



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL
APORTES PARA LA DIRECCIÓN EDUCATIVA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN Y
GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

PRESENTA

SANDRA SANTAMARIA COLULA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

PUEBLA, PUE.

JUNIO DE 2014

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a los niños de “la loma” porque gracias a ellos puedo mirar más allá de mis ojos.

Agradecimientos

Al universo en ser por fundirse en mí, en vida, salud y amor.

A la maravillosa familia que me rodea y cubre de cariño. En especial a mi madre Toñita que es mi mejor ejemplo, a mi padre que me alienta a seguir trabajando, y a mis hermanos Jorge y Luis, por apoyarme en momentos de difíciles.

A mis guías en la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas; pero en especial a mí querida Dra. Alma Cecilia Carrasco Altamirano por confiar en mí y enseñarme a mirar con una nueva óptica.

A mis lectores de tesis la Maestra Laura Angélica Issa Villa, agradezco sus ánimos, múltiples consejos y confianza; al mismo tiempo agradezco a mí muy querida Maestra María Laura Díaz Rivera, que aclaró mis pensamientos para plasmarlos en papel, me mostró más de una vez el nacimiento de una nueva idea y dio sentido al trabajo escrito de esta tesis, sin duda GRACIAS.

A mis amigas que me han acompañado en esta maestría y tesis, Alejandra P. Miranda Hernández, Alicia Guzmán, Miriam Loranca R., Patricia Conde Sánchez, y Aracelí Vizcaíno Peña, pues ustedes me han apoyado y comprendido en este proceso de construcción, en el que hemos trabajado juntas, con un enfoque compartido: el aprender.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 1 |
| 1.1 Justificación | 6 |
| 1.2 Objetivo general | 7 |
| 1.3 Objetivos específicos | 7 |
| | |
| CAPÍTULO II. EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y ALFABETIZACIÓN INICIAL | 9 |
| 2.1 Educación básica: Definiciones y principios | 9 |
| 2.1.1 Razón de ser de la educación básica en México | 9 |
| 2.1.2 Estructura y organización en educación básica: niveles y obligatoriedad | 10 |
| 2.2 La educación primaria en México | 11 |
| 2.2.1 Actores educativos. | 11 |
| Perfiles de los alumnos de 6° grado (Por qué los de 6º) | |
| Perfil de los docentes (2009) | |
| Perfiles de los directores de primaria (2009) | |
| 2.2.2 Planes y programas de estudio para la educación primaria | 16 |
| 2.3 Marco de política y normativa de la educación básica | 19 |
| 2.3.1 Norma y reto educativo: evidencias de calidad con equidad | 19 |
| 2.3.2 Consolidar el sistema de evaluación educativa, o qué consolidar | 19 |
| 2.3.3 Actores y gestión educativa | 20 |
| 2.4 Los retos de la alfabetización inicial | 20 |
| 2.4.1 Desigualdad y calidad en la obtención de la alfabetización inicial | 20 |
| | |
| CAPÍTULO III. UN MÉTODO PSICOGENÉTICO PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL | 22 |
| 3.1 Teoría y métodos de aprendizaje infantil | 22 |
| 3.2 Fin de un tipo específico de enseñanza: proceso de alfabetización con bases psicogenéticas | 25 |
| 3.2.1 Actores educativos que no reconocen el proceso por el que pasa el niño en la apropiación de la lengua escrita. | 29 |
| 3.2.2 El <i>Método del nombre propio</i> como camino funcional que le dio sentido al trabajo docente en tres experiencias | 30 |
| 3.3 Evaluar como un recurso para entender el progreso del estudiante | 35 |
| 3.4 El <i>Método del nombre propio</i> : Una aportación al conocimiento para generar una mejora en la escuela | 35 |
| | |
| CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO | 38 |
| 4.1 Tipo de estudio | 38 |
| 4.2 Características de las escuelas | 39 |
| 4.3 Contextos de intervención y sujetos participantes | 42 |
| 4.4 Temporalidad de la intervención reportada | 44 |
| 4.5 Descripción general del Método del nombre propio con bases psicogenéticas en su intervención | 44 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO V. RESULTADOS Y ANÁLISIS | 46 |
| 5.1 Pobreza de insumos formativos y didácticos por la docente que atiende el primer grado de primaria | 46 |
| 5.2 Experiencias de la docente | 47 |
| 5.2.1 <u>Primera experiencia docente en primer grado: incertidumbre por no saber qué método emplear en una escuela urbana de Huejotzingo Puebla</u> | 47 |
| 5.2.2 <u>Segunda experiencia de intervención y primera con un método de alfabetización: La puesta a prueba de un método en una escuela urbana de Huejotzingo Puebla</u> | 47 |
| 5.2.3 <u>Tercera experiencia y segunda intervención con un método de alfabetización: confirmación de la validez de un método en una escuela rural marginal en la localidad de El mirador Guadalupano, Quimixtlán, Puebla</u> | 48 |
| 5.2.4 Exigencias de evaluación y rendición de cuentas | 49 |
| 5.3 Evidencias de la pertinencia del método para alfabetizar | 50 |
| 5.3.1 Las evidencias | 50 |
| 5.3.2 Los niños aprenden en un proceso de ensayo y error las convenciones del sistema de escritura | 56 |
| 5.3.3 El entorno cuenta: la construcción de un ambiente alfabetizador | 57 |
| 5.4 Hallazgos | 64 |
| CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS | 66 |
| 6. 1 Conclusiones | 66 |
| 6.2 Sugerencias | 67 |
| 6.2.1 Sugerencias para directivos | 67 |
| 6.2.2 Sugerencias para maestros | 68 |
| 6.2.3 Sugerencias para el Sistema Educativo Mexicano | 69 |

Introducción

En el año 2010, estudiaba la normal en el último semestre, escuché en clase a un profesor que describía los métodos sobre alfabetización inicial y dijo: “nos enseñaron a leer decodificando, y no construyendo es por eso que los adultos no entendemos lo que leemos”.

Y me dije a mi misma, es verdad muchas veces puedo leer bien, y no entiendo en su totalidad lo que leo, desde ese momento surgieron dudas.

Pregunté, ¿qué se aprende primero a leer o a escribir?, y los maestros contestaban: “ambas cosas, depende de los niños, por eso se llama lecto-escritura”.

¿Cómo enseñar la lecto-escritura? Preguntaba, y me contestaban “que con material y juegos”, respuestas poco claras.

Seguía en mi mente, leemos lento y comprendemos mal, ¿qué hacen mal los profesores en el momento de alfabetizar?

Dejé la duda por un tiempo, pero salí de la normal al mundo real, en el año 2011 obtuve un interinato en donde me dieron un primer grado y no quería hacer mal el trabajo, quería que ellos aprendieran diferente, pero no entendía el cómo.

Entré a la universidad y conocí a la Dra. Alma Cecilia Carrasco Altamirano, ella mencionó que parte de su trabajo es fomentar la lectura y escritura; supuse que ella me podría orientar, le pedí que por favor me asesorara un poco, y fuimos al Consejo de Lectura Puebla, en donde me obsequió un primer libro, que contiene actividades sobre la alfabetización inicial. Un libro con actividades lúdicas a realizar. Llevé algunas actividades a cabo, pero seguía con la presión de cumplir con el currículo de los libros de texto, además de que las condiciones del salón eran similares a las de una bodega de desechos electrónicos y el espacio para los niños era reducido; al finalizar el ciclo escolar no logré entender el proceso de

alfabetización inicial, sin embargo, a los padres y niños (38) les gustó mi trabajo, y el director decidió darme nuevamente primer grado.

Comencé con ese primer grado en Agosto del año 2012, el número de alumnos había disminuido a treinta, pero las condiciones de trabajo eran aún peores que las anteriores, el salón de clase estaba construido de lámina en su totalidad, con espacio más reducido que en la bodega. Tenía tres meses y medio para alfabetizar a la mayor parte de población de alumnos de ese grupo, porque en ese tiempo concluía mi interinato. La Dra. Carrasco, me ha acompañado en la implementación del método de alfabetización inicial desde entonces.

De esta primera experiencia surgió la inquietud para realizar este trabajo de tesis; me interesó indagar qué hay detrás del aprendizaje infantil, y el cómo alfabetizar a los niños de una manera funcional, y si un método puede aportar conocimiento. Esta inquietud nos condujo a elaborarnos las siguientes preguntas ¿Cuál es el papel que tiene el director para apoyar a sus docentes y estudiantes en el proceso de alfabetización inicial en la primaria?, ¿es posible atender al doble reto de alfabetizar a los estudiantes de primer grado en un ciclo escolar y de entender sus procesos de construcción y apropiación de convenciones de un sistema de representación de escritura?

Para dar respuesta a las preguntas, nos planteamos dos grandes objetivos: a) intervenir en materia de adquisición en la lectura y escritura en la primaria a través de un método de enseñanza, b) asegurar el reto formativo de la escuela primaria con el propósito de generar una propuesta de colaboración entre docentes y dirección escolar en beneficio del estudiante.

Estos objetivos generales nos complementaron con objetivos específicos que guiaron el trabajo y estuvieron en función de: a) identificar las necesidades, reconocer el constructivismo como enfoque, b) explicar el cómo éste es aplicable en el aula, c) describir mecanismos y recursos de planeación y trabajo docente que permitan el progreso de la aplicación de un método constructivista, para aprender a leer y escribir, d) exhortar a directivos y a docentes a crear las

condiciones básicas necesarias, e) consolidar un método significativo y funcional, en favor de la alfabetización inicial, al mismo tiempo dar sentido al trabajo docente.

El trabajo queda conformado de la siguiente manera: en el capítulo uno se abordan el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos generales y específicos.

En el capítulo dos, todo lo relacionado con la educación básica en México, puesto que es el lugar donde se realiza este trabajo de investigación. Se explica la razón de ser, su estructura y organización, los niveles y obligatoriedad, actores educativos de la escuela primaria, planes y programas para la educación básica, materiales actuales: libros de texto de español en el primer grado de primaria. Al mismo tiempo se plantean las nuevas políticas por las que atraviesa nuestro país, en el presente año (2013), el “Pacto por México” y el cómo intervienen las nuevas decisiones en torno a la normatividad del reto educativo: evidencias de calidad con equidad, con miras a consolidar el sistema educativo, y al sistema de información y gestión educativa. En seguida, una descripción sobre la desigualdad en la calidad para la obtención de la alfabetización inicial.

En el capítulo tres, se exponen los fundamentos que abrazan la alfabetización inicial, explicando las teorías y métodos de aprendizaje infantil, con el fin de la enseñanza del proceso de alfabetización. Se describe el qué pasa cuando los actores educativos no reconocen el proceso de la lengua escrita, y el cómo “el método es una posible respuesta, a la tarea de alfabetizar en “método del nombre propio” como “método” funcional que le da sentido al trabajo docente en tres experiencias de alfabetización, en dos contextos. Se describe la necesidad de reconsiderar la evaluación como un recurso para entender el progreso del estudiante y, finalmente se explica por qué el uso del método es una valiosa herramienta para propiciar el aprendizaje en los alumnos, dando sentido al trabajo docente en el nivel de primaria.

En el capítulo cuatro, se describen tres experiencias de alfabetización en dos contextos. Al respecto, es preciso mencionar que se realizó un estudio de caso, de

una docente que aplicó el método de Irena Majchrzak “método del nombre propio”; en donde se analizó en su conjunto y dentro de su contexto la situación que nos interesa es: “alfabetización inicial, aportes para la dirección educativa”.

Se describen el reporte de tres experiencias, en dos contextos se hace mención de las personas que constituyeron los contextos de la alfabetización inicial, de nuestra población de estudio, de la observación al aplicar “el método del nombre propio” y el procedimiento en dos contextos en las tres experiencias alfabetizadoras.

En el capítulo quinto explico los resultados de la alfabetización inicial en dos contextos y explico el por qué un docente debe apoyarse en un método, y el cómo un método puede apoyar a un directivo, dando beneficios para trabajar en colegio en beneficio de los alumnos.

Para cerrar este trabajo presentamos una serie de conclusiones que se desprenden del trabajo de campo y de la observación participante, además se agregan las referencias bibliográficas que fueron consultadas a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Es un reto central asegurar que los estudiantes desarrollen en el primer grado de una serie de elementos que contribuyan al apoyo de los docentes. A mi juicio, es necesario conocer un método eficiente y constructivista para la obtención de la lectura y escritura, puesto que no hay cursos, ni oferta de capacitación que expliquen cabalmente este proceso tan complejo: la obtención de la alfabetización.

En cuestión de materiales educativos, es importante resaltar que la metodología está implícita en los libros de texto *Español, primer grado, Español lectura*, y en el libro *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación básica primaria, Primer grado* no es la idónea desde la perspectiva de muchos docentes, con inclusión mía, pues *no guía* a los que *guían* el proceso de alfabetización; es decir, no describe cómo alfabetizar, cómo ubicar las necesidades y las posibilidades cognitivas de los educandos.

Esa metodología que apenas está insinuada en los libros mencionados es artificial porque sistematiza las actividades de una manera general y uniforme sin tomar en cuenta las características sociales y culturales de los distintos grupos de niños de primer grado. No hace explícito cómo realizar una apropiación del significado de los textos que se empiezan a leer, sino que invita a decodificar de una manera mecánica y deja de lado el sentido de la palabra escrita.

El material educativo del alumno, el libro de texto de la SEP, no responde a un método claramente reconocible por el docente, aunque que en el *Plan de estudios de Educación básica* se habla de los distintos retos pedagógicos que describen cómo deberían ser tratados los alumnos por los docentes, no se explica cómo alfabetizar a los niños de una manera lógica (SEP, 2011). Esta es la pauta inicial para desarrollar las ideas que se exponen en este capítulo.

La alfabetización inicial es para los profesores de educación primaria un

laberinto de ideas, sin caminos y con soluciones que tienen como destino repetir la misma ruta que siguieron ellos mismos para aprender y reproducir la misma historia.

Pertenece a una cultura donde el error es poco valorado, esto ha traído como consecuencia un nulo o escaso aprecio de su papel como recurso importante en la evaluación de un proceso en construcción, que permite reconocer las diversas interpretaciones que realiza el escolar e identifica las distintas formas de entender la aproximación infantil inteligente a las convenciones de la lengua escrita; que es una pieza clave para ubicar si se están cumpliendo los objetivos trazados desde la teoría o si ésta es letra sobre papel mojado.

La dirección escolar, de cada escuela, debería saber que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es la apropiación de un sistema convencional de representación de la lengua escrita, y no solamente es el dominio de un código, la obtención de la alfabetización inicial va más allá de esto.

Los directivos tendrían que promover esta concepción en el profesorado porque haría que los maestros retomaran las aportaciones de los niños, y al valorar sus participaciones inteligentes reconstruirán, con ayuda del método, actividades para su alfabetización inicial, lo que puede dotar de recursos novedosos para alfabetizar a los educandos, y de caminos para la identificación de los niveles de apropiación de los niños.

El libro de texto del primer grado que se emplea para enseñar a los niños mexicanos en el ciclo escolar 2012-2013, responde a la innovación llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Un rasgo sobresaliente de esta reforma es “la dimensión global, que se refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo” (SEP, 2011: 25). Fomentar en los alumnos el *saber hacer*, es la parte trascendental de esta reforma, pero el conflicto se presenta en la manera de llevar a cabo los procedimientos didácticos que contribuyan a que el alumno logre este *saber*.

Los principios pedagógicos de la RIEB (SEP, 2011) son los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, en este sentido es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, la multiplicidad de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que los estudiantes de un grupo tienen. (SEP, 2011: 26).

Entonces, cuando un niño escribe tal como el cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras, nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado, para poder ser valorado. Es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos se precisa comprender cómo aprende y qué aprende; y desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y que pueda ser construido con interés.

