



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**“LAS CREENCIAS DE LOS ADULTOS SOBRE
ESCRITURAS PRE-CONVENCIONALES INFANTILES”**

TESIS

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

**ESTELA CERVANTES DÍAZ
(43413)**

DIRIGIDA POR:

DRA. MÓNICA ALVARADO CASTELLANOS

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO., FEBRERO DE 2009.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Educativa

**“LAS CREENCIAS DE LOS ADULTOS SOBRE ESCRITURAS
PRE-CONVENCIONALES INFANTILES”**

TESIS

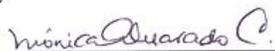
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Psicología Educativa

Presenta:
Estela Cervantes Díaz

Dirigido por:
Dra. Mónica Alvarado Castellanos

SINODALES

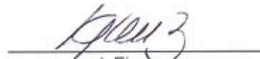
Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Presidente


Firma

Dra. Sofía Alejandra Vernos Carter
Secretario


Firma

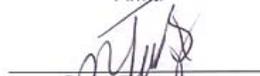
Dra. Karina Hess Zimmermann
Vocal


Firma

Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Suplente


Firma

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez
Suplente


Firma


Lic. Jorge Antonio Lara Ovando
Director de la Facultad


Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero 2009
México

RESUMEN

Con el propósito conocer la sensibilidad de los adultos frente al proceso de adquisición de la lengua escrita de niños en edad preescolar, entrevistamos 30 adultos, de los cuales la mitad eran profesores en servicio y el resto en formación. Solicitamos a todos ellos evaluaran cinco diferentes escrituras pre-convencionales que obedecían a momentos diferentes del proceso de adquisición de la lengua escrita y con condiciones caligráficas igualmente distintas.

Los resultados de nuestro estudio apuntan a señalar la gran dificultad de los adultos para conferir algún tipo de actividad cognitiva a la base de las escrituras infantiles. Por el contrario, la mayoría de los criterios de los adultos aludían a explicaciones en las que consideraban solamente las posibilidades de memoria de los niños o su condición para el trazo de las letras.

El programa de educación preescolar vigente en nuestro país pretende responder a un planteamiento constructivista del aprendizaje, de tal suerte que concluimos con nuestro estudio que, dadas las creencias manifiestas de los adultos, esto no será posible de lograr a menos que se realicen acciones eficientes para modificar las prácticas tradicionales con las que se asocian sus criterios de apreciación para las escrituras pre-convencionales.

Palabras clave: criterios adultos; sensibilidad hacia los procesos infantiles; alfabetización inicial; enseñanza de la lengua escrita.

SUMMARY

The main propose of this study was to evaluate the sensibility that some adults have to children process for literacy. We interviewed 30 adults, half of them were preschool teachers in service; the rest were already lower graduated students. We asked them to evaluate five different pre-conventional written texts made by children who differed in their possibilities of writing (in terms of the moment of literacy process) and calligraphy (handwriting).

Results of our study point out the great difficulties adults have to recognize cognitive-activity behind children's writings. Quite the opposite, most of adults' criteria involved explanations in terms of children's mnemonic possibilities or their handwriting condition.

Actual Mexican pre-school program pretend to follow constructivist point of view about learning activity. Because of our data we concluded adults' criteria are not compatible with this program proposes due to they seem to be closer to traditional teaching practices.

Key Words: adults' criteria; children's process sensibility; literacy; written language teaching.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: ANTECEDENTES	3
1. El estudio de las creencias de los docentes y su quehacer educativo	4
2. Las prácticas escolares asociadas con la alfabetización	10
3. Enseñar y Aprender a leer y escribir en México	20
4. Ideas centrales del capítulo 1	31
CAPITULO 2: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	33
1. Definición del problema	33
2. Justificación del problema	35
3. Hipótesis	36
4. Metodología	39
CAPITULO 3: ANÁLISIS DE LOS DATOS	44
1. Descripción de las categorías de análisis	44
2. Análisis de las respuestas de los adultos	49
3. Análisis de la consistencia de las respuestas	59
4. Análisis de las respuestas por el tipo de formación	64
CAPITULO 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66
1. Discusión general de los resultados	66
2. Implicaciones del estudio en las políticas educativas	69
BIBLIOGRAFIA	71

INDICE DE TABLAS

1.- Frecuencia y porcentaje de respuestas obtenidas	...49
2.- Frecuencia de respuestas por tipo de ítem	...51
3.- Evaluaciones para E-SA/ G-AI	
Porcentaje de respuestas	...55
4. Evaluaciones para S-SA/ AP-SA	
Porcentaje de respuestas	...57
5. Porcentaje de respuestas de acuerdo con la consistencia individual	...59
6. Frecuencia y porcentaje de respuestas por el tipo de perfil profesional	...64

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo fue averiguar cuáles son los criterios de los adultos (profesores en servicio o en formación de nivel preescolar) para evaluar una serie de escrituras infantiles pre-convencionales. Todo esto con la intención de conocer las posibles diferencias entre dichos criterios y las propuestas de intervención didáctica que pudieran surgir de una visión constructivista del proceso de adquisición de la lengua escrita, acorde con el Programa de Preescolar vigente.

Como lo muestran nuestros resultados, apreciamos una fuerte dificultad de los sujetos entrevistados para identificar la actividad cognitiva de los niños reflejada en sus escrituras. Por lo general los criterios que sustentaban sus evaluaciones apelaban a consideraciones sobre las posibilidades de memoria de los niños o bien, su condición motora para trazar letras.

Por las características de la muestra de nuestro estudio, los resultados no pueden generalizarse. Sin embargo, resultan de utilidad para comprender la condición educativa reflejada en los resultados de las evaluaciones nacionales de amplio espectro promovidas recientemente en nuestro país, así como para iniciar un análisis más detallado sobre la condición de los profesores al enfrentar su tarea como alfabetizadores y, en esta medida, comenzar a proponer medidas más eficientes en la capacitación y diseño de materiales de apoyo para los docentes.

El presente trabajo de tesis está organizado en cuatro capítulos. En el primero se presentan los antecedentes del estudio partiendo de considerar que las creencias de los docentes juegan un papel fundamental en las decisiones y criterios que realizan en su práctica docente habitual.

Si bien es cierto que todos los sujetos de nuestra muestra han recibido, en mayor o menor medida, información o capacitación sobre las características del proceso infantil de alfabetización, es también cierto que las creencias o teorías de dominio de los docentes de nuestra muestra, se presentan mucho más influidas por la tradición escolar. En este primer capítulo se destinará también espacio para esbozar lo referente a la tradición de alfabetización de nuestro país, así como para

revisar algunas teorías psicológicas alrededor de los procesos de alfabetización que han influido en alguna medida los programas escolares.

El primer capítulo lo concluimos presentando las expectativas del Programa de Preescolar 2004.

En el segundo capítulo se exponen las características del estudio que realizamos, sus propósitos y la descripción de las decisiones metodológicas tomadas. Se expone también la justificación del problema de investigación que nos ocupa.

El tercer capítulo está destinado a presentar el análisis de resultados, mismos que son retomados en el capítulo final del documento para llevar a cabo una discusión de los mismos y plantear algunas conclusiones.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

El Quehacer docente no puede entenderse al margen de quien lo realiza, de tal manera que el perfil del maestro explica en buena medida los aprendizajes que logran sus alumnos.

En el presente trabajo partimos de la idea de que la historia escolar del propio docente (tanto sus vivencias como educando en el sentido más amplio del término, como la formación profesional recibida) jugará un papel importante en su desempeño como educador. De tal suerte que el marco de su trabajo provisto por las condiciones laborales en las que ejerza sus funciones podrán ser interpretadas de una manera mediada por los esquemas de asimilación como producto de la propia historia escolar. En este sentido la práctica docente no puede explicarse sólo a partir de las normas provistas por la estructura curricular de la escuela (planes y programas de estudio, idearios o filosofías que pretendan normar la vida escolar) sino que hay que partir también de los “sistemas de creencias” que los docentes van desarrollando al mismo tiempo que transcurre la propia historia escolar, sea ya como alumnos o como docentes.

Circunscrito a nuestro problema de investigación resulta importante partir de la idea de que las concepciones de los docentes direccionan tanto las actividades que realizan para alfabetizar a los niños como la manera en que evalúan la participación de éstos en el trayecto de los quehaceres escolares. En este sentido habría que plantearnos bajo que perspectiva se aproximan a las manifestaciones de los procesos de aprendizaje, en concreto sobre la adquisición del sistema de escritura para lograr explicar las decisiones que pudieran llegar a tomar respecto de las acciones propias de la enseñanza en este mismo dominio.

En el presente capítulo expondremos a manera de antecedentes de nuestro estudio tres elementos fundamentales para abordar el problema de investigación que nos ocupa. A saber:

- 1) El estudio de las creencias de los docentes y su quehacer educativo.
- 2) Las prácticas escolares asociadas con la alfabetización inicial.
- 3) La enseñanza de la lengua escrita en México.

1. EL ESTUDIO DE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES Y SU QUEHACER EDUCATIVO

Las decisiones, actividades y explicaciones de todo ser humano están motivadas por representaciones mentales de la realidad que pueden ser tanto conscientes como inconscientes.

Estas representaciones mentales contienen información sobre las experiencias de aprendizaje del sujeto, son imágenes o esquemas que pueden ser conscientes -sabemos de su existencia-, otros son inconscientes y algunos más permanecen latentes en la consciencia, de todos ellos se forman las ideas.

Una explicación más amplia sobre estos elementos inconscientes, es la de Solía (2002), que los refiere con el termino “*creencias*” y explica que funcionan como una base que permite al ser humano interpretar el mundo, lo que a su vez determina el pensamiento y las conductas.

En este mismo orden de ideas, Mansilla (2000) señala las características de las creencias:

1.- Se forman a partir de la habituación: cada experiencia que hemos tenido en el medio social y que se ha repetido con alguna frecuencia, favorece la formación de creencias.

2.- Además estas experiencias se ligan con estados afectivos, lo que determina que se impriman en la mente con una fortaleza singular.

3.- Se encuentran latentes en la consciencia, por lo tanto, cada vez que se expresa una opinión, o se realiza una acción determinada se hacen observables, lo cuál no quiere decir que el sujeto se de realmente cuenta del sistema de creencias que rige su vida.

4.- Las creencias son colectivas, sus elementos se comparten a través de la cultura, costumbres, etc., lo que permite la comunicación.

5.- Son esquemas mentales individuales, pues la información que procede de las experiencias que el sujeto vive en colectividad se interpreta a partir de su propia estructura cognitiva y sus contenidos.

Rodrigo (1993) considera a las creencias como representaciones internas de lo que ocurre en la realidad externa y las denomina como "*teorías implícitas*". La diferencia que señala esta autora con respecto a las creencias es que son representaciones episódicas, es decir síntesis de las experiencias y conocimientos del individuo, que se realizan para satisfacer una demanda determinada. Es la demanda, la que determina la especificidad de los esquemas y su aplicación. Por ejemplo, una persona puede pensar que la ciencia médica es valiosa para preservar y recobrar la salud. Sin embargo, acude a un chamán para que "haga una limpia" del lugar en donde trabaja. En este sentido las teorías implícitas regulan la vida cotidiana de las personas.

Agrega Rodrigo (1993) que las teorías implícitas tienen la característica de ser esquemas flexibles, lo que implica que pueden sufrir modificaciones, eliminarse o crearse, esto ocurre en la colectividad a través de los cambios culturales, generacionales o científicos y a nivel individual cuando expresamos

nuestras opiniones y las confrontamos con otras, otros cambios ocurren a partir del efecto que provocan en el contexto en el que se manifiestan.

Pozo y Scheuer (1994) consideran 3 tipos de representaciones mentales inconscientes: las “*creencias*”, las “*teorías de dominio*” y las “*teorías implícitas*”. La diferencia que existe entre ellas es la posibilidad de aplicación y generalización, lo que quiere decir que las creencias se utilizan en situaciones específicas, las teorías implícitas sirven para interpretar y actuar en diversos contextos y las teorías de dominio son representaciones mentales sobre un área específica, por ejemplo hay algunas relacionadas con la educación y sus componentes, como el aprendizaje, la enseñanza, etc.

