

43  
291



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA  
PEDAGOGÍA

MAESTROS VS. CONTENIDOS. EPISTEMOLOGÍA  
IMPLICITA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA. UN  
ESTUDIO DE CASO.

## T E S I S

U. N. A. M.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Departamento de la División de  
Sistema Universitario Abierto

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**  
**P R E S E N T A I**  
**MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE**

ASESORA: MTRA. PATRICIA DUCOING WATTY



CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

MAYO 1997

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



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.

***A Susana y Rubén***

*Todo mi agradecimiento para Susana A., por su apoyo y su amistad  
y para Lili, por sus lecturas y su sentido del humor.*

*También va mi agradecimiento para Paty M., para todos mis profesores y  
especialmente para Paty Ducoing, por su confianza*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b> .....	<b>7</b>
1.1 - EL OBJETO DE ESTUDIO: De la utopía a la realidad	7
1.2 - LAS HERRAMIENTAS	10
1.3 - EL LUGAR DE LOS HECHOS O DONDE CUANDO Y CON QUIÉNES	14
1.4 - DEL DICHO AL HECHO	17
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA</b> .....	<b>19</b>
2.1 - PARA CONSTRUIR HAY QUE TENER CON QUE: Un enfoque constructivista del conocimiento	19
2.2 - LAS CONCEPCIONES NO SE VEN PERO QUE LAS HAY: Saber hacer y epistemología implícita	21
2.3 - PARA RECORTAR Y ARMAR: Enseñanza y transposición didáctica	25
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>CON USTEDES... LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA</b>	<b>30</b>
3.1 - ¿TE LO DIGO O TE LO ESCRIBO? La relación oralidad - escritura	30
3.2 - DE AUTORES, COPISTAS Y EDITORES: Roles vinculados a la producción de textos escritos	37
3.3 - A ESCRIBIR SE APRENDE ESCRIBIENDO: Algunas consecuencias didácticas	42
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>DOS VISIONES, DOS HISTORIAS: La escritura en el aula</b> .....	<b>51</b>
4.1 - "ESO DE ESCRIBIR ¡ESTÁ GRUESO!" Concepciones acerca del objeto "escritura"	52
4.2 - EL OFICIO DE COPISTA: Roles en la producción de textos en el aula	73
<b>CONCLUSIONES PRELIMINARES</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>YO ENSEÑO, TU ¿APRENDES? Concepción de enseñanza y aprendizaje</b> .....	<b>88</b>
5.1 - EL IMPERATIVO DEL CAMBIO O LO TRADICIONAL VS. ¿LO MODERNO?	89
5.2 - ¿RESPECTAR AL NIÑO O AL CONTENIDO? El problema de definir el rol del enseñante	97
<b>OTRAS CONCLUSIONES PRELIMINARES</b>	<b>111</b>
<b>CONCLUSIONES Y NUEVAS PREGUNTAS</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>154</b>

## INTRODUCCIÓN

La diversidad de relaciones que se establecen en el interior de la escuela permite estudiar la realidad escolar, construirla, desde diferentes enfoques. En este caso elegí un punto de vista didáctico para ingresar al aula y estudiar un tipo de relaciones específicas: las relaciones con el conocimiento más específicamente las relaciones del docente con el contenido de enseñanza.

En las relaciones didácticas, entendidas como las relaciones que se establecen en el aula en torno a la transmisión de los saberes, se encuentran en interacción cuatro elementos<sup>1</sup>: el maestro, el alumno, el contenido y la situación o medio en el que se desarrolla la enseñanza. El peso que se le ha otorgado a cada uno ha sido variable a lo largo del tiempo.

Históricamente, de estos cuatro elementos, el maestro ocupó el lugar protagónico durante siglos. Este protagonismo estaba basado en la función del maestro como transmisor del saber escolar, por lo que la preocupación de los pedagogos estaba centrada en el método con que se transmitían esos saberes.

---

<sup>1</sup> - Históricamente sólo se han tomado en cuenta el maestro, el alumno y el saber para el análisis didáctico. G. Brousseau, en el campo de la Didáctica de las Matemáticas, introdujo un elemento de análisis más: el medio o la situación de aprendizaje. Este es el modo en que los conocimientos son organizados y presentados a los alumnos para provocar la adquisición de nuevos conocimientos. Como estén organizadas las situaciones depende entre otras muchas cosas de cómo conceptualice el maestro el conocimiento en cuestión. Esto se verá con más profundidad en el capítulo 2.

La concepción del niño como eje central de la enseñanza revolucionó la educación tradicional, pero los contenidos, que en épocas anteriores jugaban un papel importante, fueron dejados en segundo plano e inclusive desestimados. Lo importante era "aprender a aprender", aprender a pensar, no importando que ese pensar fuera en torno a cualquier objeto de conocimiento

Actualmente, los contenidos han vuelto a ocupar un lugar importante en la reflexión didáctica: no puede enseñarse sin tomar en cuenta las características propias de lo que se enseña y las transformaciones que son necesarias para que los alumnos, en un momento determinado de su desarrollo, puedan apropiarse de un conocimiento. Aparece también el cuarto elemento: la situación que se organiza para promover los aprendizajes de los alumnos

La recuperación de los contenidos vuelve a poner al maestro en un rol protagónico pero con algunas variantes importantes. La relación didáctica se vuelve más compleja, pues ya no se trata de un vínculo de transmisión de saberes en forma lineal. Esa transmisión involucra al maestro, con sus ideas acerca de cómo aprende el alumno, cómo se enseña y qué es lo que se enseña; el alumno, con sus expectativas acerca del maestro, sus ideas previas en torno al objeto de conocimiento que se le trata de enseñar; y el saber que el primero pretende transmitir a los segundos, con la lógica propia de ese conocimiento y la organización que debe sufrir con el fin de ser

comunicado. Junto con los contenidos se hacen presentes las concepciones del maestro con respecto a ellos, pues éstas intervienen en la forma en que el docente enseña, en la manera en que organiza los conocimientos y decide ponerlos a disposición de sus alumnos.

El maestro, que antes ocupaba un rol protagónico pero como simple transmisor de conocimientos, es concebido con un rol activo en la enseñanza, como un actor que interpreta un papel a partir de un texto que no es suyo pero en el que incorpora sus ideas. Esta analogía, propuesta por G. Brousseau, pone de relieve un aspecto importante al que se le ha prestado poca atención hasta el momento: siempre media la interpretación del maestro para la puesta en práctica de cualquier propuesta didáctica. Esta mediación se basa en la posibilidad que tiene de interpretar el "libreto" que recibe para ponerlo en acción. Las concepciones acerca del contenido, de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen la base de esa interpretación.

En este trabajo propongo fijar la mirada en lo que los maestros saben, en las herramientas con las que cuentan para poder llevar a cabo su "actuación", su versión del "texto" que reciben en los programas de estudio, en los cursos de actualización y otras instancias oficiales y extra - oficiales. Dado que es imposible analizar las ideas previas con respecto a todos los contenidos escolares, me ocuparé de las relaciones de los maestros con un contenido en particular: la lengua escrita, por ser la

**alfabetización uno de los mandatos principales que recibe la escuela y con el que difícilmente puede cumplir**

El objetivo de este trabajo es analizar la relación del docente con un contenido, dando cuenta de que es lo que los maestros saben acerca de el y que epistemología subyace en la manera en que inician en el aprendizaje de la lectura y la escritura a sus alumnos

En el capítulo 1 se explicitará la perspectiva metodológica con la que se realizó esta investigación, que será profundizada en el capítulo 2 con el enfoque epistemológico que da pie a la elección de este objeto de estudio. A partir de una perspectiva constructivista del conocimiento, se retoman dos conceptos centrales que servirán de apoyo para comprender las relaciones maestro - contenido: el docente cuando enseña toma decisiones acerca del contenido que transmite a partir de sus conocimientos previos. Actúa con base en lo que sabe y atribuye significados a lo que enseña. A lo que sustenta sus acciones se denominará epistemología implícita. Al proceso de resignificación de los saberes escolares que enseña para poder comunicarlos, se llamará transposición didáctica.

El capítulo 3 trata del contenido escolar de manera específica, analizando las concepciones escolares tradicionales acerca de la escritura, los roles asociados a la

producción de textos a través de la historia, al interior de la escuela, para finalizar con algunas consideraciones didácticas, que parten de una concepción constructivista de la lengua escrita.

Entraremos al aula en los capítulos 4 y 5, para analizar lo que dos maestras de primer y segundo grado de primaria hacen y piensan acerca de lo que hacen cuando enseñan a leer y escribir

Finalmente, se proponen algunas conclusiones y sobre todo, nuevas preguntas que surgen a partir de la exploración de la epistemología implícita en la enseñanza en dos casos particulares

## CAPÍTULO 1

### PERSPECTIVA METODOLÓGICA. De la utopía a la realidad.

#### 1.1.- EL OBJETO DE ESTUDIO

Comenzar por definir el objeto de estudio tiene una razón. Parte de la idea de que primero surgen los problemas, las preocupaciones, la pregunta que se quiere responder. El punto de vista teórico es el que permite construir las preguntas, marcar las rutas y decidir las categorías de análisis.

"Un objeto de investigación, por más parcial y parcolano que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problematika teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados."<sup>1</sup>

La mirada sobre la realidad es siempre una interpretación en la que intervienen las conceptualizaciones del que se formula las preguntas. Esa realidad se construye, no está allí afuera esperando a ser observada y descrita objetivamente. " las conceptualizaciones del investigador generan las preguntas, proporcionan las categorías analíticas e informan las descripciones de la 'realidad' que se construye, querase o no".<sup>2</sup> Rockwell lo enfatiza diciendo que esto ocurre "quierase o no". Pero si bien es inevitable la subjetividad, ésta debe ir acompañada de una observación crítica sobre las propias concepciones y la coherencia interna entre lo que se define como problema, los caminos que se eligen para resolverlo y los supuestos teóricos que les dan fundamento.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - BOURDIEU, P., J. C. CAHMBOREDON Y J. C. PASSERON. El oficio de sociólogo. p. 54

<sup>2</sup> - ROCKWELL, E. La etnografía como conocimiento local. p. 9

<sup>3</sup> - Las afirmaciones de Rockwell tienen como base la postura epistemológica sostenida por Bachelard y retomada por Bourdieu en el campo de la sociología. El objeto se cuestiona, se construye contra el sentido común, con un modelo teórico que permite darle un significado nuevo que rompe con lo habitual.

Es necesario hacer explícito el punto de vista desde el que se recorta una porción de la realidad. Después se tendrá que decidir cuáles son los mejores caminos para aproximarse a ella. En ese camino el investigador irá delimitando el objeto, en un interjuego entre las herramientas para conocerlo y las resistencias que el objeto presenta ante ellas. Uno y otras se construyen en el proceso de investigación.

También el investigador "se hace" en la medida en que investiga. Sus elecciones no están separadas de su historia. Cuando se trata de un investigador novato, como en este caso, interviene aun más lo que sabe o no sabe hacer y lo que debe descubrir, en la posibilidad de definir un objeto de estudio y un camino a seguir. En suma, se aprende a investigar, investigando.

La pregunta que da origen a este trabajo tiene su historia. Desde hace años, la adquisición de la lengua escrita es una de mis preocupaciones. ¿Como aprenden los niños a leer y escribir? ¿Cómo se enseña a leer y escribir? Desde mi práctica como docente de preescolar y de primaria tuve la oportunidad de poner a prueba algunas ideas, intuiciones que fueron convirtiéndose en un conocimiento cada vez más teorizado. De esta preocupación y de mi experiencia como formadora de maestros comenzó a perfilarse otra inquietud: ¿cómo enseñar a los que tienen a su cargo la tarea de alfabetizar a los niños?. A partir de la asistencia a cursos, de convivir con maestros de diferentes ámbitos y de ver

cómo los nuevos programas eran "resistidos" por viejas prácticas, la pregunta se fue haciendo más específica: ¿por qué no se modifican las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lengua escrita? ¿Qué se necesita para modificarlas?

No pretendo definir las causas de estos problemas, pero sí delimitar mi pregunta para contribuir en lo posible a sacarlas a la luz, porque no se trata sólo de un interés personal. El problema de la adquisición de la escritura y los fracasos que se reconocen desde las instancias oficiales en los intentos de la escuela por alfabetizar a los niños hacen que este problema sea relevante. ¿Que es lo que fracasa en la formación de maestros? o bien ¿por que la formación "oficial" no logra transformar lo que pretende?, son preguntas que se hacen en los ámbitos oficiales y que preocupan a muchos investigadores.

El objeto de estudio comienza a tomar forma y se convierte en una pregunta concreta: ¿qué saben los maestros sobre la enseñanza de la lengua escrita?. ¿cual es su punto de partida? Este recorte tiene también sus razones. En primer lugar, tiene como fundamento una concepción constructivista del conocimiento, desde la cual siempre que se conoce algo nuevo se le otorga significado a partir de lo que se tiene, de lo viejo. Entonces, los maestros algo deben saber respecto a la escritura, algo que les hace dar un significado muy particular a lo que aprenden de nuevo.

**En segundo lugar, siempre que se actúa se tienen razones para hacerlo. Existe un saber hacer en la enseñanza que tiene implícita una manera de concebir el aprendizaje, el pasaje de un conocimiento (el actual) a otro conocimiento (el nuevo).**

Desde ambas perspectivas cobra sentido la pregunta acerca de qué es lo que ya saben los maestros acerca de la enseñanza de la lengua escrita. Con qué saberes cuentan y cuál es la epistemología implícita en ellos, las concepciones que les dan fundamento y que funcionan como base de las decisiones que toman los maestros en la práctica.

## **1.2.- LAS HERRAMIENTAS**

En este recorte de la realidad el objeto de estudio que se obtiene es de naturaleza compleja. Puede enunciarse como ¿Cuáles son las concepciones o epistemología implícita de los profesores en la enseñanza de la lengua escrita? Es un objeto en movimiento, cambiante, porque se trata de las concepciones de un sujeto que construye su experiencia en el tiempo. Se puede decir que es un objeto - sujeto, pues se refiere a la manera particular que tiene un docente de enseñar un contenido en particular. Esto impone condiciones específicas al acercamiento que puede hacerse sobre él. No es un objeto "medible" ni cuantificable porque no es posible internarse en el entramado conceptual de un sujeto con el ánimo de comprobar si tiene o no tiene un conjunto de ideas determinadas de antemano. Y aún si esto se intentara, no permitiría encontrar las respuestas que se

buscan. Se obtendría un panorama de lo que tiene o no un conjunto de personas, pero de todos modos no se podría saber qué es lo que hace que las nuevas ideas se interpreten de una manera particular y que las prácticas de enseñanza se organicen de esa forma

No es un objeto observable, pues implica acercarse tanto a lo que el maestro hace como a lo que piensa acerca de lo que hace. Esto no es posible conseguirlo con un gran número de casos. Es necesario profundizar con pocos maestros. La imposibilidad de tratar el problema a gran escala, como sería posible a través de estudios cuantitativos, es ciertamente una limitación de esta elección metodológica. Pero si bien no se puede pretender realizar generalizaciones a partir de un estudio de caso, sí es posible proponer un modelo interpretativo para la realidad estudiada, que pudiera ser extensivo a otras realidades.

Además de lo que el objeto impone, también juega un papel importante lo que el investigador sabe o es capaz de hacer. En este caso se eligieron dos herramientas de trabajo: las entrevistas a profundidad y las observaciones de clases. En ambas tenía ya experiencia previa.

Las entrevistas están inspiradas en las exploraciones con el método clínico - crítico utilizadas por Piaget y sus colaboradores en las investigaciones psicogenéticas. Se trata de entrevistas en las que el entrevistador tiene una hipótesis y la trabaja con el

**entrevistado.** Las preguntas se formulan con base en ella a medida que se realiza la **entrevista.** No hay un guión cerrado pero si una serie de cuestionamientos organizados por la hipótesis que se explora, y que se modifican a partir de lo que el entrevistado responde "Podría señalarse sintéticamente que dos cualidades del interrogador ( ), son condición de la eficacia del procedimiento: saber observar, es decir dejar hablar [al entrevistado), no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo que comprobar"<sup>4</sup>

En este caso las preguntas estaban orientadas por la idea de que siempre que se enseña algo a alguien están en juego las concepciones del que enseña acerca del saber que transmite acerca de cómo se conoce y cómo se logra que otro adquiera un nuevo conocimiento. Más aun, partiendo de la hipótesis de que el contenido es fundamental para definir cómo enseñarlo, lo importante era descubrir las concepciones de las maestras acerca de la escritura. Para esto un punto clave es la relación entre oralidad y escritura. Ese fue el punto de partida,<sup>5</sup> seguido de la indagación acerca de cómo se enseña y cómo se aprende.

La segunda hipótesis que guió las entrevistas fue la idea de que los docentes construyen sus maneras personales de enseñar con base en sus experiencias personales

<sup>4</sup> - CASTORINA, LENZI y FERNÁNDEZ, "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En CASTORINA, A., S. FERNÁNDEZ, A. LENZI, H. CASAVOLA, A. KAUFMAN y G. PALAU. Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. p. 86

<sup>5</sup> - En el capítulo 3 se verá por qué este puede ser el punto clave para indagar la concepción de las maestras acerca de la escritura, y de allí reconstruir la epistemología implícita en las prácticas de enseñanza.

**como alumnos. La forma en que aprendieron a leer y escribir es, entre otras, la fuente que inspira la forma en que enseñan porque otorga validez a su conocimiento actual**

Las observaciones de clase se hicieron con el propósito de ver en acción la epistemología implícita de las maestras. Al enseñar a leer y escribir, en la elección de contenidos y actividades, en las indicaciones dadas a los alumnos en los roles que asumen y que propician para los otros, se pueden entrever las concepciones que hay detrás, los fundamentos de esa toma de decisiones

Entrar a un salón de clases no es fácil. A ningún maestro le gusta sentirse observado, quizás porque el observador está identificado con el "evaluador", el que viene a calificar el trabajo del docente. Por esta razón solo se trabajó con dos maestras, con las que se estableció un vínculo previo al ser compañeras de trabajo. Después de casi un año de convivencia y relación laboral, me permitieron iniciar esta investigación

La observación tampoco es neutra, está orientada por las conceptualizaciones del que observa. Se realiza con una determinada mirada vinculada al objeto. Se pone el acento en aquellos aspectos que serán una pista para responder a los interrogantes. En este sentido no es una mirada "objetiva", aseptica. Es subjetiva porque es la mirada de un sujeto que construye la realidad que observa "quiera o no". Por esto, no pretendí observar sin ser vista o pasando desapercibida, sino integrándome al grupo, a la vida cotidiana del

salón de clases y haciendo explícito el rol de observador ante las maestras y los niños. En ocasiones esta integración significó participar en las actividades, ayudar a algunos niños y asumir tareas solicitadas por las maestras.

### 1.3.- EL LUGAR DE LOS HECHOS O DÓNDE, CUÁNDO Y CON QUIENES

La escuela en la que realice la investigación fue la "Quirino Mendoza y Cortes", turno matutino, ubicada frente al deportivo de Xochimilco, en el Distrito Federal. Obtuve el acceso por haber trabajado allí durante un ciclo escolar como parte del equipo de Educación Especial asignado a ella. En ese año pude establecer un vínculo de confianza especialmente con las maestras de los dos primeros grados. Ellas eran quienes más problemas reportaban de sus alumnos y con quienes se trabajaba en equipo para encontrar soluciones. Esta relación laboral fue la que permitió que accedieran a colaborar conmigo cuando se los solicite, y que mi ingreso a los salones de clase no fuera tan extraño para los niños porque ya me conocían y estaban acostumbrados a mi presencia.

Las maestras con las que trabajé fueron solo dos de las ocho que tenían a su cargo los dos primeros grados. Esto obedece a dos razones: por una parte fueron quienes aceptaron ser entrevistadas y observadas. Por otro, son las que cumplen con ciertos requisitos que eran importantes desde mi punto de vista: por un lado son dos maestras con mucha experiencia en el trabajo en primero y segundo grados. Magdalena tiene 28 años trabajando como maestra, y casi siempre lo ha hecho en los dos primeros grados. Rocío

tiene 15 años de docencia, de los cuales la mayor parte han sido como maestra de los grados iniciales. Por tanto, tienen una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita y se han enfrentado a numerosos problemas en el intento de iniciar a los niños en la etapa más difícil de ese aprendizaje

Además, son lo que voy a llamar "buenas maestras". Esta calificación tiene sus bases. Son dos maestras consideradas como "muy buenas" tanto por el resto del personal docente de la escuela como por la directora y especialmente por los padres de familia. Son quienes tienen los grupos más numerosos porque los padres solicitan que sus hijos estén con ellas y ellas aceptan. También son las que reciben los "casos difíciles", encomendados por la dirección. Ambas cuentan con el reconocimiento a su experiencia por parte de los otros docentes. Por otra parte, ambas cumplen con su trabajo, no faltan y se las considera como responsables y trabajadoras. Ellas declaran amar su profesión y esto es visible para cualquier observador.

Finalmente, restringí el estudio a los dos primeros grados de educación primaria porque el aprendizaje inicial de la lengua escrita es determinante para los futuros aprendizajes de la vida escolar de los alumnos e incide también en todas las demás áreas del conocimiento. Al respecto, Bettelheim y Zelan afirman:

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. (...) el modo en que el niño experimente el aprendizaje

de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona<sup>6</sup>

El trabajo lo realicé en dos etapas. El primer periodo fue de observación informal durante aproximadamente un ciclo escolar, de octubre de 1995 a marzo de 1996. A la vez que realizaba mi trabajo para Educación Especial fui trabando la relación con Magdalena y con Rocío, que entonces estaban a cargo de 2º A y 1º A respectivamente. En marzo les pedi su colaboración para realizar mi tesis de licenciatura. Ambas aceptaron y comence las observaciones a fines de ese mes. Estas concluyeron en noviembre de 1996 junto con las entrevistas. Entonces Magdalena tenia a su cargo el grupo de 1ºA y Rocío el de 2º A (con los mismos niños del ciclo escolar anterior).

En total obtuve 6 registros de observación del grupo de Rocío y 4 del grupo de Magdalena, y 3 entrevistas con cada una. Es importante destacar que las condiciones del trabajo docente muchas veces hicieron imposible la realización de las observaciones y entrevistas. A pesar de esto, ambas tuvieron la mejor de las voluntades para permitirme el trabajo. En ocasiones las entreviste con el grupo presente porque habia faltado la maestra de educación física y ellas no quisieron cancelar la entrevista. Otras veces las observe trabajando en medio del ruido ensordecedor de la banda de guerra de la escuela ensayando para la fiesta de fin de cursos o de la repetición infinita del vals de los de sexto. Otras, con padres ayudando a acondicionar el mobiliario y taladrando las paredes del salón, y con las miles de interrupciones cotidianas: la entrega de los desayunos, la

<sup>6</sup>.- BETTELHEIM, B. y K. ZELAN. Aprender a leer, p. 15.

<sup>7</sup>.- A modo de ejemplo se incluye una entrevista y un registro de observación de cada caso en el anexo

comisión de limpieza que viene a revisar el salón, otros docentes que piden material o traen un alumno "castigado", los que pasan recolectando dinero para enviar flores a una maestra a la que se le murió un familiar o para comprar el regalo del día del niño o del día del maestro . En suma, las condiciones en que trabajan, que serían un interesante objeto de estudio, muchas veces hacen imposible que puedan enseñar nada (con la epistemología implícita que fuere) Sin embargo, tanto Magdalena como Rocio enseñan y se preocupan por los resultados que obtienen, y me permitieron trabajar con ellas porque les interesa mejorar lo que hacen y porque reconocen que tienen problemas y limitaciones. También por esto son lo que puede llamarse "buenas maestras".

#### 1.4.- DEL DICHO AL HECHO ...

¿Cómo acercarse a la epistemología implícita en la práctica docente? Al principio la pregunta sonaba ambiciosa pero también parecía ser un buen problema, posible de abordar. Sin embargo, de lo imaginado a lo real hay una gran distancia. Durante la investigación se fue haciendo cada vez más evidente la complejidad del objeto y la imprecisión de las herramientas con que pretendí acercarme a él.

La investigación es una aventura siempre inconclusa. Vista desde el final, quedan más preguntas que respuestas. Se sabe más sobre lo que piensan las maestras acerca de la enseñanza de la escritura, sobre su concepción del conocimiento, pero también se que

este acercamiento fue tan sólo eso, una primera incursión en un laberinto de ideas que merece ser estudiado más a fondo

Desentrañar una concepción epistemologica implícita en las acciones de enseñanza implicaría explorar de manera mas sistemática las creencias de las maestras, con preguntas que además de explorar sus concepciones las pusieran a prueba y demostraran su estabilidad o posibilidad de transformación. También sería necesario explorar la evolución de las epistemologías implícitas en la enseñanza, para trazar un camino en la construcción de conocimientos con respecto a un proceso tan complejo como lo es el transmitir un saber por parte de los maestros

Encontre elementos de una epistemología implícita que sustenta la práctica, pero no podría decirse que es un sistema articulado. Tiene ideas centrales acerca de cómo se conoce, cómo se concibe la lengua escrita y cómo se aprende. Pero queda claro que lo implícito en el trabajo docente es mucho más abarcativo.

Por otra parte, aunque desde el inicio se hizo un recorte del problema, sabiendo que sólo obedecía a fines analíticos, queda en evidencia que existen vínculos entre las concepciones acerca del conocimiento, epistemológicas, y las concepciones acerca del trabajo docente que se dan significado unas a otras. Ahora, después de haber hecho lo propuesto, con todo lo aprendido, sería bueno volver a empezar.

## **CAPÍTULO 2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA**

### **2.1.- PARA CONSTRUIR HAY QUE TENER CON QUÉ. Un enfoque constructivista del conocimiento**

En el capítulo metodológico se anticipa que este trabajo tiene como fundamento una concepción constructivista del conocimiento. Dado que el "constructivismo" ha sido objeto de múltiples interpretaciones, es útil definir lo que se entiende por una perspectiva constructivista del conocimiento. Desde este enfoque

el conocimiento (...) es siempre contextual y nunca separado del sujeto. En el proceso de conocer, el sujeto va asignando al objeto una serie de significados, cuya multiplicidad determina conceptualmente al objeto. Conocer es actuar, pero también conocer implica comprender de tal forma que permita compartir con otros el conocimiento y formar así una comunidad. En esta interacción, de naturaleza social, un rol fundamental lo juega la negociación de significados.<sup>1</sup>

En este proceso de asignación de significados por parte del sujeto y de negociación de estos significados entre los sujetos, juegan un rol fundamental los conocimientos previos con los que cuenta el que aprende. De estos depende la posibilidad de asignar determinados significados al objeto y de negociarlos con los demás.

Una tesis fundamental de la teoría piagetiana es que todo acto intelectual se construye progresivamente a partir de estructuras cognoscitivas anteriores y más primitivas (...). A lo largo del proceso constructivo, que es permanente, el estudiante encuentra situaciones que cuestionan el "estado" actual de su conocimiento y le obligan a un proceso de reorganización...<sup>2</sup>

<sup>1</sup>.- ARMELLA MORENO, L. Y G. WALDEGG. "Constructivismo y educación matemática", en *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*, p. 34.

<sup>2</sup>.- *Ídem*, p. 34 y p. 37.

**A partir de esta tesis, se considera que el conocimiento del maestro acerca del contenido y de cómo se enseña, también se construye a partir de estructuras previas. En este proceso constructivo el maestro no está solo. Con frecuencia son sus colegas los que mayor influencia tienen en la negociación y asignación de significados. Estos significados son además, producto de su historia escolar.**

**La construcción de conocimientos no se da de forma simultánea para todos los objetos. Aún cuando el proceso constructivo es el mismo, cada sujeto se enfrenta a los objetos con concepciones diferentes, producto de su historia personal y profesional. Por tanto, en el análisis de la epistemología implícita en la enseñanza no se separará ésta del contenido específico que se enseña, por considerar que se puede definir una manera de enseñar con respecto a un objeto particular de conocimiento, que no siempre tiene que ser la misma para otros objetos, o que tiene características particulares que responden a la naturaleza de ese objeto.**

**Desde esta perspectiva queda claro que enseñar a leer y escribir involucra cuestiones ligadas a la forma en que aprenden los alumnos y a la estructura propia de este saber. No basta con saber que el alumno "construye" sus conocimientos. Hay que saber además, qué es lo que tiene que construir en relación a un contenido específico.**

En suma, el docente cuando enseña toma decisiones acerca del contenido que transmite a partir de sus conocimientos previos. Actúa con base en lo que sabe y atribuye significados a lo que enseña. A lo que sustenta sus acciones se denominará epistemología implícita. Al proceso de resignificación de los saberes escolares que enseña para poder comunicarlos, se llamará transposición didáctica.

## **2.2.- LAS CONCEPCIONES NO SE VEN ... PERO QUE LAS HAY. LAS HAY. Saber hacer y epistemología implícita**

Los maestros se ven enfrentados, en la práctica cotidiana, a problemas que resuelven con los medios que tienen a su alcance. Casi siempre, estos provienen de su experiencia, de aquello que han aprendido en el ejercicio de la enseñanza y con lo que han ido constituyendo su "saber hacer".

En ese saber hacer hay un cúmulo de conocimientos que operan dando sentido y coherencia a las acciones en el aula, conformando el saber propio del profesor. Gimeno Sacristán denomina "esquemas prácticos" a los modelos de acción que conforman las prácticas de enseñanza del maestro. Estos esquemas, a diferencia de un cuerpo teórico, se adquieren y se ponen en marcha en la acción misma. No están necesariamente articulados, o mejor dicho, si lo están es porque responden a las necesidades de la práctica.