Para incidir de mejor manera en los procesos de aprendizaje es necesario que el personal docente esté capacitado para enfrentarse a grupos numerosos, a alumnos con características distintas, a los problemas vividos por los estudiantes que son consecuencia de las limitaciones de su entorno social; además, es importante adecuar la actividades en los distintos contextos del trabajo docente. El principio 1 de la RIEB no toma en cuenta que en un país altamente inequitativo, como México, no es lo mismo ser un docente urbano, en una colonia de clase media con padres presentes y exigentes, que ser un docente rural en una comunidad sistemáticamente marginada.

2. Planificar para potenciar el aprendizaje; las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. (SEP, 2011: 27).

¿Cómo generar un desafío intelectual sin la experimentación, sin el conflicto mental, si se ignora cómo reconocer las etapas infantiles? Para que los infantes puedan descubrir los significados en sus actividades escolares es indispensable generar un ambiente natural y adecuado en donde la interacción sea la fuente de los problemas contextuales. Se denomina *ambiente de aprendizaje* al espacio en donde se desarrolla la comunicación educativa, se trata del entorno construido

por la institución y los docentes en los que los estudiantes encuentran una lógica de participación educativa. Para que se cumpliera el principio 2, es necesario que las escuelas y los docentes participaran en la construcción de tal ambiente.

3. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI éstos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; ejemplos: acervos para la Biblioteca escolar y la Biblioteca de aula; materiales audiovisuales, multimedia e internet, Materiales y recursos educativos informáticos, Planes de clase, reactivos, Plataformas tecnológicas y software educativo (SEP, 2011 :30).

Sin embargo, este principio no toma en cuenta la realidad que atraviesan muchos establecimientos del país porque sugiere el uso de tecnologías, el empleo adecuado de las bibliotecas, de materiales audiovisuales, pero en muchas escuelas primarias no existe la cobertura tecnológica que permita asegurar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y no todas ellas tienen Biblioteca de Aula, y Biblioteca Escolar. Por tanto, el discurso de la modernización tecnológica sigue siendo sólo discurso.

4. Evaluar para aprender. El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes, de los alumnos y quien realiza el seguimiento, éste crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica, para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y programas de estudio. (SEP,2011)

Según Moreno “se podría afirmar que en México generalmente se hace medición y no evaluación, puesto que en la práctica sigue predominando una visión estrecha que valora los productos encima de los procesos”. (2011: 117). Pero es evidente que la evaluación en México, en el subsistema de Educación básica se ha mecanizado exclusivamente en la burocratización, con fines de control, dejando de lado la evaluación formativa.

Frente a estas características, los desafíos de la dirección escolar, de cada centro educativo, consisten en reconocer la importancia que tiene el papel que asume un

docente frente a un grupo de primer grado, registrar la importancia de realizar vínculos entre teoría y práctica, asumiendo lo que ésta exige; e ir más allá del discurso que exhorta esta relación. Es indispensable que el directivo con su personal docente conozca cómo aplicar la teoría por medio de distintos métodos que contienen diferentes estrategias, caminos, técnicas, herramientas, estilos, etc., pues como ya se dijo es el indicado para guiar a los actores educativos.

También es necesario distinguir las distintas particularidades y fundamentaciones entre un método de antaño y uno novedoso; la sociedad cambia a pasos acelerados y si la escuela primaria se queda con los mismos métodos tiene una tendencia a dejar de ser útil a las personas y a convertirse en un mero trámite para acceder a otro nivel educativo, y como consecuencia, los bajos niveles de aprendizaje que son causa del rezago educativo y de más desigualdad social.

Crear, fomentar y echar a andar un ambiente de construcción para el encuentro con métodos significativos para los alumnos, significa responder al cambio constante de nuestra sociedad, al mismo tiempo que se refuerzan los lazos con la escuela básica; la construcción de ese ambiente novedoso es un factor clave para la búsqueda de la calidad en la educación.

La siguiente pregunta de investigación simplifica lo anterior.

Pregunta de Investigación:

¿Es posible que el docente atienda al doble reto de alfabetizar a los estudiantes de primer grado y que entienda cómo se producen en el niño los procesos de construcción y apropiación de convenciones del sistema de representación de que es la escritura?

Este trabajo de tesis describe la manera en que un método constructivista puede dar sentido a un trabajo docente.

1.1 Justificación

En México la lectura se ha entendido como “la decodificación de las palabras, resultado de este triste panorama esta habilidad se aprende y desarrolla como una actividad mecánica y no como un proceso global y activo que permita a la persona utilizar diferentes destrezas de razonamiento para identificar y extraer la información del significado del texto para ocuparlo en la solución de problemas”. (Argudín, 2005:23). Esto puede explicar que en la alfabetización inicial se desconoce el camino para llegar a construir conocimiento significativo y aunque se conocen estrategias para mejorar ese proceso, a mi juicio una de las dificultades radica en la falta de profundización en la preparación de los actores educativos: los directores académicos, los maestros normalistas, etc.

La formación del docente normalista es libresca y alejada de la práctica pedagógica, en la que se habla de teorías sin guías, se menciona la construcción sin experimentación, se juega con palabras en el aire con caminos poco claros que dirijan la actuación educativa.

Consecuencia de todo ello es la falta de conocimiento en torno a un método eficiente y constructivista para la apropiación inicial de la lectura y escritura, lo que constituye un vacío permanente del Sistema educativo mexicano; los docentes actualmente enfrentan este complejo proceso, la alfabetización, enseñando a decodificar, lo que hace de las primeras lecturas una práctica artificial y mecanizada, lo que da como resultado una técnica imperfecta de lectura, cuyo efecto natural es, muy probablemente, la falta de comprensión lectora, porque se enseña al niño a interesarse sólo por relacionar el sonido con la forma de la letra. No hay talleres, ni oferta de capacitación para mejorar la práctica docente sobre un proceso tan complejo como lo es la obtención de la alfabetización inicial.

El método Majchrzak (2004) me ha permitido sistematizar actividades concretas para hacer posible una apropiación de alfabetización diferente. La exposición de estas prácticas es la finalidad del presente trabajo, que pretende iniciar una

reflexión en docentes y directivos a fin de que visualicen el proceso de alfabetización como una actividad con sentido y no simplemente una acción mecánica.

De primera mano la autora Irena Majchrzak “reconoce que la lectura y escritura son experiencias distintas, sostiene que la lectura precede a la escritura en el proceso de apropiación de la lengua; comenzando por la lectura de sus nombres y el descubrimiento de sus posibilidades” (Carrasco, en Majchrzak, 2004:10). Esta fue la primera idea clave que me permitió diferenciar entre lectura y escritura, fue la luz inicial para que yo pudiera identificar el camino por el que transitan los infantes, este pensamiento me ofreció la pauta para que yo pudiera encontrar pistas que me guiaron en el proceso de crear una serie de actividades y estrategias que desarrollé en mi práctica docente. Los actores educativos, comenzando por los dirigentes escolares, debieran reconocer la existencia de esa diferencia para comprender la naturaleza de la apropiación de la lectura y escritura, de tal manera que puedan innovar las prácticas pedagógicas.

1.2 Objetivo general

Intervenir en materia de apropiación de la lectura y escritura en primer grado a través de un método de enseñanza que permita asegurar el reto formativo de la escuela primaria con el propósito de generar propuestas de colaboración entre docentes y dirección escolar a beneficio de los estudiantes.

1.2.1 Objetivos particulares

- ❖ Argumentar sobre la necesidad de reconocer el constructivismo como enfoque de enseñanza y explicar la manera de su aplicación en el aula.
- ❖ Describir mecanismos y recursos de planeación y trabajo docente que permitan el progreso de la aplicación de un método constructivista para aprender a leer y escribir.

❖ Exhortar a directivos para que promuevan en el docente creación de condiciones básicas y necesarias para consolidar un método significativo y funcional, en favor de la alfabetización inicial.

❖ Consolidar un método significativo y funcional en favor de la alfabetización inicial.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y ALFABETIZACIÓN INICIAL

En este capítulo se abordan conceptos en torno a la educación básica: qué es lo que significa, cuál es su razón de ser, sus niveles y obligatoriedad. Después se describe el nivel primaria del Sistema educativo mexicano, sus actores educativos, los planes y programas de estudio. En relación con políticas de gobierno, se habla del Pacto por México y sus diferentes aspectos. Para finalizar con una reflexión sobre los retos de la alfabetización inicial.

2.1 Educación básica: Definiciones y principios

El Sistema educativo mexicano (SEM) es un “cosmos institucional complejo desigual y diferenciado por modalidades y niveles con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan fines explícitos de la educación, todo producto de una historia de más de 70 años, cargado de tensiones, logros y fracasos”. (Ornelas, 2000:28)

La complejidad y el carácter que tiene el Sistema Educativo Mexicano pueden ser el resultado de la actuación desigual de los diversos actores que lo conforman, lo que ha hecho que en diferentes y variadas ocasiones haya un sinnúmero de intereses personales que distorsionan los objetivos del desarrollo del SEM.

2.1.1 Razón de ser de la educación básica en México

Para Vasconcelos era claro que la misión de la educación consistía en construir las bases de la nación a partir de la formación de hombres y mujeres libres, con la posibilidad y capacidad de diferenciar y así obtener elementos de intervención ciudadana en bien de la sociedad mexicana. Siguiendo a Ornelas la intervención del ciudadano “...es la capacidad para juzgar la vida desde un punto de vista

propio, es decir apropiarse de conceptos y opiniones” (2000:100). Es este espíritu de querer formar ciudadanos una de las razones del surgimiento de la escuela básica en México.

Este nivel de formación es, generalmente, el primer encuentro entre la persona y la escuela, esto indica que es una pieza clave para la formación, aunque no es terminal puesto que no proporciona las herramientas para insertarse en el campo laboral, entonces “Lo que ofrece la educación básica es fundamentalmente un biocultural, y como tal hay que considerarlo.” (Schmelkes, 1997:173).

2.1.2 Estructura y organización en educación básica: niveles y obligatoriedad

La educación básica en México es obligatoria y abarca tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

El primer nivel el preescolar tiene una duración de tres años y la edad mínima para ingresar es de tres años, sin embargo “El tercer grado de preescolar es obligatorio a partir del ciclo escolar 2004/2005, el segundo a partir del ciclo 2005/2006 [...] El segundo nivel [de la educación básica] corresponde a la educación primaria “la cual es obligatoria desde 1934 y se cursa en seis grados; ingresan niños de 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar. [...]. El tercer y último nivel de la educación básica es la secundaria, que es obligatoria desde 1993 y tiene una duración de tres años. Cuando los alumnos presentan una trayectoria escolar ininterrumpida, las edades de ingreso y egreso de este nivel son de 12 y 14, respectivamente”. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010:42, 43.)

Dada la multiculturalidad en nuestro país, existe una modalidad que atiende a los pueblos originarios, se trata de la “educación indígena [que] es un tipo de servicio disponible en educación preescolar y primaria. Es deseable que los docentes que participan en este tipo de servicios sepan al menos hablar la lengua indígena de la comunidad donde laboran (SEP e INEE, citado en Instituto Nacional de Evaluación

Educativa 2010:42).

“Cada uno de los tres niveles de educación básica obligatoria cuenta con distintos tipos de servicio, que buscan satisfacer necesidades educativas específicas de las diferentes poblaciones. Los servicios denominados generales operan en escuelas preescolares, primarias y secundarias, y están diseñados para atender simultáneamente a un número relativamente grande de estudiantes.”(Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010: 42)

La educación inicial se ofrece a niños de 1 a 3 años, forma parte de la modalidad básica, el primer grado no es considerado como obligatorio en la Ley General de Educación, y en general este nivel parece una pieza abandonada del Sistema educativo mexicano.

La educación básica cuenta con cobertura amplia, sin embargo, uno de los grandes desafíos es elevar su calidad; aunque que hay una enorme cobertura, las condiciones de los establecimientos escolares urbanos son extremadamente diferentes en relación con las escuelas rurales, las carencias que se encuentran en el ámbito rural salpican y dificultan el proceso educativo.

2.2 La educación primaria en México

2.2.1 Actores educativos.

En este apartado se describen los perfiles de alumnos, docentes y directores como actores educativos.

a) Alumnos de primaria

Una investigación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), arrojó los siguientes resultados basados en la muestra del sexto grado.

La tabla 1 muestra un estudio socioeconómico en distintos contextos de sexto

grado, se pueden observar las relaciones que existen en niños que tuvieron preprimaria y las expectativas sobre realizar o no una licenciatura y posgrado. Se observa en el estrato de niños de educación privada que la mayor parte de su población asistió a la preprimaria, y además tiene las más altas expectativas sobre realizar licenciatura y posgrado, la tabla muestra que la escuela de tipo urbano público también tiene un buen porcentaje de niños con preprimaria y presentan alto nivel de esperanzas para realizar licenciatura y posgrado; los estratos más desfavorecidos en relación con obtener licenciatura y posgrado son, en orden descendente, la escuela rural pública, la escuela indígena y con mucho menos expectativas los niños que asisten a cursos comunitarios; efectivamente, la diferencia entre niños que cursaron preprimaria y las expectativas en relación con los niños que no cursaron la preprimaria es mucho mayor, lo que muestra es las grandes diferencias entre los distintos estratos socioeconómicos. Además, plantea la pregunta: cómo trabajar en la apropiación de la alfabetización inicial en estos estratos, y si existe relación entre la alfabetización inicial y el genuino interés por aprender más, dado que ésta es la puerta para desarrollar más conocimiento.

Tabla 1

Perfil de los alumnos de 6° de primaria por estrato educativo, características comparables (2005 y 2009)

| Características | Indicadores | Estratos escolares | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------|-------|------------------|-------|---------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|-------------------|-------|
| | | Nacional | | Urbanos públicos | | Rural público | | Educación indígena | | Cursos comunitarios | | Educación privada | |
| | | 2005 | 2009 | 2005 | 2009 | 2005 | 2009 | 2005 | 2009 | 2005 | 2009 | 2005 | 2009 |
| Características personales | Etnia (promedio) | 13.1 | 12.4* | 12.7 | 12.5 | 13.5 | 12.4* | 14.3 | 12.9* | 14.4 | 12.7 | 13.0 | 12.4 |
| | Sexo: % hombres | 47.6 | 49.3* | 51.3 | 49.0* | 50.0 | 49.2 | 47.9 | 50.3 | 49.6 | 51.8 | 50.3 | 50.2 |
| | Habla lengua indígena % | 4.6 | 3.9* | 1.4 | 1.2 | 4.2 | 4.1 | 45.9 | 37.9 | 10.5 | 10.4 | 0.7 | 0.3 |
| Aspectos de su trayectoria escolar | Antecedente de al menos un año de preprimaria % | 83.9 | 80.5* | 86.8 | 81.9* | 79.0 | 85.5* | 82.0 | 86.8 | 59.8 | 73.6* | 95.3 | 98.7* |
| | Repite un año o más en primaria % | 14.1 | 16.8* | 13.4 | 14.2* | 24.7 | 24.4 | 31.9 | 30.0 | 43.4 | 37.1 | 4.6 | 3.2* |
| | Expectativas para estudiar licenciatura o posgrado % | 57.7 | 66.0* | 64.3 | 71.9* | 44.0 | 49.5* | 30.5 | 35.8 | 29.4 | 31.3 | 85.7 | 91.9* |
| Contexto familiar | Expectativas de sus padres respecto a que estudie licenciatura o posgrado % | 49.9 | 58.7* | 55.9 | 64.6* | 18.3 | 40.6 | 27.7 | 27.9 | 28.3 | 25.3 | 89.3 | 91.4* |
| | La madre estudió secundaria o más % | 49.7 | 43.4* | 59.0 | 49.3* | 29.9 | 39.9* | 14.9 | 21.9* | 13.3 | 22.4* | 86.8 | 93.8* |
| | Tienen boca Oportunidades % | 40.0 | 36.2* | 25.7 | 24.1 | 48.0 | 44.2 | 81.7 | 79.8 | 43.6 | 70.1 | 21.1 | 14.6* |

* Estadísticamente diferente entre las aplicaciones 2005 y 2009.
Fuente: INEE (2005 y 2009), cuestionario de contexto para alumnos, acceso a los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Escuela) para 6° de primaria.