De acuerdo con esta información y con los objetivos de este estudio, retomaremos el concepto “*teorías de dominio*” para referirnos a las creencias de los docentes, sobre los contenidos y procesos de adquisición que experimentan los niños respecto a aprendizajes escolares específicos, entre los que se encuentra la alfabetización.

El profesor como profesional de la enseñanza tiene la función de servir de mediador entre los conocimientos establecidos por la cultura y los alumnos, esta tarea la realiza mediante los diversos materiales -también establecidos por la cultura- con que cuenta así como las condiciones físicas, administrativas y políticas que lo rodean.

Otra herramienta con que cuenta el docente y que sirve como base en las decisiones y acciones que realiza, son sus teorías de dominio acerca de la educación, los procesos de aprendizaje y enseñanza así como sobre desarrollo del niño.

Wittrock (1990) señala que las investigaciones en torno al sistema de creencias de los profesores en relación a las decisiones, acciones y actitudes que llevan a cabo en el aula comenzaron en la década de los 70's con el trabajo de Jackson (1968), específicamente con su libro titulado “*La vida en las aulas*”. Estos

estudios tuvieron continuidad con Dahllorf y Lundgren (1970) quienes ahondaron acerca del pensamiento de los profesores y cómo estos procesos mentales determinan el ritmo de clase.

Wittrock (1990) y Monroy (1998) encontraron mayor formalidad en esta área después de la realización del Congreso del National Institute of Education en 1975, durante el cuál se consideró desarrollar investigaciones acerca del pensamiento del profesor y la relación que mantiene con una enseñanza eficaz, la finalidad fue realizar observaciones que mostraran el papel que tienen las creencias del docente en las decisiones que se toman en el aula, incluyendo las referentes con la planeación y la evaluación, el objetivo era profesionalizar la docencia. A este respecto Clark y Yinger (1979) concluyeron que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Monroy (1998) definió al pensamiento docente “como un marco de referencia que está integrado por una serie de teorías, nociones, creencias y valores, mediante los cuáles el profesor decide qué acciones elegir y con qué tipo de actitudes actuar” (p.3). En este sentido el pensamiento docente es un sistema complejo de representaciones conscientes e inconscientes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, las capacidades de los alumnos y los contenidos curriculares.

Como lo señalamos con anterioridad Pozo y Scheuer (1994) utilizan el concepto “*teorías de dominio*” para referirse a los sistemas de creencias que se aplican ante demandas específicas. En el caso de los docentes estos esquemas se forman en el ambiente escolar a partir de la interacción que establece primeramente como alumno y luego desde el lugar de profesor e incluye además de vivencias de primera mano, los conocimientos formalmente adquiridos sobre los diversos procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva piagetiana, Pozo y Scheuer (1994) explican que la realidad no se interpreta como una totalidad objetiva, ya que el sujeto elige parcelas significativas que utiliza para elaborar una síntesis por medio de sus

estructuras cognitivas, dando lugar a explicaciones acerca de lo que es útil en cuanto a contenidos curriculares, métodos de enseñanza y evaluación; en torno a las habilidades que tienen los niños de acuerdo con la edad y condiciones de vida, así como de la capacidad de aprendizaje y de actividad que pueden alcanzar. El resultado es la elaboración de teorías de dominio sobre los procesos que ocurren en el aula.

Estos autores se enfocan en la observación de las teorías de dominio docentes concernientes al aprendizaje y a través de sus investigaciones determinaron que las opiniones de los profesores podrían ser de tres tipos: directa, interpretativa y constructiva.

- ❖ Teoría directa: explica el aprendizaje utilizando argumentos que consideran la interacción que establece el niño con el objeto ya sea manipulándolo u observándolo. Los problemas que puede haber en el proceso de asimilación se deben a la ausencia del objeto. Otros elementos que se relacionan con el proceso de aprendizaje son la salud, edad, inteligencia y motivación del niño.
- ❖ Teoría interpretativa: para que el alumno aprenda necesita la presencia del objeto y de las capacidades cognitivas -atención, memoria, así como la posibilidad de realizar inferencias, comparaciones, asociaciones y analogías-, las características del contenido, el ambiente y la forma como ese contenido accede a la mente del alumno. El aprendizaje es una interpretación del objeto, por lo que es posible que se elaboren inferencias falsas que luego pueden modificarse por la interacción con el objeto.
- ❖ Teoría constructiva: consideran que el aprendizaje se da como un proceso interno, guiado y mediado por las aptitudes de las funciones mentales superiores, a partir de las cuales el sujeto hace una reelaboración del objeto, esto hace posible que se construyan nuevos conocimientos tomando como base los ya existentes.

Existen también trabajos dedicados a identificar las creencias de los docentes en relación con las tareas de enseñanza que emprenden.

Rodrigo (1993) reporta que las creencias de los docentes relacionadas con la enseñanza, tienen que ver con la especialidad, sexo, número de unidades del centro donde trabaja y el ciclo, lo que implica la existencia de rasgos socioculturales. Considera que “los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola” (p. 256) y explica que en este proceso los paradigmas educativos que han predominado a través de la historia - tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva- influyen en el pensamiento del profesor, en tanto que tienden a utilizarlos para explicar los procesos que ocurren en el aula, las decisiones que toman en la planeación de actividades y el rol que desempeñan y les permiten a los alumnos asumir.

Agrega que más de la mitad los profesores sobre los que realizó su investigación, tienen una tendencia conservadora –tradicional- en la que se deja la responsabilidad del aprendizaje al profesor. Esta postura contiene dosis pequeñas de activismo, en tanto que se toma en cuenta la necesidad de la experimentación y la actividad de los alumnos para favorecer dicho proceso. La otra parte del profesorado sostiene una actitud más progresista, sin llegar a ser radical, en tanto que consideran más el papel activo del alumno y la posibilidad de que este participe en la construcción del conocimiento mediante sus habilidades cognitivas.

2. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES ASOCIADAS CON LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.

Si bien es cierto que las decisiones de los docentes están influidas por la propia experiencia en el ámbito escolar, es importante señalar que dicha experiencia obedece también al contexto social en el que la historia misma de las prácticas escolares se ha dado, los recursos escolares y la condición social de una comunidad juegan un papel relevante.

Ferreiro (2001) y Lerner (2001) hacen algunas reflexiones en torno a las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de alfabetización en América Latina, sus observaciones nos permiten contextualizar el entorno y la ideología existentes en México.

Por una parte Ferreiro (2001) señala que una de las diferencias más notorias entre los sujetos es que unos saben leer y escribir y otros no. En el discurso de la democracia se pensó que la alfabetización era el medio para posibilitar condiciones más homogéneas entre los individuos, por lo que se condicionó la participación en actos sociales y políticos.

Según esta autora cuando se pensó en que enseñar y aprender a leer y escribir debían ser una obligación, dejó de conceptualizárseles como un derecho, lo que determinó que en la escuela los docentes se enfocaran a enseñar un código y los estudiantes a aprenderlo; visto de este modo simplificado, la tarea escolar entorpeció la formación de hábitos e intereses lectores.

Ferreiro (2001) señala que a estos factores se agregan las condiciones de pobreza y desactualización de las escuelas, la existencia de maestros mal capacitados, peor pagados y analfabetas totales o analfabetas funcionales, a lo que se agrega la diversidad cultural, social y económica: el 80% de ciudadanos en el sur del continente se encuentran sumidos en la pobreza y el desempleo, lo que

convierte a la alfabetización en algo lejano a las posibilidades de cualquier sistema educativo.

Para Ferreiro (2001) la interacción que se establece entre estos elementos se observa en la falta de interés hacia la lectura y la escritura que muestran los alumnos, así como en la incapacidad para reflexionar sobre las intenciones del texto y el autor, lo que implica cierta pasividad ante los textos escritos.

Por su parte Lerner (2001) considera que los problemas que tiene la tarea alfabetizadora en América Latina tienen que ver con la forma en que se presenta este aprendizaje; primeramente se observa que la escuela ocupa un espacio distante la vida cotidiana, en el que aprender no parece representar ninguna utilidad respecto de lo que ocurre en la calle, esto se refuerza cuando los contenidos escolares se presentan fragmentados a los niños, alejándolos de las verdaderas intenciones de la escritura y la lectura.

Por lo general los docentes consideran que los procesos de aprendizaje pueden simplificarse yendo de lo simple a lo complejo”. Sin embargo al parcializar los temas involucrados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, alejan a los niños del objeto que se pretende adquieran: la lengua escrita.

En Francia, a decir de Chartier (2004), la “enseñanza tradicional” en lectura y escritura, comenzó en el siglo XVI cuando los textos escritos se establecieron como elementos auxiliares para evangelizar; los alumnos después de aprender a deletrear comenzaban a enfrentar la lectura de unidades mayores hasta llegar a interpretar frases escritas.

Para esta autora hubo un cambio importante social y tecnológico, que modificó tanto las prácticas de lectura y escritura de las comunidades europeas, como la enseñanza en la escuelas: las transformaciones sociales e inventos tales como el bolígrafo, la mejora en el papel, pizarras, la eficientización de la imprenta de vapor favorecieron la aparición y uso del método sintético, también conocido como método global o Whole-word; éste considera que la escritura es percibida

como un todo y sus elementos particulares –las letras- logran distinguirse con posterioridad.

Chartier (2004) continúa explicando que la transformación del método de enseñanza ocurrido entre los siglos XVI al XIX, no implicó un cambio en la ideología predominante, en tanto que el docente siguió siendo agente activo, único responsable de la transmisión y evaluación de los saberes cultural y socialmente establecidos. A decir de esta autora, hoy en día mantenemos en las escuelas una ideología equivalente, independientemente de la metodología de enseñanza que se implemente.

La tradición de enseñanza anglosajona ha tenido un impacto progresivamente mayor en los últimos años en nuestro país. De ahí que nos detengamos a presentar sus procedimientos en el área de alfabetización.

Smith & Dickinson (2006) señalan que se debe tomar en cuenta que los niños inician la etapa escolar con conocimientos y experiencias sobre la escritura, la lectura y su uso, aprendizajes que han obtenido a través de la interacción que establecen con el medio ambiente letrado al que se denomina alfabetización emergente.

Esta perspectiva considera que existen entre los niños, diferencias en el ritmo en que se adquieren estos conocimientos debido al género, raza y estatus socio-económico; pero, sobre todo al manejo que el niño ha logrado sobre la alfabetización antes de la escolaridad elemental en cuanto a los siguientes aspectos:

- Relación entre lengua escrita y oral. En el que se incluye el conocimiento del niño acerca de los sonidos de las letras y su representación gráfica, la habilidad para usar de forma descontextualizada el lenguaje oral por ejemplo, para referirse a las distintas partes de un cuento -título, cómo termina, quién hizo qué- y por último la conciencia fonológica que se manifiesta en la capacidad para manipular los sonidos de las letras de

forma aislada a las palabras y la posibilidad para establecer relación sonoro-gráfica y segmentación fonética.

- Conciencia de lo impreso. Se consideran los conocimientos infantiles acerca de la apariencia visual de los textos, la organización que presenta lo escrito en la página, el reconocimiento de los símbolos y las marcas temporales así como sus características, formas en que se organizan, etc.

Estos conocimientos son el punto de partida de las acciones que llevará a cabo el docente en el aula y resultan buenos predictores del desempeño que tendrá el alumno durante la alfabetización; se establece que es la “instrucción directa” el medio que permite llevar a cabo la tarea, lo que implica enseñar al niño las letras y su sonido a través de segmentar las letras de las palabras. Otros elementos importantes son: la capacidad de pensamiento del niño, las oportunidades de lectura con materiales apropiados, aprovechar los intereses de los niños para involucrarlos en situaciones de lectura y escritura y la forma en que se involucra la familia.

Si bien realizaremos señalamientos posteriores respecto de la visión de la “instrucción directa”, por el momento queremos resaltar la tendencia actual a reconocer la importancia de la interacción temprana entre los niños y la lengua escrita a través de prácticas cotidianas, muchas de ellas llevadas a cabo en el ambiente familiar a través de portadores de texto no escolarizados, como lo son los libros de cuentos para niños.