Para Gimeno Sacristán,

La profesionalidad de los profesores no se compone u opera de manera que una serie de principios diversos lleven al profesor en forma deductiva a decidir actividades prácticas, sino que los profesores echan mano de esquemas prácticos en torno a los que se configura toda su sabiduría práctica y los ponen en funcionamiento, sencillamente. Esa es la razón por la que siendo la práctica tan compleja ( ), los profesores se comportan dentro de ella con relativa sencillez y soltura, una vez que disponen del mínimo repertorio de esquemas prácticos para mantener la acción<sup>3</sup>

Este repertorio mínimo se adquiere durante los primeros años de trabajo, de manera muchas veces informal por intercambio con otros colegas, y tiene relación estrecha también con los modelos que se internalizaron durante la experiencia como alumno, tanto en la escuela como en los institutos de formación. La profesionalidad se construye en este camino formativo mucho más que a través de los currículos formales, con una fuerte carga inconsciente y pocas posibilidades de inscribirse en un marco teórico que le de fundamento

Entonces, el saber hacer docente estaría fundamentado por una serie de esquemas prácticos que no pueden asimilarse a la categoría de teoría científica por no estar articulados ni responder a argumentos epistemológicos definidos. Sin embargo, son esquemas prácticos que ordenan y justifican de alguna manera las acciones y la toma de decisiones.

---

<sup>3</sup> - GIMENO SACRISTAN, J. "Profesionalización docente y cambio educativo" en ALLIAUD, A. Y L. DUSCHATZKY (comps) **Maestros. Formación, práctica y transformación escolar**, p. 139

Los esquemas prácticos se vinculan con contenidos específicos a enseñar, se construyen en torno a ellos y dan lugar a modelos de acción para situaciones específicas, que no necesariamente se transfieren a otras. "Al saber hacer profesional relacionado con el como desarrollar la práctica escolar, enseñando y aprendiendo algo relacionado con los contenidos curriculares, lo llamaré esquemas prácticos del profesor modelos de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido"<sup>4</sup>

Por su parte, Davini denomina "teorías prácticas" a los conocimientos con los que el docente enfrenta su práctica

(...) el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo la forma de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como 'teorías prácticas' basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente.<sup>5</sup>

Nuevamente aparece la idea de que los saberes del docente, si bien no alcanzan el "status" de teoría científica, constituyen un conjunto de ideas, supuestos y creencias que operan como teorías pero de tipo empírico. Esta sería su característica esencial a la vez que su limitación.

En un sentido similar, Brousseau se refiere a los conocimientos con los que el profesor enfrenta su práctica como "epistemología del profesor". Esta epistemología es

---

<sup>4</sup> - *Ibidem*, p. 137.

<sup>5</sup> - DAVINI, M<sup>a</sup> C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 117

**el conjunto de saberes acerca del contenido y de la adquisición de conocimientos con los que el maestro cuenta para poder recortar, organizar y transmitir un contenido. Es lo que media la comunicación del conocimiento, y que mas adelante se definirá como transposición didáctica.**

En este trabajo se llamará "epistemología implícita" a ese sistema de ideas que justifica o da sentido a la manera en que el docente organiza y presenta los contenidos de la enseñanza y, en consecuencia, a las decisiones que toma en la práctica. Epistemología, porque hace clara referencia a una concepción acerca del conocimiento válido para un sujeto, y desde esta concepción se tratan los problemas relativos a la enseñanza. Implícita, porque esta por "debajo" de las acciones del docente, no está asumida conscientemente como epistemología propia. Es precisamente su carácter no explícito lo que le permite funcionar frente a situaciones complejas como son las que se dan en el aula. A su vez, este carácter implícito, no consciente, es lo que dificulta su transformación.

Profundicemos esta idea, siempre que el docente, en su rol de actor, juega y recrea un "texto", es decir, conduce una situación didáctica en torno a un contenido determinado previamente, pone de manifiesto una concepción acerca de cómo pasa un sujeto de un conocimiento a otro, cómo se transmite un conocimiento, y en qué consiste ese conocimiento. Es una cuestión de carácter epistemológico.

Por otra parte, aún cuando ese saber está determinado y organizado por otras personas, el maestro recrea esa organización a partir de sus concepciones. Realiza una transposición didáctica

### 2.3.- PARA RECORTAR Y ARMAR. Enseñanza y transposición didáctica

La enseñanza implica necesariamente la transmisión de un saber, la comunicación del conocimiento. Pero éste no se comunica tal como se produce, es necesario organizarlo, darle una estructura que permita su comprensión, con lo cual se elimina la génesis de ese conocimiento. No se puede transmitir un saber con todos los caminos, ensayos, errores y rectificaciones que llevaron a su construcción. Hay que darle "(...) una forma comunicable, descontextualizada, despersonalizada, atemporal."<sup>6</sup> Opera así lo que los epistemólogos llaman "transposición didáctica" o transformación que sufre el conocimiento para hacer posible su comunicación. "De esta manera la organización de los conocimientos depende, desde su origen, de las exigencias impuestas a su autor para su comunicación. Ella no cesa de ser a continuación modificada por los mismos motivos, hasta el punto de que su sentido cambia muy profundamente ..."<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>.- BROUSSEAU, G. "Los diferentes roles del maestro", en PARRA, C. e i SAIZ (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.*, p 65

<sup>7</sup>.- BROUSSEAU, G. "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas", en SÁNCHEZ A. , E y G., ZUBIETA, *Lecturas en didáctica de las matemáticas.* Escuela francesa, p 4.

La transposición didáctica ocurre en diversos niveles, desde el científico hasta el que interesa en este momento: el del profesor. El conocimiento que se enseña en la escuela es producto de una serie de transposiciones didácticas, es un conocimiento organizado y seleccionado para fines escolares por una serie de instancias o instituciones (diseñadores curriculares, didactas, especialistas en un contenido específico, etc.). El resultado muchas veces no tiene que ver con el saber original. Desde el punto de vista didáctico se otorga importancia a ciertos aspectos de un contenido que no son esenciales desde el punto de vista de la disciplina, pero son los que permiten la construcción de ese saber por parte de los alumnos.

La selección de esos aspectos no está desligada del estado en que se encuentra la disciplina en cuestión. Por ejemplo, en la enseñanza de la lengua escrita se ha privilegiado la enseñanza de la gramática estructural, respondiendo a un momento en el desarrollo histórico del conocimiento de ese objeto.

Cuando el maestro enseña un contenido está realizando una transposición didáctica más, una modificación a partir de sus propias ideas y de las necesidades del grupo con el que interactúa, porque necesariamente toma decisiones con respecto a cómo organizar el contenido en cada clase, cómo separar los conceptos principales, cómo presentarlos a los alumnos.

Por eso se dice que siempre que se realiza una transposición didáctica hay una epistemología implícita, una concepción acerca del conocimiento que orienta esa toma de decisiones en un sentido y no en otro. Esta epistemología es ineludible e interviene siempre en la relación didáctica.

La tarea del maestro implica buscar situaciones donde ese conocimiento tenga sentido para sus alumnos. Es decir, debe recontextualizarlo y repersonalizarlo para hacerlo accesible. Esta búsqueda está condicionada por lo que le es significativo de manera personal.

Una vez que ha logrado que el alumno se apropie de un conocimiento deberá ayudarlo a redescontextualizar y redespensalizar "(...) el saber que ha producido, para poder reconocer en lo que ha hecho algo que tenga carácter universal, un conocimiento cultural reutilizable."<sup>5</sup>

En suma, la enseñanza involucra la comunicación de un saber, cuestión de transposición didáctica. Pero no sólo eso, también implica la búsqueda de situaciones que permitan la apropiación de ese saber por parte del aprendiz, a través de la recontextualización y repersonalización del conocimiento producto de la transposición didáctica. Una vez que el alumno ha hecho suyo ese conocimiento debe producirse lo

---

<sup>5</sup>.- BRUSSEAU, G. "Los diferentes roles del maestro" ..., p. 65.

que Brousseau llama su institucionalización. Esto es, volver a descontextualizar y despersonalizar el conocimiento, tomar distancia de él y volverlo un objeto cultural, con un significado compartido por la comunidad, producto de diversas negociaciones. De este modo los alumnos pueden identificar el saber en juego en la situación, es decir, retener de lo que han construido, aquello que tiene un significado fuera de la situación de enseñanza.

La institucionalización de los conocimientos es una de las tareas principales del docente<sup>9</sup>, pero no la única. Antes que ésta debe poner al alumno en situaciones que le permitan hacer suyo el conocimiento. Sin embargo, muchas veces "para el docente, es grande la tentación de saltar estas dos fases y enseñar directamente el saber como objeto cultural evitando este doble movimiento. En este caso, se presenta el saber y el alumno se lo apropia como puede."<sup>10</sup> Es decir, que generalmente se transmite de una vez el saber institucionalizado impidiendo el proceso de construcción del alumno con respecto a ese conocimiento.

Se ha dicho hasta aquí que la transmisión de un conocimiento depende por una parte de la epistemología implícita en las acciones del docente. Pero por otra parte, está condicionada por las características propias del conocimiento en cuestión. Se

---

<sup>9</sup>.- De hecho este término es definido por Briand y Chevalier como "... l'acte qui consiste à donner un statut scolaire au savoir produit dans la situation. Il est sous la responsabilité de l'enseignant." BRIAND, J. y M.C. CHEVALIER. Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques, p. 147.

<sup>10</sup>.- *Ibidem.*, p. 66

**hace necesario entonces delimitar el objeto de conocimiento sobre el que se trabaja, y determinar sus características particulares. Con ustedes ... la lengua escrita como objeto de enseñanza, en el siguiente capítulo.**

### **CAPÍTULO 3 CON USTEDES ... LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA**

Para quienes saben leer y escribir preguntarse qué es la escritura puede parecer absurdo. Para los adultos alfabetizados la escritura es "transparente", es obvio de qué manera se compone el sistema para dar lugar a los más diversos significados. Sin embargo, esto no es así para cualquiera y menos aún para los que se inician en el aprendizaje de la escritura, tengan la edad que tengan. Cuando se trata de enseñarle a leer y escribir a quien no sabe, lo más frecuente es que se transmita el saber institucionalizado sin dar lugar a un proceso constructivo por parte de los alumnos. Este "ahorro" de tiempo y esfuerzo está sustentado en concepciones acerca de la escritura que parecen evidentes y verdaderas, pero que no son las únicas

#### **3.1.- ¿TE LO DIGO O TE LO ESCRIBO?. La relación oralidad - escritura.**

Hasta hace poco tiempo la lengua escrita no había ocupado un lugar importante en las preocupaciones de los lingüistas. Como objeto de estudio en sí, es reciente su problematización ya que estuvo subordinada a la lengua oral y considerada como aplicación de ésta, es decir, había sido concebida como transcripción de lo oral.<sup>1</sup> Esta concepción pone en evidencia una idea de relación lineal que va de la lengua oral a la escritura, sin que medien transformaciones, como si la escritura no tuviese sus propias reglas de funcionamiento.

---

<sup>1</sup>.- Ferreiro cita a Pierre Achard quien afirma, en un trabajo de 1988, que "la lingüística comienza apenas a desprenderse de la teoría espontánea de lo escrito como transcripción de lo oral." FERREIRO, E. **La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la lengua escrita**, p. 1.

Desde el ámbito de la enseñanza, la preocupación por encontrar las mejores y más eficaces maneras de enseñar a leer y escribir ha sido preocupación de los pedagogos desde hace mucho tiempo. Sin embargo, los problemas de tipo didáctico tienen estrecha relación con la concepción que se tenga de la escritura, pues ésta condiciona la manera de pensar la enseñanza.

Al ser la escritura entendida como transcripción de la oralidad, los problemas pedagógicos han girado en torno a cómo enseñar mejor, "(...) confundiendo casi siempre la adquisición de la lengua escrita con el aprendizaje de un código de correspondencias grafo - fónicas"<sup>2</sup> Según Ferreiro ésta es una visión ingenua de la escritura ya que "(...) no puede sostenerse que la escritura refleje, de una manera directa, la oralidad, ni podemos suponer que los sujetos en curso de desarrollo comiencen con tal idea de relación especular."<sup>3</sup>

No es válido suponer que la escritura sea simplemente una copia de la lengua oral sin características propias, y tampoco es posible pensar que los sujetos que aprenden a escribir comiencen ese aprendizaje formulando la hipótesis de una correspondencia lineal entre lo que se dice y lo que se escribe. Obviamente tampoco

---

<sup>2</sup> - Idem.  
<sup>3</sup> - Idem.

**podemos imaginar un sujeto que llega a la escuela sin ninguna idea propia acerca del objeto de conocimiento escritura.**

**Pero ¿qué concepción de la escritura ha tenido la escuela? Las planas, los dictados, los textos especiales para ser leídos en el aula, los ejercicios de maduración... responden a una forma de concebir este objeto y consecuentemente a una manera de pensar en su enseñanza. Estas prácticas, conocidas por todos los que hemos transitado el sistema educativo, responden a esa visión de la escritura como transcripción de lo oral que tiene hondas raíces en el sistema escolar de nuestro país y de otros dentro de la cultura occidental. Enseñar, sean cuales fueren los métodos y los recursos utilizados, no significa otra cosa que capacitar al niño o al aprendiz en el dominio de una técnica, de un código para cifrar y descifrar lo oral**

**Los pedagogos han partido de la idea de que es necesario enseñar a los niños los elementos que conforman el sistema y sus reglas de combinación para, en una etapa posterior, poder trabajar diversos géneros. La enseñanza parte del elemento más pequeño, la letra, para pasar progresivamente a las palabras, las oraciones y finalmente los textos. Como una variante que en realidad no es tan diferente, se pensó en partir de la oración para llegar a la letra, considerando que así el niño podría analizar los elementos a partir de una visión global de su combinación. En ambos casos se crearon textos ad hoc, es decir, textos escolares que facilitarían el trabajo de**

composición o descomposición (según el método) de los elementos del sistema. En ambos casos también, la escritura no va más allá del enunciado, sea como punto de partida o como meta final en los ejercicios de combinación de elementos.

Esta tradición escolar se sustenta en lo que Ferreiro describe como "tres mitos" básicos:

- (1) el mito según el cual no habría proceso de adquisición fuera de la enseñanza formal(...),
- (2) el mito según el cual la transparencia de los principios alfabéticos es tan grande que basta con una explicación racional para que sean comprendidos ( ),
- (3) el mito según el cual al escribir se procede a una transcripción de la propia oralidad, prácticamente sin mediación alguna (...)<sup>4</sup>

En nuestras escuelas ha primado la idea de que los niños al ingresar a la enseñanza formal no poseen ningún saber, por tanto la tarea de iniciarlos a la alfabetización estaría completamente a cargo del maestro, quien transmitirá la información necesaria con respecto a los elementos del código y sus normas de combinación. Según el mito de que "se escribe como se habla", sólo sería necesario reflexionar detenidamente en la pronunciación para transcribirla con el código escrito. A lo sumo, haría falta echar mano de recursos visuales para que el aprendiz recuerde y asocie los sonidos con su representación gráfica. La combinación necesaria para producir las palabras es una cuestión de lógica ... y de mucha práctica.

---

<sup>4</sup>.- *Ibidem*, p. 4

Práctica repetitiva, copia mecanizada, ejercicios manuales para el control del lápiz, dictado, lectura de comprensión (,como si existiera una lectura de in-comprensión!), han constituido los rituales típicos de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela, rituales que tienen sentido si se concibe la escritura como transcripción de lo oral y el aprendizaje como asociación pasiva de información que se incorpora a una tabla rasa.

En suma, ésta ha sido la respuesta más frecuente y enraizada en el sistema escolar al problema de la enseñanza de la lectoescritura. Como consecuencia, la escritura ha sido separada del sentido, fragmentada y reducida a elementos que deben conocerse, repetirse y practicarse para luego ser usados o aplicados. La escritura ha sido despojada de sus posibilidades comunicativas. Se practica fuera de contexto, siendo su utilización el punto de "llegada" y no el de partida.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> - Quizás esta visión fragmentaria de la escritura tiene su origen en su identificación con la lengua oral, y en una conceptualización particular de la misma, como fue la construida por F. de Saussure. Bourdieu señala al respecto: "Instrumento de intelecto y objeto de análisis, la lengua saussureana es la lengua muerta, (...) el sistema autosuficiente que, *arrancado del uso real y totalmente despojado de sus funciones*, reclama una comprensión puramente pasiva (...). La ilusión de autonomía del orden propiamente lingüístico que se afirma en el privilegio otorgado a la lógica interna de la lengua en detrimento de las condiciones sociales de su *utilización oportuna*, inicia la carrera de todas las investigaciones posteriores, que actuarán como si el dominio del código bastara para proporcionar el dominio de sus usos apropiados (...), como si la gramaticalidad fuera condición necesaria y suficiente de la producción de sentido, como si se ignorase, en suma, que el lenguaje está hecho para ser hablado, y hablado oportunamente (...)." BOURDIEU, P. El sentido práctico, pp. 58-59. Considero que es posible decir lo mismo de la lengua escrita cuando se concibe que la posesión del código es suficiente para producir sentido y cuando se privilegia el conocimiento de la estructura del código en detrimento de sus usos sociales. Se olvida que la escritura es un sistema para ser "escrito" y de manera oportuna. Esto no se aprende adquiriendo el código y analizando su estructura, sino usando la escritura en diversidad de situaciones.

Retomemos entonces nuestra afirmación inicial: la manera de enseñar un contenido está íntimamente relacionada con la forma en que éste se concibe. Con respecto a la escritura, nos dice Ferreiro:

"En la medida en que la escritura se considere como una simple transcripción fonémica de lo oral, las especificidades de lo escrito (y con ellas las dificultades de los niños para comprender lo escrito) se desvanecen por ocultamiento. En la medida en que se considera la escritura como representación de algo más que las semejanzas y diferencias fónicas, las especificidades de lo escrito (y la racionalidad de las búsquedas infantiles) reaparecen."

Concebir la lengua escrita como objeto de conocimiento no constituye una "obviabilidad". Significa otorgarle un "status" muy diferente del que ha tenido tradicionalmente en el ámbito escolar. Los aportes recientes de la psicolingüística contribuyen a desmitificar estos supuestos, otorgando a la escritura la categoría de un objeto de conocimiento sobre el cual, según Ferreiro, los sujetos realizan un proceso de reconstrucción específico en tanto que la escritura es considerada como un sistema de representación con características propias:

... no basta con saber hablar para comprender la relación entre esas marcas (las letras ordenadas y agrupadas) y la lengua oral. Es preciso considerar a esa lengua como objeto de reflexión, no sólo como instrumento de comunicación y de acción. Esta posibilidad de "tomar distancia" con respecto al lenguaje y considerarlo como "objeto en sí" pareciera

una condición sine qua non para comprender qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa.<sup>6</sup>

Considerar la escritura como sistema de representación conduce a plantearse su aprendizaje ya no en términos de adquisición de habilidades para la ejecución de una técnica, sino en términos de una construcción acerca de las características particulares de dicho sistema. Es por tanto, un proceso de indagación sobre un objeto de conocimiento específico. Esta indagación necesariamente se da con la utilización misma del sistema y no después de "conocerlo". Lo que vulgarmente se entendería como que "se aprende a escribir describiéndolo", haciendo uso del sistema es como se podrán descubrir sus regularidades, entender sus reglas y comprender qué es lo que el sistema representa.

Sin embargo, sabemos que la tradición escolar se funda en una visión de la escritura como técnica, como código de transcripción. Esta concepción "técnica" de la escritura, con todas las consecuencias que hemos visto, ha estado también asociada al otorgamiento de diversos roles en la producción de textos. Qué significa saber leer y escribir y cómo se enseña, tiene que ver también con quién es el que produce un texto, quién es el autor y qué funciones se le adjudican. Este aspecto lo analizaremos en el apartado siguiente.

---

<sup>6</sup>.- *Ibidem*, p. 5.

### **3.2.- DE AUTORES, COPISTAS Y EDITORES. Roles vinculados a la producción de textos escritos.**

Según los estudios realizados por E. Ferreiro<sup>7</sup>, la producción de un texto ha estado asociada con diversos roles en la historia occidental. Lo que ahora conocemos como "el autor", es significativamente diferente de lo que podía entenderse en la Roma clásica. Más aún, lo que significa ser autor de un texto en nuestros días es diferente de lo que era hace unos 10 o 15 años, antes de la aparición masiva de las computadoras personales.

No es la intención desarrollar aquí la evolución histórica de esos significados. Solo se retomarán los roles asociados a la producción de textos para intentar analizar los roles que juegan maestros y alumnos en la producción de textos en el aula.

En la actualidad, y más desde la acelerada evolución tecnológica de los últimos años, al autor de un texto es quien crea la trama, la escribe, la corrige, la mecanografía e incluso puede editarla, obteniendo el original. Esto no ha sido así desde siempre.

La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran

---

<sup>7</sup>.- Estudios realizados en los últimos años, cuyos avances fueron presentados en el Simposio Caminos de la Investigación Educativa, septiembre de 1996, CINVESTAV IPN. Los mismos pueden encontrarse por ejemplo en el artículo "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Avance y perspectivas*, revista del CINVESTAV, 1996.

lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder entre otros ( . )<sup>8</sup>

Según Ferreiro, en la Roma clásica el "autor" solo creaba la trama del texto. La escritura estaba a cargo de un escriba o copista que se encargaba de copiar de la manera mas exacta el texto original. Para esto, se necesitaba que fuera una persona muy hábil manualmente, pero que introdujera lo menos posible su propia interpretación. Es mas, puede decirse que cuanto menos pensara mejor copista resultaria pues lograría copias mas exactas

La normatividad o la ortografía estaba a cargo del lector. Éste era quien interpretaba el texto y a medida que lo comprendía realizaba marcas ortográficas, de puntuación y de separación entre palabras que le permitían fijar su interpretación del texto. Leer era interpretar el texto, "devolverle la voz". "Por tanto, la lectura de un texto desconocido colocado de improviso en las manos de un lector para que lo oralizara, se consideraba un absurdo. ¿Como podre leer lo que no entiendo?, argumentaba un romano en esas circunstancias."<sup>9</sup>

La composición del texto fue cambiando desde entonces, adquiriendo las características que hoy nos resultan familiares, tales como la separación entre palabras, los títulos y subtítulos, la puntuación etc., que nos permiten buscar

---

<sup>8</sup> - FERREIRO, E "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Avance y Perspectiva*, p. 261  
<sup>9</sup> - *Idem*.

información dentro del texto, leerlo velozmente, establecer referencias entre las diversas informaciones que tenemos.

Con la aparición de la imprenta estos cambios se difundieron masivamente, y se introdujo una transformación fundamental: la producción de copias idénticas de un mismo original. "Antes de la imprenta, la idea de ejemplares idénticos del mismo texto era un ideal nunca alcanzado"<sup>10</sup>

Con la imprenta, las faltas de exactitud de los copistas fueron superadas. En esos momentos el autor escribía el texto original, convirtiéndose en autor intelectual y material del texto, pero el editor se encargaba de la escritura por medio de los tipos, introduciendo su propia versión de la puntuación e incluso de la ortografía. El autor no podía controlar las modificaciones que podían producirse en esta serie de transformaciones del texto.

Hasta aquí, se observa que el autor de un texto ha ido absorbiendo diversas funciones que antes eran desarrolladas por otras personas. Quien escribe un texto en nuestros días no sólo crea el texto, también se hace cargo de la ortografía, la puntuación y la separación de palabras para asegurar la interpretación de sus ideas. Es también quien produce el manuscrito, la copia mecanografiada y el original con todas las marcas y la organización del texto como para su edición inmediata. Puede

---

<sup>10</sup>.- *Ibidem.*, p. 263.

ser incluso su propio editor. "En otras palabras: el autor intelectual y el autor material se completan ahora con el editor material."<sup>11</sup>

¿Pero qué "autorías" se promueven y permiten en la escuela?

Los roles que se juegan en la escuela con respecto a la producción de textos han estado asociados a la concepción de la escritura como técnica. Las planas, la copia de textos, la ejercitación de la letra etc., otorgan al aprendiz el rol de copista.

En la escuela, tradicionalmente el niño sólo ha tenido el rol de copista, pudiendo ser autor intelectual solo después de mucho tiempo de ejercitar la copia, la "autoría material". La caligrafía era sin duda, la principal habilidad que debía tener un buen copista, y la escuela consagró largas horas de trabajo al logro de una "buena letra". La ejercitación de la letra debía necesariamente separarse de la producción de textos con sentido, para permitir la concentración del copista en los aspectos formales de la escritura. El éxito era medido por la exactitud de la copia.

Al niño sólo se le autorizaron ciertos roles con respecto a la producción de la escritura, sólo absorbía una parte de la tarea. El niño podía ser autor material, pero el maestro introducía la norma. "Corregía", marcando los errores ortográficos y de puntuación, introduciendo así la regla que normará la futura interpretación de otros lectores. Así, el maestro es el intérprete, pero no en la profundidad del intérprete

---

<sup>11</sup> - *Idem*.

romano, sino sólo en el sentido de un juez que aplica una norma. Se tiene así un autor material separado del autor intelectual. Este último rol no le corresponde ni al niño ni al maestro, sino a los libros con textos creados ad hoc para la ocasión. El maestro rara vez era autor intelectual, pero siempre era el que definía la exactitud de la copia.

De esta forma, la escuela ha enseñado que la producción de textos está necesariamente asociada a la división de roles: unos escriben, otros marcan las normas; unos producen las ideas, otros las transcriben. Pero además, que para producir un texto es necesario dominar en primera instancia la correcta reproducción de los elementos que conforman el sistema, las letras. En este sentido, los niños deben ser ante todo, buenos calígrafos, antes de poder ser autores de un texto, y buenos copistas para mejorar su capacidad de atención, observación etc. cosas muy necesarias para un buen copista. El maestro es el copista experto que inicia en su "oficio" al aprendiz.

Cabe entonces la siguiente pregunta: ¿qué pasa actualmente en nuestras escuelas? ¿realmente se está alfabetizando a nuestros niños para las necesidades de este fin de siglo? ¿Se alfabetiza pensando en niños productores y editores de sus textos? ¿O perdura la tradición de los escribas?

A esto hay que agregar que los maestros fueron formados también como copistas, y en muchos casos en ese rol exclusivamente. ¿Cómo puede un copista pasar a desempeñar el rol normativo del que corrige el texto según las reglas, el deber ser de la lengua escrita? ¿Cómo puede asumir la producción de un texto? Y más importante aún, ¿cómo podría enseñar a sus alumnos a producir textos?, ¿con qué rol se quedaría?

Responder a estas preguntas es fundamental para proyectar programas de formación para maestros, y más aún si se sospecha que la concepción de la escritura como transcripción de lo oral aunada a la división de roles en la producción de textos en la escuela, subyacen en las prácticas de enseñanza en las aulas, dándoles sentido y perpetuándolas más allá de los intentos de transformación de las reformas educativas y de las "modas" teóricas que las han regido.

### **3.3.- A ESCRIBIR SE APRENDE ESCRIBIENDO. Algunas consecuencias didácticas.**

En el capítulo dos se señaló la importancia de la estructura propia del contenido a enseñar. Por eso, se dará un panorama breve de las cuestiones centrales que deben considerarse respecto de la escritura desde un punto de vista didáctico, para comprender mejor qué consecuencias tiene mantener una postura u otra.

**Concebir la escritura como un sistema de representación marca la diferencia entre entenderla como técnica y como objeto de conocimiento. En este último sentido, la escritura es un sistema con reglas definidas que rigen su funcionamiento y que los niños deberán construir y descubrir para poder utilizarlo. Pero además implica el aprendizaje del lenguaje escrito en tanto repertorio de tipos de escritura**

La comprensión del sistema de escritura tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etc.) y de las reglas por las cuales se rigen las relaciones entre ellos. Cuando hablamos de lenguaje escrito nos referimos a los distintos géneros, a los diferentes tipos de textos, por ejemplo textos narrativos, informativos, literarios, apelativos, etc.<sup>12</sup>

**Pero ¿qué es un texto? El texto para ser texto, debe tener sentido. Es decir que un texto es mucho más que una yuxtaposición de oraciones**

Tomando las palabras de Halliday y Hasan (...) 'Si un hablante (...) escucha o lee algo en su idioma que tenga una longitud que supere a una oración, él normalmente puede decidir sin dificultad si constituye un todo unificado o se trata de una colección de oraciones sin relación.' Y agregan que su libro versa sobre lo que hace la diferencia entre ambas cosas: la cohesión. Hay reglas que rigen la relación entre las partes de un texto para que éste sea, realmente, un texto y no un mero conjunto de oraciones.<sup>13</sup>

**Además de estas reglas cohesión y otras sobre las que volveremos más adelante, los textos tienen características propias según su género. Trabajar con ellos da mayores oportunidades de anticipar su significado, ya que a partir de ciertas características**

---

<sup>12</sup> - KAUFMAN, A. (Entrevista por HERMINIA MÉREGA). Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, p. 21

<sup>13</sup> - *Ibidem.*, p. 28

podemos saber si se trata de un cuento, una noticia, una receta, una carta formal o una amistosa etc. "Todo esto que sabemos nos ayuda muchísimo en el momento de leer, ya que podemos completar la información que nuestros ojos no llegan a ver (dada la velocidad en que deben moverse mientras leemos) con mayor eficiencia y menor margen de error."<sup>14</sup>

Hasta aquí se puede decir que es necesario saber unas cuantas cosas acerca de la escritura para poder pensar su enseñanza: conocer el sistema con sus elementos y sus reglas, pero no de forma aislada sino en relación con un texto. Cuando hablamos no emitimos palabras o sonidos sueltos sino articulados en forma de discurso, le decimos algo a alguien. El sentido es lo que define el discurso. De igual forma escribir y leer implica encontrar el sentido, entender el mensaje. Escribimos algo a alguien y es importante saber para qué y para quién se escribe para poder componer un texto, así como saber quién y en qué circunstancias nos escribe para comprender mejor lo que se lee. Entonces, tomar el texto en sus diferentes tipos como punto de partida para la producción y reflexión acerca de la escritura, se vuelve un punto fundamental.