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010: 129.

La tabla 2 ilustra que “existe una mejora de las condiciones de los estudiantes en el lapso 2005 a 2009, a nivel nacional, aunque no se reducen las brechas entre quienes asisten a la escuela urbana pública y aquellos inscritos en educación indígena y cursos comunitarios” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010: 127), nos indica que las desigualdades siguen siendo evidentes en nuestro país y que es notoria la necesidad de “atender a la problemática entre alumnos que reciben becas y los que no las reciben” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010: 127), esto hace pensar que el programa *Oportunidades* presenta muchas carencias al diagnosticar las necesidades reales de las personas de dicho programa.

Tabla 2

Perfil de los alumnos de 6° de primaria por estrato educativo (2009)

| Características | Indicadores | Estratos escolares | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--------------------|-------------------|----------------|-------------------|---------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Nacional | | Urbano público | | Rural público | | Educación indígena | | Cursos comunitarios | | Educación privada | |
| | | % | (ee) ¹ | % | (ee) ² | % | (ee) ³ | % | (ee) ⁴ | % | (ee) ⁵ | % | (ee) ⁶ |
| Características personales | Edad (promedio) | 12.6 | (0.0) | 12.5 | (0.0) | 12.6 | (0.0) | 12.9* | (0.1) | 12.7 | (0.2) | 12.4 | (0.1) |
| | Sexo hombres | 49.3 | (0.3) | 49.0 | (0.4) | 49.2 | (0.5) | 50.3 | (1.5) | 51.8 | (2.1) | 50.2 | (1.4) |
| | Hablan lengua indígena | 3.9* | (0.2) | 1.2 | (0.1) | 4.1* | (0.6) | 37.9* | (4.3) | 10.4* | (1.1) | 0.3* | (0.1) |
| Condiciones para el estudio | Padres pendientes de los materiales que necesita | 86.6* | (0.2) | 89.0 | (0.2) | 83.5* | (0.6) | 67.3* | (1.7) | 71.0* | (1.7) | 82.2* | (0.5) |
| | Padres o familiares que les ayudan en sus tareas | 33.0 | (0.4) | 34.6 | (0.4) | 31.0* | (0.6) | 28.0* | (1.3) | 26.3* | (1.8) | 31.6 | (1.8) |
| Aspectos de su trayectoria escolar | Antecedente de al menos un año de preprimaria | 90.5* | (0.2) | 91.9 | (0.3) | 85.5* | (0.5) | 86.8* | (1.4) | 73.6* | (2.1) | 98.7* | (0.2) |
| | Repetieron un año o más en primaria | 16.8* | (0.3) | 14.2 | (0.4) | 24.4* | (0.6) | 30.6* | (1.6) | 37.1* | (2.0) | 3.2* | (0.3) |
| | Expectativas para estudiar licenciatura o posgrado | 66.0* | (0.4) | 71.9 | (0.5) | 49.5* | (0.8) | 35.8* | (2.2) | 31.3* | (2.1) | 91.9* | (0.7) |
| | Expectativas de sus padres respecto a que estudien licenciatura o posgrado | 58.3* | (0.4) | 64.6 | (0.6) | 40.6* | (0.7) | 27.9* | (1.2) | 23.3* | (1.9) | 85.4* | (0.8) |
| Contexto familiar | La madre estudió secundaria o más | 61.4* | (0.3) | 69.3 | (0.7) | 39.9* | (1.0) | 21.9* | (1.3) | 22.4* | (1.3) | 93.8* | (0.5) |
| | Trabajan con pago | 17.7* | (0.3) | 15.2 | (0.3) | 23.0* | (0.7) | 32.0* | (1.4) | 27.7* | (1.7) | 11.3* | (0.7) |
| | Tienen beca Oportunidades | 36.2* | (0.5) | 24.0 | (0.6) | 64.2* | (1.1) | 79.8* | (1.6) | 70.1* | (1.8) | 14.6* | (0.8) |
| | Tienen beca Oportunidades y trabajan con pago | 8.7* | (0.2) | 5.0 | (0.2) | 16.0* | (0.6) | 26.8* | (1.4) | 19.0* | (1.5) | 2.0* | (0.2) |

¹ Error estándar.
² Estadístico anónimo diferente del estrato escolar urbano público.
Fuente: INEE (2009), cuestionario de contexto para alumnos, anexo a los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Escala) para 6° de primaria.

Fuente Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010: 131

b) Perfil de los docentes (2009)

Los indicadores de la tabla 3 ofrecen una pauta para caracterizar a los docentes que imparten el 6° grado de primaria, los indicadores son relevantes porque inciden

en el desempeño de sus funciones.

El promedio más joven de la población magisterial de menos de 29 está situado en cursos comunitarios como el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) con un promedio de 95.3%, recordando que esta población juvenil tiende a tener como máximo grado de estudio el bachillerato, porque su contrato, radica en la alfabetización inicial, de escuelas alejadas; continua el rural público con un 13.5% y después va la zona urbano público con un 11.6 %. La mayor parte de población de más de 50 años está centrada en la educación pública con un promedio de 20.3%, seguido del urbano público con un 17.1%, continua la educación indígena con un 8.3%, y por último rural público con un porcentaje de 8.3%. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010:138)

Los docentes encargados de la alfabetización inicial en zonas rurales son del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) se trata de jóvenes con bachillerato; la mayor parte de profesores con preparación profesional (normal o licenciatura en educación) se encuentran en zonas urbanas.

En cuanto a nivel de estudios de los profesores de las escuelas urbanas y rurales, no existen diferencias estadísticamente significativas; mientras que los profesores de educación indígena tienen el menor porcentaje de estudios con licenciatura (88.5%) y posgrado(1.5%); Así mismo resalta que los profesores más jóvenes sin tomar en cuenta CONAFE, son los que trabajan en escuelas rurales/ 12.5%), mientras que las escuelas indígenas y urbanas este porcentaje alcanza 7.0% y 5.7% respectivamente sin ser estadísticamente, diferente. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010:138)

La tabla tres explica cómo la evaluación de los maestros se limita a medir el nivel de conceptualización de los contenidos, currículo y normatividad, dejando de lado las prácticas pedagógicas que acompañan al docente y el resultados es evidente: menos del 50% de la población docente está insertada dentro de carrera magisterial, siendo los profesores rurales los menos favorecidos con dicho programa.

Es urgente “evaluar el verdadero impacto de los resultados de Carrera Magisterial, como los estudios de posgrado de los docentes y el acompañamiento en sus primeros años de su inserción laboral, de manera que reditúen en el mejoramiento académico de los estudiantes”. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010: 138).

Aunque el INEE habla de evaluar los resultados de Carrera Magisterial, puede observarse en la tabla 3 que hay una diferencia entre los docentes de contextos diversos: el porcentaje de profesores del área urbana incorporados a carrera

magisterial es mayor por 22 puntos que los docentes del área rural. Lo que implica una desventaja ante la evaluación nacional que ocupa el mismo instrumento para valorar profesores de zonas con posibilidades desiguales.

Tabla 3

| Características | Indicadores | | Estratos escolares | | | | | | | | | | | |
|-----------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------|-------------------|----------------|-------------------|---------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | | Nacional | | Urbano público | | Rural público | | Educación indígena | | Carrera comunitaria | | Educación privada | |
| | | | % | (ee) ¹ | % | (ee) ¹ | % | (ee) ¹ | % | (ee) ¹ | % | (ee) ¹ | % | (ee) ¹ |
| Personales | Edad | Menos de 20 años | 31.1* | (0.8) | 11.8 | (0.8) | 25.8* | (1.5) | 13.3 | (2.3) | 85.3* | (3.1) | 16.3 | (1.8) |
| | | 20 años o más | 12.5* | (0.6) | 17.1 | (0.9) | 8.1* | (1.0) | 8.3* | (1.9) | 11.3* | (0.3) | 20.3 | (3.2) |
| Profesionales | Sexo (hombres) | Estudios de licenciatura o más | 62.2* | (0.9) | 42.8 | (1.4) | 54.6* | (1.8) | 78.1* | (1.8) | 41.9 | (2.4) | 15.6* | (2.3) |
| | | Estudios de posgrado | 62.9* | (0.1) | 68.8 | (0.3) | 88.6 | (0.3) | 88.2* | (1.7) | 13.0* | (1.7) | 94.6* | (1.7) |
| Laborales | Dos años o menos de servicio docente | Estudios de posgrado | 5.6 | (0.4) | 6.9 | (0.5) | 3.2 | (0.8) | 1.3* | (0.8) | 1.0* | (0.6) | 7.3 | (1.8) |
| | | Incorporados a Carrera Magisterial | 13.1* | (0.6) | 5.7 | (0.7) | 12.3* | (1.4) | 7.0 | (1.2) | 89.3* | (1.4) | 8.4 | (1.3) |
| | | Incorporados a Carrera Magisterial | 41.8* | (0.0) | 39.1 | (1.4) | 36.7* | (1.3) | 23.7* | (2.4) | 2.9* | (0.8) | 6.9* | (3.2) |

¹ Error estándar.
² Estadístico anexo diferente del estrato escolar urbano.
Fuente: INEE (2009). Cuestionario de contexto para docentes, anexo a los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (ExCALE) para 6° de primaria.

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010: 138

c) Perfiles de los directores de primaria (2009)

La tabla 4 muestra las características de un directivo de primaria en México. Presenta edad y sexo de las personas, las profesionales (estudios de licenciatura o posgrado), y laborales (directivo con clave, director con grupo, incorporados a Carrera Magisterial, otro empleo remunerado). (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010)

Tabla 4

| Características | Indicadores | | Nacional | |
|-----------------|--|------------------|----------|-------------------|
| | | | % | (ee) ¹ |
| Personales | Edad | Menos de 40 años | 39.1 | (0.9) |
| | | De 40 a 49 años | 44.4 | (1.0) |
| | Sexo (hombres) | | 58.3 | (1.1) |
| Profesionales | Estudios de licenciatura y posgrado | | 97.6 | (0.4) |
| | Estudios de posgrado | | 11.4 | (0.6) |
| Laborales | Director con clave | | 44.8 | (0.9) |
| | Director con grupo | | 48.9 | (0.9) |
| | Incorporados a Carrera Magisterial | | 51.6 | (1.1) |
| | Otro empleo remunerado | | 14.0 | (0.7) |
| | Cursos que satisfacen sus necesidades actuales | | 67.6 | (1.0) |

¹ Error estándar.
Fuente: INEE (2009). Cuestionario de contexto para directores, anexo a los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (ExCALE) para 6° de primaria.

Fuente Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010: 141

Como se aprecia, las características profesionales se presentan así: “97.6% tiene estudios de al menos licenciatura, lo cual es importante frente a la intención de que todos los profesores tengan este nivel de estudios como mínimo; por otra parte, sólo 11.4% del total de directores tiene estudios de posgrado” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010: 141). Este último porcentaje es bajo e indica que es necesario que más directivos se preparen, puesto que una escuela es un sistema complejo que agrupa actores de naturaleza tan diversa que requieren de una mirada profesional para que su gestión no esté matizada de decisiones.

Respecto a sus condiciones laborales se percibe una gran proporción de directores sin clave correspondiente al cargo (55.2%), lo cual tiene repercusiones laborales, principalmente en relación con su salario y quizá impacte también en el nivel de Carrera Magisterial que detentan. Un alto porcentaje (48.9%) cumple con tareas docentes además de las directivas —lo cual es indicativo de las dificultades que tienen que enfrentar los directores—. Sólo 51.6% de ellos está incorporado a Carrera Magisterial. En cuanto a tener otro empleo remunerado, se encontró que 14.0% tiene esta condición y, finalmente, 67.6% señalaron que tienen acceso a cursos que satisfacen sus necesidades actuales. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2010: 143).

Es evidente que las condiciones laborales de los dirigentes de las escuelas primarias en México son precarias, ellos deben atender necesidades pedagógicas, gestoras y administrativas, entonces se ven divididos y presionados y como explica Schmelkes: “Existe una débil supervisión pedagógica, es más administrativa” (2009: 9). La exigencia de documentación y la artificialidad pedagógica en los planes y programas en las escuelas es notoria; en cuanto al programa *Carrera Magisterial* es de suponer que todos los directivos y, en general, todos los docentes quieren insertarse a ese programa debido al incentivo salarial que representa.

2.2.2 Planes y programas de estudio para la educación primaria

Los planes y programas de estudio son parte del currículo, guían el trabajo pedagógico y el avance escolar.

Los currículos de educación básica sostienen el trabajo en los siguientes campos formativos: “lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal para la convivencia”. (Secretaría de Educación Pública, 2011:47)

Documentos: Libro de texto de español de primer grado, Planes y programas

Los materiales actuales en México son regidos por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) esta entidad tiene como “enfoque la participación de los alumnos para el desarrollo de competencias básicas para la vida y el trabajo” (Secretaría de Educación Pública, 2011: 3), si los materiales hacen mención de la vida y el trabajo, es de suponer que sus bases toman en consideración los distintos contextos de los estudiantes. Por tanto, los materiales debieran conectarse con el ambiente de los escolares; sin embargo, la realidad es otra: todos los libros de texto gratuito de primer grado de primaria son exactamente iguales, sin que se estime si son empleados en una escuela urbana o en una escuela rural o indígena (se sabe que estas últimas se desenvuelven en un contexto de gran marginación social); estos libros de texto han sido elaborados sin distinguir la desigualdad de condiciones que existen en cada escenario escolar. Las autoridades educativas no consideran que la situación de los escolares del país es desigual a lo largo y ancho de México, todos los libros de texto gratuito de primer grado de primaria son exactamente iguales.

Un ejemplo de esta estandarización se aprecia en el texto siguiente: “una demanda de competencias docentes orientadas al aprovechamiento de distintas fuentes de información, el uso intensivo de la tecnología, la comprensión de las herramientas y de los lenguajes que niños y jóvenes utilizan en la sociedad del conocimiento.” (Secretaría de Educación Pública 2011: 3). En México se observan carencias de recursos pedagógicos, en ciertas entidades, incluyendo Puebla, y en algunos tipos de servicio, “más de la mitad de las primarias y una cuarta parte de las secundarias del país carecen totalmente de ellos [de los servicios]” (INEE, 2010: 124). En el estado de Puebla solo hay cobertura de TIC

en el 59.7% de las escuelas (INEE, 2010: 124).

Los textos de la SEP, constantemente están hablando de su uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, muchas de las escuelas primarias no cuentan con cobertura total en TIC e internet; esto indica que el discurso sigue siendo letra en papel mojado, pues aunque la mayoría de actores educativos deseáramos que tanto en México como en Puebla hubiera cobertura respecto a la tecnología, no la hay.

El libro de texto gratuito de actividades del primer grado invita a trabajar la alfabetización a partir del *nombre propio* y el de los compañeros. Pero las indicaciones están descritas como si el alumno pudiera entenderlas directamente, sin ayuda; hay que tomar en cuenta que los maestros tienen grupos numerosos y que las indicaciones son complejas para el nivel de comprensión que tienen los alumnos de primer grado debido a que ellos aún no logran apropiarse de las convenciones escritas que se requieren para entender las indicaciones dadas. Los textos presentan pocas actividades lúdicas, como si ya existiera una alfabetización adquirida por los niños, el libro invita a utilizarlas durante el ciclo escolar pero sólo están presentes en un apartado del inicio del bloque I del libro de texto (véase SEP, 2011), además, corta la secuencia del trabajo con el nombre propio, deja de lado ejemplos y actividades necesarias para la alfabetización inicial. Aquí el maestro se encuentra en un dilema: debe cumplir con un currículo impuesto y además alfabetizar a los niños. Esto muestra la poca importancia que se da a esta primera alfabetización.