De acuerdo con Gallego (2006) los pre-requisitos lectores son circunstancias o condiciones previas y necesarias para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura. Señala que la enseñanza tradicional destaca la existencia de elementos internos como la madurez biológica, motricidad, memoria visual, inteligencia, atención, vocabulario y otros que son externos, entre los que se considera el medio ambiente letrado, nivel de conocimientos de la madre y las expectativas que tiene la familia sobre la escuela y el niño; desde su perspectiva, cuando el niño ingresa a la escuela aunque cuente con estos

componentes, no se puede predecir un desempeño exitoso ya que por si solos no garantizan el aprendizaje.

Ferreiro (1998) considera que usar el concepto de pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura es establecer barreras ya que “los sujetos deben demostrar poseer las habilidades definidas como requisitos previos para poder acceder a cierto nivel de enseñanza” (p. 180). Una de estas exigencias es la madurez biológica, concepto que permite al maestro eludir la complejidad de la escritura y enfocarse en el “desarrollo” y “evaluación” de dicha madurez, además que le dará la posibilidad, en algún momento, de justificar el fracaso de la enseñanza en la inmadurez del niño. Desafortunadamente el efecto de este criterio puede generar discriminación de quienes tienen peores condiciones económicas y sociales, ya que cuando ingresan a la escuela son señalados por sus carencias.

Esta autora señala que “los pre-requisitos no son habilidades o destrezas que el niño debe manifestar *antes* de que se le autorice a participar de la enseñanza formal [...] sino aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales [...] se construyen las nuevas concepciones” (p.184). Estas condiciones iniciales las denomina “antecedentes”. La diferencia que existe entre una y otra perspectiva es la intención de la enseñanza, es así que cuando un docente considera la necesidad de que existan condiciones previas al aprendizaje de la lectura y la escritura, las actividades que promueve están encaminadas a la adquisición de la habilidad o destreza, del mismo modo que si se tratara de una técnica. En tanto que cuando se basan en el concepto de “antecedentes” se trata de crear las condiciones para su adquisición.

Volvamos ahora sobre las prácticas de enseñanza propias de la “instrucción directa”. Cabe señalar que con mayor o menor sustento teórico la escuela desde una tradición sobre todo anglosajona, ha promovido comenzar la alfabetización a

través de la lectura. Ésta, en sus primeros momentos ha estado asociada con enseñar el valor sonoro al que corresponden las letras, para después llegar a interpretar sílabas, frases y finalmente textos.

Dado el alto grado de dificultad para alfabetizar a los niños con este tipo de intervenciones desde la psicología cognitiva se llegó a determinar al desarrollo de la “conciencia fonológica” como responsable de dichas dificultades.

Diversos autores (Jiménez 2001, y Gallego 2006) definen la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística, que implica la posibilidad de reflexionar sobre los elementos de la lengua –silaba, fonema- lo que permite al sujeto percibir las unidades mínimas sin significado que componen las palabras, es decir los fonemas y así alterarlos, variarlos, sustituirlos, mezclarlos u omitirlos.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva los niños precisan verse expuestos a la necesidad de aprender a segmentar las emisiones orales antes de llegar a relacionar las letras con los fonemas que representan. Desde la instrucción directa, este aprendizaje previo es producto de la práctica que comienza con identificar rimas hasta llegar a manipular fonemas.

Si bien la correlación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el éxito en el aprendizaje lector es amplio (Defior y Tudela, 1994; Adrian, 1993; Olofson ,1993; entre otros) existen también autores que consideran que el desarrollo de dicha conciencia es el producto de la alfabetización (Goswami y Bryant, 1991).

Cabe señalar que desde la perspectiva didáctica anclada en la psicología cognitiva el proceso de alfabetización en lo que se refiere al aprendizaje del sistema de escritura comenzaría con el desarrollo de la conciencia fonológica, proseguiría con el establecimiento de correspondencias logo-gráficas a nivel de palabras sencillas de uso frecuente y letras; para concluir con la lectura de palabras progresivamente más complicadas. La complejidad de las palabras estaría dada por la estructura silábica de las mismas. En español las palabras con

sílabas regulares (CV) serían más sencillas que con sílabas irregulares (CCV, V-CV...).

El trabajo de escritura en el proceso de alfabetización desde esta perspectiva está supeditado a los avances en lectura. Es decir, los niños memorizan la forma escrita de las palabras que aprenden a leer.

A diferencia de la tradición americana, la tradición latina de alfabetización ha otorgado prioridad al aprendizaje de la escritura y desde una postura psicogenética ha intentado explicar las dificultades que los niños enfrentan al tratar de adquirir el sistema de escritura.

Coll (2001) señala que la teoría psicogenética bajo la influencia piagetiana, considera el aprendizaje y el conocimiento como un proceso constructivo que ocurre en la mente de las personas, en interacción con el medio ambiente y con los contenidos escolares.

Ferreiro (1999) sostiene que para esta teoría un concepto central es “actividad cognitiva” entendida como el motor fundamental del aprendizaje. En este sentido aprender significa entrar en desequilibrio, ya que los conocimientos que se tienen en un momento inicial no concuerdan del todo con las características de los objetos de aprendizaje, lo que obliga a los sujetos en general y a los niños, en particular, a realizar las operaciones cognitivas necesarias – comparar, clasificar, establecer analogías y diferencias- para entrar en un nuevo proceso de equilibración. Este movimiento provoca espirales de conocimiento que posibilitan el pasaje de un estado de menor conocimiento a uno mayor.

El aprendizaje resulta de los procesos de asimilación y acomodación que ocurren en la interacción con los objetos, se entiende por asimilación a la acción en que se internaliza al objeto, de modo que se convierte en parte de los esquemas de acción, comprendiendo la forma en que funciona y utilizarlo de acuerdo con ello. La acomodación es la modificación de los esquemas de acción del sujeto respecto al objeto, es la oportunidad de cambiar de idea, de modificar el

sistema de creencias, de reconsiderar lo que sabemos a partir de la nueva información.

Estos conceptos de la psicología genética se utilizaron para investigar el proceso de adquisición de la escritura en el niño, de esta evolución Ferreiro (1998) tres momentos generales:

1. Distinción entre el modo de representación icónico (dibujo) y el no-icónico (escritura). Es el momento en que el niño comprende la diferencia entre lo que es el objeto y su nombre, lo que significa que la escritura se convierte en objeto sustituto ya que se da cuenta que lo que se dice se puede escribir. En este periodo se observan los primeros garabatos del niño generalmente a edades muy tempranas.
2. la construcción de formas de diferenciación en la escritura. El niño ya tiene comprendido que la escritura sólo es posible usando las letras en una combinación que nada tiene que ver con el azar y para determinar que letras pone en una palabra, se apoya en la hipótesis de variedad interna, que le indica que una misma letra no dice nada, luego tiene que decidir cuantas letras poner y para ello se apoya en la hipótesis de cantidad mínima.. Posteriormente, utiliza las hipótesis de variedad externa y cantidad mínima para diferenciar entre palabras.
3. La fonetización de la escritura. Inicia cuando el niño se percata de los sonidos de las silabas, lo que le permite mayor control sobre cuántas y cuáles letras utilizar.

Kaufman (1986) y Ferreiro (1982) señalan que los dos primeros momentos corresponden al estadio presilábico que se caracteriza por una serie de avances que van desde distinguir lo que puede leerse de lo que no, utilizar formas gráficas para escribir (garabatos y letras), el control sobre el eje cuantitativo mediante la hipótesis de cantidad mínima y sobre el eje cualitativo mediante la hipótesis de variedad interna y externa.

El último abarca los estadios: silábico sin valor sonoro convencional, silábico con valor sonoro convencional, alfabético inicial y alfabético, que se caracterizan por los siguientes logros:

- Silábico sin valor sonoro convencional. El sonido de las sílabas permite al niño controlar la cantidad de letras que utilizan en la palabra pero, no hay una correspondencia sonoro-gráfica.
- Silábico con valor sonoro convencional. Para el niño se hacen más perceptibles algunos fonemas de la silaba y eso le permite buscar que letra pertinente de acuerdo con el sonido, utiliza una letra para cada silaba que le significa la totalidad de la misma.
- Alfabético inicial. Se considera como la transición entre los periodos silábico y alfabético; el niño logra utilizar la mayor parte del tiempo las letras que van en la palabra; sin embargo, opera en ocasiones de acuerdo a la hipótesis silábica y entonces usa una letra por silaba. Generalmente las escrituras infantiles que tienen estas características son definidas por los adultos como incompletas.
- Alfabético. El niño consigue “escrituras completas”, asignado una letra por cada sonido y se empieza a preocupar por la separación entre palabras, signos de puntuación y por seguir reglas ortográficas.

Como lo señalan Vernon y Alvarado (2001) la utilidad de la teoría psicogenética en la tarea de alfabetizar ha sido notable, no sólo por posibilitarnos comprender los momentos que constituyen el proceso de reconstrucción del sistema de escritura por el que atraviesan todos los aprendices -niños y adultos-, sino por mostrar la actuación cognitiva necesaria para que se den dichos aprendizajes.

Al concebir al aprendiz como agente constructivo de su propio aprendizaje, cobra una relevancia fundamental crear las condiciones suficientes para que interactúe con la lengua escrita. Esta interacción se ha traducido en intervenciones

didácticas en las que los niños, desde pequeños participen en contextos comunicativos en los que leer y escribir sea importante. Así mismo, la participación en tareas de escritura y lectura les posibilita la necesidad de entender y plantearse progresivas explicaciones acerca de cómo funciona el sistema de escritura, para, finalmente alfabetizarse.

Hasta aquí hemos realizado un recuento muy general sobre diferentes posturas respecto a los procesos de alfabetización, que exceden a las prácticas didácticas a las que han dado origen o buscan explicar. Mencionamos esto porque es de especial interés señalar que todas estas perspectivas no definen a la alfabetización de una manera homogénea ni compartida. En este sentido podemos apreciar fuertes diferencias entre quienes consideran a la alfabetización como un ejercicio mecánico que sólo demanda madurez en la coordinación ojo-mano; de aquellos que entienden a la alfabetización como un producto de la actividad cognitiva.

En esta segunda perspectiva ubicamos los trabajos de la psicología cognitiva y los psicogenéticos. Sin embargo, ya que mientras que para unos la actividad parece estar motivada de manera directa (en la medida que se ejercitan habilidades para la segmentación de unidades lingüísticas), para los otros, los mismos sujetos son quienes se plantean interpretaciones plausibles y progresivas sobre el sistema de escritura a consecuencia de la interacción con este objeto y las resistencias o incongruencias que sus propias conceptualizaciones les generan al momento de tratar de leer y escribir.

Así mismo, nos parece central destacar también la diferencia entre mirar a la alfabetización como producto separado de entender al sistema de escritura versus la introducción a la cultura letrada (propio del planteamiento de la instrucción directa actual) de otro en el que la introducción a la cultura letrada preconditiona las posibilidades de los aprendices a entender el sistema de escritura (propio de un planteamiento constructivista).

3. ENSEÑAR Y APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN MÉXICO

Como lo mostraremos a continuación, la tradición de alfabetización en nuestro país ha recibido diferentes influencias a lo largo de casi seis siglos de experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura. Lo que presentamos ahora en un recuento general de esta historia para concluir con algunos indicadores que nos muestran la condición actual de los lineamientos para la enseñanza escolarizada de la lengua escrita.

3.1 Antecedentes históricos

En la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura de nuestro país podemos distinguir 2 grandes períodos: 1) que abarca desde el siglo XV hasta principios del XX y que se caracterizó por el uso de las *Cartillas* como principales instrumentos alfabetizadores, así como por la enseñanza de la lectura a través del método silábico y el deletreo, identificados como métodos analíticos y 2) que se inició aproximadamente en 1940 con la sustitución de los métodos analíticos y sintéticos por el método global de análisis estructural.

Gonzalbo (1997) ubica los primeros intentos alfabetizadores durante la colonia, en el momento en que los frailes pensaron en la necesidad de evangelizar a los nativos para que interpretaran los cantos y rezos católicos. Este autor señala que lo importante era promover el aprendizaje de la lectura, pues la escritura era considerada un conocimiento reservado para la gente influyente.