Kaufman plantea una relación reflexiva con los diversos tipos de textos que "Incluye el conocimiento de nociones de gramática del texto y de gramática oracional. Y también incluye nociones vinculadas a la situación comunicacional."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>.- *Ibidem.*, p. 22

<sup>15</sup>.- *Ibidem.*, p. 25

Con gramática del texto se refiere, a grandes rasgos, a las reglas que mencionamos con respecto a lo que constituye un texto como tal, reglas de cohesión, de coherencia y de adecuación. De manera general podemos decir que no se comprende el significado de un texto con solo conocer el significado de las palabras. También es necesario entender las relaciones entre los componentes del texto.

Las reglas de cohesión son aquellas que nos permiten conectar las partes de un texto asegurando el significado de una en relación con otra y del texto en forma general. Las reglas de coherencia nos permiten seleccionar la información que es relevante en cada caso, según el tipo de texto y la intención que se quiere comunicar. Finalmente, al escribir un texto estamos ante una amplia variedad de posibilidades, podemos elegir tal o cual palabra, tal o cual forma de dirigirnos al lector, etc. "Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación."<sup>16</sup> Con "adecuados" Cassany se refiere justamente a la capacidad de elegir el lenguaje que permita expresar lo que se quiere, que sea el más oportuno para quien está dirigido y que responda al canal que se utiliza (la escritura).

Con respecto a la gramática oracional, ésta constituye el análisis estructural de los elementos del sistema. Es decir, el análisis de las funciones que cumplen las palabras según el lugar que ocupan en la estructura. Es lo que comúnmente

---

<sup>16</sup>.- CASSANY, D. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, p. 9

conocemos como "sujeto y predicado, objetos directo e indirecto", etc. Sin embargo, Kaufman afirma que este conocimiento en sí mismo, aislado del texto y de las necesidades de comunicación del que escribe, no es útil para mejorar la escritura. Por ello asevera:

La reflexión sintáctica tiene sentido cuando se da articulada con los textos y al servicio de la intención del que escribe. (...) Para analizar oraciones, el enfoque de la gramática estructural es adecuado. Pero no puede darse solo eso. Porque entonces el maestro y los chicos se la pasan atendiendo a las funciones de las partes de las oraciones y se deja de lado el significado del texto en su conjunto.<sup>17</sup>

La gramática oracional puede ayudar a los niños a corregir errores de sentido en su escritura y a comprender mejor los textos que leen. Según como se construya la oración, no sólo puede cambiar el sentido de la misma sino que se puede dar más peso a un aspecto que a otro. Por ejemplo, no es igual "El policía perseguía al ladrón", que "El ladrón perseguía al policía". En este caso cambiar el sujeto cambia completamente el significado de la oración.

Por último es importante señalar la importancia de la situación comunicacional como instancia de reflexión para el aprendizaje de la escritura: "No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos."<sup>18</sup> Este aspecto es fundamental para trabajar la eficacia del

---

<sup>17</sup> - *Ibidem.*, pp. 32-33

<sup>18</sup> - *Ibidem.*, p. 101.

texto, es decir, el efecto real que produce en función de la intención del autor. Sólo si le comunicamos algo a alguien podemos tener la retroalimentación necesaria para evaluar la eficacia de nuestro texto. Esto, por supuesto, es imposible si solo escribimos cosas como "Susí sala la masa" o si nos ejercitamos en rellenar enunciados con diferentes contenidos.

Para finalizar, una breve referencia al papel de la ortografía en la enseñanza de la escritura, ya que es un tema que preocupa y ocupa a quienes enseñan a leer y escribir y a quienes investigan sobre el tema.

La ortografía ha tenido siempre un papel importante. Es un parámetro para calificar a quien escribe. Tradicionalmente, después de la caligrafía, la ortografía es lo que más pesa a la hora de calificar a un alumno. Esta visión de la ortografía responde a la idea de que "visualizando" la escritura correcta el alumno podrá modificar sus errores. La corrección consiste en marcarlos en la producción de los niños, para evitar que se "fijen" en su memoria, poniendo toda la atención en las letras que deben ir en cada palabra. Por otra parte, se transmiten una serie de reglas ortográficas, aisladas del contexto de producción de un texto.

Cuando esta corrección es excesiva o extremadamente normativa, termina por inhibir al que escribe. Por su parte, el maestro propone ejercicios de escritura

**restringidos a un repertorio conocido de palabras para evitar las equivocaciones. Esta por demás decir que con esto no se logran escritores competentes**

Corregir sin reflexionar sobre lo escrito, sin tratar de comprender que muchas veces una modificación ortográfica transforma la idea (no es lo mismo "esta" que "está") o que hay ciertas reglas que tienen su lógica y que ésta puede ser descubierta por los niños a través de la producción de textos escritos, es corregir para imponer un modelo, un "deber ser" de la escritura que debe ser acatado por el aprendiz.

Esta no es la única opción. Se puede corregir de manera permanente, cuestionando los errores a partir de sus consecuencias, discutiendo las reglas ortográficas puestas a disposición de los alumnos, no como norma a cumplir sino como herramienta para escribir adecuadamente. Para que esto suceda, se necesita un maestro que sea usuario competente de la lengua escrita.

En conclusión, desde una perspectiva constructivista, la enseñanza de la lengua escrita parte de una concepción del sistema de escritura que implica:

- tomar el texto como unidad de sentido.
- partir de situaciones comunicativas reales para la producción e interpretación de **textos**.
- **trabajar** en la producción e interpretación de textos de diverso género.

- .- analizar las reglas de la gramática del texto para que tengan cohesión**
- .- funcionalizar la gramática oracional poniéndola al servicio de la comprensión del sentido de un texto y facilitando la producción eficaz de los mismos**
- .- concebir la ortografía no solo como la escritura correcta de palabras sino como todo aquello que no es alfabético en el sistema (es decir, no solo si "va con b o con v", o "con h", sino también que las palabras se separan, que los signos de puntuación sirven para algo etc.), poniéndola también al servicio del significado del texto y de su comprensión.**

**En términos muy generales, estos son los elementos propios del contenido que entran en juego en la enseñanza de la escritura y la lectura imponiendo ciertas características a la relación didáctica. Enseñar a leer y escribir supone plantear situaciones donde la escritura adquiera sus diferentes significados o funciones a través de su puesta en práctica. Producir y leer textos para reflexionar sobre el sistema de escritura y no aprender sus elementos para finalmente aplicarlos a la producción de un enunciado y mucho después, de un texto.**

**Desde esta concepción la relación didáctica en torno a la enseñanza de la escritura se caracteriza por enfrentar a los niños a situaciones problemáticas (que serán diferentes para cada niño según sus conceptualizaciones), modificando la**

**relación tradicional de transmisión lineal de información donde el maestro es el que sabe y el alumno recibe ese saber tal y como ha sido convenido socialmente**

**En el capítulo siguiente se analizarán las concepciones acerca de la escritura que tienen las dos maestras con las que trabajé, a partir de las cuales se ponen en funcionamiento sus metodologías de enseñanza.**

#### **CAPÍTULO 4**

### **DOS VISIONES, DOS HISTORIAS. La escritura en el aula.**

En las entrevistas y observaciones realizadas se buscó dar cuenta de qué piensan las maestras acerca de qué es la lengua escrita, pues la epistemología implícita en la enseñanza de un contenido tiene como base la conceptualización del objeto que se enseña.

Para esto se hicieron preguntas dirigidas a poner de manifiesto la relación oralidad - escritura, la concepción acerca de qué es lo que debe darse al que no sabe y cómo se define el "no saber" leer y escribir, qué relación tiene el que enseña con la lengua escrita, y también que roles se juegan en la producción de textos en el aula: autor intelectual, autor material, corrector etc. La observación de las clases proporcionó la posibilidad de ver la puesta en práctica de sus ideas, la concepción de la lengua escrita en acción.

Es difícil aislar la idea de escritura. Siempre está vinculada a la concepción acerca de cómo se enseña y cómo se aprende a leer y escribir. Sin embargo, hay que separar estas nociones para fines analíticos.

#### **4.1.- "ESO DE ESCRIBIR ... ¡ESTÁ GRUESO!". Concepciones acerca del objeto "escritura".**

En el capítulo 2 se hizo referencia a lo que Ferreiro denomina "los tres mitos básicos" que subyacen en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua escrita.<sup>1</sup> ¿Es esta tradición una cuestión del pasado, que ya no puede considerarse como parte de la realidad actual de la escuela? o, por el contrario, ¿puede decirse que la tradición continúa, sin modificación alguna?

No es posible contestar estas preguntas de manera general a partir de dos casos estudiados. Sin embargo estos permiten ver en profundidad la trama compleja de ideas que se articulan alrededor de la enseñanza de la lengua escrita para extraer algunas conclusiones que podrán generalizarse más adelante.

Al "entrar" en el sistema de ideas de las dos maestras entrevistadas y al ingresar al aula donde se pone en acción la enseñanza de este objeto, el problema se vuelve muy complejo y las preguntas planteadas se tornan insuficientes ya que no es posible responder afirmativa o negativamente a una cuestión donde los matices adquieren gran relevancia. Esos matices se pondrán de manifiesto más adelante.

---

<sup>1</sup> - Ver página 32 en el cap. 3.

Por ahora se puede decir que, en términos generales, ambas sostienen la idea de que la escritura es una técnica que "traduce" la lengua oral a través de un conjunto de elementos organizados según unas reglas particulares. La escritura sería "... una invención puramente técnica, que permite pasar del registro audible al visual, transformando la temporalidad en simultaneidad, convirtiendo el orden secuencial oral en un orden visual lineal."<sup>2</sup> Al respecto, sostiene Magdalena:

**E:** ¿qué relación piensas que hay entre lo oral y la escritura?

**M:** pues todo, porque como el niño habla, el niño escribe. Lo que tú digas, él lo va a plasmar, según yo, escrito, lo que él vaya aprendiendo en forma oral

**E:** ¿sería como una especie de transcripción?

**M:** de registrar lo que él va aprendiendo ...

... deben de pronunciar y de acuerdo a como van diciendo deben ir escribiendo. Porque ellos al hablar separan palabras, entonces ellos deben razonar esa forma de trabajo. Para separar deben poner atención a como me lo están diciendo. Por ejemplo, "había una vez una niña muy pobre". No leen "habiaunavez" (lo dice muy rápido como para remarcar la ausencia de separación de palabras en el discurso). Es había - una - vez (lo dice lento y separando con pausas cada palabra). Entonces, ¿qué palabra dijiste primero?, había. Bueno, vas a escribir "había". ¿Qué dijiste luego?, una. Entonces escribimos "una" (y así sucesivamente).<sup>3</sup>

<sup>2</sup>.- FERREIRO, E. "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en Avance y perspectiva, p. 265.

<sup>3</sup>.- Entrevista Nº 2. 28-06-96

**E: estábamos en que estas dificultades, como la de separar palabras, tú dices que si son muchas, es porque faltó algún tipo de trabajo por parte del maestro**

**M: ajá**

**E: muchas veces te he oído decir a los niños que si a ellos no les gusta estar apretados a las letras tampoco, y que ellos deben hacer lo mismo con las palabras**

**M: ajá, sí, es hacerles conciencia de otra manera, para separar; es un ejemplo que les pongo, no pensé que fuera importante ...**

**E: ¿este tipo de razonamiento que haces con los niños es el que necesitan ejercitar para que finalmente separen las palabras?**

**M: exactamente\***

Para Magdalena la escritura se corresponde linealmente con el lenguaje oral, a tal punto que aún la separación entre palabras es propia de lo oral, y sólo hay que reflexionar en ella para escribir correctamente.

La escritura, concebida como técnica de registro de lo oral, es también un conjunto de signos que deben aprenderse a combinar para obtener significados diversos. La "visualización" de los elementos es el proceso básico para esta adquisición. El trabajo inicia por presentar la escritura e ir descomponiéndola en sus

---

\*.- Entrevista N° 2. 28-06-98

elementos cada vez más pequeños. La escritura se presenta en forma de enunciados, tomándolos como la "unidad de sentido", es decir, como el segmento del sistema a través del cual se puede transmitir una idea. Se parte entonces del enunciado y de él a la letra, pasando por palabras y sílabas. El ejercicio es recortar sílabas y letras, combinarlas para formar palabras, ver y asociar la escritura con objetos determinados

M: "Los osos de peluche". Ese sería el enunciado. Vamos a leerlo (lo lee marcando la separación entre palabras). Vamos a decir por palabras. Yo los digo (palmea cada palabra). Ahora que les parece que vamos a cortar. Aquí dice "Los", y pasan muchos a señalar dónde dice "fos". (Repite con cada palabra). Ahí lo dejamos, ese es el trabajo de un día.(...) Otro día retomamos, ¿quién se acuerda qué decía ahí?. Los osos de peluche, ya, ya te dijeron los osos de peluche. Bueno ahora que les parece que vamos a ver cuál letra hay más. Vean. Estamos visualizando. Ah pues la niña alfabética te tiene que ayudar y te dice la "o". (...) Luego, les digo que vamos a decir cada palabra por pedacitos o sílabas: "los" (palmea). Pasamos a osos, "o - sos" (palmea) (continúa con cada palabra). Bueno a ver, vamos a ver cuántos pedacitos tiene esta palabra. "Los", uno. "Osos", dos .... Y ya tenemos arriba la oración completa, abajo las palabras y abajo las sílabas.

Posteriormente vamos a ver con cuántas letras formo cada palabra ...<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>.- Entrevista N° 1. 17-06-96

En este fragmento se pone en evidencia no sólo la concepción de la escritura como reflejo directo de la oralidad, sino también la idea de que se puede comprender la escritura a partir de enunciados aislados, sin un texto que les sirva de referente. De esta forma el sistema de escritura se reduce a cierto número de elementos (las letras del alfabeto), y a las reglas básicas de combinación entre ellos. Sin embargo, como ya se ha señalado, el sistema de escritura es más que eso.<sup>6</sup>

Esta concepción se liga a la idea de que la producción de un texto podrá ejercerse sólo después de mucha práctica en la combinatoria de los elementos básicos. Sólo después de escribir muchos enunciados y descomponerlos en sílabas y letras para conocer todas las letras del alfabeto, se podrá pasar a la escritura de un texto breve. Usar la escritura es un "punto de llegada".

**E:** cuando dices elementos ¿a qué te refieres?

**M:** a las letras y con ellas ... primero las van a discriminar y después las van a utilizar en otras palabras. La discriminan, la identifican y luego ya la utilizan. Eso es a lo que quiero llegar, a que la utilicen<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> - En el capítulo 3 se señaló que el texto es la unidad de sentido a partir de la cual se pueden descubrir las reglas del sistema de escritura. Ver punto 3.3.-

<sup>7</sup> - Entrevista N° 3. 18-09-96

Esta visión tiene raíces en la forma en que a Magdalena le enseñaron a leer y escribir. lo que actualmente se pone en evidencia en los problemas que ella misma reconoce que tiene

E: no recuerdas malas experiencias, de sentir que no entendías ...

M: más bien no entendía las matemáticas

E: pero con la lengua escrita ...

M: ¡¡nada, porque ahí era todo de memorizar!!, esto verbo, esto adjetivo ... ya a la hora de construir ora lo difícil, ahí sí. Cuando tienes que redactar. Yo pienso que ahí está el problema.

E: ¿y tenías problemas para redactar?

M: hasta la fecha los tengo

(...)

E: ¿cuál es el problema?

M: el problema es que tú sabes que deben ir adjetivos, sustantivos ... y ... ¿cuál era?, ¿dónde van las comas, los puntos, ... dónde? ... ¡Está grueso ...!

E: te cuesta organizar

M: exactamente

E: te cuesta organizar lo que quieres decir ...

M: sí, pero lo hago. Yo veo cómo pero lo hago ...<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> - Entrevista N° 1. 17-06-96

La escritura le fue enseñada como un conjunto de reglas e informaciones que después de ser aprendidas podían utilizarse. Puntos, comas, adjetivos, sustantivos, reglas ortográficas, son todos elementos del sistema que adquieren significado cuando se ponen en práctica, pero justamente allí es donde aparecen las dificultades a la hora de tratar de utilizar esos elementos para tratar de decir algo propio

E: ¿y a qué se debe o como crees tú que se originaron esos problemas para redactar?

M: a la falta de práctica

E: ¿y tendrá algo que ver con la manera en que te ...

M: sí, el tipo de enseñanza, yo lo aseguro ... porque veo que mis alumnos tienen más facilidad que yo muchas veces ...<sup>9</sup>

La redacción como último paso del aprendizaje de la escritura trae consigo las dificultades señaladas por Magdalena. Sin embargo, para ella la existencia de esos problemas se debe en primer término a la falta de práctica. Solo después reconoce que tiene que ver con la forma de enseñanza, aunque veremos más adelante que la diferencia fundamental entre la forma tradicional de enseñar y la que construyeron ambas en estos años tiene más que ver con una cuestión valorativa, de consideración de los intereses del niño, que con una cuestión epistemológica, de concepción del conocimiento y del objeto escritura.

---

<sup>9</sup> - Entrevista N° 1, 17-06-96

Magdalena enseña a sus alumnos con base en una idea semejante a la que tenían sus maestras, pues parte también de dar información para que luego sus alumnos la utilicen. La información se brinda primero, luego se usa. Por ejemplo, se enseñan adjetivos y sustantivos o antónimos y sinónimos. Para esto se crean situaciones especiales donde se pueden reconocer, luego se les da un nombre "científico", y finalmente se ponen en práctica en la formación de enunciados. Lo mismo ocurre con la enseñanza de las letras o las palabras.

En esas prácticas subyace la concepción de la escritura que he denominado "técnica". Una técnica que se domina a partir del conocimiento fragmentado de sus partes y que servirá para comunicar una idea sólo después de mucha ejercitación, pero ese objetivo al que se debe arribar suele estar obstaculizado por muchas dificultades. Entre ellas, la principal es que es difícil recordar para qué sirve cada elemento, dónde se ubica, cómo funciona desde un punto de vista comunicativo, pues se han enseñado aislados de un conjunto que les otorgue sentido el texto.

La técnica de la escritura se transmite, a la manera de un código, del que sabe al que no sabe, donde "saber leer y escribir" se identifica con conocer y dominar el principio alfabético del sistema. Éste consiste en comprender que a cada sonido

corresponde una letra. Si bien este es el principio que rige nuestra escritura, no es ni el único ni el primero que los niños logran descubrir.<sup>10</sup>

**E:** y ... cuando entran a primer grado, saben algo ya?, me refiero a la lectoescritura

**M:** la mayoría no. Ahorita tengo solamente dos niños alfabeticos y .. no los conté pero la mayoría son presilábicos. Son 42 alumnos, de los cuales solo dos son alfabeticos, como un promedio de 30 presilábicos y los demás silábico-alfabeticos.<sup>11</sup>

Para Magdalena solo puede decirse que saben leer y escribir aquellos niños que han descubierto el principio alfabético del sistema. Los demás "no saben nada", aún cuando ella misma dice que manejan hipótesis previas, con lo cual implícitamente está diciendo que "algo saben". Sin embargo, como para ella escribir es combinar grafemas, lo que no se puede descodificar como una combinación de grafemas no puede llamarse escritura.

Por otra parte, en el aula, el objeto escritura tiene un tratamiento acorde con las ideas que Magdalena sostiene. Este objeto es desmenuzado en sus partes constitutivas para poder ser enseñado: sujetos, predicados, sustantivos, adjetivos,

<sup>10</sup> - Jorge Vacca Unbe realiza un interesante estudio acerca de las conceptualizaciones de los niños con respecto a lo no alfabético del sistema de escritura, es decir, aquello que no está determinado por la correspondencia fonema - grafema. Estos aspectos son: la acentuación, la ortografía, la separación entre palabras, etc. elementos indispensables para considerar que alguien ha adquirido la posibilidad de utilizar eficazmente el sistema de escritura. Por otra parte, si bien el principio alfabético es esencial en nuestra escritura, los niños desarrollan una serie de importantes hipótesis previas, antes de poder interpretar la escritura según el Es, por así decirlo, un descubrimiento que resulta de un largo camino de reflexión acerca del objeto escritura, y que muchos niños no han recorrido aún al entrar a primer grado.

<sup>11</sup> - Entrevista N° 3. 18-09-96

verbos, antónimos y sinónimos son conceptos necesarios para poder dominar la técnica de la escritura ... aunque "es difícil recordar luego dónde van y cómo se usan " Este tratamiento gramatical de la lengua termina por despojarla del sentido, transformándola en estructuras y funciones sin contexto

Magdalena sostiene que no es importante el "nombre", es decir, que los niños recuerden que un adjetivo se llama "adjetivo", lo importante es que sepan usarlo. Para esto, se fabrican situaciones donde hay que usar un adjetivo, se ejercita considerablemente y finalmente se le pone el "nombre" Nuevamente encontramos la idea de que la escritura es una técnica que se puede usar solo después de aprender sus reglas. Se pone en práctica al final. Veamos un ejemplo donde esas reglas, a pesar de haber sido transmitidas con anterioridad, no han sido incorporadas por los niños:

**M:** bien. ¿Quién quiere decir un enunciado que tenga un adjetivo en el sujeto para que lo podamos cambiar por un antónimo.?

**Ulises:** la vaca da leche

**M:** ¿cuál es el adjetivo?

**U:** da leche

**M:** vamos a ver

**ño:** no!, la vaca!

**M:** vamos a ver si es cierto. Escríbelo

**Pasa Ulises al pizarrón**

**M: ¿está correcto?**

**Ñs: ¡no!, falta un punto**

**M: .... (dice algo que no entiendo, palmean sílaba por sílaba)**

**U: estaba bien**

**M: todos podemos equivocarnos, ¿verdad?**

**Ñs: ¡sí!**

**M: ¿de quién estoy hablando?**

**Ñs: de la vaca**

**M: eso dijimos que se llamaba cómo ... (escribe sujeto en el pizarrón)**

**M: ¿tiene adjetivo?**

**Ñs: ¡¡sí!!**

**M: díganme cuál es<sup>12</sup>**

En este ejemplo vemos el "fracaso" en el intento de aplicar un conocimiento aprendido por fragmentos, paso a paso y de manera conducida para evitar confusiones. Primero sujeto y predicado, luego sustantivos, verbos y adjetivos, para pasar a sinónimos y antónimos, bajo el supuesto de que un conocimiento sostiene al siguiente ... pero al ser presentados de manera aislada, sin contexto, parece imposible "recordar" el nombre de cada elemento y menos aún de qué se trata. Por eso, es claro que "da leche" puede ser un adjetivo.

---

<sup>12</sup>.- Registro de observación N° 2. 13-08-98

Aunque con matices diferentes, Rocio también sostiene que la escritura es una técnica de transcripción de lo oral. Para aprenderla es necesario informar a los niños acerca de sus elementos constitutivos y de las reglas que rigen su combinación. Sólo después, ellos podrán poner en práctica los conceptos aprendidos.

Como técnica de transcripción, la escritura se rige por las mismas reglas que la lengua oral. Habría una especie de correspondencia o reflejo entre lo dicho y lo escrito.

E: ¿Qué relación piensas que hay entre lo oral y lo escrito?, ¿entre lo que hablamos y lo que escribimos?

R: relación, pues porque manda uno al cerebro, ¿no?, la imagen ... entonces ya les vas diciendo cuál es la "i" y ellos lo van relacionando y el sonido.

E: y ¿escribimos como hablamos o hay diferencia o cómo es esa...?

R: se trata de que lo que se escribe se hable, pero en algunos niños no se da; que les dice uno una letra y la confunden con otra, entonces ya es muy diferente<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup>.- Entrevista N° 3. 19-09-96

**E:** y la pregunta era ¿escribimos y hablamos de la misma manera?. A lo que me refiero es a esto: cuando uno habla organiza las ideas de una manera. ¿Es la misma para la escritura?, ¿o hay diferencia?, ¿o la escritura es ...?

**R:** es la misma, es la misma ... o sea , ya dentro de lo normal, es la misma, ¿no? o sea, ... yo digo algo y tengo que escribir lo mismo que dije ¿no?, o que lei

**E:** ¿no hay diferencia entre una manera y otra de expresarse?

**R:** pues yo digo que no<sup>14</sup>

Aún la separación entre palabras es propia de lo oral. Si surgen inconvenientes éstos se deben a la falta de maduración:

**E:** y por ejemplo, la separación entre palabras ¿también está en lo oral?

**R:** si, la separación si está en lo oral ... pero a veces escriben todo junto

**E:** ¿por qué las pegan?

**R:** pues porque todavía no tiene definida bien pues, la forma de hablar, como escribimos. Aquí también todavía tengo en segundo algunos de ellos. Me separan donde no debe de ser o en medio de la palabra, por lo mismo que no ... o sea ... les digo cómo me escriben y cómo se debe de escribir, entonces a través de escuchar ya van a ir separando<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> .. Entrevista N° 3. 19-06-96

<sup>15</sup> .. Entrevista N° 3. 19-06-96

Se trata de transmitir un código que los aprendices incorporarán observando, copiando, aprendiendo los elementos que constituyen el sistema para luego aplicarlos en la producción de un texto. Este aprendizaje se da por asociación visual entre un objeto y la palabra que lo nombra, la identificación de las letras y posteriormente su combinación. Como requisito previo se necesita la "maduración" del niño. Ya que la escritura es concebida como técnica de codificación, la maduración es entendida como maduración motriz, como desarrollo de la habilidad motora que permite producir las letras. Además, esa maduración está en manos del maestro, quien puede "madurar" a los niños a través de las actividades que propone en el aula

R: aquí [se refiere a su método] qué dice, cómo dice y ellos van viendo todo, en general. Vas poniendo los cartelones, las letras, les vas cambiando y ellos van observando ... aunque no saben leer, pero ya saben que allí dice que la manzana es roja. Y luego se van cambiando ... de qué color es la manzana o dónde dice o cómo dice<sup>18</sup>.

R: ¿cómo va empezando?, no pues yo me tardo un mes en madurarlos, no empiezo a la semana, o sea, es mi ventaja o desventaja. Soy muy lenta ... y vamos haciendo bolitas, paños, recortando, saltando, derecha, izquierda, con colores ... y hasta ahí un mes de diferentes actividades de maduración. Después, ya en la primera semana o ya en la última de septiembre, empiezo con las vocales

---

<sup>18</sup>.- Entrevista N° 1 06-06-96

E: ajá, empiezas por las vocales, pero ...

R: no les digo "a e i o u"

E: ¿cómo la haces?

R: por ejemplo les enseño ... les cuento un cuento y ya empieza pues la "a". La mamá, qué es lo que hace, que si la ayudan a hacer la sopa o que si ven cómo la hace y ahí les voy metiendo, bueno es una "a". Y luego ya vemos otras palabras que empiecen con "a"

E: entonces utilizas las vocales en palabras que empiezan con esa vocal

R: ajá, que empiecen por lo regular ... así con cantos

E: y a escribir, ¿cuándo empiezan ellos?

R: pues en ese momento casi, porque ya empiezan a formar palabras ... ahí su nombre desde el principio también lo tienen que poner, para que así ya lo vayan haciendo aunque no sepan que es su nombre, ¿verdad?

E: lo copian del gafete o ...

R: lo copian o yo se los voy poniendo. Y todo ese tiempo, en un mes, yo les copio la tarea, uno por uno. Pasando el mes o mes y medio, ellos ya deben de saber copiar la tarea.

E: ¿y qué das de tarea en esos primeros meses?

R: ah pues rayitas, bolitas, palitos, figuritas ... dibujos y caligrafía ... y ya ellos lo hacen, ya van adquiriendo

E: y ¿cómo continúas después de las vocales?

R: ah bueno, ya les empiezo a hacer dictado. Ponemos del 1 al 5, porque ya también llevamos matemáticas por lo menos del 1 al 5; ponen su nombre, fecha, la fecha todos los días se la pongo para que ellos la copien, y ya de ahí les dicto a, o, u, mayúscula o minúscula, y ya pasan aquí [a su escritorio] y ya les voy preguntando qué letras son, y ahí

me dicen. Posteriormente con eso ya vamos uniendo. Por ejemplo la "s". Tengo un jueguito que dice: [canta] "las vocales en español, las vocales en español suenan (y pongo el cartelón) a, e, i, o, u", y entonces ya empiezo con una consonante, la "s". [retoma el canto] "la 'ese' con la 'a' dice sa, la 'ese' con la 'e' dice se, con la 'i' dice si, con la 'o' dice so, y la 'ese' con la 'u' dice su." Entonces les encanta porque como van pasando los cartelones y ya van con la "su". Primero todas las vocales y luego sa, se, si, so, su.<sup>17</sup>

Formar palabras, copiarlas, identificarlas, son procesos que conducirán al aprendizaje de esta técnica:

**E:** ¿Qué les pides a los padres que hagan en casa para ayudarte?

**R:** pues que le hagan dictado, que repasen las letras que llevamos ... o por decirte, trabajamos con la rulieta y que les dicten palabras, que las vayan armando ellos, las vayan copiando ... o con palabras sa, se, si, so, su, ya tienen varias. o con ta, te, ti, to, tu, ya las forman, van formando palabras y las van copiando y que las vayan leyendo.<sup>18</sup>

Escribir se identifica con formar palabras uniendo las letras que ya saben. Es en este sentido que Rocío afirma que sus alumnos escriben desde el principio

**R:** ... por ejemplo, si ya di la sa, se, si, so, su y la ta, te, ti, to, tu ... por ejemplo pongo to-se. O viceversa, como sea chistoso, buscar palabras con esas ...