En las escuelas primarias urbana o marginada del sector público, los alumnos son agentes nuevos en el manejo de la convencionalidad de la lengua escrita y requieren ser guiados por un docente conocedor de una lógica acorde a sus posibilidades y necesidades. Esto no ocurre y se hacen aún más grandes las diferencias, produce desigualdades más profundas y un vacío para las escuelas más desfavorecidas.

2.3 Marco de política y normativa de la educación básica

2.3.1 Norma y reto educativo: evidencias de calidad con equidad

El *Pacto por México* (2013), cuyos objetivos son elevar la calidad de la educación basándose en la equidad de los individuos pretende ser el sostén de la educación básica de nuestro país.

Es fundamental reconocer que para lograr calidad es evidente la urgencia de contar con equidad, con base en los cuatro principios que orientan la acción y afirma el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: “No se puede decir que tenemos un sistema educativo de calidad si éste es inequitativo”. (2013).

Esa idea del *Pacto por México* es preciso retomarla porque no es lo mismo ser maestro de una escuela urbana o de una rural, puesto que cada una presenta sus propias demandas en relación con los educandos, habrá grandes diferencias en las oportunidades, las necesidades y posibilidades. Es trascendental reconocer la desigualdad profunda de los contextos para que los libros de texto respondan a esas situaciones diversas.

2.3.2 Consolidar el sistema de evaluación educativa, o qué consolidar...

En México, la mayor parte de pruebas son estándares, no tienen un impacto deseado en la sociedad de la escuela básica, y es evidente en los resultados de evaluaciones como PISA, por ende es interesante el discurso contemporáneo: *Pacto por México* hace referencia en “dotar de autonomía al INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) consolidando un sistema de evaluación integral equitativo y comprehensivo, adecuado las necesidades contextuales de cada región del país” (Pacto por México, 2013). Antes de consolidar el sistema de evaluación hace falta analizar el Sistema Educativo y sus carencias objetivas en torno a los requerimientos de formación de los actores que participan en él. Hace falta pulir las habilidades académicas en los docentes, para que ellos sean

verdaderos formadores de seres humanos libres.

Si los docentes mejoran y consolidan su formación pedagógica es muy probable que esta formación se vea reflejado en evaluaciones como la de PISA, es apremiante optimizar esa formación pues nuestros indicadores de educación básica en PISA son los siguientes: “el promedio fue de 410 para el 47% de los alumnos en lectura y en las mismas pruebas nacionales 16% por debajo de nivel básico en lectura”. (Schmelkes: 4. 2009).

2.3.3 Actores y gestión educativa

Algunos profesores tienen expectativas sobre el mejoramiento de la calidad de la escuela, pero las iniciativas, con vistas a innovar, que surjan en el personal académico pueden llegar a desaparecer si el director no se muestra dispuesto a apoyar a su personal. De aquí la importancia del director como líder, puesto que él puede retomar las propuestas del profesorado para modificar las condiciones del proceso educativo de la unidad a su cargo.

Como ya se ha dicho más arriba, una de las finalidades de este trabajo consiste en interpelar, en primer lugar, a los directores de las escuelas primarias para replantear las formas en que puede llevarse a cabo el proceso de alfabetización de manera que puedan guiar a los maestros de primer grado a impulsar la puesta en marcha del *Método del nombre propio*, que según mi experiencia ha permitido que niños, incluso en condiciones de marginación, logren leer y escribir de una forma alegre, jubilosa y creativa; en segundo lugar, se pretende solicitar la atención de los propios docentes porque ellos son los encargados directos de la alfabetización inicial.

2.4 Los retos de la alfabetización inicial

2.4.1 Desigualdad y calidad en la obtención de la alfabetización inicial

La Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL) reporta que América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo (Perspectivas OCDE, 2010: 22).al mismo tiempo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) refiere que México es el segundo país del área con más desigualdad, después de Chile, además “Los niños representan aproximadamente la mitad de todo el sector afectado por la pobreza. Así, la probabilidad de que la pobreza tenga consecuencias duraderas es más alta en México que en otros países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)” (Perspectivas OCDE, 2010: 23).

La ineficacia de la educación que se brinda en primer grado es un problema común en toda América Latina (UNESCO, 2001), especialmente en las áreas rurales. Esta ineficiencia se traduce en una alta tasa de no promoción y una tasa de deserción para primer grado significativamente mayor que en los otros grados de primaria. (Pérez Valle, 2006:4).

De aquí se puede inferir que la peor situación educativa la vive un niño de América Latina en el área rural y en primer grado, de tal manera que frente a un niño de una escuela urbana siempre estará en condiciones de desventaja. Mientras unos niños en las zonas urbanas leen con sus padres o les leen cuentos, los niños de las zonas rurales tienen padres que no saben leer y carecen de un entorno de cultura escrita.

La falta de oportunidades para mejorar el proceso de alfabetización es sin duda una dificultad que pone cuestión al Sistema educativo mexicano. En México ante la desigualdad evidente, las necesidades en una escuela rural y urbana no son las mismas, situación que se torna más tangible en la educación primaria.

En las escuelas primarias públicas de México no se cuenta con una alfabetización que responda a las necesidades de desarrollo cognitivo de los niños debido a la falta de conocimiento formativo en torno a las prácticas didácticas y pedagógicas y a la falta de compromiso de algunos profesores.

CAPÍTULO III

UN MÉTODO PSICOGENÉTICO PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

3.1 Teoría y métodos de aprendizaje infantil

La alfabetización inicial es el primer contacto del niño y las letras, conocer el proceso cognitivo y por el que transitan los niños puede inducir un proceso didáctico más grato, eficaz y funcional para los infantes y docentes en la tarea que significa la apropiación de la lectura y escritura, pues debemos recordar que “La sociedad sigue reconociendo que enseñar a leer y a escribir es una de las funciones básicas que justifica al ser mismo de la escuela primaria, en virtud de que esta enseñanza es instrumental para el aprendizaje de otros conocimientos” (Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado, U. y Hermosillo García, 2008: 42).

Para lograr los resultados de esa enseñanza se requiere de una guía para el trabajo cotidiano, de un método y de la posibilidad reflexiva que pueda ofrecer un marco teórico que permita entender el proceso de apropiación de la lectura y escritura en el niño.

A lo largo de la historia del país, la tarea de alfabetizar a la población atravesó por diferentes momentos:

El siglo XIX fue testigo de diversos intentos para encarar tal tarea, “En 1822 se establece el método de enseñanza simultánea cuya novedad radica en la enseñanza de la escritura y la lectura de forma simultánea [...] En cambio, en Estados Unidos y Europa la lectura precedía a la escritura” (Díaz y Saulés, 2010). O la preocupación de los maestros podía volcarse a un trabajo personalizado “Durante el periodo Juarista [el procedimiento de alfabetización] era el método individual, que es dedicar tres minutos por alumno a que un niño lea un texto elegido con antelación”. (Díaz y Saulés, 2010). “El método natural para enseñar a los adultos a leer y a escribir consiste en la repetición de palabras y frases que

tenían significado” (Díaz y Saulés, 2010). Se trata de un procedimiento que se opone a su predecesor, el método silábico.

De 1934 a 1942, comenzó una reforma basada en el proyecto de “Educación Socialista en el que se subraya el carácter activo y funcional de la educación”.. (Díaz y Saulés, 2010). Ese proceso consistió en tomar en cuenta la raíz cultural del lenguaje de los pueblos indígenas y alfabetizarlos en su lengua materna para abatir el rezago escolar

“En 1959, comienza el Plan de Once Años que busca el mejoramiento de la educación primaria y su expansión. La enseñanza de la lectura y la escritura se realiza a través del método ecléctico, es decir, de la combinación de una estrategia sintética y una analítica, según la cual hay que abordar los contenidos partiendo de su generalidad hasta llegar a sus particularidades y viceversa [...] “Había concursos de lectura rápida con los que con reloj en mano el profesor mide el tiempo y claridad con la que leen sus estudiantes. Además, se busca que la lectura en voz alta tenga la finalidad de “aprender a leer para otros, a leer para ser escuchados”. (Díaz y Saulés, 2010). Esta situación, en vez de propiciar las actitudes solidarias, abonó las rivalidades en la escuela, pues al medir tiempo se busca ser el “mejor” y competir contra el menos afortunado con el reloj, y se hace caso omiso del proceso fundamental al leer: comprender el texto.

En 1969, se deja atrás el método ecléctico y “se utiliza el denominado método global de análisis estructural que se basa en la premisa de que la lectura implica necesariamente la comprensión y no sólo la simple decodificación de signos”.(Díaz y Saulés, 2010).

A partir de los años ochenta, se amplía la concepción de la enseñanza de la lectura. La percepción de esta actividad sólo como alfabetización inicial, es desplazada por “una acepción comunicativa de la lectura”. (Díaz y Saulés, 2010).

En 1993, inicia una reforma curricular y pedagógica caracterizada por presentar entre otras innovaciones, un enfoque distinto en la enseñanza de la lengua

materna, que repercute en la manera de abordar la lectura en el ámbito escolar. La reforma consistió en un enfoque “centrado en el aprendizaje de nociones de lingüística y principios de gramática estructural”. (Díaz y Saulés, 2010).

Al inicio del siglo XXI, se da una nueva propuesta didáctica con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que inicia en 2004 para preescolar; en 2006, para secundaria y en 2009, para primaria. Tales cambios estuvieron acompañados por una estrategia institucional de fomento a la lectura denominado Programa Nacional de Lectura (PNL), que conjuntó en 2001, los esfuerzos de dos programas similares *Rincones de Lectura y Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*. Es una propuesta que pretende fortalecer la lectura y la escritura con el objetivo de fomentar la colaboración entre, alumnos, padres de familia y docentes. (Díaz y Saulés, 2010).

Los caminos enunciados anteriormente, pese a su variedad, tienen un común denominador: el profesor o guía parte del desconocimiento inicial del alumno. Significa que no se toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen en relación con la convencionalidad de la escritura, dejan de lado al proceso constructivo que permite la interacción directa para la reconstrucción de conocimiento y apropiación de ideas por parte de los niños.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky, a lo largo de la década del setenta, demuestran que los niños arriban a la escolaridad formal con algún grado de conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua escrita.

Tal fenómeno es explicado por la *teoría de la psicogénesis*, que da cuenta en general de cómo se originan y se desarrollan los procesos generales cognitivos y también el proceso que está relacionado con el lenguaje escrito.

3.2 Fin de un tipo específico de enseñanza: proceso de alfabetización con bases psicogenéticas

En este sitio se presenta la teoría psicogenética desarrollada por Ferreiro y Teberosky y es uno de los fundamentos teóricos que guiaron la experiencia de alfabetización núcleo del presente trabajo de investigación-acción.

Los niños enfrentan dificultades conceptuales similares a aquellas personas que inventaron las primeras escrituras, por esto puede decirse que el niño reinventa el sistema de escritura. “La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de decodificación. Una vez aprendido, los nuevos usuarios lo tomaron como un sistema de decodificación, sin embargo no es así” (Ferreiro, 1985: 12). Entonces: “para poder utilizar estos elementos, como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: las nuevas letras las reciben de la sociedad y las adaptan tal cual. En los siguientes criterios de clasificación y niveles, se caracterizan por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas precisamente para decir cosas diferentes”. (Ferreiro, 1985: 63-65).

Los que siguen son los niveles mentales de apropiación de la escritura según Nemirovsky:

Primer nivel

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

de los niños pequeños". (Nemirovsky, 1990:2)

Segundo nivel

Vale la pena hacer hincapié en el hecho de que la mayor parte de los niños que llegan al primer grado de primaria se encuentran en el segundo nivel de apropiación.

Nemirovsky describe así el segundo nivel: "Existe un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas (cantidad y variedad de letras) lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad)" se trata de la hipótesis pre-silábica" (Nemirovsky, 1900:2).

En este nivel ocurre con respecto a las letras que se reconocen y se sabe nombrarlas:

a) "El nivel más elemental está representado por aquellos niños que al sumo reconocen una o dos letras en particular la inicial del propio nombre pero no utilizan ningún nombre de letra. Dentro del mismo grupo ubicamos a quien utiliza nombre de número para letras, pero sin consistencia, y sin que exista similitud gráfica entre el número y la letra."

b) "Muy próximos a los niños de este nivel elemental están aquellos que conocen algunos nombres de letras, pero que se aplican sin consistencia. El reconocimiento de las letras puede hacerse indicando quién es "el poseedor" de esa letra, es decir, de quien es la inicial". (Nemirovsky, 1990:5)

Tercer nivel

Los niños que se encuentran en este tercer nivel construyen sus primeras hipótesis de letras consonantes para formar sus primeras sílabas.

a) “En un nivel superior ubicamos a los niños que reconocen y nombran de una manera estable las vocales (por lo menos tres de ellas) y que identifican algunas consonantes, no solo por pertenecer a tal persona nombre sino dándole un valor silábico en función del nombre que pertenece”.

b) “Está constituido por aquellos que nombran correctamente todas las vocales y algunas consonantes; (hipótesis silábica, una letra representa cada silaba) aunque se continúe a veces mencionando el nombre que comienza con esa vocal, el nombre de la letra no es derivado del valor silábico obtenido a partir del nombre de la persona. Ubica a los niños que ubican por lo menos diez consonantes diferentes. Obviamente subsisten un conjunto de letras mal identificadas, que dan lugar a asimilaciones interesantes”. (Nemirovsky, 1990:5).

c) “El nivel superior está constituido por aquellos niños que conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre, y eventualmente, son capaces de dar el nombre y el valor sonoro, a los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra”. (Hipótesis silábico alfabético). (Nemirovsky, 1990:5)

“En el último nivel se encuentra la hipótesis alfabético (cada letra representa un sonido) en este periodo se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas”. (Nemirovsky, 1990:5)

“Cabe mencionar que en los números y letras, el universo gráfico de los números es más restringido que el de las letras; utilizamos diez grafías diferentes para componer todos los números, en tanto que utilizamos 26 grafías diferentes (o 28 si contamos con la ñ y ll) para descomponer todas las palabras”. (Nemirovsky, 1990:5)

“Distinción entre letras y signos de puntuación: Los signos que acompañan a las letras (y que globalmente llamamos “de puntuación” tienen cada uno su propio nombre, además de una función no siempre fácil de identificar. Los signos de interrogación y exclamación no reproducen la entonación pero el lector los interpreta como señales para introducir una entonación particular. Los signos de

puntuación a excepción del de interrogación, no simbolizan por sí mismos a los rasgos prosódicos; sino que simplemente remplazan a los signos prosódicos. Ya que no pueden representar con exactitud tal tipo de silencio, o de acento, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los signos de exclamación, los puntos suspensivos, y el guion tienen una utilización lógica más que fonográfica. Ellos contribuyen directamente al sentido, y son asimilables a elementos pictográficos”. (Ferreiro, E. 1985:55).

Estas investigaciones describen los diferentes períodos que los niños atraviesan espontáneamente en el aprendizaje de la lengua escrita. Cada uno de estos niveles se caracteriza por una determinada hipótesis que el niño construye respecto al funcionamiento de la lengua. Estos supuestos van evolucionados hasta que se alcanza la completa comprensión del funcionamiento de la lengua escrita.