Relata este autor que en la enseñanza se utilizaban diversas *Cartillas* elaboradas por los Franciscanos, Dominicos y Agustinos, en esencia eran catecismos, que contenían las letras del alfabeto en minúsculas y mayúsculas, sílabas sin sentido compuestas de dos y tres letras, y los rezos. Se proponía enseñar mediante el deletreo y con letra itálica, aunque en realidad el método quedaba a criterio del profesor ya que no había un método definido para la enseñanza de la escritura.

Al respecto Tanck de Estrada (1997) observa que se instalaron dos posturas: los *palomaristas* y los *anduaguiatos*. Los primeros seguían los preceptos de Francisco Xavier de Santiago Palomares que publicó en 1776 el *Arte Nueva de Escribir*. En esta obra se proponía la imitación de muestras, la repetición y la práctica como actividades fundamentales para la alfabetización. Por su parte los *anduaguiatos* seguían la línea del pedagogo José de Anduaga quien proponía, en su obra *Arte enseñar a través de reglas y sin muestras*. A principios del siglo XIX Torquato Torío de la Riva unificó ambos métodos en el manual *Por Reglas y con Muestras*.

El siglo XIX se caracterizó, de acuerdo con Bermúdez (1997), por la intención de generalizar la instrucción a través del aprendizaje de la lectura. Para ello, se utilizó a partir de 1925 –aproximadamente- el *sistema mutuo lancasteriano*, que proponía la enseñanza compartida a través del cual 10 alumnos aventajados se encargaban de monitorear y propiciar el aprendizaje de pequeños grupos a su cargo. Según este autor fue a partir de 1850 que aparecieron el método *individual*, que consistía en brindarle atención a un niño por espacio de 3 minutos combinado por el trabajo *simultáneo*, en el se dividían a los niños de un grupo en equipos pequeños (aproximadamente 15 niños) que estarían realizando tareas diferentes de lectura y escritura. Cabe señalar que al momento del trabajo individual se “tomaba la lección” a los alumnos, esto es, tenían que mostrar sus logros al leer en voz alta, explicar definiciones por lo general ligadas con la gramática o tomar dictados. El trabajo simultáneo estaba dedicado a realizar los ejercicios que la lección demandaba: leer o recitar un texto escrito (previamente demostrado por el profesor), ejercitar la escritura de palabra o sílabas previamente enseñadas por el maestro o ejercitar el trazo de letras para mejorar la caligrafía y la velocidad en la escritura a partir de la copia de modelos.

Bazant (1997) explica que el Porfiriato se distinguió por reemplazar a nivel de discurso político, el concepto “instruir” por “educar”, debido a que el primero sólo contemplaba la adquisición de conocimientos, privilegiando por lo tanto las habilidades de memoria; en tanto que el segundo engloba el desarrollo físico y

moral del alumno, así como las habilidades de observación, atención, percepción, memoria e imaginación, lo que implicó la intención de trabajar en el desarrollo integral del educando. Según esta autora, la lectura y la escritura se impartían de forma paralela, apoyándose en el *Sistema Simultáneo*, para lo que se clasificaba a los alumnos de acuerdo a sus habilidades. La idea era facilitar el aprendizaje de los alumnos al separarlos en grupos homogéneos. Sin embargo, las estrategias de enseñanza eran muy similares para todos los grupos y las lecciones, tales como las hemos descrito más arriba continuaron siendo el foco de las actividades escolares

Loyo (1997) señala que en 1926 se publicó el folleto: *Método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir*, que se distribuyó por todo el país junto con un cuaderno de trabajo. Se proponía el uso del método silábico, a través de la repetición de palabras y frases con significado. Posteriormente, se editó *El libro nacional de lectura para primer año de primaria*, que seguía esta misma metodología.

El segundo periodo se ubica a partir de 1940, de acuerdo con Torres (1997), para apoyar las campañas alfabetizadoras se elaboró y publicó *La Cartilla* en recuerdo a las utilizadas en el siglo XVI. Se proponía como método para la enseñanza de la lectura partir de la identificación de letras, luego de sílabas y, por último, se integraban las palabras en frases breves. De esta manera se proponía un doble método: sintético y analítico.

La Cartilla proponía en su primera lección enseñar las vocales a través del método onomatopéyico; la segunda lección estaba dedicada a los diptongos y sus combinaciones. Posteriormente se descomponían las palabras en sílabas; a partir de la octava lección se introducían los signos de puntuación y, finalmente, de la página cuarenta y ocho en adelante, había diversas lecciones sobre temas cotidianos y patrióticos.

Greaves (1997) señala que fue durante el gobierno de López Mateos (1960), cuando se instituyó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito,

mediante el Plan de Once Años. Los contenidos de los libros y el método de enseñanza que se proponía se dejaban a criterio de los autores, aunque se les hicieron algunas recomendaciones: que la letra que debía ejercitarse desde el primero al cuarto año sería la muscular o manuscrita y a partir del quinto la script o de imprenta. Además que las lecturas tratarían temas relacionados con el ambiente natural y social de los niños.

Los autores del libro de primer año consideraron trabajar de manera simultánea la lectura y la escritura por lo que en la primera parte del texto había una combinación de ejercicios; el método que propusieron es el ecléctico y se comenzaba la alfabetización con ejercicios preparatorios que incluían la enseñanza de las vocales, posteriormente se trabajaba la visualización de palabras, frases y oraciones para que entonces, los alumnos pudieran hacer un análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas. Finalmente, se procedía a formar nuevas palabras.

En 1971 se propuso una reforma educativa con dos fines específicos: modificar los contenidos de los libros de texto e implantar el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectura y la escritura. Este sistema se fundamentó en la idea de que leer es comprender y que escribir no es trazar grafías, así como leer no es reproducir sonidos. El aprendizaje se llevaría a cabo a través de una serie de pasos que se iniciaban con la visualización e identificación de frases que se relacionaban con su significado y suponían algún interés para el alumno, posteriormente se realizaba el análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas con la intención de no perder la totalidad del significado.

A esta metodología se le llamó “método global de análisis estructural” y es el antecesor del método funcional-comunicativo que en la actualidad se promueve a través de los Programas de Estudio de Español.

En cuanto al programa vigente (1993) de Español de primaria, como lo señala Díaz (2008) observamos fuertes incongruencias entre las intenciones explícitas que manifiesta y los contenidos de enseñanza que pretende. Dentro de

este documento se señala que el proceso de alfabetización inicial puede llevarse a cabo durante el primer ciclo de la primaria (correspondiente con los dos primeros años) y se confiere a los docentes la posibilidad de emplear el método de enseñanza que elijan, acorde con su propia experiencia docente.

Así mismo, vale la pena señalar que los contenidos de enseñanza manifiestos en el programa de primaria oscilan entre planteamientos sumamente generales, o bien, tremendamente fragmentados y descontextualizados. Un ejemplo del primero sería el siguiente: *“Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos: artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto; noticias, listas, calendario, invitación, recado, letreros, anuncio comercial, instructivo, carta personal y tarjeta postal; cuento, relato, leyenda e historieta; canción y texto rimado”* (SEP, 2000, p. 25)

Un ejemplo de la especificidad de contenidos descontextualizados sería la siguiente: *“Que los niños se inicien en la reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura (...) Reconocimiento y uso de las mayúsculas para marcar identidad de personas, lugares, instituciones, así como de las irregularidades en la correspondencia sonora gráfica: b-v y h”*. (SEP, 2000, p. 28)

3.2 Los lineamientos actuales para la alfabetización inicial

a) El programa de Preescolar.

Como lo expusimos en el apartado anterior, el proceso de alfabetización se ha delegado a los maestros de los primeros años de la escolarización primaria. Sin embargo, a partir de la incorporación de la Educación Preescolar al esquema de la educación básica, se ha asumido que la alfabetización puede favorecerse con la exposición temprana de los niños a eventos en los que la lectura y la escritura tengan relevancia.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (en lo sucesivo PEP 04) de la idea de que los niños ingresan a la escuela con conocimientos, habilidades y potencialidades de diversa índole y cuya amplitud varia de acuerdo con los factores sociales y culturales en que se desarrolla el niño, las expectativas de los padres (que esperan de la escuela y de su hijo), las oportunidades que tienen de interacción con el medio ambiente y los objetos que se encuentran a su alrededor. Este bagaje de experiencias debe ser aprovechado en actividades específicas e intencionadas para dar lugar a aprendizajes concretos.

Asimismo, se señala que el preescolar se constituye como un medio democratizador en tanto que atiende la diversidad de condiciones económicas, sociales y psicológicas que tienen los niños del país, siendo para muchos de estos niños la “única” oportunidad de interactuar con sus pares y otros adultos así como de desarrollar sus potencialidades.

Se hace énfasis en que los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente y en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano” (p. 15). Se reconoce como uno de los propósitos fundamentales la adquisición de conocimientos y específicamente familiarizarse con operaciones matemáticas y de escritura, así como el medio natural, social y cultural; dentro de estos se encuentra el lenguaje escrito y las prácticas sociales en donde tiene lugar.

Una de las características que define al PEP 04 es su organización en Campos Formativos y Competencias. Estas son definidas como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (p. 22). En este sentido, entienden que un niño tiene una habilidad cuando puede resolver de la misma forma un tipo específico de problemas, por ejemplo, abrir una puerta empujándola pero, es competente cuando ese problema puede resolverlo creando nuevas soluciones.

Uno de los campos formativos del programa es el denominado “Lenguaje y comunicación”, en éste se trabaja con habilidades orales y escritas pretendiendo desarrollar una expresión oral adecuada y que se relacione con las funciones y propiedades de la escritura. Así mismo, se define al lenguaje como “una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva” (p. 58) cuya finalidad es comunicar, conocer, convencer y construir representaciones sobre la realidad.

Se plantea desarrollar competencias tanto orales como de escritura pero, se hace el señalamiento que el preescolar es un lugar de acercamiento a la escritura y la lectura, no de forzoso aprendizaje del código.

En cuanto a las potencialidades de escritura se hace referencia a los conocimientos con que ingresan los niños a la escuela, saben que “las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos)” (p. 60), todas estas nociones se desarrollan a partir de la interacción con el medio ambiente letrado –anuncios, libros, oportunidades de escuchar y ver leer y escribir a otros-, y son el punto de partida para motivar el interés por el aprendizaje.

Se hacen las siguientes recomendaciones a las educadoras:

- Cuando se trate de actividades de lectura y escritura tendrán que estar fundamentadas en el enfoque funcional-comunicativo, ya que ambas actividades tienen la utilidad en la vida cotidiana de comunicar.
- Utilizar textos completos para que los niños puedan reflexionar sobre el significado de lo que están leyendo y las características de la escritura - funcionalidad, estructura, lenguaje-, de manera que descubran semejanzas y diferencias entre sonidos, direccionalidad de la escritura y diferencias entre números, letras y signos de puntuación.

Las competencias que pretenden desarrollarse en escritura, son las siguientes:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica algunas características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

b) Los resultados de las evaluaciones nacionales de preescolar (INEE 2008)

De acuerdo con las modificaciones curriculares antes mencionadas y retomando el discurso del PEP 04, resulta pertinente plantear ahora cuál es la condición de egreso de los niños que han cursado tercero de preescolar bajo las exigencias de dicho programa

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es un organismo independiente de la SEP, comisionado para evaluar la calidad del sistema educativo mexicano. En mayo del 2007 realizaron la evaluación a nivel nacional de la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004 para tercer grado de preescolar, los resultados se publicaron en *El aprendizaje en tercero de preescolar en México (2008)*.

Para la evaluación se consideraron dos aspectos:

- Los niveles de aprendizaje y habilidades alcanzados en los campos formativos Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento Matemático.
- Los factores socioculturales que intervienen en el aprendizaje de los niños de tercer grado de preescolar

La muestra con la que se trabajó abarcó cuatro tipos de medios educativos: Urbana Pública, Rural Pública, Cursos Comunitarios y Privada. La elección de las escuelas involucradas fue de manera aleatoria.

Los ítems de evaluación tuvieron diversas posibilidades de respuesta: abierta, seleccionar alguna de las posibilidades que ya venían incluidas -opción múltiple-, de respuesta oral y apartados en los que la educadora anotó sus observaciones acerca de la conducta de los niños al estar resolviendo el examen.

Se midió el logro de las competencias de acuerdo con cuatro niveles: avanzado, medio, básico y por debajo del básico.

