se llama tu libro? [Leyendo el título] Chom [en realidad el libro se llama “¡Chomp! Apatosaurus”], pero no de que se llame Chon ¿eh? Sí es Chomp, Chomp, Chomp. como comemos.

**Alumnos:** [repitiendo la onomatopeya] Chom Chom.

**Maestra:** Ok. Nos sentamos todos. Ahora alzamos las manitas 1, 2, 3, pongan al centro los libros que no son de dinosaurios, que están muy bonitos pero que no son. A ver, los que no son de dinosaurios ponlos a un lado.

Ejemplo de oportunidad de aprendizaje de la categoría “Elementos gráficos y de registro”.

Aspecto 6: Anticipar el contenido de un texto a partir de las ilustraciones que lo acompañan:

**Maestra** [pidiendo a los alumnos que identifiquen en qué libros pueden encontrar información sobre un tema]:  
¿tienen alguno de dinosaurios?

**Alumnos:** No. Sí.

**Maestra:** ¿Cuál? Dice que éste [toma el libro que el niño sugiere y lo muestra al grupo]¿Sí, Hassiel?

**Alumno:** Mire adentro.

Las categorías “Características textuales” y “Comprensión de textos” tuvieron la misma cantidad (2) en esta segunda clase de la Maestra 3(PS). Enseguida se muestra un ejemplo de las interacciones en que ocurrieron estas oportunidades de aprender sobre el lenguaje:

Ejemplo de oportunidad de aprendizaje de la categoría “Características textuales”:

Aspecto 12: Deducir el significado de algunas oraciones por la presencia de algunas grafías o palabras conocidas (al principio o al final de la oración o palabra)

**Maestra** [animando a los alumnos a hacer anticipaciones sobre el contenido de algunos libro, mientras les muestra las portadas] ¿y este libro de que nos habla?

**Alumno:** De nada.

**Maestra:** Sí, bueno, no tiene dibujo pero sí tiene letras ¿de qué dijimos? ¿Cómo dirá aquí?

**Alumno:** "La maquina inventadora"

**Maestra:** ¡Ándale!, de inventos [leyendo el nombre correcto]"La maquina increíble".

¿Y éste de que nos habla? ¿De qué nos habla este libro?

**Alumnos:** De esqueletos, de huesos.

**Maestra:** De huesos.

Ejemplo de oportunidad de aprendizaje de la categoría “Comprensión de textos”:

Aspecto 16: Leer por sí mismos y en voz alta palabras, enunciados o textos completos:

**Alumno:** [Leyendo, a petición de la docente, a fin de que comparta con sus compañeros la información encontrada sobre los dinosaurios] “Al morir algunos animales fueron rápidamente cubiertos por sedimentos, los cuerpos del esqueleto se transformaron en piedra con el paso del tiempo”.

**Maestra:** Ok. Pero ahora platícanos de qué se trataba.

**Alumno:** De los dinosaurios.

**Maestra:** ¿Qué les pasaba?

**Alumnos:** Se murieron.

**Maestra:** Se murieron ¿y luego? ¿Qué les paso a sus huesitos?

**Alumno:** Se volvieron piedra.

**Maestra:** Ok. Aquí tengo otro cuentito, está chiquito pero muy bonito, Mayra...

Finalmente, en esta segunda clase analizada de la maestra 3(PS) apareció una oportunidad de aprendizaje que se ubicó en la categoría “Elementos del sistema”; a continuación se incluye la situación en que ocurrió:

Aspecto 27: Notan la ausencia de alguna grafía o un signo en la escritura de algunas palabras (ausencia de “s” en plurales, ausencia de acentos, etc.)

**Maestra:** [Después de que un niño ha escrito en el pizarrón uno de los títulos de los libros que están revisando] Vamos a ver si su compañerito va bien sino para ayudarle. [Lee en voz alta lo que el niño escribió y se da cuenta de que la frase está incompleta] “Itacate de palabras mexica...” ¿Qué le falta por ahí?

**Alumnos:** La “ese”.

**Maestra:** Ah caray. Muy bien Aldo. Su aplauso a Aldo. Que se escuchen esos aplausos.

**Alumnos** [aplauden].

**Alumnos:** Ahora yo maestra.

**Maestra:** Calma, calma así no podemos organizarnos. Pero lean el otro letrero, ya quieren pasar y no saben cómo dice ¿a ver cómo dirá?

### **5.6.9. Reflexiones sobre las clases de la Maestra 3(PS).**

Las dos clases con más oportunidades de aprendizaje de la maestra 3(PS) se caracterizan, en comparación con las dos maestras anteriores, por una menor cantidad de oportunidades en la categoría “Sistema”, (tres en total) y por una distribución más o menos uniforme de las oportunidades en las distintas categorías.

La aparición de oportunidades de aprendizaje en estas dos clases parecen relacionarse con el uso de los libros de la biblioteca escolar y de aula, pues de acuerdo con los registros de clase (y como puede observarse en los ejemplos citados) los comentarios de los niños o de la maestra hacen referencia a los materiales que están leyendo.

Otro aspecto singular de esta docente es que el trabajo se realizó alternando la interacción en plenaria con tareas en equipos.

#### **5.6.10. Temas desarrollados en las clases de la maestra 4(PS)**

La maestra 4(PS) lleva 9 años de servicio y es la primera vez que atiende a niños de primer grado. Durante el periodo de observación, el trabajo desarrollado por la maestra 4(PS), que fue semejante al de la maestra 3(PS), se caracterizó por la realización de una permanente interacción con los niños de manera grupal y por el uso de textos de circulación social (trabajó también con periódicos y con libros de la Biblioteca Escolar y de Aula la mayor parte del tiempo).

En ninguna de las clases videograbadas se observó que esta docente trabajara letras, sílabas o palabras aisladas; cuando abordó con los niños el trabajo con alguna letra fue porque ésta formaba parte de alguno de los textos que se estaban analizando o porque un niño hizo algún comentario sobre alguna grafía en particular.

Los temas abordados por la maestra 4(PS) fueron los siguientes:

**Tabla 5.21. Temas desarrollados en el salón de la maestra 4(PS)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>
<b>1</b>	Elaboración del reglamento
<b>2 y 3</b>	Corrección del reglamento
<b>4 y 5</b>	Textos informativos y textos literarios
<b>6 y 7</b>	Reordenar un cuento
<b>8</b>	Tablas de registro

### **5.6.11. Análisis de las clases de la Maestra 4(PS)**

Las dos clases de la maestra 4(PS) en la que más se presentaron oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito fueron en las que se abordaron los temas: “Elaboración del reglamento” (14) y “Tablas de registro” (12). Durante estas clases la maestra interactuó con los niños de manera grupal.

**Tabla 5.22. Oportunidades de aprendizaje en la clase 4(PS)**

<b>NO. DE CLASE</b>	<b>TEMA</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>FORMA DE ORGANIZACIÓN</b>	<b>OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE</b>	
				<b>CANT.</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	Elaboración del reglamento	Un cuento, papel bond, plumones, pizarrón.	Grupal	14	22.22
<b>2</b>	Corrección del reglamento	Papel bond, plumones, pizarrón.	Grupal	8	12.70
<b>3</b>	Corrección del reglamento	Papel bond, plumones, pizarrón.	Grupal	7	11.11
<b>4</b>	Textos informativos y textos literarios	Libros de la biblioteca escolar y de aula.	En equipos y grupal.	6	9.52
<b>5</b>	Textos informativos y textos literarios	Libros de la biblioteca escolar y de aula.	En equipos y grupal.	6	9.52
<b>6</b>	Reordenar un cuento	Un libro, fotocopias de un cuento,	En equipos y grupal.	5	7.94



		pegamento y tijeras			
7	Reordenar un cuento	Un libro, fotocopias de un cuento, pegamento y tijeras	En equipos y grupal.	5	7.94
8	Tablas de registro	Papel bond, plumones, pizarrón.	Grupal	12	19.05
<b>TOTAL DE OPORTUNIDADES</b>				<b>63</b>	<b>100</b>

En la primera clase, la maestra usó como material didáctico un cuento que leyó a los alumnos, como entrada al tema de “Elaboración del reglamento” y una hoja de papel bond en donde se iban escribiendo las reglas del salón que los alumnos proponían. Esta clase se destacó porque la maestra dedicaba la mayor parte del tiempo a interactuar con todo el grupo en forma plenaria. La docente dispuso al grupo frente al pizarrón, colocó sobre él un pliego de papel bond y fue escribiendo lo que los niños proponían para redactar las reglas del salón de clases.

En la segunda clase la maestra usó también un pliego de papel en donde iban anotando los nombres de los juegos favoritos de los niños y las votaciones para elegir los más populares. Esta clase también se destaca por una gran interacción entre los niños en plenaria con su maestra.

A continuación se presenta una tabla en la que se muestra la manera en que las oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje se distribuyeron en cada categoría.