Es importante insistir que la alfabetización no se trata de la adquisición mecánica, sino de un proceso inteligente de construcción “La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no como un proceso de decodificación” (Ferreiro, 1979: 19). Esta idea me ha dado la pauta para reconocer el *Método del nombre propio*, usando los principios de la psicogénesis como base para la construcción de la alfabetización que se detona con en el nombre de pila. Esta maravilla de idea tan simple y, al mismo tiempo, completa puede dar la mano a cualquier docente para “crear toda una estrategia didáctica construida sobre la premisa de que el niño que se inicia en la lectura, sabe perfectamente cómo suena su nombre y el de sus compañeros” (Majchrzak, 2004: 35), El nombre propio y la pared letrada forman parte del ambiente alfabetizador para que el infante obtenga la información necesaria para que pueda crear sus propias hipótesis.

Pareciera que es una realidad inevitable que los niños sean llevados del analfabetismo a la alfabetización por medio de la copia y memorización. Bajo esas circunstancias el proceso de decodificación se torna complejo y artificial, el

niño puede percibirlo como una acción sin sentido y, por consecuencia, habrá enredos para leer. Al mismo tiempo, comprender se hará más difícil, debido a lo mecánico de los métodos en los que es sumergido, aunque no suceda esto en todos los casos. Dado que el esfuerzo está encaminado a leer para otros, no se comprende el texto.

En el momento de escribir, muchos infantes tienen una copia perfecta, sin embargo su redacción personal es escasa o nula. Los niños no pueden comunicar algo por escrito porque el sistema convencional, no es un sistema apropiado, no les representa un recurso de comunicación.

3.2.1 Actores educativos que no reconocen el proceso por el que pasa el niño en la apropiación de la lengua escrita.

La alfabetización inicial tradicionalmente se plantea “en función en la relación entre el método utilizado y el estado de “madurez” o de “prontitud” del niño”. (Ferreiro. E. A. 1990: 9). Incluso “hasta 1962 la mayor parte de estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaba predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño”. (Emilia Ferreiro, 1985). Lo anterior describe como el hecho de medir la lectura y escritura en el infante es casi toda la preocupación de algunos métodos, en los que calificar velocidad, fluidez y entonación es lo más importante y origina la frase simplificadora “inmaduro o maduro”, sin que se presente la posibilidad de ubicar en qué niveles de los sistemas de lectura y escritura se encuentran los escolares. Los niños realmente producen sus propios textos conforme pasan diferentes niveles, entonces “ si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación; el problema se plantea en términos completamente diferentes”. (Ferreiro, 1985: 12).

Al inicio de mi experiencia docente, no reconocía la naturaleza del proceso de alfabetización y aunque identificaba los distintos niveles por los que atraviesa un

niño, tenía una perspectiva adulto-céntrica, es decir, desconocía los niveles de mentales de apropiación del sistema de escritura. Al mismo tiempo, mi información sobre la alfabetización inicial era bastante teórica, pero tenía la necesidad de replantearme la discusión sobre la práctica alfabetizadora.

El *Método del nombre propio* es clave para que el maestro pueda planificar el proceso de apropiación de lectura y escritura de una manera diferente, al mismo tiempo, para coincidir con Ferreiro 'que lo fácil' y 'lo difícil' no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino de la perspectiva de quien aprende".(1990: 16). Irena Majchrzak, con el *Método del nombre propio*, brinda una pista para reconocer el proceso del aprendizaje de lectura y escritura en el niño, describe la manera de alfabetizar por medio de una serie de actividades que parten del nombre de pila que invoca al "yo" del ser humano, lo que despierta un interés inconfundible para los niños, además, como bien lo dice (Majchrzak, 2004) "el nombre puede ser un laboratorio lingüístico idóneo para realizar las relaciones existentes entre los signos gráficos y los fonemas de cualquier idioma", lo que invita a replantearse la idea sobre el proceso inteligente que atraviesa el infante.

3.2.2 El ***Método del nombre propio*** como camino funcional que le dio sentido al trabajo docente en tres experiencias

En la mayoría de escuelas primarias públicas de México, se emplean distintos métodos de alfabetización, comúnmente se usa el método silábico, que permite establecer más rápidamente la unión de sílabas pero a través de repeticiones mecánicas y deja de lado el proceso inteligente del infante. El método de Irena Majchrzak, como lo dice en su libro *Nombrando al mundo*, hace que se recurra al proceso inteligente por el que puede atravesar el niño en su camino para apropiarse del mundo de la escritura y la lectura.

a) **Ambiente de trabajo y actividades presentes en *el método del nombre propio***

En este proceso, el detonante es el nombre de pila que inaugura el rito de iniciación y es la pauta para reconocer las características físicas de cada letra. En esta parte el niño va a identificar que las letras de su nombre tienen ciertas particularidades físicas; este momento seguramente es significativo y emotivo para el niño, además, frecuentemente es el primer encuentro con su nombre escrito.

A la par del elemento anterior se crea un ambiente alfabetizador: se coloca el alfabeto a una altura adecuada para la estatura de los niños, incluyendo las letras ch, ll y ñ (porque la mayor parte de alfabetos que se usan en los salones de clase no incluyen estas letras), el propósito de este abecedario es que los niños interactúen de manera directa, observando y tocando para que relacionen la singularidad de cada sonido y las características físicas de las diferentes letras.

El ambiente alfabetizador también se construye a través de la pared letrada que consiste en etiquetar objetos del salón: pizarrón, mesa, silla, biblioteca, (sustantivos comunes) etc., se invita a seguir comparando el nombre propio con los objetos del salón o sustantivos comunes.

Otro aspecto consiste en comparar las letras del nombre propio con el de un amigo, o de la maestra (o maestro), para así unir las letras del nombre de pila con las letras de los compañeros o del mejor amigo, se adelanta a los estudiantes que los nombre de pila son conocidos como sustantivos propios.

b) Actividades lúdicas del Método del nombre propio

1. La primera actividad consiste en **presentar al infante el nombre propio** de él o de ella. Este momento debe ser personal y lleno de alegría, se explica cómo es la composición de las letras, cuántas letras tiene el nombre. En esta actividad el niño reconoce las características físicas de las letras de su nombre además del sonido.
2. El niño **compara** las letras de su nombre con las de sus amigos y compañeros (sustantivos propios), también de maestros, para seguir reconociendo las letras de su nombre en los nombres de sus compañeros y maestros.

A partir de esta actividad el niño genera una primera hipótesis que consiste en suponer que la letra de su nombre puede estar presente en otros nombres. Así, el niño percibe que se pueden usar las mismas o parecidas letras para diferentes palabras.

3. La siguiente actividad es la **coronación infantil** con el nombre propio de cada quien conforme al orden alfabético; el docente, hace coronas de *foamy* u otro material, de esta manera se condecoran a todos los niños que comienzan su nombre con la letra correspondiente. Este es el pretexto perfecto para que los niños conozcan las características físicas de cada letra, tanto mayúscula como minúscula. Consiste en proclamar rey por un día al poseedor de dicha letra, conforme la letra inicial de su nombre, ejemplo: Adela, Anahí, etc. Si no hay niño con la letra indicada llevamos un juguete: un muñeco de peluche o títeres; que se coronan en lugar de los niños, por ejemplo: Chango Chachito, Llallita. La coronación genera alegría, autoestima, y pone de buen humor al salón de clases.
4. Otra actividad es la llamada **Lotería de Nombres**, es un juego que he adecuado, consiste en que todos los estudiantes tienen una tarjeta con nombre de pila y oraciones alentadoras, se sugiere poner a los niños en parejas por orden de lista. Uno de los dos va señalando las letras del alfabeto que van siendo nombradas por todos los niños del salón, el otro niño de la pareja dirá “basta” en el momento que el considere conveniente. El docente coloca las letras elegidas por los niños en el pizarrón con el fin de que no se repitan. Cada niño elige sus letras para ganar, lo que ocurre cuando ya todas las letras de su tarjeta han sido elegidas. Cuando esto sucede, el niño puede gritar “lotería”. Este juego puede adecuarse a objetos del salón, sustantivos comunes, fechas de cumpleaños, direcciones y palabras que son usadas comúnmente por los niños en el contexto que los rodea. Con esta actividad el niño verifica su primera hipótesis de repetición de letras.

5. Una actividad más es la modificación del juego de mesa llamado **scrabble**, consiste en usar un cierto número de pequeñas tarjetas, con distintas letras cada una (colocar una determinada cantidad) de un centímetro por un centímetro, la razón de esta medida es para ubicar la convencionalidad del tamaño de las letras, para que el niño las transcriba después. Se sugiere obsequiar a los niños sobres con el abecedario de *scrabble*, en el juego el infante forma su propio nombre, el de sus compañeros, y demás palabras; hacen una construcción y reconstrucción del nombre propio, del nombre de los demás compañeros (sustantivos propios) y de los objetos del ambiente que rodean a los niños (sustantivos comunes). El niño construye y reconstruye palabras que ha trabajado en clases anteriores y además transcribe con similitud al tamaño de las letras del juego de *scrabble*.

6. La **baraja silábica** comienza cuando el docente forma equipos de cuatro integrantes, entonces cada niño toma un turno, así se reparten sobres con palabras divididas en sílabas, y cada niño busca complementar la palabra con las sílabas de cada sobre, hasta formar una palabra ya conocida. Se pueden usar sustantivos propios y comunes.

7. Las **oraciones alentadoras** son frases que se trabajan en torno a lo vivido por los niños, estas oraciones tienen la finalidad de motivar y alegrar a los escolares con un mensaje de superación. Las oraciones son escritas por el guía en el pizarrón y copiadas por los alumnos, además de que son leídas en grupo de forma silábica, y con movimientos de cabeza de derecha a izquierda para ir dividiendo la palabra en torno a las sílabas, las oraciones alentadoras están orientadas a motivar en los estudiantes la obtención de la alfabetización inicial.

8. La **canasta de palabras** consiste en formar un conjunto de palabras organizadas por sustantivos propios, sustantivos comunes, verbos y artículos. Los sustantivos propios son nombres de los niños del salón; los sustantivos comunes parten de la pared letrada del aula y objetos de

ambiente; también se colocan en la canasta los verbos más usados en el aula y los artículos básicos de la lengua. El juego comienza cuando el guía forma equipos de cuatro integrantes y cada equipo nombra su representante para tomar cuatro palabras de cada canasta; los niños comienzan a construir sus oraciones de acuerdo a las palabras que les tocó, después deben ir turnando las palabras.

Este movimiento de saberes invita a recordar “que cualquier información nueva da lugar en nuestra mente a una cadena de razonamientos. Lo comparamos con lo ya sabido y verificamos si esa información nueva se presenta o no de acuerdo con lo que ya sabemos del tema, luego la introducimos en nuestro almacén de todo lo que sabemos sobre el mundo” (Majchrzak, 2004: 77), y de esta manera el niño comienza a ser investigador.

El presente trabajo de investigación tiene como soporte las ideas teóricas de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro sobre el desarrollo de los niveles evolutivos de la acción cognitiva por los que atraviesa un sujeto cognoscente,

Estas ideas describen cómo el progreso cognitivo se obtiene a través del conflicto, el trance puede surgir tomando en cuenta que la persona posee un conocimiento y que éste es influido por el propio ambiente.

El conocimiento antes ignorado, mueve a crear un aprendizaje nuevo para el alumno “Hay momentos particulares, en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en preocupaciones” (Ferreiro, 1979: 36).

La duda sobre cómo alfabetizar a los niños surgió y Majchrzak con su propuesta detona la maravilla en el *Método del nombre propio* para tomar de la mano a cualquier actor educativo que esté interesado en conocer lo que subyace en el proceso cognitivo de los niños y sus inteligentes aportaciones al momento de construir su propio conocimiento.

3.3 Evaluar como un recurso para entender el progreso del estudiante

Tradicionalmente al inicio del ciclo escolar en las escuelas primarias públicas de México se usan pruebas para identificar si el niño está apto para adentrarse en el mundo escolar, por lo regular estas pruebas tienen como preocupación principal detectar la madurez e inmadurez del infante, buscan reconocer la motricidad fina y gruesa, así como la ubicación espacial, además dan la mayor importancia al aspecto manual, por ejemplo: letra bien hecha, limpia y copia perfecta, entre otros aspectos; pero dejan de lado los niveles de lectura y producción de texto del estudiante, sin dar la oportunidad de ubicar e identificar en qué nivel se ubica.

Para reconocer que los niños son seres inteligentes y llenos de aportaciones para su propio desarrollo, es necesario que los actores involucrados con la alfabetización inicial estén dotados de conocimiento respecto al tema para poder enfrentarse a grupos más complejos.

La sociedad mexicana espera que los infantes al concluir su primer grado escolar de la formación primaria adquieran la alfabetización inicial, se busca alcanzar los aprendizajes esperados en la comprensión lectora, ser productores de texto, ser lectores autónomos con el objetivo de acceder al siguiente grado escolar, para lograr estos retos educativos es necesario que la evaluación tenga una mirada que no busque medir, sino que posibilite la identificación de los niveles de desarrollo intelectual por los que atraviesan los niños.

3.4 El *método del nombre propio*: Una aportación al conocimiento para generar una mejora en la escuela

El perfeccionamiento de la calidad en la escuela primaria en México es una situación compleja del Sistema Educativo Mexicano, la manera de lograr ese mejoramiento plantea numerosos interrogantes en algunos actores educativos, una posible propuesta para conseguirlo sería conocer los fundamentos teóricos que orientan la dirección exitosa de centros educativos ya comprobada. Ya lo han

afirmado diversos autores: “la acción educativa no debe caminar a ciegas sino guiada por conocimientos científicamente validados y sustentada en elaboraciones teóricas” (Murillo, T. J. 2004: 4).

Durante muchos años la alfabetización inicial ha carecido de un sustento teórico pues tradicionalmente se ha enseñado con métodos que permiten establecer más rápidamente la unión de silabas y frecuentemente las actividades dejan de lado el proceso inteligente.

Los encargados de la alfabetización inicial debemos saber a “dónde ir y cómo ir”, las dos vertientes teóricas que deberían conocer los actores educativos son la psicogénesis de Ferreiro y el *Método del nombre propio* de Majchrzak porque facilitan el conocimiento de lo que subyace en el aprendizaje infantil, posibilitan la identificación de las etapas de apropiación de un código convencional de letras, y permiten apropiarse de un método que apoya la labor docente por medio de una serie de actividades que facilitan la adopción de una lógica en el docente y en el alumno y así sería posible “ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz” (Murillo, T. J. 2004: 4)

Las aportaciones teóricas de Emilia Ferreiro hacen posible que se reconozca el proceso inteligente por el que pasan los infantes, esto es los niveles de aprendizaje que son un apoyo para el docente pues permiten identificar las necesidades y posibilidades de los infantes en torno a la lectura y escritura. Además, las actividades lúdicas que propone Irena Majchrzak ayudan a los niños a conocer, reconocer, construir y reconstruir su propio conocimiento de una manera amena, alegre y significativa. Un método así está en consonancia con la siguiente afirmación “los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora”. (Murillo, T. J. 2004: 22).

El *Método del nombre propio* brindó a la experiencia de alfabetización que se describe en el presente trabajo, aquello que Murillo aconseja: “implicación activa y

positiva del profesorado en el programa; trabajo colaborativo entre los profesores; y coordinación y cohesión del profesorado que participa en el programa de mejora” (2004:19). Mi necesidad de alfabetizar a los niños en la escuela primaria y de comprender ese proceso, hizo que buscara elementos teóricos que orientaran una interacción directa y amena a favor del trabajo participativo del alumnado.

Se reconoce que “el profesorado es el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo”. (Murillo, T. J. 2004: 30). El *Método del nombre propio*, como así lo hemos llamado, es una propuesta a los docentes para animarlos a ensayar las formas de trabajo en torno a la alfabetización inicial, pues es un medio que genera alegría, que gusta a los niños (y a mí como profesora), y al describir los distintos niveles de alfabetización facilita que el profesor identifique en qué nivel se encuentra cada niño a fin de planificar las actividades que cada uno requiere.