En el área de Lenguaje y comunicación se evaluaron cuatro competencias del lenguaje escrito:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta e infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores del sistema de escritura
- Identifica algunas características del sistema de escritura
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

En cuanto a la segunda parte de la evaluación, contempló los factores relacionados con el desarrollo de competencias:

- Condiciones socioculturales y aprendizaje; del que se desglosan Capital Cultural Escolar (CCE) y Pautas de Crianza (PC). El primero engloba diversas variables: trabajo de la madre y del padre, expectativas educativas hacia los hijos, escolaridad de la madre y del padre, número de libros en casa y asistencia a eventos culturales. Y en el segundo consideraron: leerles historias, enseñarles las letras, relatarles cuentos, enseñarles canciones, realizar actividades manuales y jugar con el niño.

- Condiciones escolares abarca Equipamiento escolar (EE) y Cobertura Curricular (CC). El primero considera la disponibilidad de equipo, suficiencia de material didáctico y número de libros en la biblioteca. En cobertura curricular se incluye el número de veces que la educadora “enseñó, revisó o práctico cada una de las competencias que se señalan en el PEP” (p. 57) y la dedicación del docente hacia la enseñanza, en cuanto a retardos e inasistencias.

Considerando los resultados globales de los campos formativos lenguaje y matemáticas, se encontró que a nivel nacional el 45% de los niños alcanza un nivel básico seguido por un 31% que consigue un nivel medio, el 15% logra el nivel avanzado y el 9% restante son aquellos sujetos que alcanzan una categoría por debajo del básico.

En lo que respecta al campo formativo de Lenguaje y Comunicación, la media nacional de tercero de preescolar corresponde al nivel básico, se observó que las habilidades de escritura que los niños exhiben son las siguientes:

- ✓ Identifican algunas partes de los textos
- ✓ Diferencian diversos portadores de texto
- ✓ Seleccionan textos de acuerdo con el propósito lector y la información que contienen
- ✓ Aportan información sobre un cuento, dan su opinión, hacen anticipaciones globales, lógicas y factibles según el contexto del relato
- ✓ Identifican algunas características del sistema de escritura y la función de elementos gráficos como son: ilustraciones, números y texto
- ✓ Escriben su nombre de derecha a izquierda, o adicionando letras, o mezclando trazos convencionales y no convencionales

- ✓ Establecen comparaciones entre las características gráficas de palabras
- ✓ Pueden asignar atributos generales a los personajes de un cuento, aplicables a uno o varios personajes de ese u otros cuentos
- ✓ Usan algunos recursos del texto literario en sus narraciones.

Es importante resaltar que el INEE encontró que los alumnos de escuelas privadas reflejan un alto dominio en las competencias orales y de escritura, en tanto que los alumnos de las escuelas Urbanas Públicas muestra mayor desarrollo de habilidades orales. La explicación que encuentra el INEE es que al no ser la enseñanza de la escritura un contenido obligatorio, las educadoras están más preocupadas por desarrollar habilidades orales que escritas y no realizan tareas en las que se incluyan la expresión oral y la escrita.

También hacen el señalamiento de la relación que guarda el desarrollo de estas aptitudes con las posibilidades que se le brindan al niño dentro y fuera de la escuela a través de las actividades escolares, los medios de comunicación, los recursos tecnológicos y, sobre todo, la apertura de los adultos para que se expresen.

Para lograr cambios señalan que hace falta una práctica docente diferente a la tradicional, “sin miedo a transgredir los niveles de maduración del niño” (p. 68). Cambio que sólo será posible a través del compromiso de las educadoras, para adquirir conocimientos sobre el desarrollo del niño y de formas alternativas de trabajo que lleven al alumno a ocupar sus habilidades de reflexión, organización, producción y representación de ideas.

4. IDEAS CENTRALES DEL CAPÍTULO I

A través de este capítulo hemos observado que la alfabetización es un proceso complejo que involucra factores políticos, sociales, culturales, económicos, ideológicos y administrativos.

Todos estos elementos se van mezclando en el pensamiento docente, formando un conjunto de teorías de dominio acerca de su ser y que hacer como maestros de un grupo y de su papel en la enseñanza.

En este sentido, las prácticas educativas no tienen que ver sólo con el conocimiento que tiene el maestro del programa de estudio y de los contenidos de la enseñanza ya que las decisiones que toma en el salón de clases también están influidas por el conjunto de creencias que va formando acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

En América Latina cuando se concibe la idea que aprender a leer y escribir es una obligación, los objetivos de la enseñanza se transforman en la transmisión de una técnica para codificar o el desarrollo de habilidades y destrezas, esto permite presentar contenidos fragmentados a los niños, que poco tienen que ver con las verdaderas intenciones de la lectura y la escritura.

Pese a los intentos por superar esta visión en los programas oficiales mexicanos, el discurso de los mismos presenta huecos importantes a enfrentar respecto de los niveles de logro con el que se han de cubrir los diferentes propósitos de enseñanza, así como las estrategias específicas para satisfacer las demandas de un programa tan general y ambiguo como el PEP 04.

Ahora bien, es importante resaltar, una vez más, que las decisiones de los docentes respecto de cómo enseñar estarán influenciadas por sus creencias y la manera en que ellas les permitan interpretar las exigencias del medio, entre las que están los programas de enseñanza. Como lo desarrollaremos con posterioridad, desde nuestra perspectiva los criterios con los que aprecien las escrituras pre-convencionales de sus alumnos, podrán servirnos como un indicador valioso que

nos deje comprender con mayor puntualidad la condición de quien enseña, ya que de esta manera podremos dimensionar en qué medida sus criterios están anclados sólo en la tradición de las prácticas escolares ancestrales, o bien, han logrado incorporar elementos de teorías mas recientes, compatibles, en algún sentido, con las exigencias de los programas de enseñanza.

CAPITULO II

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En el capítulo anterior planteamos algunos antecedentes respecto de la tradición de alfabetización en nuestro país, así como algunos aportes que la psicología ha hecho para explicar las dificultades respecto del aprendizaje de la lengua escrita.

Por otro lado hemos planteado también las expectativas actuales de logro de los niños pequeños, en edad preescolar en el área de lenguaje y hemos afirmado que las creencias de los docentes, respecto de sus funciones profesionales y los procesos de aprendizaje, son el resultado de todos estos elementos aprendidos a partir de la propia experiencia escolar.

De manera preliminar consideramos que los docentes encargados de atender a los niños de preescolar, al haber egresado de la escuela normal o haber recibido una formación profesional en alguna área afín, por ejemplo la licenciatura en psicología, tienen algún conocimiento sobre teorías del aprendizaje ya que son contenidos que se incluyen en el currículum de este programa. Además de haber tenido alguna experiencia de capacitación a través de los cursos de actualización que proporciona la SEP a los docentes en servicio, y tener acceso a los Planes y Programas del nivel escolar atendido.

De acuerdo con nuestro planteamiento inicial, consideramos también que no necesariamente las creencias de los docentes corresponden con los conocimientos que otros han intentado transmitir, ya que la experiencia personal, el ambiente circundante y las propias posibilidades de juicio alrededor de las tareas de enseñanza y aprendizaje, podrían hacer más o menos discrepante el

estado de creencias de los docentes con el corpus de las teorías o expectativas oficiales. Bajo esta perspectiva, nuestra intención es evaluar estas diferencias entre docentes en preescolar con experiencia laboral y contrastarlas con estudiantes, de la normal o de psicología¹.

Cabe señalar que en la licenciatura en Educación Preescolar (Programa 2004, SEP), en el tercer semestre se cursa la materia de “Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II” en donde se estudia “la familiarización con la lengua escrita y su relación con la lengua oral”. Así mismo, el “Examen General de conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la licenciatura en Educación Preescolar (CENEVAL 2007) contempla, en la sub-área de competencias didácticas, el tema de “el aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso social, cultural y cognitivo”,

Cabe señalar que tanto el programa como el examen mencionado se apegan al Programa de Educación Preescolar 2004

En consecuencia, el propósito de este trabajo es evaluar las creencias de los adultos respecto a los procesos que los niños siguen durante el aprendizaje de la escritura. Nos interesa identificar que tan compatibles son estas creencias con las expectativas de los programas, con las teorías psicológicas y con la tradición escolar. Las preguntas centrales de nuestro estudio fueron:

- 1) ¿Cómo evalúan las escrituras pre-convencionales de los niños, los docentes de preescolar?, ¿Qué elementos resultan observables para calificar escrituras representativas de diferentes momentos de la alfabetización?

- 2) ¿Qué tan consistentes son sus criterios de evaluación?

¹ Las estadísticas de la Facultad de Psicología de la UAQ señalan que el 80% de los egresados de esta carrera, independientemente de su área de especialización, se desempeñan laboralmente en instituciones educativas. Entre estos profesionistas el 51% ejercen funciones de docencia en el nivel preescolar. (Documento de Seguimiento de Egresados, 2005).

- 3) ¿Qué influencia tiene la formación académica y la experiencia profesional en la evaluación que realizan?

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los trabajos iniciados desde la perspectiva psicogenética sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon, 1997; Quinteros, 1994) enfatizan que dicho proceso inicia, entre los niños a muy temprana edad, de manera que al ingresar a la escuela primaria cuentan ya con una serie de información respecto del funcionamiento de la escritura y se han comenzado a plantear hipótesis alternativas para tratar de leer o escribir. Esta actividad cognitiva es la base sobre la que progresivamente logran entender, entre otras cosas, el principio alfabético que caracteriza a nuestro sistema de escritura.

Al partir de esta premisa, surge nuestro interés por conocer la familiaridad de los docentes, en formación o ejercicio, con este proceso de adquisición. Suponemos que ser sensibles a las respuestas de escritura pre-convenciones de los niños podría favorecer el tipo de intervención que idealmente subyace al actual Programa de Educación Preescolar. Por el contrario, la falta de sensibilidad hacia los procesos constructivos de los niños podría llevar a los docentes a orientarse según criterios más relacionados con prácticas tradicionalistas alejadas de las propuestas del programa oficial

La pertinencia del presente trabajo de investigación radica en conocer la circunstancia, de los docentes en servicio, o de quienes pronto asumirán este trabajo, respecto de sus creencias o criterios para evaluar escrituras espontáneas infantiles. Buscamos entender un poco mejor las teorías de dominio de los adultos y observar si son las necesarias y pertinentes para trabajar de acuerdo con un marco respetuoso de los procesos psicológicos involucrados en el proceso de alfabetización, que de alguna manera da sustento al PEP 2004.

3. HIPOTESIS

Las teorías de dominio de los adultos sobre los procesos que los niños siguen durante la alfabetización inicial pueden ser muy diversas. Esperamos encontrar que se circunscriban dentro de dos grandes perspectivas, a saber:

- 1) Evaluaciones en que otorguen a los niños la posibilidad de construir aprendizajes; en donde pudieran identificar respuestas infantiles motivadas por el esfuerzo que los niños realizan para identificar algunos rasgos del sistema de escritura, sus elementos y sus reglas.
- 2) Valoraciones adultas sobre los escritos infantiles en relación con aspectos meramente figurativos de la escritura: el trazo de las letras, habilidades de discriminación visual y capacidad de memorizar estas formas gráficas.

Limitarnos a estas posibilidades de respuesta, obedece a que consideramos que en realidad hay sólo dos formas de conceptualizar la enseñanza de la lectura y la escritura:

- Teorías que consideran que el aprendizaje consiste en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos, por lo que el trabajo en el aula puede variar entre desarrollar un día habilidades motrices, otro conocer el sonido de las letras, otro las letras, alguno más “estimular” la maduración, de modo que los contenidos de la enseñanza se presentan fragmentados. Lo primordial desde esta perspectiva es enseñar una técnica y aprender a leer y escribir es secundario.
- Teorías que señalan que lo importante es que los niños tengan múltiples oportunidades de observar a otros leer y escribir y que ellos también lo hagan para que vayan construyendo hipótesis acerca de las funciones y reglas del sistema de escritura, que luego puedan replantear a través de actividades que los hagan entrar en conflicto. El desarrollo de habilidades se dará en función de las actividades de lectura y escritura.