**Tabla 5.23. Temas de la clase 4(PS) con mayor número de oportunidades de aprendizaje, clasificadas por categoría.**

TEMA DE LA CLASE Y PORCENTAJE DE OPORTUNIDADES	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
Elaboración del reglamento	0	2	7	3	2	14

(22.22%)						
Tablas de registro (19.05%)	0	4	2	3	3	12

### 5.6.11.1. Clase “Elaboración del reglamento”

Durante esta clase la docente les leyó a los niños un cuento que hablaba sobre las consecuencias de no atender las reglas de convivencia, luego propuso a los niños escribir el reglamento del grupo, les anunció que ella escribiría las ideas que ellos propusieran: los alumnos estaban dispuestos de frente al pizarrón, mientras la maestra se dirigía a ellos para pedir su participación y mostrarles cómo se iba escribiendo cada regla propuesta.

En la primera clase que analizamos de la maestra 4(PS) no hubo oportunidades de aprender sobre el lenguaje escrito en la categoría “Características y funciones”; sólo dos en “Elementos gráficos y registro”; las oportunidades de aprendizaje se concentran en la categoría “Características textuales” (7 de 14); se tuvieron 3 oportunidades en “Comprensión de textos” y sólo dos en “Elementos del sistema”.

Ejemplo de situación en que ocurrieron oportunidades de la categoría “Elementos gráficos y de registro” en la primera clase de la maestra 4(PS).

Aspecto 6: Anticipan el contenido de un texto a partir de las ilustraciones que lo acompañan:

**Maestra:** Miren, hijos, ustedes me dieron esas reglas [señala las que le dictaron y fueron escritas en papel bond], pero yo les quiero compartir otras reglas que hay en otros salones, yo les voy a mostrar el dibujo y ustedes me van a decir qué dirá la regla ¿Sale? A lo mejor no la pusimos y a lo mejor nos hace falta ¿Qué observan aquí?

**Alumnos:** Un niño.

**Maestra:** ¿Qué estará haciendo?

**Alumno:** Levantando su mano.

**Alumna:** Levantando la mano porque quiere decir algo.

**Maestra:** Levantar la mano para decir algo ¿será importante?

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** ¿Por qué hijos? ¿Qué pasa si todos hablamos al mismo tiempo y no levantamos la mano para participar?

**Alumna:** No escuchamos lo que dicen.

**Maestra:** Exacto, esa no la pusieron, pero sin embargo quiero compartirles que hay más reglas ¿Qué está haciendo este otro niño?

Ejemplo de oportunidad de aprender sobre el lenguaje escrito de la categoría “Características textuales” en la cual los niños tuvieron ocasión de “deducir el significado de una oración al comparar su forma o longitud”. A continuación se ilustra con algunos ejemplos este tipo de situaciones:

Aspecto 11: Deducir el significado de algunas oraciones al comparar su forma o longitud:

**Maestra** [recibiendo los libros que los alumnos descartan porque no tienen información sobre el tema que están investigando]: Ok. Tampoco tiene [se refiere a que el libro que le entrega un niño no tiene información”. A ver les voy a pedir un favor, se sientan en su lugar, les voy a dar un papelito y aquí en el papelito me van a poner el título del libro.

**Alumno:** Yo escribo.

**Alumna:** ¿Éste es el título?

**Maestra:** Sí, el título del libro, ¿cómo se llama el libro? ¿Quién va a escribir aquí?

**Alumna:** Yo.

**Maestra:** De cinco cuadritos [se refiere al tamaño de la letra que debe usar el alumno] [dirigiéndose a otro equipo] ¿Cuál es libro que van a usar?

En la categoría “Comprensión de textos”, como ya se dijo, se ubicaron 3 oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito. Enseguida se anota un fragmento de registro que corresponde a esta categoría:

**Maestra:** [En un proceso de revisión de las reglas del salón que los alumnos le han dictado]. La número trece: "No subirse a las sillas" ¿se entiende? [se dirige a un niño que pidió la palabra levantando su mano] ¿A ver, mi amor, qué pasó?

**Alumno:** Le tenemos que cambiar.

**Maestra:** ¿Por qué le tenemos que cambiar?  
**Alumno:** Porque tenemos que ser responsables.  
**Maestra:** Ah, miren qué buena idea: su compañerito me dijo: "Maestra, no le pongas 'no mover las mesas', dice: ¿cómo, hijo?  
**Alumno:** Que tenemos que ser buenos.  
**Maestra:** A ver, pero cómo que me dijiste otra palabrita ¿Cómo me dijiste?  
**Alumno:** Que tenemos que ser responsables de sus cosas.  
**Maestra:** ¿Debemos ser?  
**Alumno:** Responsables.  
**Maestra:** Responsables ¿están de acuerdo? A ver, cuando tú te paras y te vas a tu casita metes la silla ¿Verdad? Dice su compañero que eso es ser responsable ¿están de acuerdo con esa regla?  
**Alumnos:** Sí.  
**Maestra:** Entonces ¿cómo va a quedar, chaparrito?  
**Alumno:** Que tenemos que ser responsables.  
**Maestra:** [Escribe lo que le dijo el niño]  
**Maestra:** Bueno, voy con la número.... Ah, ésta es la misma regla de allá.

Ejemplo de situación en que ocurrieron oportunidades de la categoría "Elementos del sistema" en la primera clase de la maestra 4(PS).

Aspecto 23: identifican el nombre de algunas letras:

**Maestra:** Entonces vamos a poner las reglas del salón. Yo las voy a enumerar. Yo quiero que me digan, levantando la mano, una regla para que haya mejor comportamiento dentro del salón.  
**Alumno:** Yo maestra.  
**Maestra:** A ver, mi amor.  
**Alumno:** Que no hagan ruido.  
**Maestra:** ¿Cómo puedo escribir eso aquí.  
**Alumno:** Con la "erre"  
**Maestra:** Sí ¿pero como la escribo? ¿Cómo escribo la regla?  
**Alumno:** Abajo.

Esta clase estuvo mediada principalmente por la intervención de la docente quien favorecía la interacción de los niños con el texto, mediante preguntas, como pudo observarse, estas interacciones dieron la oportunidad a los niños de aprender sobre diversos aspectos generales de la lengua escrita, pero también sobre el sistema de escritura.

### **5.6.11.2. Clase "Tablas de registro"**

En esta clase la docente propuso a los niños que registraran los juegos favoritos del grupo, para ello, elaboró una tabla que, con la participación de los niños se fue completando. Los alumnos estaban colocados en modalidad de plenaria frente a la docente, quien fue solicitando la participación y llenando la tabla delante de ellos; en ocasiones pedía a algunos niños que anotaran ellos mismos un dato en la tabla.

**Tabla 5.24. Aspectos del lenguaje escrito abordados en las clases “Elaboración del reglamento” y “Tablas de registro”**

TEMA DE LA CLASE Y PORCENTAJE DE OPORTUNIDADES	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES	ELEMENTOS GRÁFICOS Y REGISTRO	CARACTERÍSTICAS TEXTUALES	COMPRESIÓN DE TEXTOS	ELEMENTOS DEL SISTEMA	TOTAL
Elaboración del reglamento (22.22%)	0	2	7	3	2	14
Tablas de registro (19.05%)	0	4	2	3	3	12

En la segunda clase de la maestra 4(PS) parece haber una distribución más homogénea de las oportunidades de aprendizaje en las categorías: aunque no hubo en la de “Características y funciones”, en “Elementos gráficos y registro” se registraron cuatro, en “Características textuales” 7, en “Comprensión de textos” 2 y en “Elementos del sistema” 3.

La categoría con más frecuencia, como puede verse es la de “Elementos gráficos y de registro” con 4 oportunidades; enseguida se anota un ejemplo típico de interacción en que ocurren éstas:

Aspecto 7: Anticipar el contenido de un texto a partir de fragmentes leídos por un adulto:

**Maestra:** De acuerdo con los votos que tenemos ahí. De los juegos que acabamos de votar, hijos ¿Cuál es el juego que más les gusto a los niños?

**Alumno:** Yo.

**Maestra:** [mientras el niño pasa al pizarrón] “Doña Blanca” ¿Cuántos votos tuvo “Doña Blanca?”

**Maestra:** ¿Cuál es? ¿Cómo se llama?

**Alumno** [señala donde dice “Doña Blanca” y lee]: “Rueda de San Miguel”

**Maestra:** A ver, dice su compañero que aquí dice “La rueda de San Miguel” [señala donde dice “Doña Blanca”].

**Alumnos:** No.

**Maestra:** ¿No? ¿Cómo dice?

**Alumnos:** “Doña Blanca”.

**Maestra:** “Doña Blanca” ¿Cuántos votos tuvo “Doña Blanca”?

En esta segunda clase analizada de la maestra 4(PS) aparecieron 2 oportunidades de aprender sobre en lenguaje escrito en la categoría “Características textuales”; un ejemplo de intercambio oral en la que surge este tipo de oportunidad es el siguiente:

Aspecto 12: Deducir el significado de algunas oraciones por la presencia de algunas grafías o palabras conocidas (al principio o al final de la oración o palabra)

**Maestra:** [entrega a los niños unas frases divididas en palabras y les da instrucciones]: A ver, mis amores, pónganlos todos en el suelo y busquen qué quiere decir lo que les acabo de dar. Ayúdense a leer, por eso están en equipo a ver si logramos hacerlo. No les debe de sobrar ninguna. Hay que leer para poder armar, si nada mas los acomodan, no.