---

<sup>17</sup> - Entrevista N° 1. 06-06-96

<sup>18</sup> - Entrevista N° 1. 06-06-96

**E: ¿familias?**

**R: sí, y posteriormente las vamos combinando, y ya hasta formar el enunciado. Ya cuando vi varias palabras se puede formar el enunciado, mínimo son las cinco: s, m, t, p, l, d ... y ya empiezo a hacer por enunciados el dictado.<sup>19</sup>**

Saber escribir se identifica con realizar una escritura alfabética. Antes de poder escribir alfabéticamente los niños "no saben nada". Cómo se pasa de ese "no saber nada" al "saber escribir" no es muy claro para Rocio. Ella lo explica como un pasaje paulatino, a través de observar, identificar, copiar y formar palabras.

**E: hablando de copiar, también me decías que al principio del año cuando están en primero, tú hasta les escribes la tarea porque ellos no saben. ¿Cómo pasan ellos de copiar a escribir solos? ¿Cómo se da ese pasaje? O ¿qué haces tú para que en algún momento ellos puedan empezar a escribir solos?**

**R: pues nada más la tarea yo se las pongo, ellos todo lo demás; lo que les tengo en el pizarrón, ellos lo deben de copiar como puedan, no importa cómo lo hagan, todo está bien para ellos. Luego ya les voy corrigiendo, mira esto se hace de esta manera, esto con una bolita, y a través de los ejercicios de caligrafía ellos ya van haciendo las bolitas, o sea las letras. Entonces ya voy, ... ¿cómo te podría decir?, ... En primero, el primer mes es mucha maduración y luego empezamos con ejercicios de caligrafía y primero les**

---

<sup>19</sup>.- Entrevista N° 1 06-06-96

hago la forma como va la letra, la hacemos en el aire porque también trabajo mucho en el aire, y ya posteriormente van al cuaderno.<sup>20</sup>

La maduración es el requisito previo para el aprendizaje. Una vez obtenida, el aprendizaje se da por corrección. El maestro da la información, el niño la aplica y el maestro corrige, verifica la correcta aplicación y en esa verificación brinda la información que no fue captada por el niño:

E: para poder escribir solos, ¿cuáles serían los requisitos previos?, ¿qué es lo que tienen que saber antes?

R: pues es que ya vienen del jardín ... ya, cómo agarran el lápiz, ya casi raro es el niño que no va al jardín

E: no, pero yo me refiero a para poder inventar un texto ...

R: ah pues yo los dejo que hagan lo que ellos quieran, o sea, un texto que quieran aunque no sepan qué es lo que dice, porque ahorita es la nueva ... del ... del PALEM ... nada más corregirle o está bien, o sea, ¿cómo es?: si silábico, presilábico o silábico-alfabético, ajá, eso es lo que maneja el PALEM. Dejo que hagan al principio lo que puedan ellos

E: ¿y qué haces con eso que hacen ellos?

R: pues ya cuando lo tienen se los voy corrigiendo

E: ¿qué corriges?

---

<sup>20</sup> - Entrevista N° 1. 06-06-96

**R: (ríe) yo no voy, o sea, como el método PALEM, que van a su lugar y que le pregunten al compañero, yo corrijo, ¡¡de mala que soy!!<sup>21</sup>**

**E: bueno, estábamos en que yo te preguntaba qué necesitan para lanzarse a escribir solos y me decías que los dejás escribir como quieren y después tú corriges**

**R: ortografía o cómo va la letra; la volvemos a hacer en el aire o a través de los ejercicios de caligrafía, para que ellos vean cómo se hace**

Después de dominar la técnica de combinación de sílabas, formadas a partir de la relación entre las letras, los niños deben poner en práctica estos conocimientos produciendo sus textos. Solo pueden producirlos cuando "ya saben" escribir. Nuevamente encontramos la idea de la escritura como punto de llegada, como momento de aplicación:

**R: ... o sea que ellos deben de hacer sus propios textos**

**E: ¿más o menos cuando comienzan a hacer sus propios textos?**

**R: ellos solos, luego te mandan cartitas y ya empiezan a ver la relación**

**E: ¿y esas cosas las escriben solos o las copian?**

**R: no, ellos las hacen ... ellos mismos empiezan a hacer sus cartas, a mandarse entre ellos mismos; hacemos la carta a su compañera, o sea, el recadito, ¿a quién se lo van a mandar?, ¿quién lo hizo?, ¿para quién va dirigido?**

---

<sup>21</sup>.- Entrevista N° 3. 18-09-96

**E: ¿y eso cómo lo introduces en las actividades?**

**R: pues cuando ya saben leer y escribir, como por ... febrero. (...) Primero hacemos uno. Luego posteriormente ellos hacen otro diferente para que dejen el recado de que van a ir a alguna parte, y ya ellos lo hacen. Les cuesta trabajo pero medio lo van relacionando, no en su totalidad pero la mayoría.<sup>22</sup>**

La concepción de Rocio de la escritura como "punto de llegada" se relaciona también con su experiencia como alumna. A Rocio le enseñaron a leer "sin pensar". En esta afirmación se observa que se considera la posibilidad de separar la lectura de la comprensión, del pensamiento. Esto es lo que Rocio identifica como la fuente de sus actuales dificultades para redactar y es lo que trata de evitar con sus alumnos.

**R: algunas actividades del PALEM son interesantes y las adapto porque, hay que enseñar a pensar, ¿no?. O sea, no como me enseñaron a mí, porque a nosotros nos enseñaban a leer mas no a pensar. Yo no se redactar bien, ese es mi principal problema, me cuesta mucho. Leíamos pero después nos preguntaban que entendimos y yo no sabía, había leído pero no comprendía, y eso es un problema. Es lo que trato de hacer con mis niños, que comprendan. Por eso busco cambiar, pero eso de PALEM no me gusta<sup>23</sup>**

---

<sup>22</sup> - Entrevista N° 2. 13-06-96

<sup>23</sup> - Entrevista N° 1. 06-06-96

**E: el otro día me dijiste algo así como que tu intención era que los niños aprendieran a leer pensando, no como en tu experiencia como alumna, en donde te enseñaron a leer sin pensar**

**R: claro, sobre todo el razonamiento, es decir, que vayan leyendo y vayan entendiendo**

**E: ¿cómo está eso de que te enseñaron a leer sin pensar?**

**R: nada más te enseñaban sa, se, si, so, su, ta, te, ti, to, tu, porque así era, y ya después te enseñaban a formar. Luego ya empezabas a leer pero no te decían el significado o sea, cómo se razonaba, o sea que del cuento, qué le entendiste, cuál es la idea principal, los autores, el autor o sea quién hizo el libro<sup>24</sup>**

Rocio identifica como causas de sus dificultades de redacción la falta de lectura y el modo en que le enseñaron. Esto le trajo problemas para encontrar el tema principal, lo que quiere comunicar. Como con Magdalena vemos que las dificultades giran en torno a la utilización de la escritura para expresar y comunicar ideas. Ciertamente, en la escuela se puede "enseñar a leer sin pensar"

**E: me decías que a ti te costaba redactar**

**R: sí, hasta la fecha me cuesta mucho las redacciones**

**E: ¿y a qué crees que se deba eso?**

**R: pues a falta de leer, puede ser una ...**

**E: ¿no te gusta leer?**

---

<sup>24</sup>.. Entrevista N° 2. 13-06-96

R: pues no mucho, muy poco leo. Luego, el otro sería el ... mmm, la idea principal para el tema, me cuesta trabajo<sup>25</sup>

E. Ajá, yo también te preguntaba a qué se debe esa dificultad en la redacción, que no es sólo tuya, es la más común de todas. ¿Crees que se debe a cómo te enseñaron a leer y escribir, además de lo que me decías de falta de lectura?

R: de trabajo

E: pero ¿en qué crees que influyó tu experiencia en la primaria?

R: pues puede ser desde la primaria, o sea la forma de ...; es que no nos enseñaban a redactar textos

E: ¿qué hacían? ¿Qué escribían?

R: es el que maestro te daba todo, tú nada más recibías, escribías y te lo tenías que aprender. Creo que también a eso se debe. Y ahora no, él debe de pensar, razonar y empezar a redactar lo que pueda<sup>26</sup>

#### 4.2.- EL OFICIO DE COPISTA. Roles en la producción de textos en el aula.

En el capítulo 2 se afirmó que tradicionalmente el niño ha cumplido en la escuela el rol de copista. Un copista entrenado en reproducir textos de cuya autoría intelectual no podía hacerse cargo. La pregunta ahora es qué roles asumen los niños y

---

<sup>25</sup> - Entrevista N° 2. 13-06-96

<sup>26</sup> - Entrevista N° 2. 13-06-96

las maestras en los casos analizados, quién escribe qué, que autorías se promueven y con qué contenido. También, quién dice si está bien o mal, para tratar de ver que roles respecto del poder sobre el conocimiento se reparten maestra y alumnos

En términos generales, en el caso de Magdalena, en el aula los niños son autores intelectuales en un sentido muy restringido. Son autores de enunciados, no de textos, por lo que es posible afirmar que no se producen textos en el aula. Los niños sólo están autorizados a inventar enunciados pero sólo bajo la dirección de Magdalena, sólo a partir de una propuesta muy precisa. Escriben sus propios enunciados a partir de un juguete que traen de sus casas, pero como no se produce ninguna situación comunicativa los enunciados que resultan son copia de la estructura previamente enseñada. Sólo cambia el "relleno"

**Carla se acerca y me muestra su enunciado:**

**La muñeca de pantalon blanco**

**Le gusta jugar**

**Raúl me muestra su cuaderno. El ha traído un osito de peluche y escribió lo siguiente:**

**El ese negro es feros.**

**El ese es cariñoso.**

**El oso pade vive en el sirco.**

**El oso se murió.**

**El oso esta casando pèsez.**

**El oso esta en su cueva.**

**EL oso es felis.**

**EL oso juega en el vosque.**

**Alan me dico que la maestra les pidió un jugueto para hacer enunciados<sup>27</sup>**

Esto permite decir que los niños son aqui autores materiales de los enunciados, aún cuando hay que reconocer que pensar en un enunciado es cualitativamente diferente de copiarlo sin más del pizarrón. En ese caso, el rol de copista es absoluto. Pero si se piensa en el contenido, ya no se es exclusivamente copista, interviene una cierta autoría intelectual. El niño no sólo reproduce la forma de las letras

La autoría material se ve reforzada por el paso siguiente: el maestro corrige, impone la norma, da el veredicto acerca de la forma en que la técnica fue aplicada.

Pero ¿quién se reserva la autoría intelectual de los textos? ¿La maestra? Vemos que no, que ni los niños ni la maestra son autores intelectuales. Cuando la maestra dicta, también produce enunciados, oraciones "ad hoc" para el concepto o la

---

<sup>27</sup>.- Registro de observación N° 2. 03-07-96

letra que va a enseñar. En realidad, en los primeros grados, los textos como tales no son parte de la enseñanza de la lengua escrita. En el mejor de los casos, tardan bastante tiempo en hacer su aparición y son textos de libros que la maestra interpreta para los alumnos.

La lengua escrita es, tanto para la maestra como para los alumnos, una técnica que se ejercita. Ambos tienen el rol de autores materiales y de lo que podríamos llamar "autores semiintelectuales", en tanto producen enunciados que no son significativos desde un punto de vista comunicativo. Lo significativo se reduce a una cuestión afectiva, relacionada con los intereses de los niños, que queda reducida a rellenar una estructura con un contenido personal.

Parecería ser que una maestra que ha aprendido a ser copista, transmite su "oficio" a sus alumnos. En el intento por transformar una experiencia poco gratificante, el oficio de copista se enriquece con el respeto a los contenidos afectivos del que copia. Sin embargo, una y otros continúan al margen de lo que hoy significa ser "autor" de un texto<sup>26</sup>.

Con respecto a la corrección, para Magdalena es la acción que le da sentido a la enseñanza pues a través de corregir puede constatar si los alumnos adquirieron o

---

<sup>26</sup> - Lo que significa ser autor de un texto en nuestros días se ha tratado en el capítulo 3, ver apartado 3.2.

no lo enseñado. Sin embargo, éste es un análisis muy simple. Se retomará este punto en el capítulo 5, pues es central para desentrañar el por qué de este estilo de enseñanza y la dificultad de modificarlo. Aquí retengamos solamente la relación que tiene el rol de corrector con la distribución del poder: corrige aquel que posee el saber, en este caso la maestra, con lo que queda claro para los niños que es ella quien "sabe" (en el sentido de "sabiduría"). No sólo eso, la maestra se convierte en la única fuente de saber verdadero y por tanto en la única fuente de validación de los conocimientos de los alumnos.

En el caso de Rocío encontramos algunas diferencias porque ella da algunas oportunidades para que sus alumnos produzcan textos en el sentido en que se han definido en este trabajo, aún cuando conserva las ejercitaciones tradicionales como el dictado, la producción de enunciados, la copia y las planas.

En cada caso se ponen en juego distintos roles en relación con la producción de textos. Cuando se forman palabras, se hacen dictados, planas o copias, los niños sólo asumen la autoría material de lo que escriben. A lo sumo pueden inventar ellos el contenido del enunciado, pero rellenando la estructura que les fue enseñada previamente, como lo vimos en el caso de Magdalena. Son también autores

semiintelectuales, pues sólo ponen otras palabras en una estructura ya definida que se refuerza cotidianamente a través de dictados.

Quando llegué al salón ya habían hecho el dictado. Tienen cuatro enunciados escritos y Sandra me los muestra en su cuaderno

1. El venado salta mucho
2. Jorge come queso
3. La llave es blanca
4. El chicharrón está sabroso

Entra R y pregunta si ya tienen el diálogo que dejó ayer de tarea. Los niños le dicen ¡¡"número 5"!!! (se refieren al número que les toca para continuar el dictado) y R comienza a dictar.

R: la escoba es blanca

Ñs: ¡¡número 6!!<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup>.- Registro de observación N° 2. 03-07-96

El anterior es un ejemplo de los típicos dictados que Rocio hace desde primer grado, con los que establece un "juego" con los niños. Ella dicta y ellos esperan que dicte. Si no lo hace, los niños le reclaman, le dan el "pie" para que ella dispare el juego.

Cuando pide que inventen enunciados libremente veamos qué producen

**R les pide que inventen 5 enunciados relacionados con el cuento (La Bella Durmiente)**

Un niño escribe:

La maquina de hilar es bonita

La corona es bonita

La bella durmiente se pincho el dedo

La corono es bonita

El principe es bueno<sup>30</sup>

En estos ejemplos se puede observar que la producción de enunciados está condicionada por los que Rocio dicta siempre. Este niño tiene la idea de que un enunciado es una secuencia de palabras donde se propone un sujeto (la máquina, la corona, el principe etc.) y se dice cómo es (bonita o bueno). Sólo en el caso de la bella durmiente dice algo con más sentido, pues conoce el cuento y, quizás, porque la

---

<sup>30</sup>.- Registro de observación N° 5 02-10-96

situación en que se pincha el dedo es la que desencadena la trama y te resulta significativa.

Cuando Rocio permite que se produzcan textos, los niños se convierten en autores intelectuales y materiales de los textos. Sin embargo, esta producción intelectual asume características peculiares, pues los textos se conciben como un registro de lo observable despojándolos de toda función comunicativa.

R: ¿qué es esto?

Ñs: ¡un periódico!

R: bien ... (lo pega en el pizarrón) me lo van a escribir en el cuaderno de español, todo lo que ven aquí ... Van a hacer una redacción ...

Ño: pero no se ve maestra

R: no quiero que vean las letras, quiero que escriban lo que ven aquí.

Lo que pega R es la tapa de un periódico viejo, con varias fotografías a color y titulares grandes. Es más o menos de la época de las olimpiadas porque se ve el símbolo y algunos deportistas. Desde donde estoy, en la última banca, es difícil distinguir las imágenes y leer los titulares.

R: pongan atención, guardamos todo, sacamos la libreta de español. Ahora observamos qué hay, escribimos nombre y fecha y escriben qué observan. ¿Quedó claro?

**Ns: ...**

**R: van a escribir y luego van a leer ...**

**R: bien, tenemos hasta 9:30, les doy un cuarto de hora**

**R sale del salon.**

**Analia escribe lo que ve a modo de enumeración:**

**dibujos**

**letras**

**Una bandera de mejico**

**Karla intenta una redacción:**

**Hay muchas cosas y les**

**quisiera decirles al**

**gunas de ellas hay una**

**bandera y tambie gente**

**y cosa**

**R regresa 9:27. La mayoría no ha hecho nada.**

**R: dije redacción, no palabras. ¿Está claro? No quiero que me escriban bandera y abajo otra cosa. Dijo que observaran y escribieran**

**Analilia borra inmediatamente su enunciado (Una bandera de mejico) y deja las dos palabras. Luego agrega:**

**Ai una bandera**

**R: dije con nombre y fecha, porque ya se les está olvidando**<sup>31</sup>

Además Rocio transmite las reglas de composición del texto de manera enunciativa, es decir, bajo el supuesto de que con solo enumerar las reglas de redacción los niños las pondrán en práctica, como si fueran evidentes.

**R: esto que hicimos es una descripción. Algunos escribieron poco y otros mucho, pero casi todos pusieron "yo veo, yo veo" y "un, un, un", y así no es. Es, por ejemplo, si es un animal ponen, "Es un animal, pesa tantos kilos, es de tal color" (esto lo dice, no lo escribe en ninguna parte). No hay que poner "y, y ...". Eso les va a servir para mejorar su redacción. Ya no estamos en primero. Ahora voy a corregir ortografía por filas. Esto de escribir les va a servir para mejorar su ortografía.**<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup>.- Registro de observación N° 3 09-09-96

<sup>32</sup>.- Registro de observación N° 3 09-09-96

Lo mismo ocurre con las reglas ortográficas:

R va hacia el pizarrón y dice:

R: a ver, cuando empezamos usamos ...?

Ñs: ¡mayúsculas!

R borra y corrige poniendo "La", de la "la vella durmiente", con "L" mayúscula.

R: ¿y bella ("vella") está bien?

Ñs: ¡no!

R corrige "vella" y "prinsipo", poniendo "bella" y "principe" (el acento de principe no lo agrega ni lo menciona). Cuando llega a "el rei" dice:

R: ¿con qué empezamos?

Ñs: ¡con mayúsculas!

R: ¡no han entendido, tengo mucho diciéndoles que al empezar usamos ...?!

Ñs: mayúsculas

R: entonces cuando iniciamos ...?

Ñs: ¡mayúsculas!

R prosigue con la corrección ortográfica y de pronto vuelve a preguntar:

R: cuando iniciamos usamos ...?

Ñs: ¡minúsculas!

Ñs: ¡mayúsculas!<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup>.- Registro de observación N° 5. 02-10-96

Rocio dictamina acerca de la calidad de los textos producidos dando a conocer las reglas que no se cumplieron, pero no trabaja sobre las consecuencias comunicativas de su cumplimiento o incumplimiento, despojando de sentido al texto.

Los niños son autores materiales y pueden ser autores intelectuales de los textos. Cuando esto ocurre, la maestra se reserva el rol normativo: es el "juez" que impone las reglas y califica las producciones construyendo una rutina de "escritura - calificación", donde los niños producen y ella corrige, reduciendo la corrección a la ortografía. Esta corrección es sólo de carácter normativo ya que no implica la reescritura del texto para mejorar su eficacia. Es una marca que deja el maestro para certificar su saber indicando lo que está mal. Sin embargo, a veces ni siquiera esta función se cumple cabalmente porque la maestra misma no identifica errores que son importantes. Por ejemplo, deja de corregir acentos o pasa por alto errores ortográficos que cambian el sentido de lo que se quiere decir.

En todo caso, nunca se realiza una corrección desde lo comunicativo. Nuevamente se dividen los roles: unos escriben, pero es otro el que decide si se cumplen o no los requisitos para que esa escritura sea correcta. Los niños pierden la posibilidad de darse cuenta de lo que logran con su escritura en términos de comunicación efectiva.

Como en el caso de Magdalena, el hecho de que Rocio se reserve ese rol correctivo tiene una razón profunda que se retomara después. Sólo se añadirá que al asumir este rol Rocio también se convierte en la única fuente de validación de los conocimientos de los niños. Es "la que sabe", dejando a los alumnos el lugar de "los que no saben". Así, el conocimiento sólo puede ser transmitido, no hay posibilidad de que los niños tengan una relación reflexiva con el

#### **CONCLUSIONES PRELIMINARES**

Los tres mitos básicos persisten. La enseñanza de la escritura está fuertemente condicionada por la idea de que al escribir se transcribe la oralidad, junto con los supuestos de que esa transcripción se aprende a partir de la información que da la maestra, aprendizaje que sólo tiene lugar en la enseñanza formal. La utilización de la escritura es el punto de llegada, el final del proceso de enseñanza

Sin embargo la tradición, aunque fuerte, ha incorporado matices importantes. Tanto Magdalena como Rocio han buscado diferenciarse de los modelos docentes que incorporaron durante su escolaridad. Por lo mostrado hasta aquí, esa diferenciación no es de tipo epistemológico, es decir, relacionada con una manera diferente de conceptualizar la escritura y la adquisición de conocimientos. Es más bien una diferencia valorativa, una concepción distinta en cuanto al lugar que ocupan los niños

**en la relación de enseñanza. Ambas pretenden incorporar los intereses de los alumnos en el proceso de enseñanza**

Si bien la escritura continúa siendo asumida como una técnica que el maestro transmite al aprendiz junto con el oficio de copista, este "ingreso afectivo del niño", es decir, la preocupación por respetar sus intereses desde un punto de vista afectivo pero no cognitivo, trae consigo algunos cambios importantes en la metodología de enseñanza.

En el caso de Rocio, ella modifica un punto central: promueve la producción de textos en el aula por parte de los niños. Aún cuando conserva los dictados, las planas y las copias, abre momentos especiales para la producción libre de textos. En ocasiones convierte a sus alumnos en autores intelectuales de los textos. En esos casos, el texto como unidad de sentido de la escritura hace su aparición en el aula, modificando las reglas de juego tradicionales en la enseñanza. Los niños, autores intelectuales ocasionales, tienen el poder de utilizar la escritura por sí mismos, y no sólo como copistas de ideas ajenas.

En el caso de Magdalena, aún cuando no logra dar la oportunidad a los niños de ser autores intelectuales de textos con sentido, promueve cierta autonomía al pedir

a sus alumnos que inventen enunciados. No incorpora la producción de textos, pero en cambio intenta reducir la mecanización y la adquisición exclusiva del oficio de copista.

Sin embargo la lengua no es todavía un objeto de reflexión y, por tanto, ni las maestras ni los niños comprenden en profundidad que es lo que la escritura representa ni de qué manera. La tradición pesa, y mucho. Pero poder ver estos matices, darles importancia y reconocer las diferencias entre las maestras, es indispensable para comprender desde donde están viendo ellas los problemas y por qué los solucionan como lo hacen.

## **CAPÍTULO 5 YO ENSEÑO, TU ¿APRENDES?. Concepción de enseñanza y aprendizaje.**

Hasta aquí se ha analizado la concepción acerca de la lengua escrita que Magdalena y Rocio sostienen y que ponen en acción cuando enseñan. Veamos ahora las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que acompañan a la anterior y que funcionan como soporte de lo que sucede en clase.

En el capítulo 2 se definió la transposición didáctica como un proceso inevitable de transformación del saber para poder comunicarlo. Cada profesor la realiza cuando enseña un contenido a sus alumnos: organiza el saber, le da un orden y selecciona conceptos centrales en función de lo que llamamos su epistemología implícita, o concepción acerca del conocimiento y del objeto de estudio en particular que subyace en sus prácticas de enseñanza.

Vimos que para Magdalena y Rocio la escritura es una técnica de transcripción de la oralidad que se transmite dando a los alumnos los componentes y las reglas de composición, ejercitando básicamente la producción de estructuras con poco significado en términos comunicativos, tales como los enunciados. Generalmente no se producen textos, y cuando esto ocurre, la corrección se realiza totalmente alejada del sentido, centrada en la norma sin contexto comunicativo.

¿Cómo se enseña? y, en consecuencia ¿cómo se aprende?, son las preguntas que sirvieron para profundizar en el sistema de ideas de ambas maestras. Pero no son preguntas fáciles de responder, especialmente respecto de cómo enseñar, pues ambas intentan "no ser como antes", no ser tradicionales, y es difícil saber como si ser maestra.

#### 5.1.- EL IMPERATIVO DEL CAMBIO O LO TRADICIONAL VS. ¿LO "MODERNO"?

Enseñar sin enseñar, sin "dar", parece ser el imperativo impuesto por la necesidad de modernizarse. No ser como antes, no ser tradicionalistas. "Cambiar" con mayúsculas son las metas de ambas, un poco por la imposición de las políticas oficiales y los capacitadores, y otro mucho por la vivencia que tuvieron como alumnas.

Cambiar para evitar incurrir en los mismos errores de sus maestras, para que a sus alumnos el aprendizaje no les resulte tan tedioso como a ella. Esto es determinante para Magdalena:

**E: bueno, me gustaría que trataras de definir la diferencia entre cómo enseñas tú y cómo me enseñaron a ti, cuando eras niña ... Si pudieras decir "cómo me diferencio yo de esa manera de enseñar", porque también me dijiste varias veces que tú no querías que a los niños les pasara lo mismo que a ti**

**M: sí, yo odio las matemáticas porque mi maestra de tercer grado me ponía a hacer series interminables ...**

**E: ajá, entonces eso es lo que tú no quieres que les pase a ellos. ¿Cuál sería para ti la diferencia clave, la más importante, la que tú pudiste construir para ser diferente de eso?**

**M: que a mí me obligaron, me decían "lo haces porque lo haces", y me cansaba, me era aburrido, tedioso, el aprendizaje que me dieron a mí. Era bajo una presión horrible, porque ahí había golpes, había castigos muy fuertes, más fuertes de los que yo les pongo a mis niños (ríe), que a veces no son castigos (pone un ejemplo)<sup>1</sup>.**

Evitar el tedio: los castigos y el aprender a fuerzas por obedecer a la maestra, es lo que Magdalena se propone. Quiere dar a sus alumnos la oportunidad de saber el para qué de cada conocimiento. Una experiencia de la infancia que ella recuerda plenamente aun con el paso de los años, parece ser determinante en su necesidad de ser una maestra que respeta a sus alumnos, que los "deja ser" aunque sea un poco:

**M: ...Te digo, en segundo año, la maestra me dio un cucharazo y yo dije bueno, por qué, y yo era tan así ... que no me volteé. Me dijo que hiciéramos no me acuerdo ni qué cosa, pero era una actividad, yo la terminé porque era muy hábil para hacer las planas. Terminé mi plana (porque sí era plana) y me puso a hablar con una compañera que también había terminado su plana, y nos dijo que no platicáramos y le dije que habíamos acabado y que nos pusiera más trabajo ... Es que a un niño no lo puedes tener con !! ...**

---

<sup>1</sup>.- Entrevista N° 3. 18-09-06

**De ahí me nació el no tener a los niños con los brazos cruzados, porque no es una estatua, es un niño ... yo volteé a platicar nuevamente y me dio un cucharazo ... A mis niños los dejo ser un poquito ... por ejemplo, en las reglas del salón, que ellos mismos las hagan, pero ellos se van a comprometer a respetarlas. Que ellos hagan las reglas pero que las respetemos, no impuestas por mí y el por qué de las reglas. ¿Por qué no subimos a las bancas?, nos caemos y nos lastimamos ... o sea todo con su por qué. Que ellos sientan la necesidad de hacer esa conducta.<sup>2</sup>**

Esta última frase es digna de destacar es importante hacer las cosas porque se siente la necesidad de hacerlo. La tarea del maestro es crear esa necesidad. Esta definición del rol docente en Magdalena tiene su origen en una experiencia penosa especialmente desde un punto de vista afectivo. De allí, que su interés por respetar a los niños esté más bien orientado hacia el respeto afectivo que hacia el respeto por los procesos cognitivos de sus alumnos. Más adelante veremos que esto la lleva a grandes contradicciones.

**E: y en cuanto al aprendizaje ya más académico, digamos, ¿tú definirías la diferencia entre tu manera de enseñar y la de tus maestros de la primaria como el generar el interés en el niño?**

**M: de no generar, de no hacernos sentir la necesidad de saber tal o cual cosa**

**E: quizás ellos te entregaban los mismos elementos ...**

---

<sup>2</sup> - Entrevista N° 3. 18-09-96

**M:** sí, me los daban pero no de la misma manera, no creándome la necesidad, no diciéndome "esto te va a servir para esto", "esto lo vas a necesitar para esto", "para que quieras leer". Yo les digo a los niños "si tú no sabes leer, si tú no sabes escribir, te pueden decir mentiras", "yo te digo: mira que aquí (y les enseño unas papas) dice que es un chocolate muy sabroso". Me dicen: no es cierto, son papas, "¿Por qué sabes que son papas? Si yo las meto aquí (y me traje dos bolsas iguales) a ver dime ¿dónde están las papas? ¡No sabes!, pero si yo te anoto aquí papas y aquí chocolate, tú vas a saber y no te voy a poder engañar". Y ¿quién quiere ser engañado? Nadie. Todos quieren saber.