Las primeras tienen fundamentos tradicionalistas, con raíces muy profundas en la educación, ya que más que propagarse a nivel teórico, su difusión responde a que se han transmitido de una generación a otra a través de las prácticas educativas. Las segundas tienen que ver con las propuestas novedosas del aprendizaje constructivista, que se han difundido a partir de los programas de estudio de las escuelas normales y de los cursos de actualización.

Esto nos permitió pensar que aunque las opiniones de los adultos pudieran estar divididas entre ambas posturas, la difusión y enseñanza del constructivismo influirían para encontrar una tendencia favorable hacia utilizar explicaciones en las que los adultos hicieran alusión al aprendizaje de la escritura como un proceso constructivo -en concordancia con la psicogenética-, en el que la actividad cognitiva de quién aprende determina las posibilidades infantiles.

Los esfuerzos de la SEP para que los docentes tengan los conocimientos necesarios en cuanto a desarrollo y procesos de aprendizaje infantiles, nos hace considerar que los maestros pudieran haber integrado estos elementos a sus creencias, teniendo la posibilidad de evaluar las muestras gráficas que les presentamos, de acuerdo con los niveles de conceptualización de la escritura y los avances que corresponden a cada uno de los periodos, por lo que habría pocas observaciones en que los adultos relacionaran las posibilidades de aprendizaje infantil con capacidades motoras o de memoria.

En este sentido, los conocimientos adquiridos y la práctica profesional de los sujetos de nuestra muestra serían los elementos que darían soporte a las respuestas, ya que al ser, también, fuentes de conocimiento posibilitan modificar las creencias adultas y adaptarlas cada vez más a los procesos infantiles.

De acuerdo con esto, a mayores posibilidades de interpretación de las teorías constructivistas y más experiencia docente encontraríamos más evaluaciones en este sentido.

4. METODOLOGÍA

En este apartado detallamos la información relativa a la integración del grupo de adultos entrevistados, se describe el instrumento que nos sirvió para interactuar con los sujetos, que en este caso son las escrituras infantiles, así como la metodología que se utilizó.

4.1 INTEGRACIÓN DE LA MUESTRA

Para abordar el problema de investigación utilizamos una muestra con 30 adultos que cumplieran con el requisito de estar involucrados en alfabetización inicial y que formaran parte de alguno de los siguientes grupos:

- 1) Docentes en formación
- 2) Psicólogos en formación
- 3) Docentes con experiencia profesional en el nivel preescolar

La categoría docentes en formación incluyó estudiantes normalistas de 5° y 7° de la Licenciatura en Educación Preescolar, que han tenido la oportunidad de conocer las teorías del desarrollo y aprendizaje infantil a través de las materias que se imparten y de observar a los niños en situaciones de aprendizaje, ya que desde primer semestre se insertan en grupos regulares de escuelas públicas preescolares y primarias para realizar observación y práctica docente.

Psicólogos en formación integra estudiantes de psicología educativa que cursan los semestres 5° y 7°, que han tenido la oportunidad de observar e interactuar con los niños a través de las actividades que proponen los docentes para abarcar los objetivos de sus planes de trabajo y con la posibilidad de realizar prácticas profesionales en instituciones educativas.

Finalmente, el grupo docentes con experiencia profesional, se formó por adultos titulados en las licenciaturas en educación preescolar o primaria y que se

encuentran trabajando con grupos regulares de escuelas privadas y/o públicas de nivel preescolar, su experiencia profesional oscila entre los 5 y hasta 20 años de trabajo.

Por cada uno de los grupos entrevistamos a 10 adultos, a continuación presentamos cómo quedaron distribuidos:

Número de sujetos	Formación o circunstancia
10	Docentes en formación
10	Psicólogos en formación
10	Docentes con experiencia profesional

4.2 EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El instrumento que nos permitió interactuar con los adultos, estuvo integrado por 5 diferentes escrituras pre-convencionales de niños de diferentes edades que se le presentaban a cada sujeto de la muestra en una sesión de entrevista individual.

Utilizamos la entrevista clínica porque era la herramienta que nos permitió conocer sus ideas respecto a las muestras gráficas. Las respuestas de los adultos fueron audio-grabadas y realizamos también un registro, cuando fuera pertinente, del lenguaje no verbal empleado, como gesticulaciones, postura, etc., estos datos nos ayudaron a identificar las dudas o contradicciones en las mismas respuestas de los sujetos entrevistados.

Esta modalidad también nos permitió retomar frases o argumentos que pudieran quedar poco claros y solicitar al entrevistado más información, para tener

ideas más precisas sobre cómo estaba pensando el problema o aclarar el sentido de las respuestas cuando hubiera algún mal entendido.

Y, finalmente nos ayudó a confrontar las respuestas de los adultos cuando cambiaron de criterio de un texto al otro y tener claro que es lo que estaban observando.

Asimismo, es importante señalar que las entrevistas se dieron siguiendo un guión general, previamente elaborado, que incluía las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuál es tu nombre y grado de escolaridad?
- ✓ ¿Qué experiencia has tenido en la alfabetización?
- ✓ ¿Cómo crees que está escribiendo este niño?
- ✓ ¿Qué estaría pensando cuando escribió esto?

Nuestra primera pregunta nos permitió conocer los referentes cognitivos con que contaban los adultos.

La consigna general fue la siguiente:

“te voy a enseñar escrituras de niños entre 5 y 6 años que están en proceso de aprender a leer y escribir, la primera es de Daniel. Quiero que me digas cómo piensas que Daniel está entendiendo la escritura; a él se le dictó “ESTAMOS FORMADOS DE CELULAS”, ¿Cómo crees que lo está entendiendo Daniel?”.

Si no había suficiente claridad en la respuesta, se planteaban otros cuestionamientos: *¿qué es lo que él sabe?, ¿en qué elementos te fijas para considerarlo así?, ¿cómo le hace para escribir?*

Continuábamos con la presentación de los demás textos siguiendo más o menos los mismos cuestionamientos.

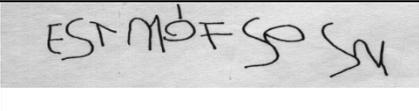
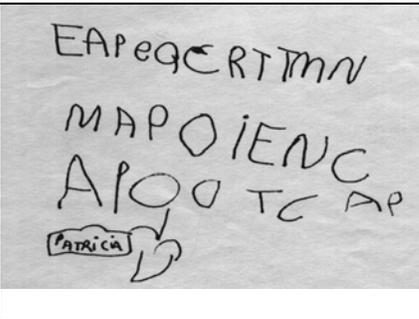
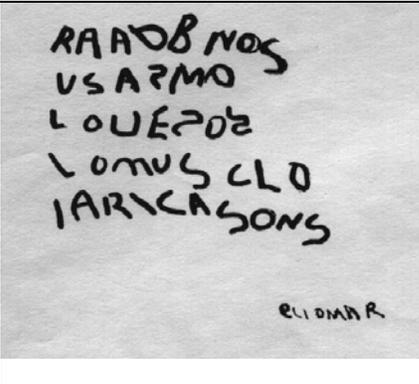
Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

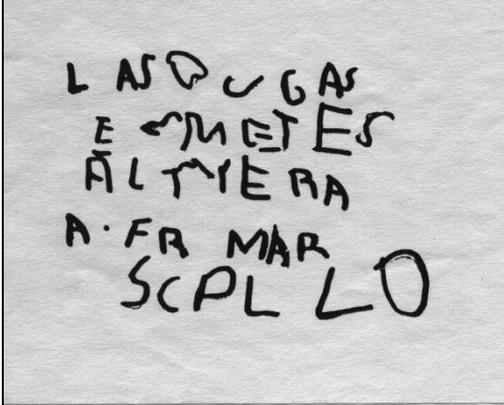
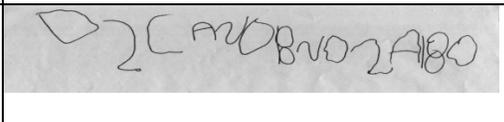
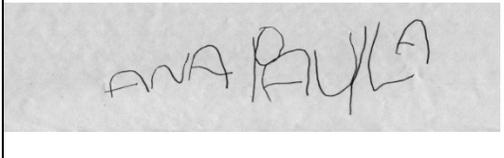
Los textos que nos permitieron interactuar con los adultos fueron realizados por niños que asistían a una escuela preescolar. Se trata de escrituras espontáneas en las que se respetó la manera particular de cada niño de resolver la escritura de un pequeño enunciado o fragmento dictado ya sea por un adulto u

otro niño, sin procurarles algún tipo de ayuda, sugerirles correcciones o modificaciones.

Todos los textos se realizaron en un contexto escolar, en el que el docente solicitó a los niños la escritura de un enunciado para la elaboración de un texto mayor, de acuerdo con los propósitos didácticos del adulto. Al momento de la escritura de los niños, la maestra les solicitó a los niños que justificaran su producción escrita, es decir, que trataran de interpretar cada uno de los elementos gráficos empleados.

Presentamos a continuación los textos empleados:

Nombre	Escritura	Trascripción
Daniel		"ESTAMOS FORMADOS DE CÉLULAS"
Patricia		"LOS RENACUAJOS SE CONVIERTEN EN RANAS Y SAPOS"
Eliomar		"PARA MOVERNOS USAMOS LOS HUESOS, LOS MÚSCULOS Y ARTICULACIONES"

Gerardo		“LAS ORUGAS SE METEN A LA TIERRA A FORMAR SU CAPULLO”
Ana Paula	 	“LOS CHANGOS VIVEN EN LOS ÁRBOLES”

Seleccionamos las escrituras considerando que tuvieran dos características: 1) que fueran representativas de diferentes niveles de la adquisición de la escritura, de acuerdo a lo que propone Ferreiro (1998,1992) y 2) la calidad gráfica de los textos, en cuanto a la legibilidad de la letra. A continuación detallamos cada una de las escrituras:

- a) Daniel: Su escritura es silábico–alfabética, en ESTAMOS logra tener muy buen control del proceso, obteniendo una escritura casi alfabética pero, lo pierde en las siguientes palabras de la oración, por lo que escribe la F y la S de FORMADOS, la E de DE y la S y S de CELULAS. Su calidad gráfica es considerada alta debido a la fácil distinción de sus letras. En adelante se utilizarán las siguientes siglas para referirse a su escritura: DSA.
- b) Patricia: es presilábica, utiliza de 8 a 11 letras en cada uno de los renglones que escribe, lo que muestra que se rige por la hipótesis de cantidad mínima, también encontramos que procura utilizar letras diferentes en una misma palabra y entre las palabras para que desde su perspectiva “digan

algo” guiada por las hipótesis de varianza interna y externa, la calidad gráfica es alta, PPS.

- c) Eliomar: casi alfabético, escribe la A y A de PARA, observa que le hace falta la R y regresa a escribirla al principio de la palabra. En MOVERNOS escribe OBNOS. En USAMOS escribió primero USAS y luego “corrige” agregando MO. En LOS falta la S y HUESOS podemos distinguirlo claramente. En MUSCULOS falta la U y la S. La Y se encuentra como I. y finalmente ARTICULACIONES vuelve a comportarse bastante silábico omitiendo la T y las vocales U, I, E. Su calidad gráfica es alta. ESA.
- d) Gerardo: Es alfabético inicial, con una fuerte idea del sonido fuerte de la R, por lo que la utiliza en FORMAR o en TIERRA pero no en ORUGAS, en ocasiones pierde el control de la silaba pero termina CAPULLO pues percibe el sonido final y lo coloca. Dado que presenta algunos trazos irregulares su escritura se considera como regular, GAI.
- e) Ana Paula: Silábico – alfabética, aunque podría considerarse casi alfabética. Dado que su calidad gráfica es deficiente, merece un análisis detallado de su escritura. Para LOS escribe OS –esta última invertida-, para CHANGOS escribe CANO, para VIVEN escribe BV, omite EN y escribe OS para LOS, por último escribe ARBOLES con AIBO. Se designa con APSA.

El orden en que se presentaron las escrituras a los adultos tuvo que ver con intercalar los niveles de escritura y la calidad gráfica, por lo que se decidió mostrar primeramente la escritura D-SA, seguida de P-PS, luego E-SA, G-AI y finalmente AP-SA.

Las escrituras y el orden en que las presentamos nos permitieron observar el criterio inicial del adulto y como lo iban modificando a partir de las características de los textos y de esta manera recabar la información pertinente para nuestro estudio.