**Alumnos:** Ya maestra.

**Maestra:** Tienen que tratar de armar una oración.

**Maestra:** A ver, ármenlo, para que se entienda bien ¿Cómo dice?

**Alumno:** "Tula juega a las muñecas".

**Maestra:** Muy bien. ¿Quién más ya terminó?

**Alumno:** [ante una oración que sus compañeros armaron así: "juego a los toritos"]: Les falta una letra [quiere decir: una palabra].

**Maestra:** Ah, con razón: miren hijos te falta una palabra. A ver, te voy a ayudar, debe decir: "Yo juego a los toritos" ¿Quién le ayuda a armarla?

**Alumno** [señalando la pieza que falta para armar la frase completa]: "Yo". [los alumnos del equipo completan la frase]

**Maestra** [leyendo la frase armada]: "Yo juego a los toritos".

[La maestra se retira y los niños siguen armando frases]

En los datos de esta segunda clase de la maestra 4(PS) se registran 3 frecuencias en la categoría “Comprensión de textos”, enseguida se muestran los ejemplos de registros de interacción correspondiente:

Aspecto 17: Elaboran conclusiones sobre un texto que han leído o que les han leído

**Maestra** [después de una votación, la maestra intenta que los alumnos obtengan conclusiones de los datos]: ¿Pero cómo le digo a tus papás? ¿O como le digo a la gente que esta allá afuera de La Fuente [se refiere a la población en que está enclavada la escuela], la gente de la comunidad? ¿Cómo les digo que los alumnos que van en este salón el Primero “B” casi no practican el futbol? ¿A quién se le ocurre algo? ¿Cómo les digo que ustedes casi no practican este juego?

**Alumno**: “A pocos niños...”.

**Maestra**: “pocos niños...” ¿Entonces cómo le escribo?

**Alumna**: “A pocos niños les gusta jugar futbol”.

**Maestra** [escribiendo lo que la alumna propone]: “A pocos niños...”  
¿Cómo?

**Alumnos**: “les gusta jugar”.

**Maestra**: “...jugar..” ¿qué cosa?

**Alumnos**: Futbol.

**Maestra**: Al futbol ¿Están de acuerdo con eso o le cambiamos?

De la categoría “Elementos del sistema”, durante la clase de la maestra 4(PS) se dieron 3 oportunidades, a continuación se registra un intercambio en el cual es evidente la manera en que se dio una oportunidad de aprender sobre el lenguaje escrito:

Aspecto 29: Identificar la función de la ortografía:

**Maestra**: [Al ver que un niño copio en su cuaderno la expresión “Doña Blanca”] ¿Por qué irá Doña Blanca con mayúsculas?

**Alumno**: Porque es nombre de persona.

**Maestra**: Porque es nombre de una persona, muy bien.

**Alumno**: Yo voy a hacer futbol [se refiere a que él va a copiar esta palabra del pizarrón]

**Maestra:** Luego me enseñan a jugar a los toritos porque yo no sé. A ver hijos debajo de la fecha ponen el juego, porque lo ponen adelante y se pierde.

#### **5.6.12. Reflexiones sobre las clases de la Maestra 4(PS).**

En estas dos clases analizadas de la maestra 4(PS), las que más oportunidades de aprendizaje generaron, no se hizo uso de textos de circulación social y la forma de organización fue únicamente en plenaria. Por lo tanto pareciera que, en este caso, la aparición de oportunidades de aprendizaje en estas clases estar relacionada la interacción que la docente mantiene con los niños en la modalidad de plenaria: en las situaciones que se muestran hay serie de preguntas hechas por la maestra a los niños que pueden contribuir a la construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito.

#### **5.7. Variables que influyeron en la generación de oportunidades de aprendizaje**

El análisis más detallado de las interacciones entre el docente y el grupo de niños de un salón permitió identificar con más precisión las variables que influyen en la generación de oportunidades de aprendizaje sobre la lengua escrita y del tipo de aspecto que se favorece en cada una de las situaciones.

Así, se identifica que el mayor número de oportunidades para que los niños aprendan sobre la lengua escrita se da cuando se abordan temas que relacionados con el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje (elaboración del reglamento, llenar tablas de registro, visitar la biblioteca, etc.), cuando se utilizan materiales de circulación social (periódicos, libros, carteles, etc.) y cuando la interacción se realiza de manera grupal, es decir cuando el grupo de niños de un salón dialoga con la docente.



También puede notarse que cuando el tema de la clase son algunos grafemas y su sonido, las oportunidades de aprendizaje sobre la lengua escrita, en general son pocas y están centradas en el aprendizaje de algunos aspectos del sistema de escritura, es decir priorizan el aprendizaje de los sonidos y las formas de las letras. Hubo casos en que apareció una gran cantidad de intervenciones por parte de los niños en torno al estudio de una unidad mínima, pero éstas se debieron a que las docentes realizaron una introducción general al estudio de las letras que favoreció el intercambio de opiniones; por ejemplo cuando se iba a abordar la letra “M” una docente preguntó a los niños sobre las vacas y esto hicieron muchos comentarios relacionados con este animal.

### ***5.8. Aprovechar las oportunidades para que los niños aprendan***

Tomando en cuenta las consideraciones teóricas que fundamentan este trabajo (ver apartado 3) se puede establecer que en el salón de clases, no todas las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita son aprovechadas por las profesoras. Es decir, los niños pueden manifestar, en diversas ocasiones, sus conocimientos sobre algún aspecto de la lengua escrita o hacer una pregunta que puede ser discutida por el grupo o llegar a una conclusión que puede ser retomada por la maestra para que otros niños aprendan algún aspecto sobre la lengua escrita; sin embargo, en ocasiones, las manifestaciones del niño sobre la lengua escrita no son consideradas para el logro de nuevos aprendizajes.

### ***5.9. ¿Cómo se aprovechan las oportunidades para aprender?***

Con base en las consideraciones teóricas que guiaron este trabajo (principalmente: la lengua escrita no es un código de transcripción sino un sistema de representación, el aprendizaje se genera a partir de los conocimientos previos de los alumnos y el lenguaje se aprende en la interacción

con el objeto de estudio y mediante la interacción social) se distinguieron algunas situaciones que permitieron aprovechar las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita:

- Hacer a los niños preguntas divergentes a los niños, es decir, aquellas en las se esperaba que manifestaran su conocimiento u opinión. Ejemplo:

**Alumna:** [Explicando una regla del salón de clases (contenida en un cartel que ella elaboró) que sugiere cuidar los útiles escolares] Los niños tienen que cuidar sus colores y no los tienen que perder, los tienen que cuidar para que puedan trabajar y no romper las hojas de sus libros ni romper las pinturas.

**Maestra:** ¿Y cómo debe ser un cartel?

**Alumna:** Con letras grandes y colores.

**Maestra:** ¿Negro y blanco?

**Alumna:** No, colores llamativos.

**Maestra:** Un aplauso para su compañera.

- Retomar las aseveraciones de los niños y usarlas para generalizar, explicar, ejemplificar o reiterar algún aspecto del lenguaje escrito.

Ejemplo:

**Maestra:** [Explicando que deben escribirse todas las palabras para que se entienda un mensaje] Deben de estar todas mi amor, todas las palabras. ¿A ver, cómo dice entonces?

**Alumno:** Está mal maestra.

**Maestra:** A ver [dirigiéndose al grupo] su compañero encontró un error.

- Pedir a los niños que traten de leer alguna palabra o frase. Ejemplo.

**Maestra:** [Guiando a los niños en la relectura de un texto que están revisando] ¿Dónde dirá salón?

**Alumno:** Abajo.

**Maestra:** ¿Como supiste?

**Alumno:** Porque es la "S".

**Maestra:** Ah, ella se dio cuenta que era salón por que se fijo cómo comienza ¿si fuera escuela cómo comenzaría?

**Alumno:** La "U".

**Maestra:** ¿Con la "U"? ¿"Uscuela" se llama?

**Alumno:** No.

**Alumnos:** Con la "E".

- Pedir la opinión de los niños para decidir la forma de proceder en un proceso de lectura o escritura.

**Maestra:** ¿O le quito o le pongo?

**Alumno:** Quítele.

**Maestra:** ¿Qué le quito mi amor? Dice: “No decir groserías”

**Alumno:** Hasta que le quite algo que no deben decir groserías en el salón.

**Maestra:** ¿Por qué le quito? ¡Ah! no decir groserías en el salón ¿Mi amor por qué quieres que le quite eso?

**Alumno:** Para que le ponga que tienen que ser buenos.

### **5.10. ¿Cómo se desaprovechan las oportunidades para aprender?**

En contraparte, las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita se consideraron desaprovechadas por el docente cuando, en general no mostraron confianza en las respuestas o aportes de los niños, algunas situaciones que pudieron distinguirse en las que las oportunidades no aprovechadas son las siguientes:

- Ignorar las preguntas de los niños o posponerlas indefinidamente.