Un buen directivo sabe que el elemento central para la mejora de su institución educativa consiste en apoyar a su personal docente, orientarlo con conocimiento validado. Un buen directivo busca elevar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, de sus maestros y de él mismo. Además, apoya para que sus profesores cambien y actualicen su metodología, explica las bases que la sustentan con el objetivo de apropiación de teorías comprobadas que mejoren la obtención de la alfabetización inicial y dar pauta a la innovación. Entonces ese directivo debería familiarizarse con el llamado *Método del nombre propio* por todo lo que puede aportar en el mejoramiento de la unidad a su cargo.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la manera en que se realizó la presente investigación-acción que tuvo como eje la aplicación de un método y el registro de los procesos de alfabetización de estudiantes de tres distintos grupos escolares en dos distintas escuelas.

4.1 Tipo de estudio

Mi evolución en la apropiación de un proceso de alfabetización inicial en la escuela primaria es el objeto de estudio de este trabajo, dos escuelas primarias constituyeron los escenarios en donde tuvo lugar ese proceso. El análisis de las prácticas de alfabetización se inspiró en las teorías de Ferreiro y Majchrzak, el **procedimiento** constructivista que propone esta última se complementó con las ideas de psicogénesis explicadas por la primera.

Esta experiencia muestra resultados que pretende motivar a diversos actores educativos: directivos, docentes y apoyo técnico pedagógico, a identificar la importancia de acercarse a los procesos de construcción **del conocimiento** de los infantes con el fin de guiarlos para aprender de una manera constructivista con base a un método.

El trabajo que se presenta tuvo como objetivo intervenir en materia de obtención de la lectura y escritura en primaria, a través de un método de enseñanza que permitiera garantizar los aprendizajes esperados.

Se eligió el método de estudio de caso por medio de observación participante. El Departamento de operación de evaluación de operaciones del Banco Mundial, Washington, D. C. (2001) conocida como OED define al estudio de caso como “un método de aprendizaje acerca de una situación compleja se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la

descripción y análisis de la situación la cual (sic) es tomada como un conjunto y dentro de su contexto”.

La observación participante se define como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social para ser elegido y estudiado” (Kawulich B. B., 2005: 3). En este tipo de metodología, la observación puede demandar distintos grados de participación. Para el presente trabajo, la participación fue, por decirlo de alguna manera, completa porque paralelamente a la tarea de enseñar y en el ejercicio mismo de planear y realizar la enseñanza se fueron registrando los procesos de trabajo y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En esta tesis se ofrece la descripción de tres casos en los que se planteó la tarea de enseñar a leer y escribir a los estudiantes. En la primera experiencia docente, como maestra de primer grado, me enfrenté a la necesidad de contar con una metodología de enseñanza para atender a esta labor. La segunda experiencia escolar se desarrolló en condiciones similares a la primera. La tercera, se dio en un contexto distinto.

En relación con los casos de alfabetización, primero quise conocer cómo un método puede apoyar a la alfabetización inicial, y llevé a la práctica en el primer contexto el método recién conocido; posteriormente se replanteó la importancia del *Método del nombre propio* gracias a las aportaciones constructivistas de la teoría de Ferreiro y Nemirovsky, se volvió a emplear el mismo método en la segunda escuela. En síntesis, el presente estudio se desarrolló como *investigación-acción* porque interviene en una realidad y documenta el proceso mismo de la participación.

4.2 Características de las escuelas

El trabajo se desarrolló en dos escuelas ubicadas en dos distintos contextos. La primera fue el *Centro Escolar Profesor Enrique Martínez Márquez*, es una escuela

urbana que ofrece los cuatro ciclos de enseñanza obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. La segunda fue la escuela primaria rural marginal bi-docente *Vicente Suárez Ferrer*, a continuación describo a cada una de las escuelas.

Escuela 1. El Centro Escolar se encuentra ubicado en Huejotzingo, municipio del Estado de Puebla, localizado cerca de la Sierra Nevada; los habitantes son productores y comerciantes principalmente de maíz, frijol, además de frutas: tejocote, capulín, durazno, pera, manzana y chabacano.

Esta escuela, el *Centro Escolar Profesor Enrique Martínez Márquez*, fue creada hace diez años, cuenta con preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

La escuela primaria del *Centro Escolar* es de organización completa, los grupos están conformados por 40 alumnos en cada aula, excepto el primer grado que cuenta con 35 niños y son tres grupos de este nivel, la población total en la primaria es de 402 alumnos.

El nivel primaria cuenta con el siguiente personal:

- 2 secretarios para dirección
- 13 docentes
- 2 personas de intendencia (pagadas por los padres de familia)

Escuela 2. La escuela primaria *Vicente Suárez Ferrer* se ubica en la comunidad del Mirador Guadalupano, perteneciente al municipio de Quimixtlán Puebla, localizado en la Sierra Madre Oriental, los habitantes son productores y comerciantes de maíz, haba, frijol, y frutas como ciruela, pera, y capulín.

La superficie total de la primaria *Vicente Suárez Ferrer* es de 350 metros cuadrados, la mayor parte de la superficie de la escuela no tiene construcción, sólo cuenta con dos aulas de concreto, la escuela se construyó hace 10 años; en cada aula hay tres grados, una de ellas alberga los grados 1°, 2° y 3°, y en la otra trabajan los niños de 4° a 6°.

La directora es también profesora frente a grupo. Cabe mencionar que es directora comisionada, es decir, no tiene clave de director.

El total de la población estudiantil era de 55 niños; incluyendo a los más pequeños que eran 6 oyentes. El personal administrativo y docente que atendía este nivel era el siguiente:

- Docente de 1° a 3° grado de primaria: Sandra Santamaría Colula
- Docente de 4° a 6° de primaria, con cargo directivo: Araceli Vizcaíno Peña

La primera escuela está ubicada en un *contexto urbano* en Huejotzingo Puebla, tiene las siguientes características: transporte público para llegar a la escuela, cuenta con servicios básicos como drenaje, agua potable y luz. Los niños no trabajan y van a la escuela, cuentan con útiles escolares, tienen desayunos calientes que además son económicos. El 100 % de padres saben leer, tienen distintos empleos como obreros, y algunos tienen escolaridad de escuela técnicas, e incluso algunos son profesionistas.

La segunda escuela está ubicada en *un contexto rural marginado*, cuenta con las siguientes características: difícil acceso, carece de servicios básicos, como drenaje, agua potable, luz. Presenta un alto nivel de ausentismo en temporada de cosecha, los niños trabajan en el cuidado de animales, casi no tienen útiles escolares, sólo emplean una libreta que son donadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), muestran un alto grado de desnutrición, no cuentan con desayunos calientes. El 80% de padres no sabe leer escribir, y se emplean en labores de agricultura y ganadería. La tala clandestina de árboles es una práctica común en la zona.

Las tres experiencias de aplicación del *Método del nombre propio* con el total de los sujetos estudiados y características de contextos escolares se organizan como lo ilustra la tabla 6:

Tabla 6

| Experiencia | Escuela | Contexto | Tipo de escuela | Población | Tiempo | Material didáctico | Edad |
|-------------|---------|-----------------|------------------------------|-----------|----------|--------------------|--------------------|
| 1ª | A | Urbano | Centro escolar | 38 | 11 meses | Regular | 6 años en promedio |
| 2ª | A | | | 21 | 4 meses | Suficiente | |
| 3ª | B | Rural marginado | Primaria general (bidocente) | 55 | 8 meses | Escaso | De 6 a 13 años |

4.3 Contextos de intervención y sujetos participantes

En la primera experiencia se trabajó en una escuela pública urbana, en Huejotzingo Puebla, con 38 niños (grupo A), con edades promedio de 6 años, como lo ilustra la tabla 7.

Tabla 7. Grupo A

| Grado | No. Alumnos | Edad promedio | Niños analfabetos | Niños alfabetos | Niveles |
|-------|-------------|---------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| 1º | 38 | 6 años | Sin identificar | Sin identificar | Sin identificar |

La segunda experiencia se realizó en el mismo contexto escolar, se trabajó con 30 niños (grupo B), 21 analfabetos y 9 alfabetos, con edades promedio de 6 años. Como lo ilustra la tabla 8.

Tabla 8. Grupo B

| Grado | No. Alumnos | Edad promedio | Niños analfabetos | Niños alfabetos | Niveles |
|--------------|--------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|-----------------|
| 1º | 38 | 6 años | 21 | 9 | Sin identificar |

La tercera experiencia tuvo lugar en una escuela rural marginada en el Mirador Guadalupano, Quimixtlán, Puebla. Se trabajó con 35 niños analfabetos (grupo C) de entre 8 y 13 años. En este grupo logré identificar cuántos niños *ya empezaban a leer* y detecté los niveles cognitivos en los que se encontraban. El total de la población estudiantil de este tercer caso ilustra en la tabla 9.

Tabla 9

| Grados | No. Alumnos | Edad promedio |
|----------------------|--------------------|----------------------|
| 1º a 3º | 29 | 6 – 12 años |
| 4º a 6º | 20 | 9 – 15 años |
| Oyentes | 6 | 4 – 6 años |
| Total alumnos | 55 | |

Tabla 10. Grupo C

| Grados | No. Alumnos | Edad promedio | Niños analfabetos | Niños alfabetos | Niveles |
|---------------|--------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|----------------|
| 1º a 6º | 55 | 6 a 13 años | 35 | 20 | Identificados |

En el grupo A desconocía cuántos de los niños eran analfabetos y alfabetos, en el grupo B, estaba en condiciones, como investigadora, de identificar desde el inicio del ciclo cuántos niños eran analfabetos y alfabetos. Y en el grupo C desde el inicio logré identificar cuántos de los niños eran analfabetos y alfabetos y además

el nivel cognitivo en el que estaban.

4.4 Temporalidad de la intervención reportada

La sistematización de las experiencias de intervención se desarrollaron a lo largo de dos ciclos escolares: 2011-2012 en el Centro Escolar Profesor Enrique Martínez Márquez y 2012-2013 en la escuela Primaria Vicente Suárez Ferrer.

4.5 Descripción general del *Método del nombre propio* con bases psicogenéticas en su intervención

Esta investigación tiene como aportación brindar a los actores educativos un camino diferente al tradicional de modo que se busca replantear la ubicación de los niveles inteligentes por los que atraviesa un infante, desde la teoría psicogenética de Ferreiro, en paralelo se complementa con actividades que propone Irena Majchrzak y que giran en torno al nombre pila de los niños, todo esto ha orientado la construcción del *método del nombre propio*.

En la tabla 11 muestro una sugerencia de trabajo en la que relaciono los niveles cognitivos con las actividades que propone Majchrzak y que se pueden realizar en cada nivel. Además ilustro con ejemplos las producciones que brindan los niños en el proceso de apropiación.

Tabla 11

| Niveles cognitivos | Ejemplo | Actividades del método del nombre propio |
|--|--|---|
| <p>Primer nivel Escrituras primitivas (llamadas así por Ferreiro).</p> | <p>X2#6gh = Adela Vssbbdjbjbvdfjvbjv=Adela Hhhdjadjadmnanxccdnjnd=rio</p> | <p>1. Rito de iniciación 2. Hora del anhelo</p> |
| <p>Segundo nivel Hipótesis pre-silábica</p> | <p>Vae=Adela Aev=rio Eav= mamá salfa=Adela (noción de variedad) sihso=rio (noción de cantidad) sfsia=Adela (combinación cantidad y variedad) adfal= Adela mdla=mamá (reconocimiento de letras del contexto que rodea al infante)</p> | <p>3. Identificar las características de las letras del nombre propio 4. Unión de letras del nombre propio con las de los demás compañeros 5. Coronación de infantes 6. Lotería de sustantivos 7. “Scrabble”, juego de mesa modificado 8. Baraja silábica, juego modificado</p> |
| <p>Tercer nivel Hipótesis silábica, Hipótesis silábica-alfabética e Hipótesis alfabética</p> | <p>> Ahai=Anahí > ceso=queso > aleda=Adela</p> | <p>9. Oraciones alentadoras, frases motivadoras en lectura grupal 10. Baraja silábica de campos semánticos 11. Canasta de palabras 12. Escribir el nombre de objetos de diferentes campos semánticos</p> |

Elaboración con base en M. Nemirovsky y E. Ferreiro (1999) y Majchrzak (2004)

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En esta sección se presenta el reporte de las tres experiencias de intervención educativa que se han descrito en el capítulo IV. En primer lugar, expongo de forma general mi percepción docente y mi propio proceso de transformación como resultado de haberme apropiado de la teoría psicogenética y las actividades que propone Majchrzak respecto a la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en la escuela primaria. En segundo lugar, muestro los niveles de alfabetización que alcanzaron los estudiantes -de las dos escuelas en las que intervine- a partir del conocimiento y aplicación del nuevo método de alfabetización del que me fui apropiando; informo sobre los logros que alcanzaron los niños comparando mis tres experiencias de intervención. En tercer lugar, ofrezco una descripción de los hallazgos que son producto de esta investigación-acción. Y ofrezco evidencias gráficas de los ambientes alfabetizadores que en el primer grado son fundamentales para que el proceso de construcción de la lengua escrita se realice.

Presento esta información como secciones que describen desde mi experiencia docente los logros obtenidos por los niños y mi valoración positiva sobre la importancia de contar con un método que favorezca aprendizajes iniciales de los estudiantes.

5.1 Pobreza de insumos formativos y didácticos por la docente que atiende el primer grado de primaria

Al ingresar a la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas recibí orientación la Doctora Alma Cecilia Carrasco Altamirano sobre actividades de alfabetización inicial que llevé a cabo en el salón de clases, a pesar de la orientación no entendía todas las implicaciones de esa propuesta; sin embargo, reinventaba actividades para llevar a cabo el proceso de alfabetización, aquéllas

se realizaban de manera individual, o en equipo, y al final se resolvían las actividades de manera grupal; yo desconocía los niveles de alfabetización y mucho menos sabía en qué nivel se encontraba cada niño.

Los resultados que presento en las experiencias docentes vividas dan cuenta de una transformación: pasé de ser una docente “sin brújula” a ser una docente experimentada en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

5.2 Experiencias de la docente

5.2.1 Primera experiencia docente en primer grado: incertidumbre por no saber qué método emplear en una escuela urbana de Huejotzingo Puebla.

Al comienzo de mi trabajo docente, desconocía la manera de alfabetizar a los niños, egresé de la normal con la idea de que la lectura y escritura eran procesos que se daban al mismo tiempo (lecto-escritura), y que el aprendizaje dependía de la madurez o inmadurez de cada infante, desconocía un método constructivista para llevar a cabo la alfabetización inicial. Y pesar de todo ello, en mi primera experiencia buscaba una solución para alfabetizar, buscaba una manera que me permitiera optimizar el proceso de alfabetización.

5.2.2 Segunda experiencia de intervención y primera con un método de alfabetización: La puesta a prueba de un método en una escuela urbana de Huejotzingo Puebla.

A la primaria del *Centro Escolar profesor Enrique Martínez Márquez* llegué como profesora recién egresada de la normal, para cubrir un interinato, era una escuela de organización completa; me hice cargo de un primer grado, recibí a los menores a finales de Agosto de 2012, y me separé de ellos en Diciembre del mismo año.

Tenía la ingenua creencia de que los niños absorben el conocimiento, tal creencia concebía la adquisición del conocimiento de manera similar al fenómeno biológico de “osmosis”, sin identificar el proceso inteligente de los infantes. Como maestra

de primaria no conocía un método para la alfabetización inicial, mucho menos uno constructivista. El *Método del nombre propio* me brindó una guía para alfabetizar a niños.

En cuatro meses usando el método, la mayoría de niños estaban alfabetizados y solo dos niños no habían logrado alcanzar la convencionalidad de la lectura y escritura.

A pesar de los resultados positivos del método recientemente conocido por mí, pocas veces tomé consideración de las construcciones inteligentes, porque yo terminaba corrigiendo las actividades de los niños de manera convencional, igual para todos los infantes, sin ubicar claramente los niveles de alfabetización logrados por ellos.