CAPITULO III

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Como ya explicamos, se entrevistaron 30 adultos², 10 por cada grupo de nuestra muestra, a saber:

- 4) Docentes en formación
- 5) Psicólogos en formación
- 6) Docentes con experiencia profesional

Obtuvimos 150 respuestas acerca de los elementos que los adultos consideran importantes para que los niños aprendan la lengua escrita, se trataba de las evaluaciones y comentarios que hacían frente a cada escritura infantil mostrada. Las respuestas de los adultos se clasificaron en tres categorías:

- 1) Explicar las respuestas gráficas de los niños aludiendo a la imitación o a la memoria.
- 2) Explicar las escrituras de los niños aludiendo a sus posibilidades para establecer una relación sonoro-gráfica.
- 3) Evaluar las escrituras infantiles considerando el trazo de las letras.

Explicamos a continuación cada una de estas categorías:

² En adelante cuando utilicemos algún ejemplo de las respuestas que nos proporcionaron los sujetos, serán identificados con dos letras de su nombre seguidos por el número que corresponde al grupo al que pertenece.

1.1 Explicar las respuestas gráficas de los niños aludiendo a la imitación o a la memoria

Dentro de esta categoría se reunieron respuestas en las que los adultos explicaban la escritura de los niños de acuerdo con la posibilidad de imitar escrituras que habían visto con anterioridad. Los adultos consideraban desde este punto de vista que el niño es capaz de escribir a partir de observar las palabras escritas para luego reproducirlas. Pese a concederle la capacidad de observar, recordar y discriminar las palabras para luego usarlas, los adultos consideraron, a juzgar por las producciones mostradas, que los niños no entienden el sistema de escritura, en tanto que escriben de forma defectuosa al omitir algunas letras. En este sentido encontramos explicaciones como la siguiente:

Sujeto MJ1

Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS
<i>...ellos observan cómo van las palabras y a lo mejor recuerdan algún escrito</i>

Otros adultos consideraron que los niños habían observado, previamente, la escritura de las palabras o frases dictadas y recordaban algunas de las letras involucradas. De ahí que, aunque parcialmente, pudieran reproducir algunas de estas palabras escritas.

Sujeto EO2

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA
<i>Hay algunos juguetes que traen algunas letras, esa información más o menos la usa, las recuerda, entonces va relacionando esa información con lo que se le está dictando.</i>

Algunos más describieron la problemática desde la imposibilidad del niño para recordar la frase dictada, lo que determina que omita algunas letras.

Sujeto JC2

Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS
--

<i>Porque ahí lo que yo siento es que si nada más se lo dijiste una vez, y está es una oración pues bastante larga para un niño de 5 ó 6 años, y posiblemente, bueno, lo que yo interpreto, es que se queda con la primera parte de la oración que le estás dando...</i>
--

1.2 Explicar las escrituras de los niños aludiendo a sus posibilidades para establecer relación sonoro-gráfica

Esta categoría agrupa respuestas en las que los adultos explican las producciones escritas de los niños a través de concederles la posibilidad de realizar un análisis sonoro de las partes del enunciado y escribir en correspondencia.

Sujeto EO2

Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA
--

<i>marca la A, la O y la ESE que alcanza a escuchar</i>

Desde esta apreciación la omisión de letras en la escritura de algunas palabras, se justificó como un error en el análisis de las partes orales. No fue raro encontrar explicaciones del tipo “*todavía no le suenan las letras*”. Cabe señalar que este criterio sólo se presentó cuando la escritura infantil obedecía a una lógica

avanzada en el proceso de adquisición del sistema. Es decir, frente a escrituras tipo silábico-alfabético con presencia de valores sonoros convencionales, lo que significa desde esta lógica, que sólo es posible que el niño realice análisis fonológico cuando conoce las letras y su sonido.

Sujeto NL1

Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS
<i>ella todavía no relaciona cómo se escucha a cómo se escribe</i>

1.3 Evaluar las escrituras infantiles considerando el trazo de las letras

Dentro de esta categoría ubicamos argumentos que explican la escritura de los niños en términos de: a) sus posibilidades para realizar trazos, parecidos o no a letras, b) que las letras se reconocieran como tales, o bien, c) que existieran diferencias entre el trazo de letras con respecto a los numerales gráficos. Los ejemplos que aparecen a continuación se refieren a cada una de estas 3 respuestas.

Sujeto MT2 (trazos semejantes o no a letras)

Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA
<i>Tiene un poco de dificultad para escribir, entonces utiliza las que se le facilitan más por el trazo, porque a lo mejor se sabe una pero no la sabe escribir muy bien entonces se basa en utilizar círculos y líneas</i>

Sujeto MN3 (Que las letras fueran identificables)

Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA
<i>no tiene claramente distinguidos los rasgos de las letras</i>

Sujeto AL3 (diferenciar letras de numerales gráficos).

Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA

<i>aquí utiliza números... aunque no se ha dado cuenta que los números no sirven para decir palabras</i>
--

Como puede apreciarse en los ejemplos anteriores, este tipo de explicaciones adultas se orientaron a evaluar la calidad del trazo para referir lo que el niño sabe o no de la escritura.

2. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS

Las 150 respuestas se distribuyeron entre las tres categorías antes explicadas. La Tabla 1 resume la frecuencia y porcentaje para cada categoría.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de respuestas obtenidas

Tipo de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Aludir a la imitación o memoria	20	13.3
Aludir a la relación sonoro-gráfica	66	44.0
Aludir al trazo de letras	64	42.7
T o t a l	150	100.0

Podemos apreciar que las dos últimas categorías de respuestas que figuran en la tabla anterior fueron equivalentes en frecuencia de aparición (44.0 y 42.7%, respectivamente), lo que las convierte en las preferidas de los adultos al evaluar las escrituras infantiles y mostrando una diferencia evidente respecto de las contestaciones que hacen referencia a la imitación o memoria que sólo constituyeron el 13.3% del total de respuestas obtenidas.

Los tres tipos de respuesta consideran que los niños realizan algún tipo de actividad al momento de escribir. Desde nuestro punto de vista se trata básicamente de 2 tipos de actividad: 1) cognitiva y 2) mecánica. La primera considera las evaluaciones de los adultos que aluden a la relación sonoro-gráfica, en tanto que la segunda involucra el trazo y la imitación. Es necesario señalar que no son equivalentes entre sí ambos tipos de actividad. Las respuestas en las que se alude a la relación sonoro-gráfica, están atendiendo a las posibilidades de los

niños de identificar segmentos lingüísticos menores -por lo general fonemas-, actividad que se ve reflejada en la representación más o menos convencional de estas partes. Así mismo, en este tipo de respuestas, se sobre entiende que los niños han establecido una “asociación” entre partes de oralidad y convencionalidad de las letras para su representación escrita. Digamos que desde esta perspectiva, los adultos podrían estar considerando, en alguna medida, a la escritura infantil como producto de su actividad cognitiva.

La imitación o memoria y el trazo de las letras hacen referencia a una actividad meramente mecánica en tanto que contienen la idea que escribir bien consiste en memorizar la escritura de las palabras y la forma de las letras para transcribirlas cuando sea necesario.

Si consideramos que los adultos se deciden por un tipo de actividad o el otro resulta conveniente observar qué factores toman en cuenta en su análisis.

2.1 LAS ESCRITURAS INFANTILES Y LAS EVALUACIONES DE LOS ADULTOS

En este apartado se presenta la primera parte del análisis para encontrar los elementos que toman en cuenta los adultos al evaluar las escrituras infantiles, lo que requiere considerar, en la siguiente tabla, la frecuencia con que utilizaron las respuestas de acuerdo con cada una de las escrituras que se les presentaron; posteriormente se observaran las características de las escrituras.

Tabla 2

Frecuencia de respuestas por tipo de ítem

Texto infantil	Tipo de respuesta			Total
	1	2	3	
	Imitación y memoria	Relación sonoro-gráfica	Calidad gráfica	
D-SA	6	19	5	30
P-PS	6	18	6	30
E-SA	4	15	11	30
G-AI	2	12	16	30
AP-SA	2	2	26	30
Total	20	66	64	150

Podemos observar que frente a las 3 primeras exposiciones de escritura (D-SA, P-PS y E-SA) los adultos consideraron que los niños escribieron estableciendo relación sonoro-gráfica. Esto fue así independientemente del nivel de escritura que reflejaron tener los autores de estos textos. Incluso la escritura de PPS que es presilábica trató de justificarse a través de este criterio.

Sujeto KA2

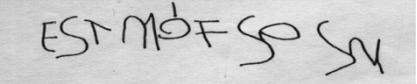
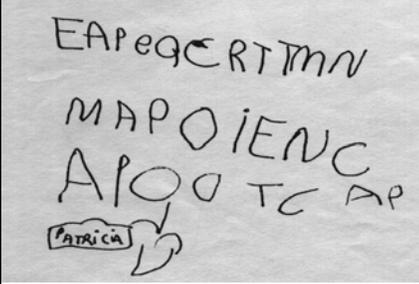
Comentarios que hace frente a la escritura de PPS
<i>Escribe como se escucha, escucha una palabra larga y escribe muchas letras, se escucha más corta y son menos letras.</i>

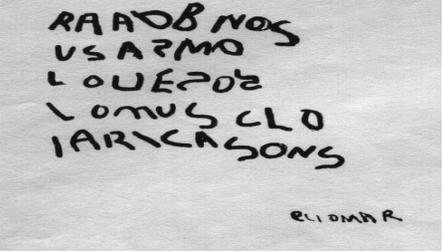
En tanto que las evaluaciones para las dos últimas escrituras presentadas (G-AI y AP-SA) concentraron la máxima frecuencia en evaluaciones que aluden a la calidad gráfica de los trazos. Esto fue así a pesar de que dichas escrituras reflejan niveles avanzados en el proceso de adquisición; alfabético (G-AI) y silábico-alfabético (AP-SA).

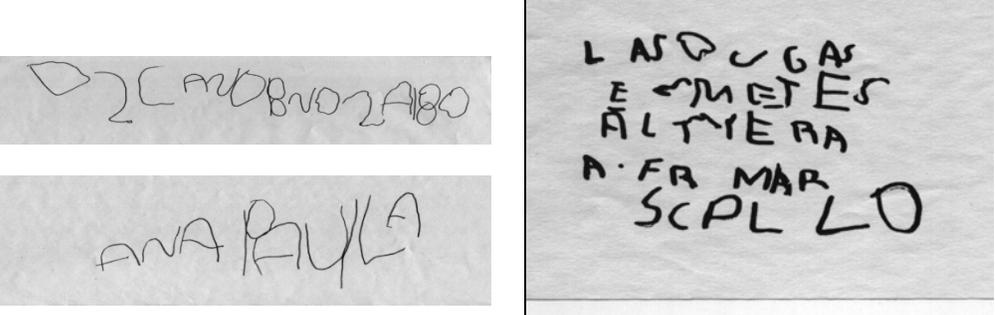
Sujeto MG3

Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA
<i>....como que no tiene mucha precisión en los trazos.</i>

Si estamos considerando que los niveles de adquisición de la escritura no son un elemento observable para los adultos, quiere decir que hay otros factores implícitos en la muestra gráfica y que son los que están tomando en cuenta. Para facilitar la exposición anterior, presentamos nuevamente los textos.

D-SA	P-PS
	

<p>“ESTAMOS FORMADOS DE CELULAS”</p>	<p>“LOS RENACUAJOS SE CONVIERTEN EN RANAS Y SAPOS”</p>
<p>E-SA</p>	
	
<p>“PARA MOVERNOS USAMOS LOS HUESOS, LOS MUSCULOS Y ARTICULACIONES”</p>	

<p>AP-SA</p>	<p>G-AI</p>
	
<p>“LOS CHANGOS VIVEN EN LOS ARBOLES”</p>	<p>“LAS ORUGAS SE METEN A LA TIERRA PARA FORMAR SU CAPULLO”</p>

Las escrituras de AP-SA y G-AI muestran mayor dificultad por parte de los niños para trazar las letras, por el contrario, los textos D-SA, P-PS y E-SA muestran una escritura más legible.