Te digo, ésa es la manera, el niño no quiere sentirse engañado ... no quieren que les digan mentiras, aunque ellos las dicen,

**E:** ésa sería la manera de después poder entregarles los elementos o la información, a tí te dieron los elementos pero ...

**M:** pero no me dijeron para qué los voy a usar, a mí me daba lo mismo saber o no saber<sup>3</sup>

Aquí se ve con más claridad: el eje del cambio, de la diferencia con las maestras de antes no está en el contenido de la enseñanza, sino sólo en la manera de transmitir la información. Antes, de manera mecánica sin siquiera tener en cuenta al alumno como sujeto con necesidades, intereses, emociones. Ahora (en su caso), evitando la mecanización a través de crear interés en los niños hacia el aprendizaje, introduciendo sus vivencias como parte del contenido y dándoles la palabra. A la información tradicional se le agrega la información acerca del para qué de ese conocimiento.

---

<sup>3</sup>.- Entrevista N° 3. 18-09-96

Desde el punto de vista de la concepción epistemológica, no hay cambios substanciales.

Para Rocio es más patente el imperativo de cambiar por los mandatos oficiales. Quiere ser "moderna" sin saber qué significa exactamente. Ser tradicionalista es casi una herejía, pero en el fondo se puede recurrir a la tradición cuando todo lo demás falla. Cambiar es un "deber", una necesidad sin un origen claro

R: ... y pues uno tiene que cambiar, ¿no?, porque si siempre me quedo con el onomatopéyico, no estamos aceptando, ¿no?, o sea nuestro cambio, sobre todo en nosotros, porque si nosotros no vemos el cambio, ellos no lo van a dar. Y sobre todo es que nosotros lo aceptemos, porque si de nosotros no está, no vamos a cambiar, o sea, cómo enseñar. Hay mucha gente muy tradicionalista

E: ¿cómo serían, es decir, esta gente muy tradicionalista, cómo ...?

R: con el onomatopéyico, por planas "sa, se, si, so, su; ta, te, t, to, tu ..." o te las aprendes ... ¡o te las aprendes!. Así, yo tenía una compañera que decía "no se levantan" y no se levantaban. Imagínate, primer año y no se levantan desde el primer día que llegas ...<sup>4</sup>

El cambio se identifica con el abandono del tradicionalismo y este con la utilización de un método de enseñanza: el onomatopéyico. Pero por qué hay que dejar de ser como antes no es muy claro para Rocio. Ella misma oscila entre enseñar con el

---

<sup>4</sup>.- Entrevista N° 1 17-06-96

método onomatopéyico y criticarlo por "antiguo". Sin embargo, así aprendió ella cuando era niña y es el recurso que tiene en última instancia cuando un niño no aprende:

E: ¿y tú te acuerdas cómo aprendiste a leer y escribir?

R: ... medio ...

E: ¿no tienes algún recuerdo?

R: con el global, eh con el ... onomatopéyico, perdón. Sí, porque es por los sonidos ... "Este capotito subió al cielo y echó un grito". Todavía me acuerdo de eso, de ese libro. A muchos niños, a mi cuando no me funciona como lo doy, a veces sí por sonidos, se los doy, a ver si así ya me captan. Les busco alternativas para que así ellos vayan ... pues viendo, el sonido por lo menos

E: ajá, pues entonces sería un poco como te enseñaron a ti ...

R: sí ...<sup>9</sup>

Nuevamente aparece una idea de transformación de la enseñanza que tiene que ver con darle lugar al niño, con permitirle expresarse y no tanto con la idea de cómo se conoce. Aunque Rocio identifica lo "moderno" con dejar de utilizar el método onomatopéyico, realmente esto no es lo decisivo. Lo importante es permitir que los niños tengan oportunidad de mostrar sus intereses. Por eso pueden escribir textos libremente. Se transforman los valores, pero no se transforma la concepción epistemológica.

---

<sup>9</sup>.- Entrevista N° 1. 17-06-96

En el caso de Rocio, su experiencia como alumna no es tan traumática. Por el contrario, todavía funciona como referente cuando se trata de enfrentar casos difíciles. De todos modos ella marca una diferencia importante.

E: ¿Cuál es la diferencia más importante entre tu manera de enseñar y la manera en que te enseñaron a ti?, ¿cómo la definirías?

R: pues es que antes era mecánica, y yo trato de que no sea mecánica para que ellos puedan lograr entender y comprender lo que tienen a su alrededor ... esa sería una de las maneras.

E: ¿ésa sería la principal diferencia?

R: ajá, ... cinco planas y ahí las hacía uno. O repetía como periquito y ya ahora ya no, ¿verdad?\*

Como en el caso de Magdalena, lo más importante es evitar la mecanización del aprendizaje, evitar el tedio y la repetición que provoca cansancio para que no se pierda el interés por lo que se aprende. En suma, con incorporar situaciones interesantes o relacionadas con lo que viven los niños y con reducir la extensión de la copia para no cansarlos es suficiente para no ser tradicionalistas.

---

\*.- Entrevista N° 3. 18-09-96

La necesidad de no volver mecánica la enseñanza tiene su origen en la experiencia de Rocio como alumna de primaria y como estudiante del magisterio

**E:** y entre la manera en que te enseñaron en la Normal y la que tú tienes ahora, ¿cuál sería la diferencia, si es que la hay?

**R:** pues en la Normal nada más te dan los libros y no te enseñan cómo vas a dar una clase de primaria, te dan tus objetivos o se los vas a pedir a la maestra y ... antes había un programa, el global, y de ahí ya sacaba uno las actividades y de ahí ya uno se basaba en cuáles servían para dar su tema. Pero a través de aquí, de la experiencia, tú vas descubriendo diferentes formas de enseñar, ¿verdad?. Antes hacía uno un material más bonito, pero nada más iba a practicar una semana

**E:** pero esto de no hacerlo mecánico, ¿de donde te nace la necesidad de hacerlo diferente?

**R:** pues para que ellos se desenvuelvan de otra manera, que no estén ... ¿cómo te diré? ... esperanzados (sic) a quo debe ser algo mecánico

**E:** te nace, digamos, ¿porque no les pase lo que a ti en la primaria?

**R:** sí ... sobre todo en la primaria, para que no se siga esa tradición, para que demos el cambio, y ellos puedan también dar un cambio con el tiempo, pero concientizándolos. A lo mejor les pongo muchas cosas bonitas, pero si no los concientizo ...

**E:** ¿qué es "concientizar"?

**R:** es este ... ¿cómo te podría decir? ... concientizarlos en ... en que ellos van a ser el futuro de México, que siempre se los he dicho, y que tenemos que ir avanzando de

acuerdo a la tecnología, que ahora ya es la computadora, es el inglés, entonces ellos para que también vayan desarrollándose de otra manera, porque si no, imagínate qué mentalidad van a tener ellos?

Dar el cambio para el futuro que se avecina, no ser como antes para que las nuevas generaciones tengan otra mentalidad, no hacer que el aprendizaje sea mecánico para que tenga sentido para el alumno ... he aquí el punto de partida de la transformación de la enseñanza para Rocio

5.2.- ¿RESPECTAR AL NIÑO O AL CONTENIDO?. El problema de definir el rol del enseñante.

Como se señaló en el capítulo 2, el conocimiento se construye a partir de esquemas previos, de conocimientos anteriores que constituyen un sistema de ideas que nos permite explicarnos el mundo. Cada nuevo conocimiento se asimila a esos esquemas y éstos se acomodan reequilibrando el sistema de ideas. Cuando un concepto nuevo es asimilado, el resto se resignifica. Esto puede ocurrir conservando la estructura general o produciendo un desequilibrio tal que haga necesaria una nueva estructura, una nueva manera, cualitativamente diferente, de explicarse el mundo.

Los mandatos de cambio en el rol docente que se describieron en el apartado anterior se insertan en la epistemología de cada una de las maestras produciendo diversos desequilibrios y resultados. Comencemos con Magdalena, que nos dice que enseñar más bien significa dar los elementos para que el niño haga las cosas "solito".

**M:** bueno yo digo que más que enseñar, al niño le das las cosas y él solito lo hace

**E:** ¿cómo está eso?, a ver ...

**M:** sí, ... Tú le vas facilitando los medios por los cuales o con los cuales, no por sino con los cuales, los elementos, por decirte les vas a dar las letras y el como las enlaza, y él solito lo pone que ir haciendo. Porque tu no puedes decir, ... si el niño no lo ha entendido, por más que tu le digas esta se llama "a" y esta se llama "s" o suena "sa", el niño no va a poder hacerlo, sino hasta que él siente ... yo creo, la necesidad o el deseo de aprender, lo hace (pone un ejemplo de un niño)

**E:** ¿y qué es lo que les das, entonces? Decías que las letras

**M:** ¡¡el interés!!

**E:** decías que él pone el interés ...

**M:** mm ... más bien yo lo guío para que se interese más. Yo trato de que el niño se interese y si el niño se interesa en aprender ... entonces él solito va a ir pidiéndote, pidiéndote ... y lo va a aprender

(...)

**E:** ¿entonces, qué es enseñar?

**M: enseñar, para mí, es interesar. Solamente eso, porque el niño al tener interés, al crearle ... al darle ciertos elementos, le creas la necesidad de aprender. Si al niño le interesa aprende, si no le interesa, no aprende**

**E: entonces la clave para que se de el aprendizaje la definirías como el interés**

**M: (junto conmigo) el interés, si, el interés, la necesidad del niño de crear, de saber, eso es nada más. Yo lo definiría así<sup>8</sup>.**

Esta concepción de la enseñanza tiene una clara influencia de lo que Magdalena ha recibido como información acerca del constructivismo: el niño tiene que aprender solo, el maestro sólo lo debe facilitar. Ella identifica con "facilitar" el dar "los elementos", dar información. El resto ocurrirá solo. La "construcción" del conocimiento surgirá del deseo de aprender. Pero el término construir adquiere para Magdalena un significado muy particular:

**E: siguiendo con el tema, también tú dijiste que lo importante es que el niño lo construya, no que copie. ¿En qué consiste esa construcción?**

**M: en que él sepa lo que está haciendo, en que él vea que aquello ... que una palabra le tiene que decir algo y muchas juntas le van a decir también. Eso es para mí que él construya, que lo vaya haciendo y lo vaya viviendo<sup>9</sup>**

---

<sup>8</sup>.- Entrevista N° 3. 18-09-96

<sup>9</sup>.- Entrevista N° 3. 18-09-96

El niño construye solito, lo va "haciendo" ... pero por otra parte el aprendizaje es para Magdalena una cuestión sensorial, de asociación entre lo que se ve y lo que se escribe, donde la experiencia de vida del niño es lo que le da sentido.

E: a ver, si me pudieras explicar más a fondo cómo es que se aprende, más allá del interés

M: sí, es que si al niño tú le dices, así lo veo yo ... Al niño le dices sa, se, si, so, su, ma, me, mi, mo, mu, y la, le, li, lo, lu; y "malo", pero ¿que es malo? ¿no?. En cambio, si al niño le dices, por decir algo, "la silla está rota" y le das una silla rota, y él se sienta en una silla rota, el niño va a saber o va a fijar más su vista en la silla rota. Algo que él viva, no algo quién sabe de donde traído. Algo real, algo con lo que él conviva, algo que pueda palpar.<sup>10</sup>

Construir como vivenciar, enseñar como interesar, partir de lo que el niño vive, son ideas que podrían denominarse como de transición entre una concepción acerca del conocimiento de tipo "tradicional"<sup>11</sup> y una constructivista. Considero apropiado incluir en la categoría de epistemología tradicional las concepciones implícitas en el saber hacer de Magdalena, pues en sus acciones subyace la idea de que el conocimiento es un estado, un hecho, a pesar de los intentos que hace por incorporar

<sup>10</sup> - Entrevista N° 3 18-09-96

<sup>11</sup> - Piaget denomina "epistemologías tradicionales" a aquellas que "comparten el postulado de que el conocimiento es un hecho y no un proceso, ( ) (y que) lo que ha sido adquirido lo es de una vez por todas y, por tanto, puede ser estudiado de forma estática." PIAGET, JEAN "Psicología y Epistemología, p 7

la idea de "construcción" en la actividad del alumno. La idea de actividad no se relaciona con un trabajo conceptual por parte del niño. Es entendida sólo en términos de acción motriz, o a lo sumo, en términos de opinión.

Magdalena transita de una epistemología a otra incorporando algunos conceptos que se resignifican al articularse con los que ya tenía. La mencionada idea de construcción, junto con la de aprendizaje como asociación visual, como ejercicio perceptual, se convierte en vivencia. Ella se queda con una idea de enseñanza poco clara, por un lado no se enseña porque el niño tiene que hacer todo solo, pero por otro lado ella crea el interés del niño intentando respetarlo.

En el capítulo anterior se adelantó algo con respecto a este punto: el respeto por el niño hace su aparición desde un punto de vista afectivo pero no epistemológico. En ese sentido no sabe qué respetar. Esta yuxtaposición de niveles la lleva a contradicciones profundas. Veamos un ejemplo donde el intento de respetar a los niños y hacerlos "construir" un saber la lleva a enseñar un concepto totalmente erróneo.

**M: bien. ¿Quién quiere decir un enunciado que tenga un adjetivo en el sujeto para que lo podamos cambiar por un antónimo?**

**Ulises: la vaca da leche**

**M: cuál es el adjetivo**

**U: da leche**

**M: vamos a ver**

**Ño: no!, la vaca!**

**M: vamos a ver si es cierto. Escríbelo<sup>12</sup>**

Magdalena no dice que "da leche" no es un adjetivo, quiere que lo descubran por sí mismos. Así continúa, sin decir cuando algo está mal, induciendo a los niños a "descubrirlo". Pero ellos no tienen manera de hacerlo porque la situación misma parece un juego de adivinanzas donde deben darse cuenta de lo que se espera de ellos:

**Ño: la pelota es de colores y está ponchada**

**M: cuál es el adjetivo**

**Ñs: ¡ponchada!**

**Ñs: ¡colores!**

**M. espérenme. Colores y ponchada son adjetivos pero estamos hablando de adjetivo del qué ...**

**Ñs: (algunos) ... del sustantivo**

**M: bien. Seguimos<sup>13</sup>**

---

<sup>12</sup>.- Registro de observación N° 2. 13-06-96

<sup>13</sup>.- Registro de observación N° 2. 13-06-96

El saber en cuestión permanece ausente. No sólo eso, se transforma en algo totalmente "original" ...

M: leemos: "La pelota de colores está ponchada". Ahora escribimos ese enunciado.

M: ¿cuál es el adjetivo?

Ñs: de colores

M: bien (lo subraya on el pizarrón). Lo vamos a cambiar por tres adjetivos. La pelota de ...

Ñs: ¡¡colores!!

M: hay que cambiarlo, La pelota de ...

Ño: Juanito

M: bien, pasa y escríbelo

El niño pasa y escribe el enunciado debajo del original:

La pelota de colores esta ponchada

La pelota de juanito esta ponchada

M: otro ... ¡a ver! ... Allí hay un nombre propio ¿cuál es?

Ñs: ¡¡Juanito!!

M: ¿y esos deben llevar qué?

Ñs: ¡¡mayúscula!!

M: muy bien, ponla. (El niño corrige su escritura)

M: a ver, otro adjetivo

Ño: la pelota de futbol

**M: bien, escríbelo**

**La pelota de fútbol está pinchada<sup>14</sup>**

En esta clase vemos que se llega al extremo de aceptar que "de Juanito" es un adjetivo, por no contravenir las ideas de los niños. El niño aparece en la relación didáctica, pero el saber desaparece. Magdalena oscila entre hacer construir el conocimiento y ofrecerlo institucionalizado, ahorrando a los niños el doble proceso de recontextualización - repersonalización / redescontextualización - redespersonalización del saber. Efectivamente, Magdalena presenta un saber ya institucionalizado y los alumnos se lo apropian, como pueden<sup>15</sup>.

Dentro de este sistema de ideas contradictorias, Magdalena reserva para sí un rol como enseñante. Este consiste no sólo en dar los elementos, sino también en corregir su buena aplicación. Le han dicho que no debe corregir, pero ella no está de acuerdo. Esto la lleva, por suerte, a defender su rol contra las malas interpretaciones del constructivismo que le proponen dejar todo en manos de los niños.

**E: y cuál sería tu papel después de que el niño produjo su texto, qué viene después**

<sup>14</sup> - Registro de observación N° 2 - 13-06-96

<sup>15</sup> - El proceso de recontextualización de un saber para hacerlo personal y aprehensible, y la necesidad de que después los conocimientos, construidos por los alumnos, vuelvan a descontextualizarse y depersonalizarse para volverse objetos culturales compartidos, fue descrito en el capítulo 2. Allí también se señaló que lo más frecuente es que los maestros presenten el saber como objeto cultural, es decir institucionalizado, sin permitir los procesos mencionados y por tanto la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. En estos casos, ellos se apropian de los saberes, como pueden.

M: ... modificar su ortografía. Me dicen que no, que no es válido, pero yo así lo hago por la premura del tiempo, les encierro el error. Dicen que hay que darles los elementos pero es que con 42 y darle a cada uno no se puede. Yo les encierro a cada uno lo que escribieron con falta de ortografía y ahora a ver que te ayude quién sabe, y si nadie sabe yo se lo corrijo. Aunque dicen que no es válido, pero yo así lo hago válido porque esa es mi forma. Y más vale que esté encerrado el error para que el niño sepa que hay un error y no dejárselo hasta que lo descubra, porque si es muy válido que él lo descubra y cuando tengo tiempo y hay pocos niños, los deajo. Me pongo con cada uno y les muestro "fíjate aquí está mal".

E: aja, pero antes de la ortografía, por ejemplo con los niños que tienes ahora que son presilábicos, cuando tú los dices que escriban lo que hicieron ayer. ¿que hacen?

M: ...

E: ¿hacen un montón de letras ...?

M: si

E: y qué haces con eso, porque ahí ya no es de corregir ortografía

M: no, ahí no es ortografía, ahí es decirle mira, esto ... tú dices que aquí dice esto, y yo se lo escribo. Cuando tú sepas escribir vas a escribirlo así; y eso es lo que hago. Por ejemplo, "aquí dice mi papá cortó maíz, y yo abajo escribo mi papá cortó maíz, cuando tú sepas utilizar las letras vas a escribir así. Porque tampoco lo voy a dejar a que él llegue a escribir si todavía nos falta mucho"<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> - Entrevista N° 2. 28-06-98

Magdalena se niega a dejar de lado lo que sabe porque no tiene elementos con los que construir una nueva epistemología que implícitamente sostenga su práctica. Y tiene razón, no puede abandonar esos esquemas prácticos sin construir nuevos; no se le puede pedir que los reemplace ofreciéndole a cambio una teoría psicológica o epistemológica sin construir el camino de transición, repersonalizar y redespensalizar ese saber, a partir de lo que ella ya ha construido en su experiencia.

Veamos que opina Rocio y como se insertan algunas concepciones provenientes del constructivismo en su sistema de ideas. En primer lugar, para Rocio es muy difícil responder a la pregunta que es enseñar, pero finalmente define esa tarea como la forma idónea de transmitir un saber y que el otro lo comprenda. El punto central de la enseñanza sería el "como" transmitir algo a alguien, lograr mostrar con claridad lo que el otro tiene que hacer. Para esto, Rocio recurre a una concepción de aprendizaje que le da la pista para hacer efectiva la enseñanza.

R: ¿enseñar?, pues está muy difícil la pregunta

E: sí, está difícilísima, pero ... si me pudieras decir ¿qué papel tiene que jugar el que enseña?, ¿qué es lo que tiene que hacer?

R: enseñar a ... por ejemplo, en uno, a que el niño nos logre comprender lo que vamos a enseñar de acuerdo a su C.I., ¿no? Porque en ocasiones, yo doy una orden o una indicación y no la hacen como yo la pido, entonces tengo que saber la forma o el método de cómo lo voy a decir, para que así ellos entiendan y se encauce a lo que yo pido

**E: entonces ¿qué es lo que da el que enseña?**

**R: ¿lo que da el que enseña?, pues ... da todo a la vez, lo que uno quiere que el alumno alcance, en conocimientos, en conducta**

**E: y con respecto a la escritura nada más, ¿qué es lo que tú das y qué es lo que ellos ponen?**

**R: yo les doy las formas, a través de dibujos ... en el pizarrón, o sea como ellos lo tienen que desarrollar, y ellos ya van a ver de qué forma lo van a hacer. No lo hacen perfecto porque son de primero, ¿no?, y en segundo, ya nada más dar la indicación y ellos por ejemplo ahorita que les dí, van a leer y me van a decir que entendieron, para que ellos vayan comprendiendo porque a veces leemos pero no comprendemos**

**E: ¿y entonces qué es aprender?**

**R: ¿aprender ... ? ... esa es otra, ¿verdad?, porque aprendemos muchas cosas**

**E: más bien, ¿cómo se aprende?**

**R: pues a través de la observación y experimentación, ¿no?, ahí se da<sup>17</sup>**

Se aprende por observación y experimentación y, por tanto, el maestro tiene que mostrar con claridad lo que enseña y luego proponer ejercicios de experimentación donde los alumnos pongan en práctica lo observado. Aunque no lo dice, Rocío confía en que la repetición y la memorización harán posible el aprendizaje. En el capítulo anterior se mostró un fragmento de clase donde se reforzaba el aprendizaje del uso de mayúsculas y minúsculas<sup>18</sup>. Durante toda la clase, en la que

---

<sup>17</sup> - Entrevista N° 3, 19-09-96

<sup>18</sup> - Ver capítulo 4, página 82

los niños producían un texto a partir de la narración de un cuento, Rocio repitió la pregunta "¿con qué empezamos?", esperando la respuesta "con mayúsculas" En este juego, el papel de la maestra consiste en preguntar lo enseñado, lo mostrado, esperando una respuesta correcta que de cuenta de que los niños efectivamente han incorporado la información. Ellos, por su parte, deben saber qué es lo que se espera de ellos e intentan adivinarlo. Algunas veces aciertan ... otras no. Rocio repite para corregir los errores hasta que contestan bien, como vemos al final de esta clase donde por fin contestan lo debido.

**R:** no, este ejercicio y luego el dictado. Primero el resumen y luego los enunciados. ¿Se acuerdan que empezamos con ...?

**Ñs:** ¡mayúsculas!

**R:** y los nombres propios con ...?

**Ñs:** ¡mayúsculas!<sup>19</sup>

Hasta aquí no se puede decir que el sistema de ideas que subyace en las prácticas de enseñanza de Rocio haya sufrido una transformación profunda. Sin embargo hay algunos cambios. La idea de que los niños hagan cosas solos, que escriban sin copiar, que investiguen y sean propositivos (proveniente de las propuestas constructivistas de las que Rocio ha participado), se combina con su intención de cambiar, de no hacer mecánico el aprendizaje. De esto resulta una

---

<sup>19</sup>.- Registro de observación N° 5 02-10-96

novedad en su manera de enseñar que se señaló en el capítulo anterior; Rocio permite a sus alumnos que produzcan textos aún cuando no abandona las planas y el dictado de enunciados

Este cambio, que no es despreciable por pequeño que parezca, la lleva a modificar su rol como maestra en algunas ocasiones. Generalmente conserva el rol conocido, el de dar información y verificar su incorporación por parte los niños. A veces, cuando promueve la producción de textos ella no "da todo" deja que los niños escriban, pero entonces su rol queda desdibujado. ¿En que consiste la tarea de enseñar si no se puede demostrar, informar, ser modelo para que los otros repitan? Es aquí cuando las ideas con las que cuenta entran en contradicción con las nuevas

En el ejemplo siguiente veremos cómo esas ideas previas actúan dando un significado particular a una situación que proviene de otra concepción epistemológica. Rocio da un sentido "sui generis" a una actividad que le proponen los asesores de educación especial, en la cual la escritura es un objeto de reflexión sobre el cual los niños pueden actuar elaborando diversas hipótesis explicativas

**R:** o trabajo también para jugar al mercadito. Ponen sus productos y ya entonces ellos van haciendo ... sus ... sus listas, qué es lo que van a ir a comprar al mercado y les gusta comprar entre ellos. Pero con portadores de texto nada más

**E:** ¿qué son los portadores de texto?

**R:** por ejemplo la caja de ... la envoltura de "sabritas", la caja de ... o sea todo lo desechable

**E:** ah, lo que tiene letras

**R:** ajá, y la palabra que voy viendo a lo mejor ahí está, o con qué empieza ... y van formando  
ellos sus palabras

**E:** entonces relacionas con esos envases de productos las sílabas o las palabras

**R:** sí, las palabras que vamos a ver.

Los "portadores de texto" término que en la psicogénesis de la lectoescritura se utiliza para denominar a los objetos en los cuales la escritura se contextualiza y de los cuales se pueden extraer informaciones acerca de lo que la escritura representa en diversos contextos, se convierten desde el punto de vista de Rocio en objetos que "a lo mejor" portan la palabra que ella está enseñando. Ella retiene así el rol de informante, de poseedor del conocimiento que debe ser transmitido. Los portadores de texto son auxiliares que le ayudan en esa transmisión.

Como Magdalena, Rocio oscila entre dar el conocimiento institucionalizado y permitir que los niños "razonen". En este caso reserva para sí los mismos roles que Magdalena: el de informante y el corrector que establece el grado de exactitud con el que los alumnos han aplicado lo aprendido. Es quien pone la norma. De este modo se resiste a dejar todo en manos de los niños.

## **OTRAS CONCLUSIONES PRELIMINARES**

Me parece importante destacar que los cambios en un sistema de ideas se producen a partir de lo que se tiene. Tanto Magdalena como Rocio cuentan con ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que, combinadas con sus concepciones acerca de la escritura, conforman la epistemología implícita en su forma de enseñar. Las nuevas propuestas hicieron eco en ellas desde un punto de vista afectivo. La necesidad de darle lugar al niño fue incorporada por ellas como una necesidad de respetarlo, sin que esto modificara las concepciones respecto del conocimiento. Intentan modificar sus técnicas de enseñanza, su actitud hacia los alumnos e incluso consideran la forma de promover aprendizajes no mecánicos, con comprensión, pero se reservan el rol de informantes y correctoras, quizás como un intento de conservar la función de institucionalización del saber.

Dan un gran paso, pero se quedan con lo que sabían porque no han podido hacer propio un nuevo conocimiento ni transformar de base la respuesta al problema central, como se conoce. Si abandonaran su saber hacer no tendrían otro que lo reemplazara ... y la tarea docente no admite descanso.

## **CONCLUSIONES Y NUEVAS PREGUNTAS**

Este trabajo se inició con la intención de analizar las relaciones de los maestros con los contenidos de la enseñanza, en particular con la lengua escrita, tratando de encontrar los supuestos epistemológicos que subyacen en las prácticas de enseñanza. Qué saben acerca de la escritura, como entienden el proceso de adquisición de conocimientos y qué lugar les corresponde en él, fueron los ejes de este estudio. Después de este primer acercamiento, puedo señalar que la complejidad del tema pone en evidencia nuevas preguntas más que grandes conclusiones.

Voy a empezar por rescatar algunas ideas que me parecen importantes para después formular preguntas más precisas. En primer lugar, la concepción de escritura como código para transcribir la lengua oral sigue presente. La escritura dentro de la escuela y especialmente en los grados iniciales no parece tener una función comunicativa sino hasta que se ha practicado mucho la combinación de las letras. Se trata de un conjunto de elementos con reglas de combinación que se deben mostrar, practicar, aplicar y corregir para evitar errores. Se considera que los niños no saben nada acerca de la escritura antes de conocer las reglas alfabéticas del sistema. Para conocerlas necesitan que el maestro las enuncie, las muestre y explique detalladamente.

En segundo lugar, esta concepción de escritura está enlazada con la idea de que el conocimiento es un "estado", un producto que se transmite. De ahí que se transmita como saber institucionalizado, y se reconozca la posibilidad de reconstrucción de los conocimientos por parte de los niños. Sin embargo, tanto Magdalena como Rocio intentan modificar esta situación "incorporando" a los niños, dándoles un lugar. El lugar que les dan podría llamarse "afectivo", porque se refiere al respeto de sus intereses entendidos como vivencias. No hay un lugar para los niños como "sujetos epistémicos", como sujetos que conocen en una relación activa con respecto a los objetos de conocimiento.

Pareciera que no hay espacio para todos. No puede haber dos sujetos activos en la relación didáctica, en el sentido de sujetos que dan un tratamiento conceptual a los objetos del mundo que los rodea: o sabe el maestro o sabe el alumno. Así planteada, la situación lleva obviamente a las maestras a conservar para sí mismas el rol activo (informante - corrector). Tampoco hay posibilidad de que el alumno se relacione con el conocimiento de manera directa: si el niño ingresa a la relación didáctica, el contenido tiende a desaparecer.

En lo anterior está presente una epistemología implícita de tipo tradicional, pues el conocimiento es un estado, un hecho terminado "de una vez por todas" que sólo resta transmitir.

En tercer lugar, esta concepción del conocimiento parece tener su origen en las vivencias de Magdalena y Rocio como alumnas. Su experiencia en la escuela primaria sigue presente después de más de 15 años de trabajo. Es el impulso para ser diferentes o bien es el recurso último cuando ya nada funciona. Se enseña modificando los modelos incorporados en un intento de reparar aquello que se esperaba recibir y no fue encontrado. También se recurre a esos modelos para asegurar el aprendizaje de los alumnos cuando el aprendizaje de la escritura se transforma en una dificultad.