**Maestra:** [Explorando un libro para ayudar a los niños a localizar el autor]¿Quién lo escribió exactamente? Ah caray pero no encuentro quien lo escribió, Isabel Monte.... Ok, entonces acá sus ojitos levantamos manitas 1, 2, 3.

**Alumno:** ¿Para qué le hacemos así? [se refiere a para que tienen que registrar los datos de un libro]

**Maestra:** Ahorita te voy a decir para qué... Entonces: “Tema ¿Cómo dice?”

- Se hacen preguntas convergentes, en la que de antemano se espera una respuesta prevista:

**Maestra:** [mostrando como relacionar las vocales mayúsculas con las minúsculas con líneas de colores] Entonces con sus colores mágicos vamos a hacer esto,

con diferente color, voy a buscar la “E” mayúscula le busco su e minúscula ¿Sí o no?

**Alumnos:** Si

**Maestra:** Todos trabajen en su cuaderno.

### **5.11. Oportunidades de aprendizaje aprovechadas y no aprovechadas**

A continuación se presenta una clasificación de los criterios que se utilizaron para distinguir las oportunidades de aprendizaje aprovechadas de las no aprovechadas:

#### **Aprovechadas:**

Se consideraron como oportunidad de aprendizaje aprovechadas:

- Cuando el docente retomó las aseveraciones de los niños y las corrigió.
- Cuando el docente retomó las aseveraciones de los niños y no las corrigió.
- Cuando el docente retomó las aseveraciones de los niños y las uso para generalizar, explicar, ejemplificar o reiterar algún aspecto del lenguaje escrito.
- Cuando el docente retomó las repuestas de los niños y las corrigió.
- Cuando el docente retomó las respuestas de los niños y no las corrigió.
- Cuando el docente retomó las preguntas de los niños y las respondió correctamente.
- Cuando el docente retomó las preguntas de los niños y las respondió incorrectamente (pues de cualquier manera proporcionó información que los niños pueden aprender).
- Cuando el docente hizo preguntas divergentes<sup>2</sup> a los niños fueran respondidas por ellos o no.
- Cuando el docente pidió a los niños que tratarán de leer alguna palabra o frase.

---

<sup>2</sup> “Las preguntas convergentes se hacen teniendo en mente una respuesta correcta; las divergentes pretender lograr la auténtica aportación del alumno”. (Biggs, 2006).

- Cuando el docente pidió la opinión de los niños sobre cómo proceder en un proceso de lectura o escritura.

### No aprovechadas:

Se consideraron como oportunidad de aprendizaje **no aprovechadas**:

- Cuando el docente ignoró las **aseveraciones** de los niños fueran acertadas o incorrectas.
- Cuando el docente ignoró las **respuestas** de los alumnos fueran acertadas o incorrectas.
- Cuando el docente ignoró las **preguntas** de los niños.
- Cuando el docente hizo **preguntas procedimentales**<sup>3</sup> a los niños fueran respondidas por ellos o no.

En la siguiente tabla se muestran las frecuencias con que, en cada uno de los salones de clase observados, fueron aprovechadas o no las oportunidades de aprendizaje:

**Tabla 5.25: Oportunidades de aprendizaje de la lengua escrita, aprovechadas y no aprovechadas por grupo.**

MAESTRA	OPORTUNIDADES APROVECHADAS	OPORTUNIDADES NO APROVECHADAS	TOTAL
<b>1(UM)</b>	32	34	66
<b>2(UM)</b>	43	43	86
<b>3(PS)</b>	76	5	81
<b>4(PS)</b>	57	6	63

<sup>3</sup> “Tienen que ver con todos los procedimientos y rutinas de clase, así como con su dirección, y menos con el contenido del aprendizaje” (Richards y Lockhart)

Como es evidente en las cantidades que aparecen en la tabla: las docentes que enseñan la lengua escrita a partir del desarrollo de prácticas sociales del lenguaje aprovechan más las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, ¿qué significa aprovecharlas? A continuación se muestran los parámetros que guiaron la clasificación de estos dos aspectos y se dan algunos ejemplos:

### **5.11.1. *Cómo aprovechar las oportunidades para aprender***

Con base en las consideraciones teóricas que guiaron este trabajo (principalmente: la lengua escrita no es un código de transcripción sino un sistema de representación y el aprendizaje se genera a partir de los conocimientos previos de los alumnos) se establecieron los siguientes parámetros para distinguir las ocasiones en que pudieron aprovecharse las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita:

- Hacer a los niños preguntas para que manifiesten su conocimiento u opinión. Ejemplo:

**Alumna:** Los niños tienen que cuidar sus colores y no los tienen que perder, los tienen que cuidar para que puedan trabajar y no romper las hojas de sus libros ni romper las pinturas. (OALNA27)

**Maestra:** ¿Y cómo debe ser un cartel?

**Alumna:** Con letras grandes y colores.

**Maestra:** ¿Negro y blanco?

**Alumna:** No, colores llamativos.

- Resaltar los aportes de los niños para que los demás integrantes del equipo los retomen o los conozcan. Ejemplo:

**Maestra:** Deben de estar todas mi amor, todas las palabras. ¿A ver como dice entonces?

**Alumno:** Esta mal maestra.

**Maestra:** A ver su compañero encontró un error.

- Solicitar a los niños la lectura de algún texto, aunque se sepa de antemano que no harán una lectura literal sino aproximaciones en los que aprovechan sus conocimientos previos. Ejemplo.

**Maestra:** ¿Dónde dirá salón?

**Alumno:** Abajo.

**Maestra:** ¿Como supiste?

**Alumno:** Porque es la S.

**Maestra:** Ah, ella se dio cuenta que era salón por que se fijo como comienza ¿si fuera escuela como comenzaría?

**Alumno:** La U.

**Maestra:** ¿Con la U? ¿Usucuela se llama?

**Alumno:** No.

**Alumnos:** Con la E.

- Pedir la opinión de los niños para decidir la forma de proceder en un proceso de lectura o escritura.

**Maestra:** ¿O le quito o le pongo?

**Alumno:** Quítele.

**Maestra:** ¿Qué le quito mi amor? Dice: No decir groserías

**Alumno:** Hasta que le quite algo que no deben decir groserías en el salón.

**Maestra:** ¿Por qué le quito? Ah no decir groserías en el salón ¿Mi amor por qué quieres que le quite eso?

**Alumno:** Para que le ponga que tienen que ser buenos.

### **5.11.2. *Cómo se desaprovechan las oportunidades para aprender***

En contraparte, las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita se desaprovechan cuando los docentes, en general no muestran confianza en las respuestas o aportes de los niños, algunos parámetros que sirvieron de base para identificar las oportunidades no aprovechadas son los siguientes (se incluyen ejemplos)

- El docente da información directa en lugar de preguntar sus ideas a los alumnos:

**Alumno:** ¿Qué es cooperar?

**Maestra:** Cooperar es dar algo de lo que tú tienes, si les pediste ayer a tus papás que cooperaran te iban a dar una moneda.

- Corregir los errores de manera directa sin dar oportunidad a que el alumno los identifique o corrija por sí mismo.

**Maestra:** ¿"I" de quién?

**Alumno:** Ahí, empieza con la "Isla del Tesoro".

**Alumnos:** isla, isla

**Maestra:** No, isla no es un nombre propio.

**Alumno:** Isa

- Ignorar las preguntas de los niños o posponerlas indefinidamente.

**Maestra :** Quien lo escribió exactamente, ah caray pero no encuentro quien lo escribió, Isabel Monte. Ok, entonces acá sus ojitos levantamos manitas 1, 2, 3.

**Alumno:** ¿Para qué le hacemos así?

**Maestra :** Ahorita te voy a decir para que. Entonces tema ¿Cómo dice?

- Se hacen preguntas sólo de reafirmación

**Maestra:** Entonces con sus colores mágicos vamos a hacer esto, con diferente color, voy a buscar la E mayúscula le busco su e minúscula ¿Si o no?

**Alumnos:** Si

### **5.12. Si no hay oportunidades ¿entonces qué hay?**

Dado que en dos de los grupos aparecieron menos oportunidades de aprendizaje, una duda que surge es: si los niños no tienen oportunidad de manifestar sus hipótesis sobre la lengua escrita en el contexto de la interacción grupal ¿A qué se dedica el tiempo de la clase? ¿qué hacen los niños? ¿qué hacen los maestros Para responder a éstas preguntas se hizo una segunda revisión del corpus, centrando la atención en las clases en donde hubo un menor número de oportunidades para identificar el tipo de actividades que se realizaba.

- a) Dialogan con la maestra sobre diversos temas, por ejemplo, del contenido de un texto.
- b) Dedicar mucho tiempo, por instrucciones de su maestra, a dibujar “lo que más les gustó del cuento”.
- c) Los niños interactúan entre sí para realizar alguna tarea encargada por la maestra (recuérdese para este estudio no se consideró la interacción entre iguales).
- d) Trazan en su cuaderno palabras que son dictadas por la maestra.