5.2.3 Tercera experiencia y segunda intervención con un método de alfabetización: confirmación de la validez de un método en una escuela rural marginal en la localidad de El mirador Guadalupano, Quimixtlán Puebla.

A la primaria *Vicente Suárez Ferrer*, llegué a principios del mes de Febrero del año 2013 como profesora de nuevo ingreso, con base laboral. La escuela es de organización bi-docente, y como ya se dijo, se ubica en un contexto rural con alto grado de marginación.

A diferencia de la primera experiencia, en ese momento ya confiaba en el razonamiento de los infantes y la construcción inteligente de sus procesos, gracias a que mi apropiación de la teoría de Ferreiro ya había avanzado, y me permitió identificar los niveles cognitivos por los que atraviesa el niño.

Esa apropiación me permite y comenzar a valorar a cada uno de los infantes y sus aportaciones inteligentes, reconozco el aprendizaje evolutivo, y el error constructivo, así como la convencionalidad del sistema de escritura. Evalué desde el inicio, y me sigo guiando con el método de Irena Majchrzak, además de agregar actividades de acuerdo a las necesidades del contexto. En esta situación, el

Método del nombre propio da sentido y seguridad para trabajar en el aula y contribuye a crear un ambiente propicio para el trabajo.

5.2.4 Exigencias de evaluación y rendición de cuentas

Como docente responsable del primer grupo descrito líneas arriba debía entregar resultados a corto plazo, eso significa enseñar a leer y escribir lo más pronto posible, no importaba el cómo, sino hacerlo *eficazmente*. Tenía una doble responsabilidad, alfabetizar a 38 alumnos, además de responder a una carga de trabajo curricular.

Al finalizar el ciclo escolar algunos niños aprendieron a leer, evidentemente no supe cómo, ni cuántos sí, ni cuántos no lo lograron.

Solo evalué al finalizar el bimestre y de manera sumativa; únicamente evaluaba algunos aprendizajes ligados a contenidos curriculares, debido a que desconocía los niveles teóricos que describe Ferreiro.

La evaluación que usé en la segunda experiencia era sumativa y comenzaba a tener matices de una evaluación formativa puesto que comenzaba a valorar los dictados.

Tenía la responsabilidad de 21 alumnos de primer grado y de responder a una carga de trabajo curricular que no obedece a la lógica de alfabetizar, sino de entregar resultados a corto plazo, porque mi interinato en la escuela era de sólo cuatro meses.

Al finalizar el interinato los niños aprendieron a leer, esta vez sí supe cuántos sí y cuántos no.

La evaluación que usé en la tercera experiencia fue más formativa, puesto que evalué dictados y trabajos en la libreta; observaba la construcción de las palabras por parte de los infantes. Además, con ayuda del método, motivaba a los niños a reconstruir y construir grafías propias.

Como en las otras experiencias, tenía la responsabilidad de 35 niños de primero a sexto grado, al mismo tiempo responder a un trabajo curricular que sigue sin responder a una lógica de alfabetizar a los infantes, además, se me presentaba la dificultad de atender a niños de diferentes edades y grados.

Sin embargo, los resultados no me presionaban porque la directora y yo éramos conscientes de las carencias de los niños de esta escuela, sabíamos que teníamos tiempo suficiente porque ambas teníamos bases laborales, es decir, las plazas de trabajo eran nuestras. Además, muy pocos docentes querían trabajar en este lugar que es considerado “zona de castigo” debido a las difíciles condiciones para llegar a esa comunidad.

Al finalizar el ciclo escolar, recordemos que tanto la directora como yo iniciamos en Febrero de 2013, la mayor parte de niños se apropiaron de la hipótesis silábica alfabética y ya algunos niños estaban alfabetizados.

5.3 Evidencias de la pertinencia del método para alfabetizar

5.3.1 Las evidencias

1. Maestra alfabetizadora en primer grado sin método en primaria urbana
(Primera experiencia)



Al no contar con un método que me ofreciera un parámetro para medir los resultados de la enseñanza, no supe las cantidades exactas de los niños que aprendieron a leer, no reconocí cómo aprendieron a leer y por qué algunos sí aprendieron a leer y escribir y, por qué otros no lo consiguieron.

2. Maestra alfabetizadora en primer grado con método en primaria urbana
(Segunda experiencia)

Al contar con un método que me ofrecía parámetros para conocer los niveles de alfabetización de los niños de seis años, pude reconocer que al inicio del ciclo 21

niños eran analfabetos y 9 están alfabetizados. Constaté a medio ciclo que 19 se encontraban en la fase de *Hipótesis alfabética* del nivel tres, dos en la fase de la Hipótesis silábica del mismo nivel, y ya a punto de leer.

El siguiente cuadro es una síntesis de los niveles de apropiación de los niños en Huejotzingo.

| | |
|---|--|
| Contexto: urbano | |
| Tipo de escuela: organización completa | |
| Grado: 1° | |
| Tiempo: 4 meses | |
| Material didáctico: Completo | |
| Edad promedio de alumnos: 6 años | |
| Sexo: masculino y femenino | |
| Inicio de ciclo escolar: Agosto 2012 | |
| Niños analfabetos | Niñas analfabetos |
| 10 | 11 |
| Total de niños analfabetos: 21 | |
| Actividades del método del nombre propio al inicio de ciclo agosto septiembre, 2013 | |
| Niño | Niña |
|  |  |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Unión de letras del nombre propio del estudiante con las letras iguales a los demás amigos. (Imagen superior izquierda y derecha) 2. Unión de letras del nombre propio con objetos con los que está familiarizado el infante. (Imagen inferior izquierda y derecha) | |

de la sistematización de los niveles de la teoría expuesta por Ferreiro y Nimerovsky. Ahora podía hacerlo, pero en el momento en el que evaluaba los textos de la primera experiencia desconocía como hacerlo.

3. Maestra alfabetizadora de alumnos de 8 a 13 años en primaria rural marginada. (Tercera experiencia)

Las experiencias anteriores ya me habían obligado a replantear el modo de mejorar el proceso de alfabetización y estaba mejor equipada teórica y didácticamente cuando me hice cargo de niños de primero a sexto de primaria que no estaban alfabetizados, como resultado de un acuerdo entre la directora y yo, en la escuela bi-docente

Al iniciar el ciclo escolar 35 eran analfabetas “mayores”, estudiantes de entre 7 y 13 años que ya habían cursado uno o más grados en la escuela y 5 estudiantes ya estaban alfabetizados.

Al final del ciclo 5 se colocaron en el nivel tres, con la hipótesis alfabética, 28 en el nivel tres con la hipótesis silábica alfabética a punto de leer y 2 se ubican en el segundo nivel en la hipótesis pre-silábica.

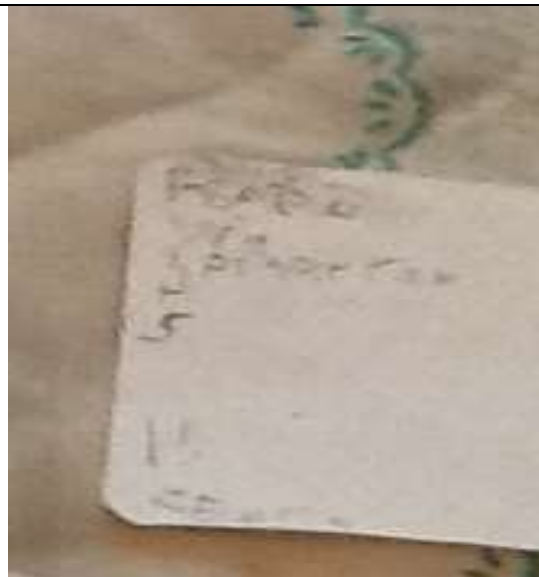
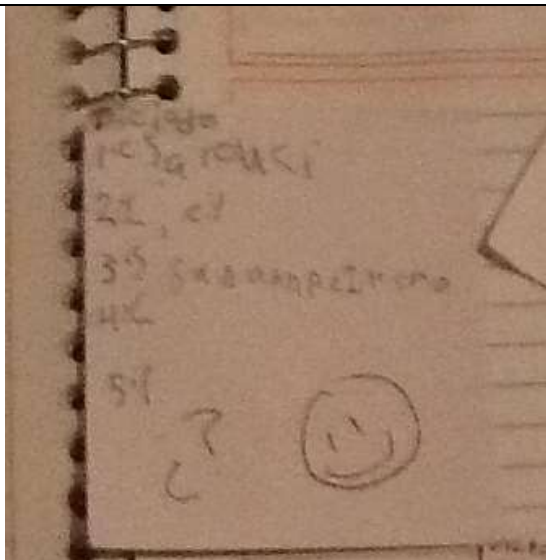
| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|---|--------|---|---------|--------------------------|---------|---|---------|---|---------|---|
| Contexto: Rural marginado | | | | | | | | | | | | | |
| Tipo de escuela: bi-docente (dos maestros) | | | | | | | | | | | | | |
| Grado: 1°, 2°,3°, 4°, 5°. Y 6° | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo: 8 meses | | | | | | | | | | | | | |
| Material didáctico: Incompleto | | | | | | | | | | | | | |
| Edad promedio de alumnos: 7-13 años | | | | | | | | | | | | | |
| Sexo: masculino y femenino | | | | | | | | | | | | | |
| Medio ciclo escolar: Febrero 2013 | | | | | | | | | | | | | |
| 7 años | | 8años | | 9 años | | 10 años | | 11 años | | 12 años | | 13 años | |
| H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| 0 | 1 | 3 | 3 | 2 | 8 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 1 | | 6 | | 10 | | 5 | | 5 | | 4 | | 2 | |
| Niños analfabetos | | | | | | | Niñas analfabetos | | | | | | |
| 16 | | | | | | | 19 | | | | | | |

Total de niños analfabetos: 35

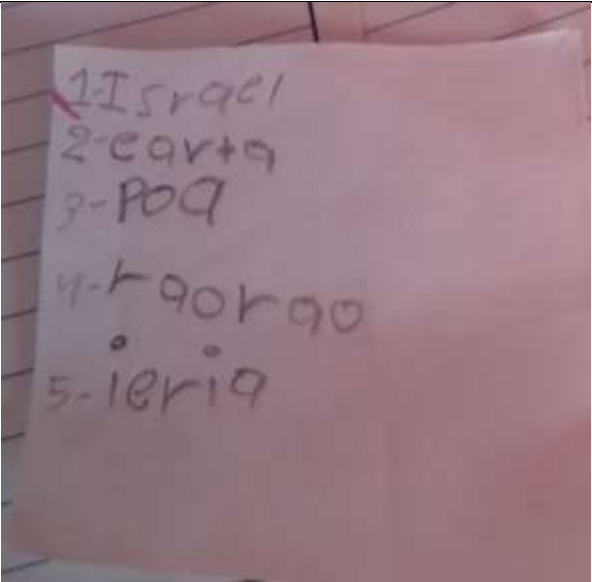
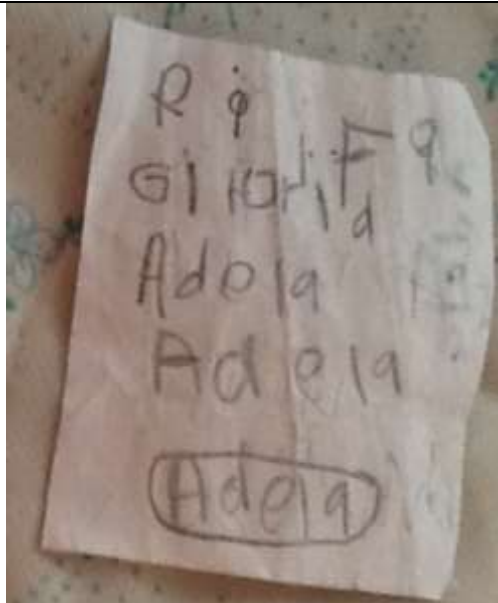
Reconociendo los niveles de alfabetización con diagnóstico

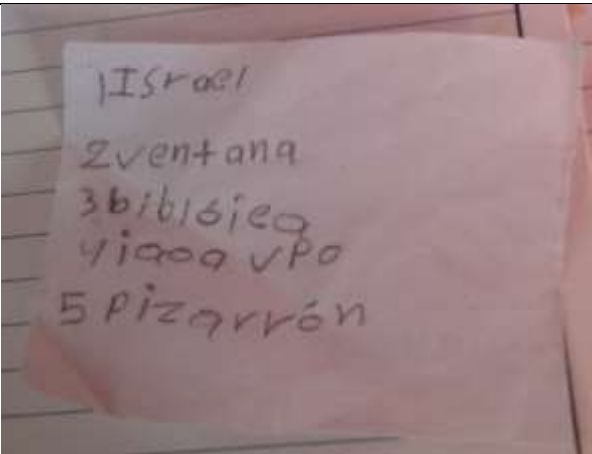
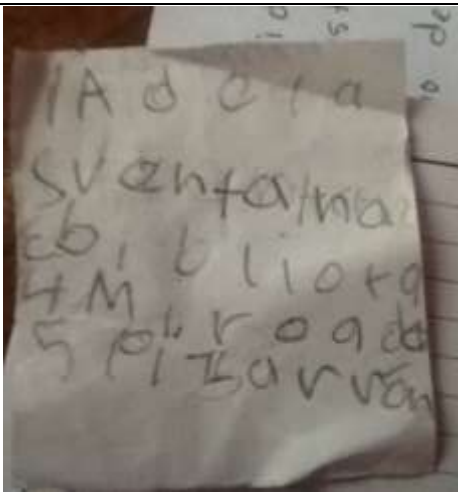
Niño 10 años

Niña 8 años



Resultado de primera evaluación diagnóstica, (escuela, cerro, sol, casa, luna) el resultado es que aún no saben escribir su nombre, y se encuentran ambos en el primer nivel. (Yo coloqué los números en el pizarrón y fue una copia)

| Dictado general Mayo 2013 | |
|--|--|
| Niño 10 años | Niña 8 años |
|  |  |
| <p>Resultado de evaluación de objetos del salón (puerta, planta, pared, librería y nombre propio) el resultado es que ambos escriben el nombre propio; el niño Israel se ubica en el nivel 3 nivel de la hipótesis silábica, mientras la niña se ubica en el segundo nivel de con la hipótesis pre-silábica.</p> | |

| Dictado general de agosto 2013 | |
|--|--|
| Niño 10 años | Niña 8 años |
|  |  |
| <p>Resultado de evaluación de palabras usadas en clases.(nombre propio, ventana,</p> | |

biblioteca, mirador y pizarrón)

El niño se ubica en el tercer nivel en la hipótesis silábica.

La niña se ubica en el tercer nivel la hipótesis silábica alfabética.

5.3.2 Los niños aprenden en un proceso de ensayo y error las convenciones del sistema de escritura

En mi segunda experiencia en la escuela de Huejotzingo, ya era capaz de reconocer un método pues la Doctora Carrasco indicó un segundo libro para la alfabetización inicial: *Nombrando al mundo* de Irena Majrchzak, que es el complemento del primer libro, *Alfabetización a partir del nombre propio* (2003). En este nuevo libro, la autora describe su experiencia en relación con la alfabetización inicial y contextualiza la situación, además describe con más detalle las actividades didácticas que diseñó, narra secuencias didácticas completas a diferencia del primero, en el que solo presenta situaciones fragmentadas.

Gracias a este libro profundicé mi apropiación del método, y de la misma manera, como en la primera experiencia, reinventaba más actividades en torno al contexto. Las actividades que al principio se resolvían de manera individual o en equipo, al final se resolvían sólo de manera grupal.

Pero aún era incapaz distinguir los niveles, todavía no me había apropiado de las bases del marco explicativo sobre los procesos de construcción del sistema de escritura que explica Emilia Ferreiro.