Los roles aprendidos durante la relación escolar y familiar con la escritura se hacen presentes de manera implícita. El oficio de copista, adquirido durante años de planas y copias carentes de sentido, pesa a la hora de redefinir la relación de las maestras con lo escrito. Ser copista es algo conocido. Ser productor de un texto está fuera de la experiencia de vida de ambas. Promover este segundo rol parece muy difícil, cuando las dificultades para redactar o para comunicar las ideas son problemas actuales.

En cuarto término, cabe señalar que aún cuando la concepción epistemológica no se ha modificado, los intentos de transformación de las prácticas de enseñanza (con el respeto afectivo por el niño) marcan una diferencia importante con respecto a

las prácticas que ellas mismas llaman "tradicionales" Podría decirse que es el primer paso para la reconsideración del rol del niño en la relación didáctica: de sujeto - objeto (por ser receptor pasivo de la información) pasa a "sujeto", aun cuando no puede considerarse como tal en un sentido pleno. Sin embargo, solo a partir del reconocimiento de que los niños tienen "algo que decir", por mínimo que sea, podría darse un proceso de transformación de las relaciones entre los diversos componentes de una relación didáctica.

De aquí pueden plantearse las siguientes preguntas: ¿La idea de que la escritura es un conocimiento - estado que se transmite de forma lineal tiene relación directa con la experiencia personal de los maestros con la escritura? ¿La imposibilidad de reconocer que los niños pueden tener una relación conceptual con los contenidos de la enseñanza, es decir, que pueden pensar, reflexionar, formular explicaciones personales acerca de la realidad, tiene relación con el rol de los maestros con respecto a la producción de conocimientos? O mejor dicho, ¿el hecho de que los maestros hayan recibido el saber institucionalizado y no hayan tenido oportunidades de tener un rol activo frente al conocimiento les impide pensar que los niños pueden ser sujetos que conocen y no sólo sujetos que "sienten, palpan, vivencian"? ¿Es esta la razón por la que cuando tratan de transformar su sistema de ideas, éste solo se modifica desde la consideración afectiva de los niños y deja intacta la visión acerca del conocimiento? ¿Puede llamarse a esta concepción que trata de alejarse de la

enseñanza tradicional, mecánica y tediosa, una concepción de "transición" hacia otra epistemología? ¿O allí se queda sin transitar necesariamente hacia otro conocimiento de mayor validez?

Por último, ¿saber lo que los maestros saben puede contribuir a pensar en la formación de los docentes desde otro punto de vista, diseñando situaciones donde puedan repersonalizar los saberes, despersonalizarlos y transferir esa experiencia a las necesidades de los niños entendidas como necesidades cognitivas y no sólo afectivas? Se dijo que no se le puede pedir a un maestro que abandone la epistemología que asume en la acción porque esta sostiene las decisiones que toma en todo momento en el aula y la enseñanza no admite interrupciones. ¿Como puede un docente transformar su postura epistemológica y al mismo tiempo continuar con su actividad? ¿Cómo podría reformular en la acción su saber hacer?

**ANEXO**

**ENTREVISTA N° 3**  
**MAESTRA: MAGDALENA**  
**ESCUELA QUIRINO MENDOZA Y CORTÉS**  
**GRUPO: 1° A**  
**FECHA: 18 DE SEPTIEMBRE DE 1996**

Quiero agradecerte nuevamente ....

Estamos en un nuevo ciclo escolar, ahora tienes primer grado, ..

E: quisiera hacerte unas pocas preguntas más si me permites, porque creo que ya

M: ya abarcamos mucho

E: sí, y quizás esta sea la última entrevista

Estuve leyendo las entrevistas anteriores y me gustaría que ampliáramos algunas cosas. La primera es cómo se enseña a leer y escribir, ya se cómo enseñas tú, ya me constaste, pero me gustaría que profundizáramos en cuál es el papel de los conocimientos de los niños en este aprendizaje, sobre todo en primer grado

M: bueno yo digo que más que enseñar, al niño le das las cosas y él solito lo hace

E: cómo está eso, a ver

M: sí, ... Tú le vas facilitando los medios por los cuales, o con los cuales, no por sino con los cuales, los elementos, por decirte les vas a dar las letras y el cómo las enlaza, y él solito lo tiene que ir haciendo. Porque tú no puedes decir, ... si el niño no lo ha entendido, por más que tú le digas esta se llama "a" y esta se llama "s" o suena "sa", el niño no va a poder hacerlo, sino hasta que él siente ... yo creo, la necesidad o el deseo de aprender, lo hace (pone un ejemplo de un niño).

E: ¿y qué es lo que les das, entonces?, decías que las letras

M: ¡¡el interés!!

E: decías que él pone el interés ...

M: mm ... más bien yo lo guío para que se interese más. Yo trato de que el niño se interese, y si el niño se interesa en aprender ... entonces el solito va a ir pidiéndote, pidiéndote ... y lo va a aprender

E: ¿y entonces tú qué le das?

M: ... las letras, yo le doy las letras

E: y qué otra cosa más habría además de las letras, decías recién que cómo se enlazan las letras, o qué más ...

M: mm ... ¿cómo se enlazan? ... pues ... yo pienso que nada más eso, son los elementos básicos, y yo se los doy en un todo y los manejamos, y los cortamos y los pegamos y los cambiamos para construir nuevas, y cosas así

E: ¿entonces qué es enseñar?

M: enseñar, para mí, es interesar. Solamente eso, porque el niño al tener interés, al crearlo ... al darle ciertos elementos le creas la necesidad de aprender. A mis alumnos no les interesa más ... les platicó lo de los Niños Heroes, Heroes, les platicó lo de la Guerra de Independencia, y a ellos los motivó tanto el que hubiera esclavos, que lo de los Niños Heroes, pasó a segundo plano. Si al niño le interesa aprende, si no le interesa, no aprende.

E: entonces, la clave para que se de el aprendizaje la definirías como el interés.

M: (junto conmigo) el interés, si, el interés, la necesidad del niño de crear, de saber, eso es nada más, yo lo definiría así

E: y ... cuando entran a primer grado, ¿saben algo ya?, me refiero a la lectoescritura

M: la mayoría no. Ahorita tengo solamente dos niños alfabéticos y ... no los conte pero la mayoría son presilábicos. Son 42 alumnos de los cuales solo dos son alfabéticos, como un promedio de 30 presilábicos y los demás silábico-alfabéticos

E: ¿y por que me dices que la mayoría no sabe nada?

M: la mayoría no sabe pues porque ... supuestamente saben porque lo están mecanizando, porque lo traen mecanizado el sa, se, si, so, su, ma, me, mi, mo, mu, y mesa, mesa y así, pero yo me he fijado, porque también lo lleve a cabo, no creas que no, el niño es menos creativo, como que lo coartas, como que no puede el niño por si solo hacer más. Si tú le dices tú puedes, le vas a dar seguridad y el niño posteriormente va a poder. Si tú no le das la seguridad, nunca va a poder porque el siempre te va a decir no puedo. "Y es que no me sale la palabra", como te salga. El día que hicimos la evaluación, el famoso dictado, tuve dos que casi casi se traumaron (se refiere a un dictado de palabras para que escriban espontáneamente y se pueda evaluar el nivel de conceptualización de cada niño. Esta prueba está elaborada por PALEM). Y al final les dije tú vas a poder y como quieras lo vas a hacer. Y se puso a llorar y llorar y solamente hizo dos palabras. Le dije bueno como si pudiste hacer eso, y dije "porque esas si me las sabia". Pues como sabias estas puedes hacer las otras, "es que no se", y no pude hacerlo que escribiera, porque ya era presionarlo a tal forma que en lugar de beneficiarlo lo perjudicaría

E: ¿Y qué vas a hacer con esta información que tienes ahora?

M: bueno, a los que ya saben leer y escribir ... dejarlos que avancen más. A los que no saben, pues guiarlos en bloque para que vayan adquiriendo los conocimientos. Porque al niño que ya sabe, no lo limito a que haga esto. Sino que "¿tú ya dibujaste?", ahora, que dibujaste, escribelo". O "por que lo hiciste así, qué viste en el campo (ayer vimos campo y ciudad) anátalo, escribelo". "Es que no puedo", si, si puedes. Darle seguridad ese es mi papel.

E: a los que ya saben, pero ¿a los que no?, ¿a los que dices que no saben?

M: darles los ejercicios previos a, para que ellos vayan adquiriendo la lectoescritura

E: ¿qué crees que les falta, qué es lo que les puedes ofrecer?

M: los elementos, para que ellos vayan adquiriendo eso, para que ... solitos lo vayan sacando

E: cuando dices elementos te refieres a

M: a las letras y con ellas primero las van a discriminar y después las van a utilizar en otras palabras. La discriminan, la identifican, y luego ya la utilizan. Eso es a lo que yo quiero llegar, a que la utilicen. Y me estaban diciendo que los niños están tendiendo a juntar las palabras por la falta de letra cursiva. Porque ... pues alguien me dijo que es muy eficaz que el niño también vea la separación, o sea la unión enlazada de las letras, y estoy usando las dos a ver qué resultado me da

E: ¿les pides que escriban con las dos?

M: no, yo las uso y les digo que dico lo mismo pero que es otro tipo de letra. Como ellos son dos niños pero son diferentes. Lo pongo ejemplos vivos, con ellos.

E: ¿la estas usando en el pizarrón?

M: la uso en el pizarrón al anotar la fecha. Un día la uso, dos días no, y así. Para que ellos vayan comparando, viendo por que separo, y aquí dice lunes, y aquí septiembre y aquí ... entonces ellos van comparando y espero que establezcan la separación, porque cuando alguien me dice que hay un error por x o z razón, trato de salvarlo, como cuando me dijeron que no separara las palabras con puntitos, porque cuando llegaron a tercero les quitaron los puntitos y ya no pudieron. Entonces ahora a veces anoto puntitos, a veces contamos dos cuadritos, y jugamos con las palabras, las recortamos y vemos que si es una sola palabra va solita y no las debemos juntar

E: la otra vez me decias que lo que se aprende por los sentidos es lo que mas perdura

M: si.

E: a ver si me pudieras explicar mas a fondo cómo es que se aprendo, más allá del interés

M: si, es que si al niño tu le dices, así lo veo yo. Al niño le dices sa, se, si, so, su, ma, me, mi, mo, mu, y la, lo, li, lo, lu; y "malo" pero ¿qué es malo?, ¿no? En cambio si al niño le dices, por decir algo, "la silla esta rota", y le das una silla rota, y él se sienta en una silla rota, el niño va a saber o va a fijar más su vista en la silla rota. Algo que él viva, no algo que él diga dónde traido. Algo real, algo con lo que él conviva, algo que pueda palpar. Porque "mama mima", o todo eso, pues si fijas una letra, y no digo que no lo utilice porque en mi época era otra cosa, pero si tu vas viendo que da más resultado esto, pues pienso que lo otro lo debes hacer a un lado, aunque a muchos niños que se les dificulta de una manera, lo puedes hacer ayudándolos de otra manera; y cualquier manera es valida si el niño te aprende, en un momento dado. Yo así lo veo, porque hay niños que de veras me han costado mucho pero mucho trabajo ... (rie)

**E:** pero, ... tú con los años has ido descubriendo que es mejor la situación en que el niño puede tocar, donde el niño puede estar en contacto con cosas concretas

**M:** exactamente, la realidad simplemente

**E:** ¿asi se aprendo mejor?

**M:** según yo sí. (ríe)

**E:** bueno, la última cosa ... me gustaria que trataras de definir la diferencia entre como enseñas tu y como te enseñaron a ti, cuando eras niña. Te acuerdas que me decias "a mi en primer grado hasta que mi papa no me enseñó practicamente no paso nada", pero ... si pudieras decir "como me diferencio yo de esa manera de enseñar", porque tambien me habias dicho varias veces que tu no querias que a los niños les pasara lo mismo que a ti

**M:** sí, yo odio las matematicas porque mi maestra de tercer grado me ponía a hacer series interminables ...

**E:** aja, entonces esto que tú no quieres que los puse a niños ... ¿cual seria para ti la diferencia clave, la mas importante, la que tú pudiste construir para ser diferente de eso?

**M:** que a mi me obligaron, me decian "lo haces porque lo haces" y me cansaba, me era aburrido, tedioso, el aprendizaje que me dieron a mi. Era bajo una presión horrible, porque ahí habia golpes, habia castigos muy fuertes ... mas fuertes de los que yo les pongo a mis niños (ríe) que a veces no son castigos (pone un ejemplo) Te digo en segundo año la maestra me dio un cucharazo, y yo dije bueno, por qué, y yo era tan así ... que no me volteé. Me dijo que hicieramos no me acuerdo ni que cosa, pero era una actividad ... yo la termine porque era muy hábil para hacer las planas. Termine mi plana, porque si era plana ... y me puse a hablar con una compañera que también habia terminado su plana, y nos dijo que no platicáramos, y le dije que habíamos acabado y que nos pusiera mas trabajo ... es que a un niño no lo puedes tener con "!" ... de ahí me nació el no tener a los niños con los brazos cruzados ... porque no es una estatua, es un niño ... yo volteé a platicar nuevamente y me dio un cucharazo ... entonces ahora hasta meñ los pies, porque las bancas eran como ahora, y no me volteé en todo el día ... porque a capricho nadie me ganaba. Y te digo detallitos así. A mis niños los dejo ser un poquito ... por ejemplo, en las reglas del salon, que ellos mismos las hagan ... pero ellos se van a comprometer a respetarlas. Que ellos hagan las reglas pero que las respetemos, no impuestas por mi y el por qué de las reglas. ¿Por que no subimos a las bancas? nos caemos y nos lastimamos. ¿Por que tenemos que salir formados y rapido y eso?, a la hora de una emergencia, el por que las mochilas deben estar en tal lugar para que no nos estorben ... o sea todo con su por que. Que ellos sientan la necesidad de hacer esa conducta

**E:** y en cuanto al aprendizaje ya más academico digamos, ¿tu definirias la diferencia entre tu manera de enseñar y la de tus maestros de la primaria como el generar el interés en el niño?

**M:** de no generar, de no hacernos sentir la necesidad de saber tal o cual cosa

**E:** quizás ellos te entregaban los mismos elementos ...

**M:** sí, me los daban pero no de la misma manera, no creándome la necesidad, no diciendome "esto te va a servir para esto", "esto lo vas a necesitar para esto", "para que quieres leer" Yo

les digo a los niños "si tú no sabes leer, si tú no sabes escribir, te pueden decir mentiras", "yo te digo mira que aquí, (y les enseño unas papas), dice que es un chocolate muy sabroso", me dicen no es cierto son papas, "por que sabes que son papas", si yo las meto aquí (y me traje dos bolsas iguales) a ver dime donde estan las papas, ¡no sabes!, pero si yo te anoto aquí papas y aquí chocolate tu vas a saber y no te voy a poder engañar. Y quien quiere ser engañado nadie. Todos quieren saber. Lo mismo, "tú no sabes que dice en todo ese libro, yo te puedo decir que aquí (y traje un libro de Caperucita) está un gigante", me dicen no porque ahí se ve (en la ilustración), "pero yo te puedo decir que hay un gigante", "no" (me dicen), "porque te lo sabes, ya te lo platicaron". Y saque el libro de La princesa y el gusante, que es muy conocido pero no para los niños "¿De que es?" del rey, "pues no es cierto" Y yo no lo mostraba para donde está la niña que sabe leer. Del castillo. Para cuando quise que supieran se lo mostre a la niña. Dice "la princesa y el gusante" Y ya se los platicue. Entonces si yo les cuento una cosa que no dije aquí, ustedes me lo van a creer. Te digo esa es la manera. El niño no quiere sentirse engañado. No quieren que los digan mentiras aunque ellos las dicen.

E: entonces ¿la diferencia sería que tu les planteas un desafío?

M: si

E: por lo que estas diciendo ¿no?, les propones el desafío de saber

M: si, así es

E: ¿esa sería la manera de después poder entregarles los elementos o la información? a ti te dieron los elementos pero

M: pero no me dijeron para que los voy a usar, a mí me daba lo mismo saber o no saber

E: pasando ahora a la Normal, esta parte del interés del niño, de que el niño tiene que comprender para que va a aprender, ¿estaba presente o fue algo que descubriste después?

M: no, no estaba tan presente. Si estaba pero con la famosa motivación del cuento, que tú debías inventar, pero no era tan real, y me he fijado que lo real es lo más importante para el niño. Al enseñarles unidades y decenas, jugamos con dinero real, y como les encanta! Primero manejamos puras monedas de papel, monedas de diez. Ya después saco mis ahorros y jugamos con los billetes de cien de diez las monedas de cinco y a ver cambialos. Oye pero fíjate como vamos a acomodar tal cosa porque si el niño ve el dinero se emociona como cuando tenemos cooperativa. Todo eso es bueno. Es bueno en un momento pero es horrible porque tienes un montón de dinero, no atiendes bien a los niños y no ¡que horror! (ríe). Es mínimo lo que tienes de la cooperativa y es enorme el desastre que ocasiona en ese momento, porque es toda una semana en que el niño está incontrolable.

E: ¿les toca vender a ellos?

M: no los dejo porque hay niños muy hábiles, ¡si a mí me robaron el monedero! a los niños cuando quise hacerlo, como son varios productos no puedes estar en todos, entonces mi problema fue que perdieron mucho dinero... no se puede. Mas vale con dinero tuyo, aquí en el salón, y a ver tú cambia, y se los voy prestando por equipos porque si no tendría que traer más de un millón, pero si tengo tres billetes de cien, y de diez y así y luego ya jugamos con

las moneditas. Y lo que mas les gusta es que les vendó dulcós, por monedas de carton. El niño está utilizando unidades, decenas y centenas

E: y en la lectura y la escritura ¿cómo incorporas lo real?

M: lo que ellos hacen. Yo no les hago dictado, vimos el campo y la ciudad, entonces "tu dónde vives, pues anota que hiciste ayer", que lo di de comer a los pollitos "pues anotalo". Después les digo que si quieren saber qué hizo tal, "a ver, pásala y anota". entonces el niño está escribiendo y los demás están leyendo una actividad de su compañero

E: y ¿cuál sería tu papel después de que el niño produjo su texto? ¿qué viene después?

M: ... modificar su ortografía. Me dicen que no, que no es válido, pero yo así lo hago por la premura del tiempo, les encierro el error, dicen que hay que darle los elementos pero es que con 42 y darle a cada uno no se puede. Yo les encierro a cada uno lo que escribieron con falta de ortografía y ahora a ver que te ayude quien sabe y si nadie sabe yo se lo corrijo. Aunque dicen que no es válido pero yo así lo hago válido porque esa es mi forma, y más vale que este encerrado el error para que el niño sepa que hay un error y no deárselo hasta que lo descubra, porque si es muy válido que el lo descubra y cuando tengo tiempo y hay pocos niños, los dejo. Me pongo con cada uno y les muestro "fíjate aquí está mal"

E: aja, pero antes de la ortografía, por ejemplo con los niños que tienes ahora que son presilábicos, cuando tu les dices que escriban lo que hicieron ayer, ¿qué hacen?

M: ...

E: ¿te hacen un montón de letras ... ?

M: si

E: ¿y qué haces con eso?, porque ahí ya no es de corregir ortografía

M: no, ahí no es ortografía, ahí es decirle mira, esto ... tú dices que aquí dice esto, y yo se lo escribo. Cuando tú sepas escribir vas a escribirlo así, y eso es lo que hago. Por ejemplo, "aquí dice mi papá corto maíz, y yo abajo escribo mi papá corto maíz, cuando tú sepas utilizar las letras vas a escribir así". Porque tampoco lo voy a dejar a que el llegue a escribir si todavía nos falta mucho

E: y al que si sabe le empiezas a corregir la ortografía

M: claro. O algunas ocasiones cuando copian de su libro de texto, copian máximo 4 renglones porque yo no soy maestra de copias, yo les digo esto y esto te fallo, ese ojo no funciona bien, les encierro ... y ahí si porque es fácil, como es copia

E: ¿para qué sirve copiar en este proceso de aprendizaje?

M: para visualizar las palabras, la ortografía, la separación

E: ¿y por qué dices que es fácil?

**M:** porque tiene el niño 4 renglones en los que va a fijar su vista y los va a encontrar, porque cuando ya le enseñaste a observar, para él es fácil encontrar las cosas. Si no lo enseñas, todo se le dificulta.

**E:** ¿entonces el copiado sería para ejercitar la observación?

**M:** y la ortografía

**E:** y dices que no eres maestra de copias ¿cual sería la desventaja del copiado?

**M:** si lo pones a copiar 50 renglones, al niño lo cansas, ya no está tan fija su vista y su mente en lo que está haciendo, el niño está cansado y está aburrido, a ti que te pongan a repetir mil veces un palito... pues te aburro a la quientas. Lo mismo le pasa al niño, si va a copiar 4 o 3 renglones va a poner su atención pero si lo vas a poner a copiar 50 renglones, como caiga es bueno, y se perdió el objetivo

**E:** ¿a ti te hacían copiar mucho?

**M:** sí mucho, y por eso digo, no le encontraba sentido

**E:** y en la Normal ¿te dijeron algo acerca del copiado?

**M:** no, no, eso yo lo intuí o lo saqué en conclusión por mi experiencia, porque ¡ay!, ¡que hombres eran las famosas copias!

**E:** una última pregunta. Esta diferencia entre cómo te enseñaron en la primaria y tu manera de enseñar me queda clarísima. Ahora de cómo te enseñaron en la Normal o cómo enseñas ahora... ¿también tuviste esa necesidad de cambiar, de ser diferente? ¿o en la Normal ya empezaste a encontrar?

**M:** no, como que en la Normal no puse nada de mi sino tal cual como me lo enseñaban yo lo transmitía, siguiendo todos los pasos que me dijeron. Porque tuve unos maestros de técnica de la enseñanza que... ¡muy, me hacían su-friir!!!

**E:** ¿por qué?

**M:** porque eran de... si el de técnica de la enseñanza o el de... no me acuerdo didáctica, te veía un erroncito, un manchoncito a ellos no les importaba y con un marcador rojo te pasaban todo el plan a perjudicar y lo tenían que hacer, porque tu no te podías presentar a practicar si no te habían revisado los planes, el material las ejercicios y todo lo que tenían que llevar. Era un sufrir enorme, tremendo, y si te faltaba un papito entonces... por eso yo entregaba tal cual me lo habían dicho para no tener que repetir. No como cuando vinieron a practicar conmigo que se olvidaron los planes o no me traían el material. No, allá de veras que no se podía, si no, eran unos ponerte en ridículo delante de otras personas que... el trapeador quedaba bien parado al lado tuyo. Entonces yo no puse nada de mi cosecha, todo tal cual me lo decían, así.

**E:** ¿ese fue también un motivo después para tratar de hacer las cosas diferentes?

**M:** pues a lo mejor sí, porque no me dejaban ser. Si yo veía que esto no me agradaba igual lo tenía que hacer

(Llegan los niños. Interrumpimos la entrevista y nos despedimos)

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2**  
**MAESTRA: MAGDALENA**  
**ESCUELA QUIRINO MENDOZA Y CORTÉS**  
**GRUPO: 2° A**  
**FECHA: 13 DE JUNIO DE 1996**  
**HORARIO: 9.05 A 10.30**

**ACTIVIDAD: "Antónimos y sinónimos"**

Hay presentes 43 niños de un total de 45. Llego y la maestra no está en el salón. los niños estan haciendo una actividad de español y me dicen:

Ñs: estamos haciendo enunciados  
O: ¿de qué?  
Ña: el mio es de una muñeca  
Ño: el mio es de animales  
Ño: el mio de un pato  
O: ¿cada uno hace uno diferente?  
Ña: aja

En el pizarrón está escrita la fecha y

El reloj antiguo esta en el museo (sic)

sujeto

sinónimo  
antónimo

Para sus enunciados han traído muñecos o juguetes de sus casas. Algunos escriben pero muchos gritan, se paran, platican entre ellos.

Carla se acerca y me muestra su enunciado:

La muñeca de pantalón blanco  
Le gusta jugar

Raúl me muestra su cuaderno. El ha traído un osito de peluche y escribió lo siguiente:

El oso negro es feros.  
El oso es cariñoso.  
El oso pando vive en el circo.  
El oso se murió.  
El oso esta casando pesez.  
El oso esta en su cueva.

EL oso es feliz.  
EL oso juega en el bosque.

Alan me dice que la maestra les pidió un juguete para hacer enunciados.

9:15 llega M y pone orden. Dicen una rima con gestos y bailan todos al mismo tiempo.

Luego cantan "wizi wizi araña ..." y hacen la mímica. M me presenta y dice que yo vengo a ver cómo trabajan

M: ¿le enseñamos?

Ns: ¡¡sí!!

M: ¿quién quiere colaborar?

todos levantan la mano

M: va a pasar el que esté mejor sentado. ¿Sabemos hacer enunciados? ¿y oraciones?

Ns: sí.

M: enunciados y oraciones son qué

Ns: antónimos!!!

M: ¿que son antónimos?

No: lo contrario

M: ¿enunciados y oraciones son lo mismo o lo contrario?

....

M: ¿estoy hablando de lo mismo? ¿Raul?

R: sí

M: ¿Están de acuerdo? ¿Omar?

O: no

M: no, o estabas distraído

O: estaba distraído

M: cuando les pido que hagan un enunciado o una oración es lo mismo

O: es lo mismo

M: bien. Quién quiere decir un enunciado que tenga un adjetivo en el sujeto para que lo podamos cambiar por un antónimo.

Ulises: la vaca da leche

M: cuál es el adjetivo

U: da leche

M: vamos a ver

NO: no! la vaca!

M: vamos a ver si es cierto. Escríbelo

Pasa Ulises al pizarrón

M: ¿está correcto?

Ns: ¡no!, falta un punto

M: ... (dice algo que no entiendo, palmean sílaba por sílaba)

U: estaba bien

M: todos podemos equivocarnos, verdad?

Ns: ¡sí!

M: ¿de quién estoy hablando?

Ns: de la vaca

M: eso dijimos que se llamaba cómo ... (escribe sujeto en el pizarrón)

M: ¿tiene adjetivo?

Ns: ¿si!!

M: díganme cuál es

(Interrumpen los conserjes metiendo una t v. al salón)

Ns: ¡¡yo se cual es el adjetivo maestra!!

Siguen con la tele y todos se dispersan. M propone cantar pulgarcito. Los niños piden ver una película en la tele y M les dice que mañana Cantan otra vez. Aunque siguen instalando la tele M continúa la clase

M: vamos a ver el pizarrón de atrás

Ns: ¡¡no!!

Esto implica que todos están semivolteados mirando al fondo del salón, porque no se pueden voltear las bancas

M: pizarrón de atrás o papel?

Votan levantando la mano

M: pizarrón de atrás porque son mayoría

M: ¿cual es el adjetivo?

... leche

M: ¿qué es un adjetivo?

Nuevamente la interrumpen anunciando la proyección para los maestros. Todos se inquietan, M decide suspender y los niños salen al recreo. Son las 9:30. Fue una equivocación de la conserje tocar el timbre de recreo una hora antes. Salimos pero volvemos a entrar inmediatamente. M me dice que los niños ya no quieren volver al cuaderno porque se entusiasmaron con salir al patio

M: regresamos a La vaca da leche. Qué es el adjetivo?

Ns: da leche

M: ¿qué acción está haciendo la vaca?

Ns: está dando leche

M: ¿es lo mismo acción y adjetivo?

Ns: ¡¡si!!

M: en el enunciado (se refiere al que ella escribió en el pizarrón) ¿era lo mismo antiguo, el adjetivo, que está, la acción?

Ns: .....

M: ¿Y?

Ns: no, no es lo mismo

M: no, claro. DA no es lo mismo que el adjetivo que es una cualidad. DA es la acción. En La muñeca fea es feliz, ¿cual es el adjetivo?

Ns: muñeca

Ns: fea

M: en La sirena azul nada en el mar

Ns: nada

Ns: azul

M: está muy confuso. ¿Quién puede decir cómo es la vaca?

Ns: blanca

Ñs: con manchitas

M: un sinónimo?

Ño: pinta

M: jese es un sinónimo!. ¿No quieren seguir?. ¿le cambiamos?. ¿qué quieren? (realmente están en otro rollo)

Ñs: ¡¡jijo de ayer!!!

M: ¿qué?

Ñs: ¡¡jila papa caliente!!!

M: sí, pero en lugar de palabras, enunciados con un adjetivo en el sujeto.

Empezan a pasarse "la papa caliente"

Ña: la flor está bella

M: la flor qué

Ña: la flor ...

M: qué

Ña: la flor ... bella

M: qué más

Ña: la flor bella es de color verde

M: cuál es el adjetivo?

Ña: ... bella

Comienza el segundo turno Pasan la papa hasta que le toca a un niño.

Ño: ...

M: ayúdenle!!

Ño: el carro negro es ... grande

M: cual es el adjetivo

Ño: ... grande

Ñs: ¡negro!

M: cuál es ...

Ñs: negro!!

M: es que ese tiene dos, negro y grande

Tercer turno

Ño: la vaca da leche

Ñs: ¡no!

M: dime una cualidad de la vaca para que tenga un adjetivo

Ño: ...

Otro Ño: ¡yo le ayudo maestra!

M: a ver

Ño: ...

Otro: ¡yo le ayudo!

M: sí, ayuda

(Interrumpe otra persona)

El Ño al que le tocaba repite "La vaca da leche", otro agrega "La vaca blanca da leche".