- e) Dicen en voz alta, a petición de su maestra, algunas palabras o frases que la maestra presenta en el pizarrón.
- f) Hacen planas de letras palabras u oraciones que la maestra dictó o escribió en el pizarrón.

Generalmente, mientras los niños hacen este tipo de actividades las maestras califican de manera individual los trabajos que los niños realizan o bien trabajan con alguno de los niños para “tomarles lectura” o “hacerles dictado”.

## **6. CONCLUSIONES**

A partir de la observación de las clases y conforme a los registros de las interacciones entre alumnos y docentes que se consignan en este documento se descubrió que no hay una diferencia tan marcada, como se esperaba, en las formas de enseñanza entre los dos grupos de maestras que se observaron: se anticipaba que dos profesoras (1UM y 2UM) realizaran en el salón de clases sólo prácticas centradas en la enseñanza de unidades mínimas: las grafías y sus sonidos; mientras que se esperaba que las docentes 3PS y 4PS desarrollaran sólo actividades basadas en el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje.

Aunque si bien las primeras docentes (1UM y 2UM) realizaron la mayor parte de sus actividades centradas en la enseñanza de unidades mínimas, pudo observarse que también desarrollaron actividades basadas en prácticas sociales del lenguaje; éste último tipo de actividades derivaron del uso del libro de texto gratuito que las maestras alternaron en el desarrollo de sus clases. Recuérdese que el libro de texto está basado en los lineamientos de los programas oficiales vigentes, como se describe en el apartado 2.4.3 de este estudio.

También se obtuvieron elementos para comprobar que los niños poseen muchos conocimientos sobre el lenguaje escrito pues en el registro de las interacciones se obtuvo que muchas de las aportaciones de la información provienen de los niños: casi la quinta parte, un 19%, y más de la mitad (54.7%) fue generada en el intercambio verbal que los niños mantienen con los docentes (Ver Apartado 5.2).

Si convenimos con Barnés (2014: 72) en que “leer no es sólo decodificar signos” y con Alonso (1992:15) en “que aprender a leer implica no sólo el

aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales –lo que no se excluye sino también una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto” y con otra serie de investigadores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Fons, 2004; Teberosky y Tolchinsky, 1995), podríamos concluir, con base en los registros de clase y los datos obtenidos, que los alumnos reciben información poco pertinente para aprender a leer y a escribir: pues casi la cuarta parte de las oportunidades para aprender sobre la lengua escrita que se dieron en los cuatro grupos estuvieron dedicadas a aprender, fuera de un contexto de uso, elementos del sistema de escritura, el dato preciso es de un 24.6%. (Ver Apartado 5.5)

Retomando las preguntas de investigación de manera específica y con base en los datos obtenidos, a continuación se presentan las conclusiones obtenidas en este estudio; en algunos casos se incluyen ejemplos de registros de clase obtenidos del corpus general para ilustrar mejor cada aspecto:

1. ¿Qué circunstancias favorecen la presencia de oportunidades de aprendizaje de la lengua escrita? **La mayor o menor cantidad de oportunidades de aprendizaje sobre el lenguaje escrito dependen de ciertas situaciones de enseñanza específicas que se generan en el salón de clases por ejemplo de la presencia de ciertos materiales, de las interacciones que el docente propicia entre los alumnos, del tema que se aborde, etc.**

Uno de los presupuestos que guiaron la realización de este estudio fue la convicción de que existían dos formas, perfectamente diferenciadas, de enseñar a leer y a escribir a niños de primer grado (véase el Capítulo 2). Los datos obtenidos durante la observación de los grupos de estudio evidenciaron que, en la práctica, las docentes desarrollan, en una misma clase, situaciones

de enseñanza muy diversas en las que podrían identificarse posturas teóricas y metodológicas diferentes.

Ejemplo:

**Maestra:** A ver si ya terminó este equipo [acercándose a un grupo de niños] acomoden su periódico como estaba ¿Ya lo acomodaron? A ver, ya vamos a recoger el periódico y empezamos el dictado. El periódico no termina aquí mañana vamos a seguir con él.

**Alumnos** [recogen el periódico y lo entregan a la maestra].

**Maestra:** Empezamos ¿Ya? A ver hasta qué hora se callan para empezar el dictado, se están portando muy mal. Te faltó bastante (dirigiéndose a un niño a quien le revisa el cuaderno), no hiciste todo el trabajo. Es del dictado que dejamos ayer ¿Ya?

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** Empezamos: Sapo. Escuchen el sonido.

**Alumnos:** Ya.

**Maestra:** Suma.

**Alumnos:** Ya.

Como puede observarse en el ejemplo, la maestra pasa del trabajo con el periódico (un portador que contiene una gran diversidad de tipos de textos) al estudio de unidades mínimas de la lengua escrita (la letra “s” y su combinación con otras letras para formar palabras).

Del primer grupo de maestra seleccionado para este estudio, de acuerdo con los datos obtenidos sobre los antecedentes acerca del desempeño de las docentes, se esperaba una enseñanza de la lengua escrita centrada exclusivamente en los aspectos mínimos: vocales, consonantes, sílabas y palabras; sin embargo las profesoras que conformaron este grupo realizaron situaciones de enseñanza en que desarrollaron algunas prácticas sociales del lenguaje y utilizaron unidades más grandes de la lengua escrita, como el contenido de periódicos y carteles, para enseñar a leer y a escribir.

Aunque en el segundo grupo de docentes, caracterizado por enseñar a leer y a escribir mediante el desarrollo de prácticas sociales de lenguaje, no se documentaron, durante el proceso de observación actividades centradas en la

enseñanza de unidades mínimas de la lengua escrita, es decir, no se realizaron prácticas mixtas; fue necesario redefinir las unidades de análisis para caracterizar de otra manera los grupos y realizar una comparación que permitiera establecer las semejanzas y las diferencias entre ambos.

2. ¿Cuál forma de enseñanza favorece más la presencia de oportunidades de aprendizaje? ¿La mixta: que mezcla la enseñanza de unidades menores con unidades mayores de la lengua escrita? ¿La que sólo utiliza como objeto de estudio los textos de circulación social? **De acuerdo con lo observado en las clases, no existe gran diferencia en la cantidad de oportunidades de aprendizaje que se generan en una u otra forma de enseñanza; la diferencia estriba en los aspectos que se favorecen en cada una: mientras que la forma mixta se centra en que los niños conozcan las unidades mínimas, la forma de enseñanza basada en las prácticas sociales favorece el aprendizaje de aspectos más significativos sobre el lenguaje escrito.**

De acuerdo con los datos recabados, pudo documentarse que la mayor o menor cantidad de oportunidades de aprendizaje para aprender sobre el lenguaje escrito que se dan en un grupo no dependen de la forma de enseñanza de la docente: del total de oportunidades que se registraron en los cuatro grupos (296), las maestras con enseñanza mixta (que basaron su clase tanto unidades mínimas como en prácticas sociales) acumularon un 51% del total; mientras que las maestras que sólo basaron su clases en prácticas sociales del lenguaje reúnen el 49%.

Sin embargo, aunque las diferencias en las cantidades no sean significativas, pudo observarse que el tipo de aspectos sobre el lenguaje escrito que se tiene oportunidad de aprender de acuerdo con cada forma de enseñanza son distintos: las maestras de enseñanza mixta parecen priorizar el que los niños

aprendan las formas de las grafías y los sonidos que representan y dan pocas ocasiones para que los niños aprendan aspectos más significativos sobre el lenguaje escrito.

En contraparte, las maestra que basaron sus clases sólo en prácticas sociales del lenguaje, dieron prioridad al desarrollo de diversos aspectos sobre el lenguaje escrito, como el contexto de uso, significado global, formas de los escritos, etc.; las oportunidades que se dieron en estos salones para aprender sobre las formas y sonidos de las grafías se derivaron del trabajo con los textos que los niños tuvieron ocasión de explorar.

A continuación se hace una descripción y se ejemplifican las variables que se observaron en las distintas situaciones de enseñanza y que parecen determinar los aspectos de la lengua escrita que se favorecen en cada uno.

**2.1. Al enseñar las unidades mínimas el docente exige un esfuerzo individual por parte de los alumnos que limita la interacción con el grupo; basar las clases en prácticas sociales del lenguaje requiere de un trabajo colectivo que favorece la interacción.**

Cuando las docentes abordan la enseñanza de unidades mínimas del lenguaje escrito (el grafema y el sonido que representa) ponen especial atención en que los niños, de manera individual, dominen la correcta pronunciación y el trazado adecuado de las unidades que se establecen como tema.

Ejemplo 1:

**Maestra:** Pero ahora vamos a ver que cada letra tiene una amiguita, [Señalando en el pizarrón los pares de las vocales en mayúscula y minúscula] ¿Cómo dice aquí Otero? De pie, Otero.