Con todo, comenzaba a abandonar la idea de que los niños son esponjas absorbentes del conocimiento. Pude empezar a identificar la función de la decodificación como proceso y abandonar la idea de que el aprendizaje de la decodificación era inapropiado o incorrecto.

La tercera experiencia de profesora alfabetizadora tuvo lugar en una comunidad

totalmente diferente a la anterior, mi preocupación por la ausencia de la lectura y escritura en los niños se había profundizado de una manera notable. La situación de marginación de la comunidad me llevó a valorar y profundizar el conocimiento sobre los niveles de alfabetización, para poder identificar en qué nivel se encontraba cada niño, de esta manera relacionar los aportes de Ferreiro con los de Majrchzak

Los niveles propuestos por Ferreiro me facilitaron la identificación de los procesos cognitivos y entender cómo cada logro por mínimo que fuera implicaba un avance, entonces podía determinar qué actividades de las propuestas por Majrchzak eran acordes a las etapas alcanzadas, así se enriquecía mi práctica, y me era más fácil reinventar actividades acordes al contexto.

En esta experiencia ocurrió lo que cambio mi práctica docente, los niños me inundaban de emociones y junto con la teoría de Ferreiro adquirí una nueva mirada, al darme cuenta que su esfuerzo por aprender a leer se traducía en construcciones inteligentes, entonces las peculiaridades de cada niño parecían cada vez más interesantes, bellas y llenas de sed de aprender. Y por fin me apropié de un marco teórico, me apropié de la idea de que los niños son seres dotados de inteligencia, y son capaces de reconstruir y construir la convencionalidad de las letras usando un método con una lógica acorde a la naturaleza de su ser.

5.3.3 El entorno cuenta: la construcción de un ambiente alfabetizador

La representación convencional de la lengua puede ser reconocida por los niños pequeños en entornos escolares en los que la palabra escrita está presente. Las siguientes fotografías, con su respectivo pie de página, muestran y describen gráficamente algunas de las posibilidades de la construcción de un ambiente alfabetizador en los grupos, un ambiente alfabetizador como entorno que favorece oportunidades para encontrarse con la palabra escrita y para recurrir a ella como recurso de expresión y comunicación.

Se muestran fotos de los ambientes alfabetizadores creados en los dos grupos (la segunda y tercera experiencias) donde se aplicó el Método del nombre propio.

Grupo 1



Montserrat coronada por Jesús.

| Nombre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Gabriel | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Ariel | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Vanessa | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| José Marco | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Miguel Eduardo | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Elizabeth | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Arantxa | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Con | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Conrado | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Montserrat | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| San Sinaí | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Mario del Carmen | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| David | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Diego | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Sharon | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Liana Laura | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Ante Fernando | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Antiguo | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Evelin | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Miriam Betzabel | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Julieta Mirante | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Keyla | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Karin Lizeth | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Samantha | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Julieta Romero | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Miguel Ángel | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Jesús Eduardo | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Facelyn | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Jose | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Miguel Oscar | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| Miguel Zubiga | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

Lista de nombres propios del salón.



Reconstruyendo oraciones con “canasta de palabras”



Horacio con Keyla



Reconstrucción de palabras con H- h



Miriam jugando con César

Grupo 2



Pared letrada



Pared letrada “leer para aprender”



Gloria condecorada, lee oraciones alentadoras.



Adela, Cecilia, y José, forman palabras con el juego “scrabble”.



Jugando lotería



Anahí construyendo palabras

5.4 Hallazgos

La profesora

- Mi labor docente en la alfabetización inicial fue cambiando conforme pasaban los días, meses y años; comencé siendo una maestra con dudas y preocupaciones, pero con pocas habilidades para entender, observar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Hasta que logré asociar las propuestas de Majchrzak y de Ferreiro para llegar a tener una concepción integral del proceso de alfabetización.**

Los niños

- En primer lugar la alfabetización inicial es el primer encuentro del niño con las letras que son la puerta al conocimiento. **Si desde el inicio el proceso de alfabetización hace posible que los niños interactúen con diversos materiales que les permitan reconocer la forma física de las letras y la convención que hay detrás de esas formas, podrán por sí mismos descubrir que representan un sonido y al mismo tiempo se interesarán por sus propios descubrimientos.** Como ocurrió con los niños de la segunda y la tercera experiencias descritas ya.
- Cuando el niño descubre que las letras de su nombre están presentes en otras palabras, se crea un impulso para investigar y realizar sus propios descubrimientos, sus propias construcciones, lo que genera iniciativa por aprender más y reconstruir sus ideas personales. El resultado natural es el camino para construir su autonomía.

El libro de texto

- El libro de texto **es insuficiente para lograr la alfabetización. Sólo resulta útil para los niños que se encuentran en la penúltima y última fase del tercer nivel que explican Nemirovsky y Emilia Ferreiro** -las llamadas *hipótesis silábica-alfabética* e *Hipótesis alfabética* del tercer nivel-

y no es útil para la primera fase del tercer nivel –*Hipótesis silábica*- y los dos niveles anteriores, es decir para niños que se encuentran en los niveles primero y segundo, que las autoras describen como *Escrituras primitivas* e *Hipótesis pre-silábica*. Además no propone actividades que sean útiles para los dos primeros niveles ni para para la primera fase del tercer nivel. Si se quiere abordar el trabajo en niños que se encuentran en esas primeras etapas se necesitan actividades que respondan a las exigencias cognitivas que esas fases plantean. Esas actividades pueden ser extraídas del método de Majrchzak y otros libros que estén diseñados para indicar acciones que puedan realizar los niños que se encuentren en la primera fase del tercer nivel –*Hipótesis silábica*- y los dos niveles anteriores, *Escrituras primitivas* e *Hipótesis pre-silábica*.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

6.1 Conclusiones

Desempeñar el cargo de docente que guía a los infantes a leer y a escribir ha sido una de las experiencias más significativas de mi vida. Ahora puedo decir que partí de una duda sobre cómo alfabetizar a los niños, que inicié desde un cuestionamiento no resuelto, de una curiosidad que el solo discurso no llenó. El cuestionamiento surgió a partir de una realidad no resuelta: al empezar mi labor como maestra, entre los niños y yo parecía existir una barrera, en los infantes había indiferencia hacia los libros, de mi parte había incertidumbre y ansiedad. Nunca imaginé que para resolver esa situación conflictiva escribiría una tesis y que por medio de esa actividad podría darme cuenta de lo que describo a continuación.

Comencé con la idea, aprendida en la escuela normal, de que por nada del mundo los niños deben aprender a leer silabas, sino palabras completas, sin embargo, a lo largo de las experiencias que he descrito en este trabajo esta idea fue cambiando. Por medio de la Dra. Carrasco tuve acceso al libro *Alfabetización a partir del nombre propio (2003)* de Irena Majchrzak. Pero, aún después de leerlo no conseguía entender por qué las actividades que propone Majchrzak tienen como eje el aprendizaje de silabas.

Más tarde accedí a un segundo libro, una guía con sugerencias de trabajo: *Nombrando al mundo (2004)* de la misma autora, que me ofreció un camino de actividades para alfabetizar en la formación inicial, estas actividades son interesantes y más detalladas que en la primera obra, así que decidí llevarlas a la práctica, y pude hacer adecuaciones en torno a mis necesidades en el salón de clases.

Sin embargo, mi práctica como docente de primer grado parecía inconclusa pues aunque la mayoría de niños comenzaba a leer, yo seguía sin entender en qué consiste el proceso de alfabetización pues no observaba y no sabía qué observar

y, por consecuencia, no valoraba las construcciones de los infantes en torno a la escritura. Hasta que la Dra. Carrasco me sugirió grabar a los niños leyendo, y además pedir que escribieran palabras en forma del dictado tradicional de las escuelas primarias. Estas actividades me llevaron a descubrir que el esfuerzo infantil se traducía en construcciones inteligentes.

6.2 Sugerencias

6.2.1 Sugerencias para directivos

Hay que hacer hincapié en que los directivos debieran involucrarse en la formación de sus profesores. Murillo (2004) insiste en que la escuela es una organización que aprende recíproca y constantemente; si un dirigente conoce y maneja las etapas de desarrollo psicogenético, propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, puede inducir la apropiación de estos saberes entre sus profesores.

Si los directivos motivan a los profesores para se apropien de la idea del empleo del *Método del nombre propio* para encarar la tarea de alfabetizar a los niños, la escuela que dirige podrá disponer de los beneficios que el método logra hacer surgir. La utilización de ese método tiene varias ventajas: a) comprender y reconocer los niveles cognitivos en los que se encuentran los infantes, da paso a una retroalimentación diferente entre maestro y alumno pues hace de la enseñanza y el aprendizaje un proceso satisfactorio para ambos; b) contar con una secuencia didáctica lúdica y atractiva para los infantes, permite que la acción del profesorado sea una experiencia satisfactoria y c) por lo que pude observar entre los niños, esa secuencia genera en el niño el impulso por investigar y descubrir.

Considero que si un directivo conoce este método, podrá apoyar a sus docentes para realizar actividades pertinentes relacionadas con la alfabetización inicial, podrá ayudar a que en su escuela los infantes que se inician en la alfabetización se desarrollen hasta alcanzar la tercera etapa.

6.2.2 Sugerencias para maestros

La mayor parte de maestros que trabajan en la labor de alfabetizar niños desconocen cómo hacerlo de una manera amena, alegre y constructivista. Algunos maestros para evaluar no recurren al uso de los niveles cognitivos por los que atraviesan los niños y además tienen pocas o nulas actividades que interesen a los infantes. La mayor parte de guías en la alfabetización no tiene bases teóricas para alfabetizar a los niños. Por lo anterior si no tienen un sustento teórico, desconocen cómo valorar a los alumnos, entonces el nivel de apropiación en los niños es valorado como bueno o como malo, sin atender el proceso inteligente del infante.

Los niños en el proceso de obtención de lectura y escritura atraviesan por niveles cognitivos que les permiten apropiarse de la alfabetización. Es importante que los docentes conozcan esos niveles de apropiación que describe Emilia Ferreiro. Para quienes piensan que esto no es importante, sostengo que es significativo porque los niños perciben que son comprendidos por los docentes y esto genera alegría en ellos, una alegría que se trona recíproca; la alegría en el niño provoca motivación para aprender para buscar información por sí mismos, y en el profesor logra que su trabajo sea satisfactorio.

Si no tienen el conocimiento sobre los niveles de apropiación de los niños, no se logra valorar el proceso, por tanto, será difícil que el trabajo que se desempeña sea gratificante.

Por lo que sugiero que desde el inicio del ciclo escolar se realicen dictados para identificar en qué nivel se encuentran los niños, de tal manera que comparen y sepan reconocer el nivel en el que se encuentra el escolar, para poder guiar con un método el conocimiento de apropiación de cada infante.

Sin embargo, conocer las actividades del método de Majrchrzak no significa apropiarse de la totalidad del mismo, se requiere reflexionar sobre la situación cognitiva de los estudiantes. Aquí es pertinente recordar la función de la teoría de Ferreiro que explica en qué consisten los niveles cognitivos por los que atraviesan

los niños que son similares a la construcción que la humanidad realizó en relación con la escritura. Lo que el niño hace es construir suposiciones propias, posteriormente compara a partir de las letras y reconstruye con base en su nueva experiencia una suposición diferente, hasta llegar a entender en qué consiste **la convencionalidad de las letras**.

6.2.3 Sugerencias para el Sistema Educativo Mexicano

En los textos del SEM se percibe la pretensión de que los maestros reconozcan los niveles de apropiación de la alfabetización inicial, pero toda la teoría es presentada de manera bosquejada y sin profundizar en ella.

Los libros de texto no presentan cómo valorar el proceso inteligente de los niños en torno a la lectura y escritura y se deja de lado la construcción de suposiciones que los alumnos son capaces de realizar.

Se debe considerar abordar actividades para los dos primeros niveles de alfabetización en los libros de texto, y no dejar de lado estos momentos porque los maestros deben trabajar para remontar el principio y avanzar hacia la apropiación constructiva de la alfabetización inicial.

Algunos profesores manifiestan su desacuerdo con la SEP, pero no pueden dar un argumento sólido sobre su descontento, porque conocen sólo de manera empírica la alfabetización inicial y desconocen su fundamento teórico.

El maestro no puede diseñar actividades, si no tiene una lógica para apropiarse de la alfabetización inicial, y el libro de texto no la proporciona.

Los libros de texto insinúan que los niños entran a la primaria leyendo, pero sabemos que la primera preocupación de un maestro de primero de primaria es que sus alumnos del grado aprendan a leer y a escribir.

Dado que el sistema, si se ocupa de las dos últimas fases del tercer nivel -por medio del libro de texto y a través de los materiales de la SEP- se debe insistir en que es preciso ofrecer capacitación y materiales para que los profesores

profundicen en el conocimiento de los distintos niveles cognitivos y de las actividades que posibilitan la apropiación de la alfabetización inicial.

Ningún método es infalible, algunos niños no alcanzan la alfabetización en los tiempos escolares establecidos. Sin embargo, la teoría de Nimerovsky y Ferreiro permite identificar los niveles cognitivos y con base en el *Método del nombre propio* se pueden crear actividades para dar continuidad al proceso de alfabetización y posibilitar un avance futuro.

Si la apropiación de la alfabetización inicial es jubilosa en los primeros niveles, ese estado de júbilo se puede replicar cuando los niños que así aprendieron sean mayores, y para ellos leer no será una dificultosa faena, porque aprender a leer y a escribir no fue una tarea dolorosa, sino alegre y divertida, porque aprendieron a descubrir y construir su propio conocimiento.

REFERENCIAS

- Argudin, Y. y Luna, M. (2005). *Aprender a pensar escribiendo bien*, México. Trillas.
- De forma alta y persistente, AL es la región más desigual del mundo (2010, 9 de septiembre). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/09/09/economia/028n1eco>
- Díaz, G. M. A. y Saulés, E. S. (2010). La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica. *INFO PISA*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/bannerpisa/INFOPISA4.pdf>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9(21), 403-424.
- Ferreiro, E. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina
- Guevara Benitez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado, U. y Hermsillo García, A. (2008) Nivel de escritura en alumnos de nivel de escritura de primer grado de nivel sociocultural bajo. *Perfiles educativos*. 30(121), 41-62.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2010/panoramacompleto.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. (AGENTES Y RECURSOS) México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR00/2010_AR00__Intro.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa México*. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.consejo-estatal-tecnico-educacion/files/inee_boletin5.pdf
- Kawulich B. B., (2005). La observación participante como método de recolección

de datos. *Forum qualitative social research sozialforschung*. 6 (2). 2.

Majchrzak, I. (2003) Ejercicios de lectoescritura, alfabetización del nombre propio: México: Maxicopias.

Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo*. México: Paidós.

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.

Mejorar las escuelas, estrategias de para acción en México, (2010) Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20México.pdf>

Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*. 33 (131), 116-130.

Murillo, T. J. (Abril Junio 2004). “El marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (21), 319-359.

Nemirovsky, M. (1999) Antes de empezar ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

Ornelas, C. (2000). *El sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pacto por México (2012). Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>

Perspectivas OCDE (2010): *México políticas claves para un desarrollo sustentable, sectores vulnerables y protección social* 3-37. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>

Raphael, L. (10 de Noviembre 2013). OCDE: más desigualdad en México. El sol de México. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n2339779.htm>

Schmelkes, S. (2009). Características, claves y retos del Sistema Educativo Mexicano. Resumen recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/43758544.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios Educación básica*
Recuperado *de*
<http://www.dee.edu.mx/web/store/pdf/PlanEstudios.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2012). *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública

Tedesco, J. C. (2000) *Actuales tendencias en el cambio educativo*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
Recuperado de: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/Actuales.pdf