M: bien dijo tú.

Ño: ...

M: cuál es el adjetivo

Ñs: blanca!!

Cuarto turno.

Ño: la pelota es de colores y está ponchada

M: cuál es el adjetivo

Ñs: ¡ponchada!

Ñs: ¡colores!

M: espérenme. Colores y ponchada son adjetivos pero-estamos hablando de adjetivo del qué

...

Ñs:-(algunos) ... del sustantivo

M: bien. Seguimos

Quinto turno

Ña: el sol sale en las mañanas y es de color amarillo

M: el sol que

Ña: el sol es de color amarillo y sale en las mañanas

M: premio al que encuentra el sustantivo

Algunos: ... amarillo

El grupo ya está muy disperso

M: a ver párense los que dijeron

La primera niña se para y vuelve a decir su primer enunciado: "La flor es de color verde"

M: la flor qué

Ña: la flor es bella y es de color verde

M: la flor bella ...

Ñs: es de color verde

M: ¿cuál quieren escribir?

(Votan)

M: Horacio, escribe el de la pelota

Horacio pasa y escribe

La pelota es de colores y esta ponchada

M: hay una letra que no está clara

Ñs: ¡la "s"!

Horacio la vuelve a hacer. Luego, a pedido de M, va señalando cada palabra y el grupo lee a coro.

M: ¿está correcto?

Ño: la "r" parece "v"

Ña: la "s" parece "5"

Ño: y la "o" parece "6"

Horacio va corrigiendo

M: ¿algo más?

Ñs: insisten en que la "o" parece "6"

M: ¿es correcto ya?

Ñs: ¡no!

M: lean otra vez

Ñs lean a coro

M: vamos a escoger

Ño: maestra ¡falta algo!

M: ¿qué?

Ño: el punto

M: aja

Ño2: y no debe de ponerse la "y"

M: vamos a leerlo

Ñs leen a coro y no se lee la "y"

M: ¿suena mejor?

Ñs: ¡sí!

Ñs: ¡no!

M: a ver levanten la mano

(Votan)

M: muy bien, se queda la "y" porque son mayoría

Ño: suena mejor si "es"

(Otra interrupción de una maestra)

M: a ver, si le quitamos "es" ... vamos a leerlo

Los Ñs leen a coro pero M no está porque otra vez la llaman por lo de la proyección de la película. M regresa.

M: a ver, ya, vamos a leer

Ñs leen a coro

No, hay que quitarle la "es" y la "y"

Lo leen a coro quitando lo que sugirió el compañero.

M: ¿cual suena mejor? A ver, levanten la mano los que quieren que le quitemos "es" y "y". ¿Es mayoría o minoría?

Ñs: ¡¡¡mayoría!!!

M: ¿algo mas podemos corregir?

Ñs: ¡¡no!!

M: leemos "La pelota de colores está pochada". Ahora escribimos ese enunciado.

Huele raro en el salón, como si algo se estuviera quemando, otra vez se interrumpe la clase.

M: ¿cual es el adjetivo?

Ñs: de colores

M: bien (lo subraya en el pizarrón). Lo vamos a cambiar por tres adjetivos. La pelota de ...

Ñs: ¡¡colores!!

M: hay que cambiarlo, La pelota de ...

Ño: Juanito

M: bien, pasa y escríbelo

El niño pasa y escribe el enunciado debajo del original:

La pelota de colores esta pochada

La pelota de juanito esta pochada

M: otro ... ¡a ver! ... allí hay un nombre propio ¿cuál es?

Ñs: ¡¡Juanito!!

M: ¿y esos deben llevar qué?

Ñs: ¡¡mayúscula!!

M: muy bine, ponla. (El niño corrige su escritura)

M: a ver, otro adjetivo

Ño: la pelota de futbol

M: bien, escríbelo

La pelota de fudbol esta pochada

M le da un puntero a Nancy y ésta va señalando cada palabra para que el grupo lea a coro. Empiezan "La pelota de Juanito ...

M: ¿está correcto?

Ns: ¡¡no!!

M: ¿por qué?

No: dice panchada

M: es cierto, corrígelo. Ahora leemos lo que va a corregir. ¿Ya está correcto?

Ns: ¡¡sí!!

M: ¿el último está correcto?

Ns: ¡¡sí!!

M: a ver, César

C: sí

M: dice César que sí

Ns: no, no, no está correcto

M: ¿por qué?

No: porque escribió una mayúscula en futbol

M: ¿esta correcto?

Ns: no se ve

M: es cierto (remarca con gis porque estaba muy débil el trazo) ¿Es correcto "fudbol"?

Ns: ¡¡sí!!

M: ¿cómo decimos, voy a jugar fuDbol o fuTbol? (remarca la diferencia pero realmente no se oye)

Ns: (algunos) fut ... (no oigo si lo dicen con t o con d)

M: bien, entonces por qué nadie me dice que tiene que llevar "t" en lugar de "d". Corrígelo.

M: bien, ahora lo copian en el cuaderno y hacen un dibujito chiquito a la derecha ...

(...)

M: a ver, feitos, ¿ya? Mientras escriben, voy a firmar lo de la cooperativa.

Hay inquietud, los cuesta copiar porque el pizarrón está atrás y tiene que voltearse para verlo. Sin embargo la mayoría escribe. M regresa y pasa por las bancas y los cuestiona si no los ve escribiendo "¿Por qué no estás escribiendo?, ponte a trabajar". Los niños piden permiso para ir al baño y M los hace salir de dos en dos. Después de unos minutos, de pronto hay silencio y todos están copiando aplicadamente.

M: ¿cuál sería el título?

No: enunciados

Ns: enunciados con adjetivos

M: o ... qué fue lo que les hicimos

No: los cambiamos

M: qué les cambiamos

No: adjetivos

M: entonces, enunciados con cambios de

No: adjetivo

M: bien, escriban ese título

(RECREO)

ENTREVISTA N° 1  
MAESTRA: ROCÍO  
ESCUELA QUIRINO MENDOZA Y CORTÉS  
GRUPO: 1° A  
FECHA: 6 DE JUNIO DE 1996

E: Antes que nada quiero agradecerte el tiempo que me estas regalando .

R: no, no es tiempo regalado, estamos en educación física

E: la idea de esta entrevista es investigar como enseñamos los maestros, como hemos aprendimos a enseñar así, porque a través de diferentes investigaciones he visto que la formación que nos dan en la escuela Normal es

R: es muy diferente

E: sí, y que finalmente no es lo que nosotros hacemos después cuando trabajamos, y que la gente con experiencia como tu, construye su propia manera de enseñar

R: sí, va uno tomando de este método, del otro, lo que me funcione, no, de acuerdo a los alumnos porque también no siempre trabajas igual . de acuerdo también al nivel que tiene el grupo porque no todos los años son los mismos alumnos, ni el mismo nivel con que vienen los alumnos.

E: y bueno, esto de que los maestros aprendemos a enseñar enseñando nos podría ayudar, si pudiéramos ver de que manera hemos aprendido a enseñar, a apoyar a los maestros que vienen "nuevecitos" Este es el objetivo de esta investigación . Es decir ver como enseñas como aprendiste a enseñar así, y de allí ver como podríamos ayudar a los que recién empiezan . No se si te acuerdes, cómo fue tu experiencia cuando empezaste

R: uhh, hace muchos años . Cuando llegué tenía mucho miedo, en sí cuando me dieron 1° porque llegué con 6°. Y no hubo ningún problema, pero cuando me dijeron "se va a 1°" tenía 6° y de 6° "se va a 1°", y bueno dije "sí, no hay problema, tengo que saber, no", pero me daba mucha angustia porque los compañeros que tenía llevaban pues, años con 1° y 2°, y los sacaban más adelante . en esa época pues, era el método . . . global, pero apenas iniciaba, entonces yo lo lleve . Cómo te diré, . . . pues si me funcionó pero es mas lento, y los otros llevaban el onomatopéyico por lo regular, entre los métodos que llevaban ellos pero mas lo veían enfocado al onomatopéyico, y pues ellos en noviembre ya sabían leer mientras que los míos nada más no, y en razonamiento pues los míos iban más maduros que los de ellos

E: ¿y por qué crees que había esa diferencia?

R: pues porque ellos ya tenían experiencia . .

E: no pero en los niños, que dices que en razonamiento estaban más maduros que los otros

R: porque ellos les van metiendo las letras no, o sea, sin madurarlos . . cómo te diré . . porque aquí [se refiere a su método] qué dice, cómo dice y ellos van viendo todo, en general . Vas poniendo los cartelones, las letras, les vas cambiando y ellos van observando . . . aunque no saben leer pero ya saben que allí dice que la manzana es roja . Y luego se van cambiando . . . de que color es la manzana o dónde dice o cómo dice . Y los otros pues cada quien llevaba su método, y luego me decían "maestra es que los niños no saben leer y . . sus alumnos no saben leer y los del otro 1° ya

están en tal letra, y ya saben leer, ya saben esto ya saben el otro, entonces como que si me angustiaba. Pero a partir de enero ellos ya se fueron solitos o sea leyeron, no en sílabas sino más ... fluido

E: y esto cuándo fue

R: ¿qué?

E: tu primera experiencia en 1º

R: pues sí, el segundo año que yo entré a trabajar

E: hace cuánto

R: 15 años que yo entré a trabajar ... 13 serían entonces

E: ¿y siempre has tenido 1º desde entonces?

R: no, empecé en 6º, luego tuve 1º, 2º y me fui otra vez a 6º y luego ya 1º y 2º he trabajado hasta hace 5 años que tuve un 3º, y desde ese tiempo 1º y 2º

E: llevas muchos años en 1º y 2º, siempre te pasas a 2º con tu grupo ¿verdad?

R: sí, de 1º a 2º, pero yo quiero cambiar ... pues sí porque si no también se va quedando uno

E: pero el año que entra te vas a 2º

R: sí, pero después pienso pedir otro grado superior para que me vaya, pero no tan rápido, o sea que de 2º me pasen a 6º, no, que sea gradualmente

E: ajá, dime tú ¿dónde estudiaste?

R: en la Normal FEP

E: era todavía el plan después de la secundaria

R: sí, hace uno los 4 años de normal con bachillerato

E: ¿y tú te acuerdas cómo te enseñaron ahí, de qué manera te enseñaron que tenías que enseñar a leer y escribir?

R: no, nada más te decían "tiene que hacer esto", y te veías tu programa y qué es lo que tenías que hacer y cómo poderlo llevar, porque no te decían "usted va a dar esta clase de esta manera", en pedagogía ...

E: ¿y cómo hacían, te lo daban a leer, o cómo era?

R: no pues ya cuando iba uno, ... primero iba uno a observar nada más, posteriormente ya ibas a practicar ... te mandaban a tal escuela en tal grupo, y ya te daban tu programa para ver qué objetivos ibas a dar y luego ya los sacaba uno y los realizaba porque ahí ves, tienes el método

global, en libro gordo ese que te dan, ahí te sugerían, no, y pues uno optaba las que más convenían a uno, o sea las que nos funcionarían sobre todo.

E: y después de esas prácticas, cuando estuviste en la realidad del grupo, ¿qué fue lo que pasó?

R: es que yo trabajé un año antes de salir de la Normal, porque yo iba en la tarde, entonces trabajé en 3º, porque decía yo, me voy a ir a trabajar ... decía bueno ya cuando empiece yo a trabajar normalmente, como voy a enseñar, por lo menos que vaya yo observando, no. También eso fue lo que me ayudó, no, porque estaba yo en una escuela de monjas, un año, con 2º año estuve trabajando entonces esa fue mi primera experiencia, nada más que si eran medio especiales.

E: ¿por que?

R: pues como era particular si que exigían estaba el interfon y todo lo que se escuchaba, no, como dabas la clase, que es lo que hacías como que no era tan agradable, ¿no? o trabajabas bien o ...

E: recuerdas de quién aprendiste más algún maestro, algún compañero de trabajo en esa angustia de tu primera experiencia en 1º grado, quien te

R: ah! un compañero. Si él me decía "no te preocupes yo te ayudo" Y si, estuve con él trabajando varios años en 1º y 2º y siempre nos ayudamos. Él hacía un poco de material, yo hacía el otro y nos lo intercambiábamos. Yo picaba el stencil y él lo llevaba a tirar a su otra escuela, porque no teníamos mimeógrafo. Entonces, trabajábamos, como te diré, conjuntamente.

E: y ese compañero ¿tenía más experiencia?

R: si ya tenía 10 años en 1º y 2º. De él aprendí muchas cosas, verdad. Por decirte yo me angustiaba, no y él me decía "no te preocupes, vente, vamos a hacer lo que nos dejaron", que la evaluación de hoy para mañana, "no te preocupes, ahorita la hacemos".

E: ¿lo observaste dando clase, alguna vez?

R: no, yo lo preguntaba cómo le hacía porque él siempre ganaba los primeros lugares, no por nada ¿no?, pero nunca estaba regularmente en su salón. Él decía "no maestra pues, yo qué voy a hacer, a concursar si yo siempre ando fuera", así le decía a la inspectora, "mis alumnos no saben nada" [...], y ella le decía "no maestro, usted va a ir" y si, siempre sacaba los primeros lugares, en concursos, o sea de 1º año. Y yo de él aprendí mucho.

E: ¿y él que método utilizaba?

R: el onomatopéyico más que todo.

E: pero tú utilizabas el global

R: sí

E: ¿entonces cómo se ayudaban con dos métodos tan diferentes?

R: ah, porque después yo ya fui sacando el mío. Justamente es el ecléctico, que tomas de aquí, de allá, de allá y vas viendo qué te funciona, ¿no?

E: ¿y cuál sea el tuyo?, ahora ya después de tantos años de ponerlo en practica ... si me tuvieras que explicar a mi y yo fuera una maestra recién llegada de la Normal, cómo me explicarías tu método ...

R: ... mi método ... está muy difícil de explicar, nomás porque no ... como te diré ... no uso el onomatopéyico, lo trato de usar menos, o sea por el sonido ¿no?, así no, yo trato por palabras, aquí dice "oso", y es oso ¿no?, y ya empiezo con a, e, i, o, u, per siempre con una palabra y un dibujo. Silla con "si", y subrayan "si" en silla, y entonces ellos ya van relacionando silla, sopa, suma, mas o menos como viene en el libro para que me gure tambien con ellos y utilice yo los libros porque yo no pido otro, sino que utilizo el de la SEP

E: y el primer día de clases, ¿cómo empiezas?

R: ah! pues que se presenten, los deajo jugar, que hagan lo que quieran ... porque no me gusta de ... como te diré que vienen del jardín de niños, que están jugando casi todo el tiempo y "llegas y te sientas y no te levantas", como que es injusto ¿no? En una semana casi deajo que hagan lo que quieran pues como nada más es maduración, ... recortar papel, colorear, pegar bolitas, hacer bolitas, pero antes que nada pues se presentan, no, ... como se llaman y ya cuando vienen ya tengo su "gafete" para que así ya los vaya yo reconociendo ... decíles por su nombre

E: y el gafete se los hace tu, con el nombre escrito

R: si

E: y después cómo vas empezando, después de esa semana ...

R: ¿cómo va empezando?, no pues yo me tardó un mes en madurarlos, no empiezo a la semana, o sea, es mi ventaja o desventaja, soy muy lenta ... y vamos haciendo bolitas, palitos, recortando, saltando, derecha, izquierda, con colores ... y hasta ahí un mes de diferentes actividades de maduración. Después ya en la primera semana o ya en la última de septiembre, empiezo con las vocales

E: ajá, empiezas por las vocales, pero ...

R: no les digo "a e i o u"

E: ¿cómo lo haces?

R: por ejemplo les enseño ... les cuento un cuento y ya empieza pues la "a". La mamá, qué es lo que hace, que si la ayudan a hacer la sopa o que si ven cómo la hace y ahí les voy metiendo, bueno es una "a". Y luego ya vemos otras palabras que empiecen con "a"

E: entonces utilizas las vocales en palabras que empiezan con esa vocal

R: ajá, que empiecen por lo regular ... así con cantos

E: y a escribir, cuándo empiezan ellos

R: pues en ese momento casi porque ya empiezan a formar palabras ... ah! su nombre desde el principio también lo tienen que poner, para que así ya lo van haciendo aunque no sepan que es su nombre, verdad

E: lo copian del gafete o ...

R: lo copian o yo se lo voy poniendo ... Y todo ese tiempo en un mes yo les copio la tarra, uno por uno ... Pasando el mes, o mes y medio, ellos ya deben de saber copiar la tarra

E: ¿y qué das de tarea en esos primeros meses?

R: ah pues rayitas, bolitas, palitos, figuritas ... dibujos y caligrafía ... y ya ellos lo hacen ya van adquiriendo

E: y como continuas después de las vocales

R: ah bueno ya les empiezo a hacer dictado ... Ponemos del 1 al 5, porque ya también llevamos matemáticas por lo menos del 1 al 5, ponen su nombre, fecha, la fecha todos los días se la pongo para que ellos la copien, y ya de ahí les dicto a, o, u, mayúscula o minúscula, y ya pasan aquí [a su escritorio] y ya les voy preguntando que letras son, y ahí me dicen ... Posteriormente con eso ya vamos uniendo ... Por ejemplo la "s" ... Tengo un jugueto que dice [canta] "las vocales en español, las vocales en español suenan" y pongo el cartelón a, e, i, o, u", y entonces ya empiezo con una consonante, la "s" [retona el canto] "la 'ese' con la 'a' dice sa, la 'ese' con la 'e' dice se, con la 'i' dice si, con la 'o' dice so, y la 'ese' con la 'u' dice su." Entonces les encanta porque como van pasando los cartelones y ya van con la "su" ... Primero todas las vocales y luego sa, se, si, so, su ... Aja ... Y pues ya motivándolos de acuerdo también a lo que digan ellos, porque hay toda cosa que dicen que de allí te aprovechas o sea de lo que ellos están manejando pues

E: ¿empiezas por cualquier consonante o por la "ese" siempre?

R: como viene el programa por lo regular ... Pero ahora es muy diferente, antes venían diferente pero empiezo s, m, t, p, l, d ... Esas son las principales, ya después como viene en el programa ...

E: ¿y cómo ves el nuevo programa de la SEP?

R: ...

E: le ves diferencia, o ...

R: o sea de como estaba hace 15 años a como está ahorita pues no ha cambiado mucho, se sigue casi usando igual, bueno parecido porque no igual, pero lo ves más o menos ... o sea te da más sugerencias, y pues uno tiene que cambiar, no, porque si siempre me quedo con el onomatopéyico no estamos aceptando, no, o sea nuestro cambio, sobre todo en nosotros, porque si nosotros no vemos el cambio, ellos no lo van a dar ... Y sobre todo es que nosotros lo aceptemos, porque si de nosotros no está, no vamos a cambiar, o sea, cómo enseñar ... Hay mucha gente muy tradicionalista

E: cómo serían, es decir, esta gente muy tradicionalista como

R: con el onomatopéyico, por planas "sa, se, si, so, su, ta, te, ti, to, tu ...", o te las aprendes ... o te las aprendes! ... Así yo tenía una compañera, que decía "no se levantan" y no se levantaban.

Imaginate, primer año y no se levantan desde el primer día que llegas . . . Yo les he dicho a las mamás: quiero niños inquietos pero trabajadores, no inquietos y flojos. A mí, un niño si me termina rápido y me da lata, pues que bueno, para qué lo quiero sentado así. . . bueno dentro de sus normas, no, que debe de ser un niño normal, no. . . pero les digo si hay un niño que sabe y es flojo y no hace nada, imagínese . . . Y le ayudo más al que va atrasado, el que no va atrasado. pues, que necesita de mí, nada.

E: y las planas . . . no les dejas planas o como las manejas

R: sí, o sea, de tarta son máximo dos planas. Ya el día que supuestamente me enojé son tres planas, y dicen que son mucho pero es lo que les doy

E: y las planas de que son

R: de sopa, silla, o sea de las letras que vamos viendo

E: pero ¿de palabras o de sílabas, o . . . ?

R: este, . . . de palabras . . . ya las sílabas las veo al último, por ejemplo vemos sopa, silla, suma, sapa entonces sacamos de ahí subrayamos sa, se, si, so, su y después ya todas las unimos. sa se si so su

E: ajá, pero empiezas por la palabra

R: por la palabra, y después ya sa, se, si, so, su. Ya sea que les recorte también una sola vez del periódico nada más una sola vez, no más . . . imagínate dejarles una plana de sa, se, si, so, su recortada del periódico pues ni chiste le encuentran, no, no es para ellos novedad. En este grupo me encuentro con la novedad de que no les gusta recortar, y hay otros que les fascina, recortan . . . no a estos les da mucha pereza recortar

E: y qué haces cuando te encuentras con esas cosas

R: pues si los obligo a hacerlo pues les ayuda a su maduración . . . me gusta que manejen la plastilina para la habilidad de las manos, el papel crepe, las bolas, aunque a ellos se les hace muy tedioso pero les da maduración en las manos. Hay unos que son torpes, pero son iguales, no, pero su habilidad no es . . . igual, y eso le va ayudando a ejercitar, para que él ya empiece a trabajar mejor. Claro que a veces no lo vemos de esa manera, no . . . dicen "ay trabajar con plastilina" . . .

E: pero si sirve . . . Entonces, tú empiezas por la palabra, de la palabra sacas las vocales y después con las consonantes vas formando sílabas

R: ajá, por ejemplo si ya di la sa, se, si, so, su y la ta, te, ti, to, tu igual, por ejemplo pongo "to-se"

E: ah . . .

R: o viceversa, como sea chistoso, buscar palabras con esas . . .

E: con esas familias

R: si, y ya las voy, posteriormente las vamos combinando, y ya hasta formar el enunciado. Ya cuando vi vanas palabras, que yo pueda formar el enunciado, mínimo son las cinco, s, m, l, p, l, d, ... ya empiezo a hacer por enunciados el dictado

E: ah, ya ...

R: desde el principio les mato por enunciados, no por palabras. Les cuesta trabajo, pero ya ... y sobre todo yo uso mucho el dibujo

E: el dibujo, para qué ... que crees que los

R: pues para que visualicen ellos

E: ¿les facilita?

R: ajá, o sea dice "sopa", "so-pa"

E: y está el plato de sopa ...

R: ajá, está la sopa, dice sopa y se está subrayando "so", con rojo, para que ellos identifiquen y sobre de eso ellos se van guiando

E: ¿y cómo se te ocurrió esta manera de enseñar, como la fuiste armando? ... porque no es muy común ...

R: ¿no es muy común?

E: bueno ... frente a la mayoría que enseña con el onomatopéyico y como decías recién, con el "no te levantas hasta que no acabes" ... pues no es fácil encontrarte a alguien que haya tratado de buscar otras alternativas

R: por lo mismo, no, que me ha funcionado, que he visto que de esa forma y que tuve que usar los libros, porque si las posibilidades de los niños no era otra, de que yo les pidiera otro libro o el material en sí también a veces, porque a veces les pido material y no lo traen, aquí el medio está más o menos, o el grupo ahorita que tengo económicamente si responde pero en ocasiones hay otros que no.

[Entra la Directora del plantel a solicitar un documento. Interrumpimos unos minutos]

E: bueno, seguimos un ratito o si no, puedo venir otro día ...

R: sigamos

E: bueno, me estabas diciendo que trabajaste entonces en vanas escuelas, que no has estado siempre aquí ...

R: no, tengo aquí tres años apenas ...

E: ¿y en la tarde, dónde trabajas?

R: no en la tarde no trabajo ... estuve trabajando tres años en Tecomag en la tarde

E: trabajabas en los dos turnos

R: no, nada más en la tarde, y después ya me cambió a la mañana

E: bueno, estábamos en que te preguntaba yo cómo se te había ido ocurriendo esta manera de enseñar, que no viene en ningún manual, y me decías que un poco porque te iba funcionando, y por eso tenías que usar los libros. ¿te referías a los libros de la SEP?

R: sí, de la SEP. Sí, por las mismas necesidades de los niños, te decía que el nivel, en la tarde no es muy alto, económicamente, no, entonces a duras penas llevaban su cuaderno ... entonces, con lo que tenía uno se tenía uno se tenía uno que ver

E: ¿y los libros de la SEP te fueron dando ideas? ¿o tú los usabas diferente ... o ?

R: no, o sea, como venían y yo les daba el funcionamiento que así me acomodaba más, o sea por decirlo así "sopa", no, y venían ahí también la sopa, la silla, la recortaban, luego subrayaban, veíamos el texto, encerraban las letras porque viene compaginado el recortable con el de lecturas. Entonces por ejemplo la de la "s" o la "m" no, mamá Susana puso su geminador. Entonces subrayamos todas las "s". Y luego ya iban sopa, suma, silla y ya las recortaba, jugábamos el memorama y ya iba subrayando sa, se, si, so, su. Eso fue lo que me fue dando la idea para ir formando así, o sea

E: ¿para ir formando así las palabras?

R: ajá.

E: Y cuando estudiaste en la Normal ¿te enseñaron como método "oficial" el onomatopéyico? ¿o el global?

R: no, nada más los vimos, así, sobre todo fue nada más el global, que es cuando nos sirvieron los libros del global, que es con lo que trabajamos

E: y tú te acuerdas cómo aprendiste a leer y escribir

R: ... medio ...

E: ¿no tienes algún recuerdo?

R: con el global, eh con el ... onomatopéyico, perdón. Sí porque es por los sonidos ... "Este capotito subió al cielo y echó un grito", todavía me acuerdo de eso, de ese libro. A muchos niños a mí cuando no me funciona como lo doy, a veces sí por sonidos se los doy a ver si así ya me captan. Les busco alternativas para que así ellos vayan ... pues viendo, el sonido por lo menos

E: ajá, pues entonces sería un poco como te enseñaron a ti ...

R: sí ...

E: ¿te acuerdas de tu maestra de 1º?

R: ... muy vagamente ... más de la de 2º

E: ¿de cuál te acuerdas más?

R: de la de 2º

E: ¿por qué?

R: pues porque, como te diré, nos apapachaba yo creo que más. Y antes no te ibas con la de 1º a 2º, te cambiaban ... Me acuerdo los ejercicios de caligrafía, que te ponían ahí. Yo decía qué letra tan bonita de mi maestra, cuando me la ponía en el cuaderno.

E: ¿y qué recuerdos tienes de cómo te sentías cuando te enseñaron a leer y escribir, o ya entraste sabiendo algo?

R: no pues yo ni jardín cursé. Es que en esa época el que quería iba y el que no, no. No era obligatono. Fui de las hermanas que no fui al jardín.

E: ¿y cómo tu impacto al entrar a 1º? ¿Te acuerdas algo, fue difícil ... ?

R: pues si fue difícil, imagínate había niños que si los mandaron y otros que no ... Si fue un poquito difícil ... bueno no tengo muchos recuerdos.

E: te acuerdas más de 2º ¿no?. ¿Y cuándo crees que aprendiste a leer y escribir?

R: ...

E: ¿en 2º?

R: en 2º, fue en 2º ... bueno yo digo, eh, no recuerdo muy bien.

E: no claro, son recuerdos muy lejanos, pero ¿qué sensación te queda de esa experiencia?

R: en 2º, si, me acuerdo más de todos los ejercicios que ella nos ponía, y los nervios cuando te pasaban a leer. Que según tu aquí lees bien pero te pasan al frente y ya no sabes leer, o sea, cómo te da, te angustia, no.

E: bueno, son cuarto para las nueve, y creo que ya terminó la clase ...

R: no, todavía están allí.

E: ¿sí?, ¿nos da tiempo?

R: sí, hasta que entren ...

E: cuando te enfrentas a algún problema, con algún niño ... cómo le buscas ... ahorita me acabas de decir algo, que recurres a los sonidos, pero y si eso no funciona cómo le haces.

R: pues he tratado de llamar a los papás, para que también me ayuden, veamos cómo funciona, y los hago participar a ellos más, o sea los que van más atrasaditos.

E: ¿y por qué crees que algunos niños no aprenden?

R: ¿no aprenden?, pues ... primero platico con los papás, cuál es el problema ... a lo mejor puede ser emocional, o no, a lo mejor es ... como Miguel, no se lo permite su C.I., pues trato de trato de buscar cuál es el problema en sí, lo que les esta perjudicando, y de ahí yo tomo las alternativas, mando a llamar a la mamá, cómo le debe de enseñar, en qué me debo de apoyar si el niño no trabaja aquí, porque hay unos que en ocasiones no trabajan aquí ... En ocasiones como esta Sandra, trabajaba muy bien pero el problema era su mamá que no estaba con ellos ... Entonces trato de hablar con los papás para que si alguien en la familia está mal, o han tenido problemas ... pero sin ofenderlos ni nada, trato de llevar las cosas con suavidad ... Creo que a ningún papa nos gusta que nos digan su hijo está mal, no capta, ... Y sí, lo bueno es que han respondido hasta ahorita mis papas. Busco las salidas, soluciones y otros apoyos para que ellos en casa les ayuden y ya seamos aquí y en la casa, porque yo les decía bueno yo aquí tengo 42, usted tiene 2 o 3 nada más, entonces ... pues ya se que mi función es estar aquí y ayudarlos, pero tengo cuarenta y tantos ... es un poquito difícil, entonces yo prefería que usted en casa me ayudara con esto y esto ...

E: ¿que les pides que hagan en casa?

R: pues que le hagan dictado, que repasen las letras que llevamos, como lo hacemos, o por decirte, trabajamos con la ruleta y que les dicten palabras, que las vayan armando, las vayan copiando ... o con las palabras sa, se, si, so, su, ya tienen vanas, o con ta, te, ti, to, tu, ya las forman, van formando palabras y las van copiando y que las vayan leyendo

E: ¿y las mamas pueden? ¿no te has encontrado, bueno supongo, que en algunos medios hay papás que tampoco saben leer y escribir?