**Alumno** (Otero) [El niño se pone de pie y lee]: /A/... /a/

**Maestra** [Señalando a otro niño e indicando otro renglón en el pizarrón]: Juan Manuel

**Alumno** (Juan Manuel): /E/ e

**Maestra:** [Se dirige a otro niño] Pedro  
**Alumno** (Pedro) [Poniéndose de pie]: l i  
**Maestra** [señala a otro niño]: Jaziel  
**Alumno** (Jaziel) [Se pone de pie y lee]: O o  
**Maestra:** [Dirigiéndose a otro niño] Ricardo  
**Alumno** (Ricardo) [De pie, leyendo]: U u  
**Maestra:** Muy bien. Ahora necesito que todos en nuestra primera hoja vamos a anotar la fecha, vamos a hacer nuestro primer trabajo...

Como puede observarse en el ejemplo, la maestra se preocupa porque cada alumno pueda pronunciar debidamente cada letra, por ello solicita la participación de cada niño por separado y por esta razón, la posibilidad de interacción con los compañeros del salón de clases queda cancelada.

En cambio, cuando se desarrollan en el salón de clases, actividades basadas en prácticas sociales del lenguaje, el docente intenta retomar las experiencias que los niños tienen en relación con este objeto de conocimiento para que comprendan “su proceso de construcción y sus reglas de producción” (Ferreiro, 1997: 15).

Ejemplo:

**Maestra:** Las reglas ¿Que hay en dónde?  
**Alumno:** En la casa.  
**Maestra:** ¿En dónde más?  
**Alumno:** En la escuela.  
**Maestra:** En la escuela ¿Dónde más?  
**Alumnos:** En la calle.

En este caso, la docente retoma la experiencia de algunos niños respecto de la existencia y presencia de algunas reglas de convivencia en la vida social. De esta manera, al permitir que los alumnos expresen lo que saben sobre la práctica en cuestión, la docente favorece el intercambio de experiencias y conocimientos entre los niños, aumentando con esto las posibilidades de aprendizaje sobre un aspecto particular de un tipo de texto y sus usos sociales.

## **2.2. Las unidades mínimas de la lengua escrita carecen de significado sobre el cual discutir; las prácticas sociales del lenguaje implican la construcción colectiva de significados.**

Si se define el fonema como “cada uno de los segmentos discretos que constituyen los significantes lingüísticos que no pueden ser asociados con ningún significado” (Martínez, 1998: 18, el subrayado es mío); y si se toma en cuenta además que los niños que están aprendiendo a leer consideran, desde sus hipótesis cognitivas, que sólo se puede leer aquella unidad lingüística que posea tres letras como mínimo (Ferreiro y Teberosky, 1979); es difícil que, al dedicarse al estudio de estas unidades encuentren en ellas significados sobre los cuales discutir con sus compañeros o sus docentes; en todo caso, las interacciones dadas en el contexto de este trabajo se limitaron, por parte de los niños y del docente, a la verificación del trazado o pronunciación correcta de estos elementos. En otros casos, cuando los niños trabajaban grafemas o sonidos, sus intervenciones estaban destinadas a abordar algunos temas que, desde su experiencia, estaban ligadas a un aspecto del trazado o sonido de las letras; estas intervenciones eran consideradas como desviaciones del tema por parte de la docente y eran generalmente censuradas o mitigadas por el profesor:

Ejemplo 1:

[Mientras los alumnos trazan en su cuaderno varias veces la letra “M” un niño comenta]:

**Alumno:** Un día les di de comer [refiriéndose a las vacas, porque la maestra había comparado el sonido de la letra “M” con el mugido de estos animales].

**Maestra:** ¿Sí? Ahorita me platicas mi amor, ponte a trabajar.

Aunque el niño quiere continuar con el tema que la maestra introdujo (les había preguntado a los niños que si conocían las vacas, pues intentaba que identificaran el sonido de la “m” a partir del mugido que hacen estos animales), la docente pospone lo que el alumno quiere comentar y le solicita que continúe con el trazado de la letra.



En contraste, si considera que “el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales variados, que adquieren plena significación para los individuos cuando tiene necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante” (SEP, 2006), es probable encontrar que los alumnos, al estar inmersos en el desarrollo de una práctica social del lenguaje dentro del salón de clases, tengan diversos motivos para interactuar con sus compañeros al expresar sus experiencias y conocimientos sobre este tipo de actividades:

Ejemplo:

Después de una visita a la biblioteca la docente les pregunta a los niños sobre su experiencia:

**Maestra:** ¿Qué encontramos en la biblioteca?

**Alumnos:** Libros.

**Maestra:** Sí ¿pero a ver había de qué?

**Alumno:** De historia.

**Maestra:** Historia, nada más levanten su manita.

**Alumno:** De México maestra.

**Maestra:** De México, a ver tú (señalando a una niña que pidió la palabra).

**Alumna:** Habían también videos.

**Maestra:** ¿Videos verdad?

**Alumno:** De matemáticas.

**Maestra:** De matemáticas.

**Alumno:** De ingles.

**Maestra:** Si, de ingles también había.

**Alumno:** De formación cívica.

**Maestra:** Ah de formación cívica y ética

[El diálogo continúa hasta que la maestra pide sacar el libro para realizar otra actividad]

En esta interacción de la docente con los niños pudo observarse la manera en que, con la participación de todos y a partir de lo que cada uno pudo observar en la biblioteca, se va conformando una idea del contenido y la función de estos espacios y los diferentes usos que se le puede dar.

**2.2.1. Cuando se enseñan los grafemas y su correspondencia con un sonido las preguntas de los docentes generalmente están destinadas a verificar el aprendizaje de la correspondencia biunívoca y las respuestas son esperadas; cuando se desarrollan prácticas sociales del lenguaje las preguntas tienen como finalidad recuperar las experiencias de los alumnos en torno a usos sociales del lenguaje y las respuestas de los niños, al estar basadas en su experiencia, pueden ser inesperadas.**

Cuando los docentes consideran que la escritura es una transcripción de la oralidad y que en ese sentido cada grafema representa un sonido, su preocupación durante el trabajo en clase es asegurarse de que los alumnos aprendan, sin error, esta relación biunívoca. De manera que, aparte de la supervisión visual y auditiva que se hace de cada niño sobre la forma en que pronuncia o traza las letras, los profesores dedican gran parte de su interacción con los alumnos a realizar preguntas que les permitan corroborar su avance o a identificar errores. Sin embargo, las preguntas que realizan a los niños muchas veces carecen de contenido, son interrogantes que ya tienen una respuesta correcta y única en la mente de los profesores; son de las denominadas “preguntas convergentes” (Biggs, 2006).

Ejemplo:

**Maestra:** [mientras escribe en el pizarrón para comenzar la clase]  
De lado izquierdo yo les voy a poner las vocales en mayúscula y de lado derecho las voy a poner en minúscula, observen primero, díganme ¿cual es?

**Alumnos:** “E”

**Maestra:** Paso un cuadrito ¿Cuál es?

**Alumnos:** “O”

**Maestra:** La O mayúscula

**Maestra:** ¿Cuál es?

**Alumnos:** “U”

**Maestra:** ¿Cuál es?

**Alumnos:** “A”

**Maestra:** y por ultimo. Perdón me equivoque. Y por último, ¿La?

**Alumnos:** “I”

**Maestra:** Aquí las tenemos en mayúsculas. Ahora luego cuento, vamos a usar los números 1, 2, 3, 4, 5, cinco cuadritos de separación y voy a poner la minúscula en desorden

Por otro lado, cuando el centro de la discusión en clase son las distintos aspectos que implica una práctica social del lenguaje, las preguntas que hace el docente están encaminadas a recuperar la experiencia y los conocimientos que los niños han adquirido al participar u observar distintas interacciones orales o escritas ya sea en su familia o en su comunidad.

Ejemplo:

**Maestra:** ¿Conocen el periódico?

**Alumnos:** Sí.

**Maestra:** A ver Marco Antonio ¿Cómo es el periódico que usted ha visto?

**Alumno:** Es como un libro, tiene hojas y revistas.

**Maestra:** Muy bien, ¿Y qué nos dirá un periódico?

**Alumno:** La información.

**Maestra:** Nos da información ¿Qué más?

**Alumno:** Son grises.

**Maestra:** Son grises.

**Alumno:** Sin color.

**Maestra:** Sin color.

**Alumno:** Nos informa el diario de la mañana.

**Maestra:** Nos informa el diario de la mañana.

**Alumno:** Nos informa cuando jugamos futbol.

**Maestra:** Cuando jugamos futbol ¿Qué más?

**Alumno:** Nos sirve para cuando estamos enfermos.

**Maestra:** Para cuando estamos enfermos ¿Qué más?

**Alumno:** Para leer.

**Maestra:** Sirve para leer.

**Alumno:** Para recortar nuestras tareas.

**Maestra:** Para recortar.

[El diálogo continúa en estos términos por largo rato hasta que la docente entrega a los niños periódicos para que los exploren]

En este ejemplo se puede observar cómo los alumnos demuestran conocer varios aspectos sobre el periódico, aunque si bien la docente sólo se limita a

repetir las respuestas de los alumnos (quizás para validar sus respuestas), lo ideal sería que las retomara para discutir las con el resto de los niños.