R: tuve un caso de esos, que la mamá aprendió a leer con mi alumna

E: ¿y ahí cómo haces para apoyarte?

R: pues solamente la niña y yo ... Entonces los pongo aquí [señala su escritorio], tengo la mala costumbre de ponerlos aca cerca de mi escritorio, y ya estoy viendo qué es lo que hacen, ahora fórmame esto, o hazme esto otro, y ellos ya lo van haciendo y los digo, ya ves que si puedes. Y sí, van entendiendo, y por iniciativa de ellos me dicen ya hice esta otra, ya forme esta palabra. Ahora cópiala, qué dice, y ya empiezan ellos a ver que es lo que dice

E: ¿y por qué dices "la mala costumbre", de ponerlos aquí en el escritorio?

R: uy sí, yo creo que muchas compañeras no, como te dire, nadie los pone, ... y yo digo que es mala la mía, no (rie), o buena, o no se cómo será ... pero si trato de que estén más, y los voy intercalando, siento aquí a los que van más atrasaditos para que así los vaya yo viendo cómo trabajan, igual que en el dictado, si estos ya están medio normales, los mando a su lugar y en el dictado los mando a llamar para ver como van, para ver que tanto hemos avanzado

E: con el grupo tan numeroso, de 42 y a veces más,

R: este es de los más numerosos que he tenido

E: ¿tú crees que es un obstáculo que dificulta el trabajo?

R: sí, porque no se le pone la atención adecuada a cada alumno, si yo tuviera unos 38, o sea con 5 menos o unos 7, se vería un poquito más la atención hacia él/ella, pero así es más difícil, también en calificar, en todo

E: ¿trabajas en equipos o siempre en forma individual? ¿como te parece que funciona mejor?

R: mira, trabajan ... los pongo a trabajar en equipos rara vez, porque por el movimiento de las bancas, y como son tantas, en ocasiones no se presta, o sea, para moverte rápido, pero si trabajan por equipos

E: como qué actividades hacen

R: por ejemplo, para formar palabras, cada quien ya tiene sus palabras recortadas todas las consonantes listas, con, ta, te, ti, to, tu, sa, se, si, so, su, na, me, mi, ma, mu. Entonces ellos tienen que formar, o sea, por equipos, van formando sus palabras por decir las, que yo puse en el pizarrón. Y aquí las tengo, o alguien de los equipos va diciendo que palabra vamos a hacer, entonces ellos la forman y así ya se van ayudando entre ellos y los otros van observando cómo se van formando ... o trabajo también para jugar al mercadito. Ponen sus productos y ya entonces ellos van haciendo ... sus ... sus listas, que es lo que van a ir a comprar al mercado y les gusta comprar entre ellos. Pero con portadores de texto nada más.

E: ¿qué son los portadores de texto?

R: por ejemplo la caja de ... la envoltura de "sabitras", la caja de ... o sea todo lo desechable

E: ah, lo que tiene letras

R: ajá, y la palabra que voy viendo a lo mejor ahí está, o con que empieza ... y van formando ellos sus palabras

E: entonces relacionas con esos envases de productos las sílabas o las palabras

R: sí, las palabras que vamos a ver. Jugamos al navio ...

E: ¿qué otro tipo de juego? Es decir, el Navio es un juego oral, para relacionar los sonidos, en que crees tu que les ayuda

R: en ellos, en el razonamiento, en pensar qué palabra van a decir. Lo puedo hacer de animales, de frutas, de cosas, y les cuesta trabajo pensar. Los ponemos en un dilema, si hasta nosotros cuando estamos en Junta de Consejo, a ver, cuando nos ponen una dinámica ... "ahora qué digo", no.

E: ¿siempre has utilizado estos juegos o son cosas que has incorporado últimamente?

R: eh ... las he incorporado últimamente, he tratado de cambiar un poquito, no siempre hacer lo mismo. Y ahorita con los ficheros que nos han dado ...

E: ah, eso te iba a preguntar, el nuevo programa, además del programa y el libro trae otros apoyos, los conoces, te sirven

R: pues si algunos, uno que otro sí, he tomado de ahí, de lo que voy a dar, o sea, por ejemplo la ruleta, no es igual a la que tengo, verdad, pero pues sí la utilice igual las letras de jalar, para formar, también... el periódico y la revista eso sí nunca me faltan, para que ellos vayan recordando, acomodando... Por ejemplo les pido recorten lo que a ustedes les guste y ahora formenme un enunciado, el que a ustedes les guste. O yo les pongo el dibujo, ahora formenme el enunciado. Yo trabajo mucho con el dibujo.

E: ¿te gusta dibujar?

R: no se dibujar, pero me gusta trabajar con dibujos para que ellos lo vayan visualizando, y ellos ya vayan viendo, van madurando, colorean... y ya estamos adquiriendo otras habilidades para que vayan mejorando su escritura.

E: ¿y en lectura, qué tipo de lecturas llevas con ellos?

R: pues las que traen en el libro o hay otros libros también, o los niños traen el que a ellos les gusta y ya se van leyendo.

E: ¿tú les lees, o dejas que ellos miren los libros o como haces?

R: tenemos el rincón de lectura, entonces yo les presto los libros diferentes, se los voy dando, se los voy intercalando. Ellos leen y qué entendieron, porque todos los libros son diferentes, no son iguales. Entonces, de que trata su cuento, qué es lo que dice. Hay algunos que me dicen yo ya no lo quiero leer, y no, pues lo tienes que leer. A veces yo les leo, a veces ellos leen, pasan y leen cuando es la misma lectura del libro. Ellos leen y tienen que poner atención para ver a dónde se pierden para que el otro pueda pasar.

E: tú les lees cuentos también, pero cada cuánto te lo propones.

R: como lo va marcando el programa... pero ahorita viene mucho de leer cuentos.

E: si por eso.

R: esta la biblioteca del salón, el periódico mural, y los textos propios de ellos, o sea que ellos deben de hacer sus propios textos.

E: y más o menos, cuándo en el año ves que ellos ya empiezan a hacer sus propios textos, o tú se los propones.

R: ellos mismos. Luego yo mandan hasta cartitas y ya se empiezan a ver la relación... o sea tú te vas dando cuenta que ellos mismos van teniendo esa iniciativa. Luego me dicen "maestra Rocío te quiero mucho", ya me mandan el corazón y me ponen aquí la carta. Es bonito, no, que te manden eso. Y ahora para el 10 de mayo ellos hicieron su carta a su mamá, y algunos de veras que expresiones pusieron. Me las puse a leer, y una decía "mamá, te he causado muchos problemas, me ha portado muy mal, pero trataré de portarme bien". Entonces digo qué emoción, no.

E: y esas cosas las escriben solos, no las copian.

R: no, ellos las hacen. Tengo aquí algunos niños muy expresivos, en este año. En ocasiones, no se da esto, pero ellos mismos empiezan a hacer sus cartas, a mandarse entre ellos mismos,

hacemos la carta a su compañera, o sea el recadito, a quien se lo van a mandar, quien lo hizo, para quien va dirigido.

E: y eso cómo lo metes en las actividades

R: pues cuando ya saben leer y escribir, como por ... febrero. Ellos hacen recados, o sea, qué debe de tener, [no entiendo la grabación]

E: ellos lo escriben o tú lo escribes

R: no, ellos lo van escribiendo. Bueno primero hacemos uno. Luego posteriormente ellos hacen otro diferente para que dejen el recado de que van a ir a alguna parte, y ya ellos lo hacen. Les cuesta trabajo pero medio lo van relacionando, no en su totalidad pero la mayoría.

E: aja ... Y al principio, cuando empezamos, me dijiste que eras muy lenta, ¿por qué?

R: ah, sí, porque muchas compañeras, este ... dos semanas y ya están con las vocales, y yo no. Por eso digo que soy muy lenta. O ya van con las consonantes ... o les enseñan del 1 al 100 ... bueno ahorita ya saben del 1 al 100 puro yo en enero apenas iba como en el 30 y otras iban en el 80 o 100. Bueno, quien sabe, yo estaré mal o que

E: ¿y tú que piensas?

R: pues yo prefiero lento. Porque es lo que me ha dado resultado, pues al final de cuentas ves el resultado pues ya a fin de año.

E: ¿y por qué crees que da más resultado?

R: porque mira al principio necesitas que estén maduros. Ya alcanzando un poco su madurez, creo yo, no en su totalidad porque no se da en un mes, pero por lo menos adaptarlos todos para que vayamos juntos. Y de ahí ya partimos, se hace su examen de exploración, inicial como vienen, para ver cómo está el grupo, de donde vas a partir, pues no de cero porque hay muchos que ya saben leer. Hay unos que vienen de ... nada, entonces para ir más o menos, y llevarte a los otros que ya saben leer y escribir.

E: ¿y cómo haces con esas diferencias entre los niños, para que no se aburran los que sí saben?

R: pues les digo que tienen que ir haciendo todo como nosotros, que ellos ya saben, pero en estos casos los niños no vienen maduros, o sea saben leer y escribir pero su escritura, su ubicación espacial, no está bien clara ... es raro que se aburran, en ocasiones se llegan a aburrir no digo que no, al principio, pero ya después como fueron diferentes actividades se van incorporando y les va gustando. Por eso yo soy muy lenta. Porque te digo, primero un mes y después empiezo las consonantes, cada semana voy por una vocal, una consonante, hasta que voy terminando el programa.

E: a ver, una vocal una consonante

R: no, no, primero todas las vocales una semana cada vocal, y después una consonante

E: con todas las vocales

R: aja, o sea sa, so, si so, su, cada semana vamos dando una

E: dices que hay otras compañeras que no trabajan así. En los tres años que llevas en la escuela, ¿trabajan juntas, colaboran o cada quien

R: no aquí cada quien su programa

E: ¿no hay una coordinación con los otros?

R: no, cada quien como quiera enseñar. Hace un año trabajé, no, hace dos, con una compañera y llevábamos el mismo avance hasta cierta forma, pero no, cada quien de diferente manera enseñábamos, si cada quien tiene su forma de enseñar

E: ¿y en tu experiencia esto es así en todas las escuelas o has tenido otras experiencias donde si colaboran más, además de este maestro de tu primer

R: ahí estuve mucho años, estuve muy a gusto con él, éramos 4 no 3. Tratábamos de trabajar en equipo, a él no le gustaba hacer las manualidades pero lo incorporábamos a nosotros y si, trabajábamos muy bien, yo hacía las letras, se las pasaba, y así, cada quien hacía diferente material para los tres, y así, muy a gusto

E: y como crees que se aprende más como maestro

R: pues, observando a los compañeros, qué ideas te dan, el apoyo es también sobre todo

E: y cuando no hay eso, por ejemplo aquí que dices que cada quien está solo, de donde tratas de buscar nuevas ideas, o en quien te apoyas

R: ahónta en los libros que nos han dado, lo nuevo no, digo tengo que leerlo para ver qué es lo que hay, qué es lo que me sirve para dárselos a los alumnos de acuerdo a como están ellos

E: solita ...

R: si solita ya uno tiene que ver, cómo me da resultado, porque quien más. No seré yo buena maestra pero, cómo te diré, trato de

E: ¿por qué dices que no?

R: o sea, cómo te diré, pues sí, no, porque ... sobre todo la responsabilidad, a lo mejor para enseñar o lo que sea no eres excelente, pero tu responsabilidad, o sea, que por lo menos los saques adelante, para mí.

E: y esta responsabilidad en qué consiste

R: pues te diré, en mi persona, responsabilidad en mí para sacarlos adelante

E: cómo ves tu esa responsabilidad en otro, cómo dirías que

R: ya es la formación de cada uno como persona

E: y esa formación tú dónde la tuviste

R: yo creo que de mis padres, que así hubiera fiesta o no hubiera fiesta te tenías que ir a la escuela, igual y viceversa a trabajar, ya cuando estás trabajando

E: ¿eres de una familia muy numerosa, tienes muchos hermanos?

R: 5

E: ¿tú eres la mayor?

R: dicen yo soy el sandwich, soy la del medio

E: de tus padres, qué recuerdas de ellos en esto de la responsabilidad

R: pues mi mamá siempre nos mandaba, a la escuela, siempre fue responsable en mandarnos a la escuela

[Se acabó el cassette y me pidió que ahí lo dejáramos porque ya vanian los niños ]

Después de la entrevista, ya sin la grabadora Rocío comento

R: a mi PALEM no me gusta, será por cómo me lo dan, o por Mima [la asesora de PALEM] Viene te da alguna idea y se va, y sólo ha entrado 4 veces al salón en todo el año. Algunas actividades son interesantes, pero yo las hago a mi modo, porque con 42 niños no se pueden hacer como ellos dicen.

E: y cómo las haces

R: las adapto porque, hay que enseñar a pensar, no. O sea, no como me enseñaron a mi, porque a nosotros nos enseñaban a leer mas no a pensar. Yo no se redactar bien, ese es mi principal problema, me cuesta mucho. Leíamos pero después nos preguntaban qué entendimos y yo no sabía, había leído pero no comprendía, y eso es un problema. Es lo que trato de hacer con mis niños, que comprendan. Por eso busco cambiar, pero eso de PALEM no me gusta

E: ¿y cómo trabajan en PALEM?, porque yo conozco la propuesta pero nunca vi cómo la trabajan ya en las primarias, la conozco del libro

R: pues estaría bien que vieras cómo nos dan el curso, podrías venir ahora en junio para que veas que una cosa es lo que está escrito y otra es el curso.

E: muchas gracias, me encantaría y espero que me permitan entrar

R: si claro

E: este es el punto, que muchas veces los cursos de actualización no les sirven a los maestros porque no parten de lo que ellos necesitan, y mi interés es avenguar que es lo que realmente necesitan para pensar otras maneras de actualización y formación que no sean las de siempre, porque no dan resultado.

R: si, te dan un curso pero no tiene que ver con la práctica, no te dan actividades que den resultados que se vean

[Entran los niños de su clase de educación física. Interrumpimos y quedamos en continuar el siguiente jueves]

## REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 5

**MAESTRA: ROCÍO**

**ESCUELA QUIRINO MENDOZA Y CORTÉS**

**GRUPO: 2° A**

**FECHA: 2 DE OCTUBRE DE 1996**

**HORARIO: 8:10 a 10:30**

**ACTIVIDAD: "mayúsculas y minúsculas" (redacción a partir de un cuento leído por la maestra).**

Entro al salón un poco tarde. Me están esperando. Hemos acordado, R y yo, que hoy ella trabajaría un tema "más dingido, algo que yo enseñe". Ella decidió que trabajaría el tema "mayúsculas y minúsculas".

R: ¡Gaby!, préstame tu libro!

(Gaby le alcanza un libro de cuentos que trajo de su casa)

R: vamos a leer ... ¿cuál quieren?

Ñs: ¡Dumbo!

R: mm ... pero está larguito ... ¿van a poner mucha atención?

Ñs: ¡sí!

R: (revisa el libro) ... no, pero Dumbo está muy largo

Ñs: ...

R: ¿la bella durmiente?

Ñs: ¡sí!

Ñs: ¡no!

R: tienen que poner mucha atención porque después van a hacer una lista. El que no quiere oír o quiere hablar se puede salir, yo no tengo a nadie a la fuerza. Bueno, "La bella durmiente", de *Perreault* (sic).

R lee casi sin levantar la vista del texto. Empieza trabándose varias veces. Le cuesta leer "magnificencia", repite varias veces "magni, magni, magnif..." y un niño le dice "¡magnifica!". Ella dice que no, que es otra palabra pero no logra leerla. Sigue leyendo con dificultades para interpretar la puntuación y darle entonación cautivante. Por ejemplo lee "llegó el día del ... del ... bautizo".

Algunos niños hablan entre ellos. R interrumpe y hace leer a Ramon que estaba platicando. Ramon pasa al frente y lee fuerte aunque no muy fluido. R le dice que ya está bien y Ra se va a sentar.

R: ¿guardamos silencio o no, Ramón?

R retoma la lectura. Interrumpe Leti, la maestra de 2° D, que trae a un niño de su grupo para dejarlo aquí "porque no quiere trabajar". (Luego me di cuenta de que era una niña). Se interrumpe el cuento porque las dos maestras se ponen a platicar. Luego entra la maestra Magdalena y platican las tres durante unos minutos. Los niños esperan hablando entre ellos (Nos quedamos en la parte del cuento en la que el hada vieja dice su profecía en el bautizo de la bella durmiente).

Se van las dos maestras.

R: a ver ya, ¡seguimos!. Mm ... no puedo deshacer el *magnifico* (sic) de Calixta  
(supongo que quiso decir "maleficio")

R misma se detiene, relee para sí y retoma desde un poco antes. Interrumpe otra persona.

R: ¡ya, seguimos! ¡Cierren la puerta!

Retoma desde donde dejó, sin repetir lo del "magnífico" Luego aparece otra vez la palabra y la dice bien. (Era maleficio) Los niños escuchan. Hay tres que leen sus revistas de caricaturas. Cuando R muestra una ilustración del libro, TODOS miran. Luego vuelven a escuchar, o se mueven, leen o miran sus revistas o cuentos. Parece que R pidió que trajeran cuentos porque todos tienen un libro o una revista y no son de la escuela.

(R termina de leer, pero realmente fue muy difícil entender el argumento y seguir la trama entre tantas interrupciones y una lectura un tanto deficiente y poco atractiva. Para alguien que no conociera la historia sería difícil reconstruirla a partir de esta experiencia)

R: ¡ya! ¿Cómo se llama la hada (sic)?

Ñs: (Algunos) ... Cañita

R: ¿cual es el personaje principal?

Ñs: la bella durmiente

Ñs: ... y el príncipe

R: sí, ¿verdad?, porque sin el príncipe ¿qué hubiera pasado?

Ñs (pocos) hubiera seguido durmiendo

R: van a pasar a escribir

Una niña pasa y escribe en el pizarrón de atrás (y yo me cambio de lugar para poder ver).

la vella durmiente y  
el príncipe valiente

R: ¿quién más falta?

Ñs: nadie

R: ¿esos son todos los personajes?

Ñs: no!

No1: el rey

No2: y la reina

No3: y las hadas

No4: y la hada madrina

Pasa otra niña y escribe:

el..rei..y..la..reina..y..las..adas  
las adas

Gaby volteo y me pregunta si rey va con "y" o con "i" y yo le digo que va con "y". Gaby va a decirle a la niña que está escribiendo

R: no, ahora no, luego corregimos. ¿Qué más?

Ns: (algunos) ...¡la bruja Calixta!

R: sí, era hada pero era bruja

Un niño pasa y escribe:

la hada mala

R: ¡pero cómo se llama?!

Ns: ¡Calixta!

El niño escribe:

calista

R va hacia el pizarrón y dice

R: a ver, cuando empezamos usamos ... ?

Ns: ¡mayúsculas!

R borra y corrige poniendo "La", de la "la vella durmiente", con "L" mayúscula.

R: ¿y bella ("vella") está bien?

Ns: ¡no!

R corrige "vella" y "prinsipo", poniendo "bella" y "principio" (el acento de príncipe no lo agrega ni lo menciona). Cuando llega a "el rei" dice

R: ¿con qué empezamos?

Ns: ¡con mayúsculas!

R: ¡no han entendido, tengo mucho diciéndoles que al empezar usamos ...?!

Ns: mayúsculas

R: entonces cuando iniciamos ... ?

Ns: ¡mayúsculas!

R prosigue con la corrección ortográfica y de pronto vuelve a preguntar

R: cuando iniciamos usamos ... ?

Ns: ¡minúsculas!

Ns: ¡mayúsculas!

R: ... van a escribir ..., no, primero les voy a preguntar en forma oral a ver si es cierto que prestaron atención. A ver, Sandra

S: ...

R: qué te acuerdas

S: ...

R: entonces cómo vas a hacer la redacción, tienes que decir maestra no entendí, y yo volvía a leer. (...) A ver Ingrid, de qué trata el cuento ... (mientras dice esto saca a un niño del salón)

I: del príncipe

R va preguntando a varios niños que se quedan callados y no pueden contestar. Otros levantan la mano pero R no les da la palabra, está tratando de que participen los que no lo hacen habitualmente, los silenciosos. Como estos no contestan, R termina por preguntarle a otros, a los que siempre participan

R: esto quiere decir que no pusieron atención

(Realmente, si no conocían el cuento, por la lectura estaba muy difícil que hubieran entendido algo).

R: ... a ver ...

Ns: ...

R: ¡entonces todo lo que lei se lo llevó el viento!

Ns: ¡no, si prestamos atención!

R: a ver, entonces ... "x"

X: ...

R: ¿entonces no entendió nada?

X: ...

R: ¿por qué?

X: ...

R: trató de que el rey y la reina no tenían qué?

Ns: hijos

R: una hija. Pasaron los años y por fin la reina ... ?

Ns: se embarazó

R: y nació una niña ... y fue el día del que?

Ns: del bautizo

R continúa reconstruyendo el argumento a partir de frases que deja incompletas para que los niños digan la última palabra

R: bien, ahora vamos a hacer lo que entendieron ...

Ns: (algunos), no, primero vamos a hacer los enunciados

R: no, este ejercicio y luego el dictado. Primero el resumen y luego los enunciados. ¿Se acuerdan que empezamos con ... ?

Ns: ¡mayúsculas!

R: y los nombres propios con ... ?

Ns: ¡mayúsculas!

R: rápido, tienen tiempo. Nombre y fecha y lo que entendieron

R se refiere a lo que entendieron del cuento. Los enunciados a que se refirió antes son enunciados que inventan los niños libremente al iniciar cada día a la manera del dictado de enunciados que hacían en primero.

Una niña me muestra su larea de ayer

Aumentativos

Diminutivos

galote

galito

(Tiene 8 palabras, cada una con su respectivo dibujo grande y chico)

Los niños escriben libremente y luego pasan a corrección con R y conmigo. R corrige ortografía y yo redacción y coherencia etc. Después de un rato, R observa lo que yo les digo a los niños y comienza a trabajar ella también con la coherencia y la comprensión del texto.

Casi todos los niños escriben textos largos. Algunos recuperan todas las ideas centrales del cuento, otros no. Unos pocos incluyen diálogos entre los personajes. A muchos les cuesta ordenar los acontecimientos conforme ocurrieron en el cuento. (Se ve que no están acostumbrados a reescribir sus textos, porque cuando les digo que algo no se entiende y platicamos cómo se entendería mejor, se quedan asombrados de que les pida que vayan a terminar el texto. Parece que la rutina es escribir, pasar a recibir calificación y dar por terminado el trabajo, aún cuando haya correcciones. Al principio no creen que sea de verdad el pedido, pero poco a poco se convencerán, reescriben y regresan para comentar otra vez el texto. Se comienza a hacer un juego esto de ir, corregir, regresar a ver cómo quedo, volver al banco a reescribir etc.)

(¡Varios, por no decir la mayoría, escribieron que la Bella Durmiente se pinchó el dedo con una "máquina de coser".)

Este trabajo de corrección individual nos lleva más de una hora. Cuando van terminando R les pide que inventen 5 enunciados relacionados con el cuento.

Un niño escribe:

La maquina de hilar es bonita  
La corona es bonita  
La bella durmiente se pincho el dedo  
La coronó es bonita  
El principe es bueno

Este niño escribe muy bien. Fue el que hizo la mejor síntesis del cuento. Cuando me muestra sus enunciados lo hago reflexionar sobre la acentuación y sin dificultad agrega los acentos correspondientes.

La mayoría inventa enunciados cortos, del estilo "... es bonito", o "... es blanco", o "... es bueno", etc. (El escribir enunciados es algo que tienen mecanizado y todos los hacen más o menos igual. La redacción libre les cuesta y más aun la reescritura. Sin embargo reescriben y mejoran sus textos cuando yo se los pido. La mayoría ya no escribe "ce" por "que" y separan las palabras. Sólo hay un niño que todavía pega palabras y pone ce en lugar de que. Es repetidor. R le hace algunas correcciones ortográficas.

A las 10.20 entra una mamá que va a dar un recado sobre la cooperativa. R pide al grupo que saquen el cuaderno de español y escriban el recado. Comienza a dictarlo ella.

R: mamita ... ¿con que empezamos?

Ns: ¡minúsculas!

Ns: ¡mayúsculas!

R: ¡¡¡¿minúsculas?!!!, ¡no!, mayúsculas (dicta): mamita te recuerdo que no se te olvide la cuota ... (repite esto dos veces) (Repite otra vez): mamita, dejamos espacio, te, dejamos espacio, recuerdo, dejamos espacio, que, dejamos espacio, no, dejamos espacio, se, dejamos espacio, olvide, dejamos espacio, la, dejamos espacio, cuota, dejamos espacio. Atentamente ... vocal ... Voy a revisarlos ahorita. Quién me dice si terminaron o donde se quedaron para que les vuelva a dictar ...

R termina de dictar y ayuda a los más atrasados. En general es flexible para corregir. No corrige todo y deja pasar cosas a los más atrasados. Se ve que los niños se sienten capaces de escribir y lo disfrutan.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BETTELHEIM, B. y K. ZELAN.** Aprender a leer. Mexico, Grijalbo/Conaculta, 1989. 294 p. Col. Los Noventa.
- BOURDIEU, P., J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON.** El oficio de sociólogo, tr. Fernando H. Azcurra, 4ª ed. Mexico, Siglo XXI, 1980. 372 p.
- BOURDIEU, PIERRE.** El sentido práctico, tr. Alvaro Pazos, revisada por Marie-José Devillard. Madrid, Taurus, 1991. 451 p.
- BRIAND, JOËL y M. C. CHEVALIER.** Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques. Paris, Hatier, 1995. 240 p.
- BROUSSEAU, GUY.** "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas". En SANCHEZ A. E. y G. ZUBIETA (comp.) Lecturas en didáctica de las matemáticas. Escuela francesa. Mexico, CINVESTAV-IPN, Depto. De Matemática Educativa. Área de Educación media superior, 1993. Pp. 1-67.
- BROUSSEAU, GUY.** "Los diferentes roles del maestro". En PARRA, C. e I. SAÍZ (comp.) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós, 1994. Pp. 65-94.
- CASSANY, DANIEL.** Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós, 1991. 194 p.
- CASTORINA, J. A. LENZI y S. FERNÁNDEZ.** "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En CASTORINA, J. A., S. FERNÁNDEZ, A. LENZI, H. CASAVOLA, A. KAUFMAN y G. PALAU. Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988. Pp. 83 - 118.
- DAVINI Mª CRISTINA.** La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós, 1995. 163 p.
- FELDMAN, D.; A. MONTENEGRO, L. BASABE y V. CHEHTMAN.** "El conocimiento de los maestros y la enseñanza". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila Editores, Año V, Nº 8, mayo de 1996. Pp. 13- 21.

- FERREIRO, E y A. TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; 4ª ed. México, Siglo XXI, 1984. 367 p**
- FERREIRO, E y M. GOMEZ PALACIOS (comp ) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura; 8ª ed México, Siglo XXI, 1991. 354 p.**
- FERREIRO, EMILIA. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986. 133**
- FERREIRO, EMILIA. La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV - IPN, 1994. 9 p**
- FERREIRO, EMILIA Y BEATRIZ RODRÍGUEZ. Las condiciones de alfabetización en medio rural México, DIE/CINVESTAV - IPN, 1994. 168 p.**
- FERREIRO, EMILIA. "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura" En Avance y perspectiva, órgano de difusión del Centro de Investigación y de estudios avanzados del I.P.N., vol 15, sept -octubre de 1996. Pp. 260-267.**
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. "Profesionalización docente y cambio educativo." En ALLIAUD, A. y L. DUSCHATZKY. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Davila, 1995. Pp 113-144. Col. Educación, crítica y debate.**
- JOLIBERT, JOSETTE y grupo de docentes de Ecouen. Formar niños lectores de textos, tr. Viviana Galdames y Alejandra Medina, 2ª ed Chile, Dolmen, 1992. 258 p.**
- 
- ..... Formar niños productores de textos, tr. Viviana Galdames y Alejandra Medina; 3ª ed. Chile, Dolmen, 1994. 233 p.**
- KAUFMAN, A. M. (Entrevista por H. MÉREGA). Lectoescritura inicial o ¿cómo hago para que mis alumnos de primer grado aprendan a leer y escribir? Buenos Aires, Santillana, 1989. 47 p.**
- 
- ..... Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Buenos Aires, Santillana, 1992. 62 p.**

- MORENO ARMELLA, L. y G. WALDEGG.** "Constructivismo y educación matemática". En BLOCK, D. Et. Al. **La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Lecturas.** Mexico.-SEP, 1995 Pp. 27-40 Programa Nacional de Actualización Permanente.
- PARRA, C. e I. SAIZ (comp.).** **Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.** Buenos Aires, Paidós, 1990 299 p.
- PIAGET, JEAN.** **Psicología y epistemología;** tr. Francisco Fernández B.; 4ª ed. Barcelona, Ariel, 1979 189 p.
- PIAGET, J. y R. GARCÍA.** **Psicogénesis e historia de la ciencia, 4ª ed** México, Siglo XXI, 1989. 252 p.
- ROCKWELL, ELSIE.** **La aproximación etnográfica: debates actuales.** México, Depto. de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN, 1994. 14 p.
- VACA U., JORGE.** **Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?** México, Tesis de maestría, DIE - CINVESTAV - IPN, 1989. 84 p.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M.** **La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica.** Buenos Aires, Colihue, 1994. 109 p.