Por otra parte es interesante observar cómo el último niño que se cita en el registro dice que el periódico puede usarse para recortar las tareas (seguramente se refiere al recorte de letras, práctica frecuente en la enseñanza tradicional) lo que puede dar pautas para deducir que la presencia de materiales de circulación social dentro del salón de clases no necesariamente garantiza el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje, aunque sí puede posibilitarlas.

3. ¿Qué aspectos del lenguaje escrito pueden aprenderse en las oportunidades de aprendizaje que se dan en el salón de clases? **Es posible que los niños pequeños puedan aprender diversos aspectos del lenguaje escrito en el salón de clases si se les da la oportunidad de expresar de manera libre sus ideas, experiencias o conocimientos sobre este objeto cultural en el marco de la interacción oral del grupo con el docente.**

En el Apartado 4.2 de este estudio se expuso la consideración de que, cuando a los niños se les da la oportunidad de expresar antes sus compañeros o ante el docente lo que saben acerca del lenguaje escrito, se generan oportunidades de aprendizaje sobre distintos aspectos de este objeto cultural; una interpretación general de los resultados nos confirma esta suposición. Pues durante las clases observadas se obtuvo información que permite afirmar aspectos como los siguientes:

**3.1. Cuando a los niños se les permite expresar lo que saben, dan información sobre las hipótesis que poseen acerca del lenguaje escrito lo que puede determinar la acción didáctica del docente.**

Cuando se permite a los niños expresar sus ideas, conocimientos o experiencias en relación con el lenguaje escrito, se puede construir una valoración del nivel de dominio que tienen sobre ciertos aspectos o convenciones de la escritura. Esta información puede determinar el punto de partida del trabajo docente, es decir, puede ayudarle a decidir qué aspectos del lenguaje escrito pueden abordarse en el salón de clases o qué actividades podrían ayudar a los alumnos a avanzar en el conocimiento. Saber lo que los niños piensan de la escritura orienta a los profesores acerca de la información o el apoyo que pueden brindar a los niños.

Ejemplo:

**Maestra:** [mientras los niños exploran periódicos que la maestra les proporcionó] A ver ¿quién encontró otro nombre de otro periódico? ¿Nadie?

**Alumno:** El de nosotros se llama “Espectacu”.

**Maestra:** ¿”Espectacu”?, ¿así se llama?

**Alumno:** Sí.

**Maestra:** ¿Seguro? ¿Pamela como se llama tu periódico?

**Alumno:** Se llama “Espectáculos”.

**Maestra:** Nada mas una niña encontró su nombre ¿Cómo se llama el tuyo?

En este ejemplo se observa que un niño confunde el nombre del periódico con el nombre de una de las secciones del mismo, la maestra se da cuenta y, mediante una pregunta (“¿seguro?”) trata de hacerle ver el error. Aunque en este caso particular no se observó una intervención docente destinada a corregir el equívoco en el niño, la situación permitió conocer la idea del alumno acerca del nombre del periódico y dio la oportunidad (aunque no aprovechada en este ejemplo) de contrastar el conocimiento del niño en comento con las ideas de otros niños que estaban participando en la actividad.

### 3.2. Cuando los niños expresan lo que saben y escuchan lo que otros dicen sobre un aspecto del lenguaje escrito, tienen la oportunidad de contrastar la información que poseen con la que expresan los demás

Si se admite que los niños de un grupo, de acuerdo con el contexto social de cada uno, poseen distintos conocimientos y experiencias sobre el lenguaje escrito, la interacción oral entre ellos permitiría contrastar lo que cada uno sabe y en virtud de este contraste modificar las ideas que se tienen sobre el objeto de conocimiento, de ahí la importancia de favorecer el intercambio oral en los niños.

Ejemplo:

**Maestra:** [invita a los niños a señalar el título de un libro en una lista de varios que se encuentra en el pizarrón] A ver, que pase una mujer, Lupe ven, ¿Dónde dice “El estofado del lobo”.

**Alumna** (Señala donde dice “El león que no sabía escribir”).

**Maestra:** ¿Qué decimos los demás?

**Alumnos:** No.

**Maestra:** [preguntando nuevamente] “El estofado del lobo”.

**Alumna** [señala donde dice “La concha del sapo”].

**Maestra:** ¿Qué decimos los demás?

**Alumnos:** No.

**Maestra:** A ver Evelyn pasa a ayudarle a nuestra compañerita, no importa que se equivoque por eso estamos aquí para aprender.

**Alumna** [pasa y señala de manera correcta: “El estofado del lobo”].

**Maestra:** ¿Qué decimos los demás?

**Alumnos:** Sí.

[continúan hasta terminar la lista]

En este ejemplo se observa que, ante el error de la niña, la maestra consulta al grupo para que verifique la respuesta, de manera que la alumna pueda revisar lo que ha respondido y busque una respuesta alternativa.

#### **4. El aprendizaje de la lectura y la escritura parece ser más bien un acto colectivo que individual.**

De acuerdo con lo datos obtenidos, en los que destaca que la mayor cantidad oportunidades (ver Apartado 5.2) para aprender el lenguaje escrito se generan cuando los niños intercambian con su maestra y sus compañeros información basada en sus ideas, creencias, conocimientos y experiencias acerca del lenguaje escrito, se puede afirmar que **el aprendizaje de la lectura y la escritura es un acto colectivo más que un acto individual**, pues la conjunción de las distintas expresiones de los niños favorece el conocimiento que cada uno tiene sobre el lenguaje escrito.

Se trata de ampliar la visión del aprendizaje del lenguaje escrito que predominantemente ha sido analizada desde el punto de vista de la psicología considerando, además del componente lingüístico, el componente social:

“En las discusiones pedagógicas, el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido tradicionalmente considerado como un proceso *psicológico*, un asunto de percepción e interpretación de símbolos gráficos. Recientemente, dos dimensiones adicionales de la lecto-escritura han recibido un interés creciente: la lectura es un proceso *lingüístico*, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeña un papel importante (probabilidades secuenciales no solamente de las letras de las palabras, sino también de las palabras en oraciones y de las oraciones en párrafos y en unidades mayores de tipos particulares de textos. La lecto-escritura es también un proceso *social*, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”. (Cazden, 1998: 207).

Aunque para muchas personas adultas y alfabetizadas, la lectura y la escritura son actos solitarios que se realizan en silencio, como lo ilustra la siguiente cita: “Escribir y leer son actos individuales, íntimos, solitarios y solidarios a un tiempo, pues se escribe y se lee para aliviar la radical soledad del ser humano” (Polo, 1992: 374); lo que pudo presenciarse en el desarrollo de las clases observadas, cuando se participaba en prácticas sociales del lenguaje, es que los alumnos

requerían de la participación de los compañeros y del docente para conocer diversos aspectos del lenguaje escrito que, por las circunstancias de su contexto, no tenían en cuenta: “Aprender a leer, tal como la lectura fluida posterior, es ciertamente un proceso cognitivo; pero también es una actividad social, fuertemente imbuida de las interacciones con el maestro y los compañeros” (Cazden, 1998: 216).

Ahora bien, estas condiciones de interacción que favorecen el aprendizaje del lenguaje escrito como actividad social no se refieren a las tradicionales situaciones en que los docentes acaparan el uso de la palabra para transmitir a los alumnos ciertos saberes; se trata de, como propone Mercer (1995) de “cambiar las oportunidades” y “reconocer que el éxito del proceso de enseñanza depende tanto de las contribuciones de los profesores como de la de los alumnos” (Santibáñez, E.)

##### **5. El uso de material de circulación social y la construcción colectiva del aprendizaje contribuyen a que los niños aprendan diversos aspectos del lenguaje escrito.**

Hasta aquí, la información obtenida y analizada en las conclusiones dan elementos para probar la hipótesis que guió la elaboración de este estudio: **las “oportunidades de aprendizaje del lenguaje escrito” que consideran el uso de material de circulación social y la construcción colectiva del aprendizaje contribuyen a que los niños aprendan diversos aspectos de la lengua escrita no sólo los elementos del sistema de escritura.**

Finalmente para abonar a la tesis inicial **“Los maestros que enseñan a leer y a escribir a los niños con unidades mayores del lenguaje escrito (prácticas sociales del lenguaje) tienen más oportunidad de aprender sobre el lenguaje escrito que los profesores que trabajan con unidades**



**menores (grafemas y sonidos)”. que no fue posible desarrollar por las circunstancias que ya se comentaron en el apartado 1 de este documento, se aporta la siguiente conclusión:**

**6. Desarrollar actividades basadas en prácticas sociales del lenguaje dentro del salón de clases para que los niños aprendan a leer y a escribir puede brindar oportunidades para que los docentes aumenten su conocimiento sobre el lenguaje escrito.**

Otra de las premisas que guiaron la realización de este estudio fue la consideración de que los docentes que enseñan a leer y a escribir desarrollando clases basadas en prácticas sociales del lenguaje tendrían más oportunidades de aprender sobre el lenguaje escrito que los maestros que enseñan a sus niños a partir de las unidades mínimas; sin embargo no se obtuvieron datos concretos que pudieran confirmar que los docentes aprenden algunos aspectos del lenguaje escrito mientras enseñan a leer y a escribir; se requiere otro tipo de investigación que permita confirmar estos supuestos.

Las razones por las que no se pudieron obtener datos sobre esta hipótesis fue porque durante el desarrollo de las clases los profesores no manifestaron haber adquirido algún conocimiento (como había ocurrido en charlas informales, con otros profesores, fuera de la escuela, que se refieren en la introducción de este estudio). Tampoco se pudo realizar una entrevista a los docentes posterior a cada una de las clases observadas porque no se tuvieron las condiciones operativas para hacerlo (las docentes observadas trabajaban doble plaza, no podían desatender sus grupos y en algunos casos se mostraban reacias a ser entrevistadas).

Sin embargo, dado lo que se ha descrito en estas conclusiones sobre las implicaciones del desarrollo de prácticas sociales del lenguaje como objeto de aprendizaje en el salón de clases, sobre el valor de las aportaciones de los

alumnos para la construcción colectiva y sobre carácter social del aprendizaje del lenguaje escrito, se considera que estas mismas condiciones enriquecerían el aprendizaje por parte de los docentes de algunos aspectos sobre la lectura y la escritura.

En el mismo caso de los niños, para el docente, cuando el objeto de enseñanza se limita a los elementos mínimos del lenguaje escrito (grafemas y fonos) que carecen de significado, también se limitan las oportunidades de aprender; sin embargo, si el profesor ha decidido que el objeto de enseñanza serán las prácticas sociales del lenguaje, que implican la elaboración en un producto escrito de circulación social, por ejemplo; las oportunidades de aprender se darán tanto en la selección de los materiales como en la secuencia de actividades que haya diseñado para presentarlos ante los alumnos. “Proceso que supone que el docente también es capaz de aprender construyendo el conocimiento que debe enseñar y poder, así guiar a sus alumnos hacia una apropiación de este conocimiento desde un aprendizaje comprensivo” (Sagastizabal, 2009: 24).

Por otra parte, si realmente se valoran las expresiones de los niños como verdaderos aportes a la clase, es decir, si se le considera un “interlocutor intelectual” válido, “un creador”, “una fuente de conocimientos” (Ferreiro, 1999: 20), el docente puede aprender de él como de cualquier otro adulto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. M. (2007). *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria*. UPN en línea, 2002-2007. Recuperado el 14 de junio de 2013, de <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html#00>
- Alonso, J. (1992). *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez-Gayou J, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez, S. (2004). *El lenguaje oral y el lenguaje escrito en la educación inicial*. Quito: Ediciones Libresa
- Alessi, M. T. (2002) “El desarrollo de la lectura a través del discurso de niños de primer grado escolar”. En *VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memoria*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Anderson, A y Teale, W. (1998): “La lecto-escritura como práctica cultural”. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. Siglo XXI editores. 14ª edición. México
- Báez, G. (ed.) (2007). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. UNAM: México.
- Barbosa A. (1988). *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax.
- Barnés, A. (2014). *Elogio del libro de papel*. Madrid: RIALP Ediciones.
- Berenguer, J. A. (1994) *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y español*. Valencia: Universitat de València.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una*

*introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.

- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir. En Camps A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C.B. (1998): “Lengua escrita en contextos escolares”, en Ferreiro, E. - Gómez Palacio, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M<sup>a</sup>. J. (1995). Cap. 6 Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M<sup>a</sup>. A. Melero (Comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. (Coord.) (1985) *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*. Barcelona: I.C.E.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (Eds.). (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Condemarín, M. (1998). *Jugar y leer. Guía para padres y animadores de la lectura*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zabala, V. (comps.). (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. PROEIB-INWENT-TANTANAKUY. Ediciones Morata. Madrid,.
- Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (2014). *Metodología de la Investigación. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Tlaxcala: Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz, C. (2011). “El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje” en Barriga R. (ed.) (2011). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México-SEP-CONALITEG. pp. 287-303.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor. ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* Madrid: Praxis.
- Fernández Viader, M. P. y Pertusa, E. (Coords) (2004) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Fernández, P. (2007). La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos. En *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria* (pp.119-154). Madrid: Secretaría General técnica, MEC.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. *Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gallardo, B. Y VEYRAT, M. (2004): *Estudios de lingüística clínica: aspectos evolutivos*. Valencia: Universidad de Valencia
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Goodman, Y. (2002). Cap. 2 El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Gómez Palacios, M. y Ferreiro, E. (comps.). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo XXI.
- Graves, D.H. (2002), *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Grunfeld, D. (2000). La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. En *Alfabetización inicial. 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Harlen, W. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura 2006 Tabulados básicos*. México: INEGI. Recuperado el 14 de junio de 2013, de [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/ENPL/ENPL\\_2006/ENPL\\_2006.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/ENPL/ENPL_2006/ENPL_2006.pdf)
- Iribarren, I.C. (2005). *Ortografía española. Bases históricas, lingüísticas, cognoscitivas*. Caracas: CEC.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

- Llisterri, J., & Machuca, M. J. (Eds.). (2006). *Los sistemas de diálogo*. Bellaterra - Soria: Universitat Autònoma de Barcelona - Fundació Duques de Soria.
- López, Á. et al. (1999) *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Guada.
- Malik B., SENRA M. y MAMOLAR P. (2013). *Asesoramiento y Consulta en Educación Social*. Madrid: UNED .
- Martínez, E. (1998). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós.
- Navarro, J.A. (2011). *Las prácticas y significados de lectura en la escuela primaria*. México: COMIE. Recuperado el 13 de junio de 2013, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/1318.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1318.pdf)
- OCDE (2009). *Mejores políticas para una vida mejor*. México: OCDE.
- OCDE. (2010). *Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México*. París: OCDE.
- Olarrea, A. (2005): *Orígenes del lenguaje y selección natural*. Madrid, Equipo Sirius.
- Ortega de Hocevar, S. (2003). "Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva". En *Niños, cuentos y palabras. Colección 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Polo, V. (1992). *Hispanoamérica. La sangre del espíritu*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Reano, A. (2009). *Democracia, ciudadanía y exclusión: articulación entre republicanismo y teoría de la hegemonía*. Villa María: Edivim.
- Reimers, F. (2006). Lectores competentes y expansión escolar en México. Continuidad intergeneracional y desafíos de política educativa. En Goldin, Daniel (editor) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Richards, J.C. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la*

*enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Rojas, H. (2014) “Analfabetismo en México, una realidad de alto riesgo” en *Educación Futura. Periodismo de interés público*. [En línea: <http://www.educacionfutura.org/analfabetismo-en-mexico-una-realidad-de-alto-riesgo/> Consultad el 24 de noviembre de 2014.
- Ruiz, Y. (2011). *La lectura en lengua extranjera*. España: Portal Editions S.L
- Sagastizabal, M. A. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Santibáñez, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa*. Navarra: EUNSA
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programas de Estudio de Español. Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Programas de estudio 2006. Primaria. Primer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio 2009 y Guía de Actividades. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161.183.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky, (eds.) (1995). *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la comprensión de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.

- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolentino, J. (2009). *Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria*. México: COMIE. Recuperado el 13 de junio de 2013, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica\\_15/ponencias/1112-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica_15/ponencias/1112-F.pdf)
- UNESCO (2005). *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO, 10 al 12 de junio de 2003*. UNESCO: París.
- UNESCO (2008). *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo*. UNESCO: París.
- Vázquez, M. L. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zarzosa L. y Martínez, M. “La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa”. En *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. Enero-diciembre 2011, 2(1). México: UNAM.

## **ANEXOS**

### CUESTIONARIO APLICADO A LAS DOCENTES OBSERVADAS

#### **CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE PRIMER GRADO**

Los datos personales revelados aquí no serán difundidos públicamente, serán utilizados con fines de investigación educativa y en todo caso se respetará el anonimato de las personas.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

AÑOS DE SERVICIO: \_\_\_\_\_ AÑOS IMPARTIENDO PRIMER GRADO: \_\_\_\_\_



NÚMERO DE ALUMNOS QUE ATENDIÓ EN ESTE CICLO ESCOLAR:

Niñas: \_\_\_\_\_ Niños: \_\_\_\_\_ Total: \_\_\_\_\_

1. ¿Conoció el Programa de Estudios **2009**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

2. ¿Le entregaron el Programa de Estudios **2009**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

3. ¿Le dieron cursos de capacitación sobre el Programa de Estudios **2009**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

4. ¿Conoció el Programa de Estudios **2011**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

5. ¿Le entregaron el Programa de Estudios **2011**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

6. ¿Le dieron cursos de capacitación sobre el Programa de Estudios **2011**?

SI  NO  NO ME ACUERDO

7. Además del Libro de Texto Gratuito ¿qué otros materiales utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura?

---

---

---

---

---

8. Durante este ciclo escolar ¿tomó algún curso de actualización o capacitación?

SI  NO

9. En caso de responder sí: ¿Qué temas se abordan en esos cursos?

---

---

---

---

---

10. ¿Durante los últimos 3 años tomó algún curso o taller sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?

SI

NO

NO ME ACUERDO

Muchas gracias por su participación