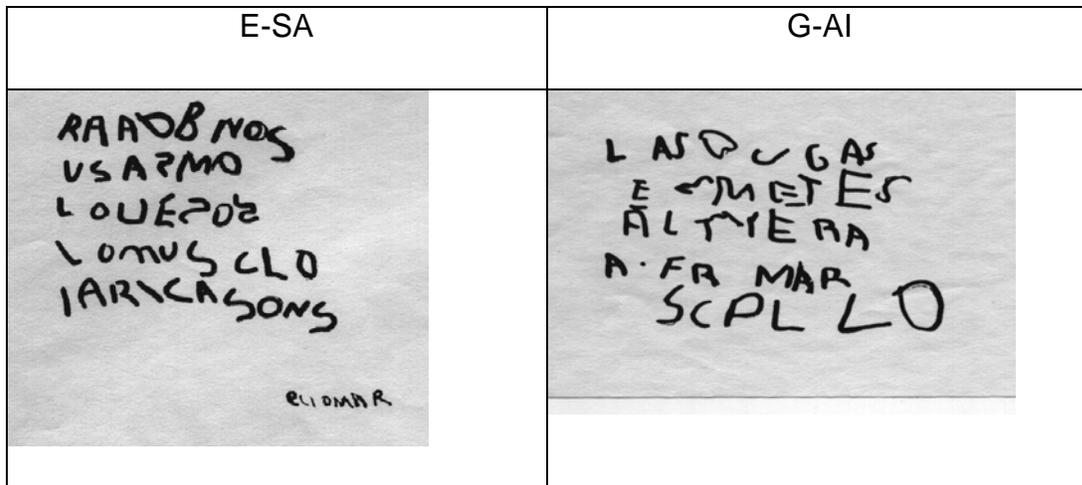
Lo que parece indicar que la calidad gráfica influye a los adultos de nuestro estudio en el sentido de conferir mayores posibilidades cognitivas (relación sonoro-gráfica) a quien mejor escribe.

Con la finalidad de aportar más datos sobre cómo influye la calidad gráfica en las evaluaciones de los adultos, se realizó la comparación entre pares de escrituras que fueran cercanas entre si o bien que estuviesen en el mismo nivel de conceptualización de la escritura, eligiendo los siguientes pares:

- E-SA y G-AI
- D-SA y AP-SA

2.1.1 LAS EVALUACIONES ADULTAS PARA EL PAR E-SA / G-AI

Se hace necesario señalar que la escritura G-AI representa un nivel más avanzado en el proceso de alfabetización –alfabético-inicial-, que E-SA – silábico-alfabético- pero, si observamos las muestras gráficas encontramos que ésta presenta trazos mejor logrados.



Presentamos a continuación el porcentaje de respuestas otorgadas a estas escrituras.

Tabla 3
Porcentaje de respuestas

Tipo de ítem	Tipo de respuesta			Total
	1	2	3	
	Imitación y memoria	Relación sonoro-gráfica	Calidad gráfica	
E-SA	14%	50%	36%	100%
G-AI	7%	40%	53%	100%

Como puede apreciarse, las evaluaciones que hicieron los adultos son muy parecidas y se concentran en los criterios asociados la relación sonoro-gráfica y la calidad gráfica de los textos. En términos de significación estadística, las respuestas no difirieron mayormente (prueba T, $p= 0.5$).

Sin embargo, si consideramos las características de los textos infantiles y la relación que guardan con los resultados que les asignan, encontramos que las respuestas de los adultos parecen indicar que a mejor trazo corresponde un nivel más avanzado en el proceso de alfabetización. Esto lo pudimos observar en las respuestas que dieron a E-SA y G-AI y de las que mostramos un ejemplo:

Sujeto MN3

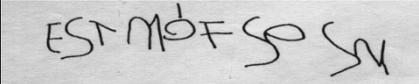
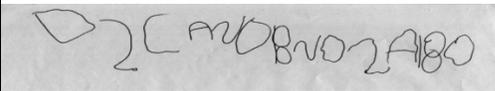
Comentarios que hace frente a la escritura de G-AI	Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA
<i>Le faltan las vocales... ésta es un poco grafiteada... cómo que le baila más y luego el rasgo como con temor porque le tiembla...</i>	<i>...tiene noción de letras y de sonidos, no dice MÚSCULO pero dice MUSCLO... tiene idea de sonidos de vocales y también tiene noción de grafías.</i>

Tal parece que lo que el sujeto MN3 quiere señalar son las dificultades que tiene G-AI en cuanto a motricidad y seguridad para escribir, en tanto que para E-SA señala los logros que observa en cuanto a la posibilidad de escribir las letras de la palabra músculo a partir de establecer la relación que tienen con su sonido.

La relación que mantiene la calidad gráfica con las evaluaciones adultas parece quedar más clara en la comparación entre D-SA y AP-SA.

2.1.2 LAS EVALUACIONES ADULTAS PARA EL PAR D-SA / AP-SA

Estos textos tienen características de escrituras silábica-alfabéticas con diferencias notables en calidad gráfica.

D-SA	AP-SA
	
	

Pese a la similitud entre el nivel de escritura de ambos textos, las respuestas de los adultos fueron muy discrepantes. Presentamos a continuación los porcentajes de respuesta.

Tabla 4

Porcentaje de respuestas

Tipo de ítem	Tipo de respuesta			Total
	1 Imitación y memoria	2 Relación sonoro- gráfica	3 Calidad gráfica	
D-SA	21%	63%	16%	100%
AP-SA	8%	6%	86%	100%

Al observar los datos en la gráfica encontramos que los adultos, cuando evalúan el texto de AP-SA, conceden el 86% de respuestas aludiendo a la calidad gráfica del texto, en tanto que al evaluar el texto de D-SA el 63% de las evaluaciones se concentraron en alusiones a la relación sonoro-gráfica que el niño podría estar estableciendo. En un porcentaje menor (21%) los adultos evalúan la escritura de D-SA en términos de sus posibilidades de imitación o memoria.

Si comparamos la calidad gráfica de las escrituras, encontramos que cuando los adultos observan un texto con dificultades gráficas como el de AP-SA, ignoran la lógica con la que pudiera estar escribiendo el niño y sólo consideran su limitación para realizar los trazos, en tanto que cuando las letras son más legibles se enfocaron en aspectos que aluden a la relación sonoro-gráfica, esto pudimos observarlo cuando un mismo adulto ofrece respuestas discrepantes ante las dos muestras gráficas:

Sujeto IH1

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA	Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA
<i>evidencio los sonidos... el plasmó lo que escuchaba</i>	<i>únicamente llena el espacio que se le está pidiendo... no alcanza a distinguir para que sirve una cosa (hace referencia a números y letras) y entonces lo más fácil es revolverlo</i>

A partir de estas observaciones podemos considerar que los adultos cambian de opinión conforme avanza la presentación de los diferentes textos y modifican su criterio de acuerdo con la calidad gráfica que los niños presentan en cada escritura. El siguiente apartado lo destinaremos a analizar la consistencia de las respuestas de los adultos.

3. ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA DE LAS RESPUESTAS

Entendemos por consistencia de las respuestas la manera en que los adultos mantienen un mismo criterio para evaluar de una muestra gráfica a otra, para realizar este análisis reclasificamos las respuestas atendiendo a la estabilidad de las mismas de acuerdo con los siguientes conceptos:

- Consistentes.- engloba aquellos sujetos que al analizar los 5 casos gráficos conservaron la misma opinión.
- Semiconsistentes.- considera a las personas que variaron el criterio entre dos categorías independientemente de cuáles fueran.
- Inconsistentes.- concentra a los adultos que presentaron evaluaciones desde los tres criterios

Podemos observar el comportamiento de los datos de acuerdo con esta recategorización.

Tabla 5

Porcentaje de respuestas de acuerdo con la consistencia individual

Recategorización de respuestas	Porcentaje
Consistentes	17%
Semiconsistentes	63%
Inconsistentes	20%

Como puede apreciarse la mayoría de los adultos entrevistados se mostraron poco consistentes en las respuestas que daban para las diferentes muestras gráficas (63%), la generalidad de este grupo fue analizar los distintos textos infantiles a partir de respuestas tipo 2 y 3. Por ejemplo:

Sujeto MA1

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA (respuesta 3)	Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS (respuesta 2)
<i>Va siguiendo una buena estructura de sus letras y sabe más o menos cuánto ocupa de espacio la palabra que se le dictó</i>	<i>Me imagino que se dejan guiar por el tamaño de las palabras que ellos escuchan... y así escriben</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA (respuesta 2)	Comentarios que hace frente a la escritura de G-AI (respuesta 3)
<i>saben cuáles son los sonidos de las letras y a la hora de dictar más o menos sabe cuáles poner</i>	<i>Tiene algunas letras pero como que son un poco más deformes</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA (respuesta 3)	
<i>Tiene letras muy grandes para ocupar mucho espacio y ni siquiera lleva la separación, como que puso todo junto y metió números con letras</i>	

En este mismo caso englobamos aquellos sujetos que presentaban cierta consistencia al evaluar los 4 primeros textos por respuesta tipo 2 y utilizar la respuesta tipo 3 en la escritura de AP-SA.

Sujeto NL1

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA	Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS
<i>Depende de lo que está escuchando, lo que él va a producir</i>	<i>Ella todavía no relaciona cómo se escucha a cómo se escribe</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA	Comentarios que hace frente a la escritura de G-AI
<i>Marca la A, la O y la S que alcanza a escuchar, yo creo que él las alcanza a comprender</i>	<i>Marca algunas letras que a él le suenan significativas y las escribe</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA	
<i>Ya empieza a hacer algunas letras... aquí sería al revés alguna, pero no como los niños anteriores, tiene una noción de signos</i>	

Los adultos consistentes abarcan el 17% y engloba a quienes utilizaron el mismo argumento para todas las escrituras de los niños. Por ejemplo, el sujeto SE1 evaluó las escrituras infantiles aludiendo a la imitación o memoria de los niños. Presentamos a continuación parte de sus respuestas.

Sujeto SE1

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA	Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS
<i>tiene conocimiento de las letras y más o menos como estructurar una oración palabras, sabe el orden en que van las palabras</i>	<i>conoce las letras pero no palabras... conoce en su mayoría mayúsculas pero no como acomodarlas</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA	Comentarios que hace frente a la escritura de G-AI

<i>Conoce las letras y empieza a formar palabras... porque no basta conocer las palabras sino repetirlas para que vayan identificando sonido, palabra y letra</i>	<i>Conoce las letras mayúsculas y va formando palabras... es más fácil escribir cuando han repetido varias veces las palabras</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA	
<i>sabe escribir su nombre, algunas letras y todavía no estructura como van acomodadas... tendría que escribir palabras completas porque no basta con que sepa el alfabeto</i>	

Casos como el anterior, nos sugirieron que la falta de posibilidad de modificar el criterio de valoración, podría estar relacionado con la inflexibilidad de estos sujetos de confrontar y cambiar, en consecuencia, sus juicios para evaluar los textos infantiles. En este sentido, la estabilidad de las respuestas podría ser una señal de menor flexibilidad para atribuirle justificaciones más objetivas a las producciones escritas de los niños.

El caso contrario fue el de los sujetos inconsistentes en sus criterios de evaluación (20%), utilizando los tres argumentos que encontramos para valorar las escrituras infantiles. Por ejemplo:

Sujeto RO1

Comentarios que hace frente a la escritura de D-SA (respuesta 2)	Comentarios que hace frente a la escritura de P-PS (respuesta 1)
<i>Tiene una conciencia fonológica. Reconoce las letras por los sonidos y sabe cuales van en una palabra</i>	<i>Utilizo las letras que ya conoce, ella nada más pone las que conoce.</i>

Comentarios que hace frente a la escritura de E-SA (respuesta 2)	Comentarios que hace frente a la escritura de G-AI (respuesta 1)
<i>Le faltan unas cuantas letras para escribir bien. No las conoce o más bien no las reconoce por el sonido, a lo mejor suena más en movernos que en usamos.</i>	<i>Conoce las letras pero no junto con las vocales, omite una consonante, con la f piensa que ya va implícita la vocal.</i>
Comentarios que hace frente a la escritura de AP-SA (respuesta 3 y 1)	
<i>Sabe que las palabras van separadas y entonces trata de escribirlas así.... Falta de repertorio gráfico, por eso mezcla letras y números.</i>	

La asignación de respuestas que hace RO1 no es mera casualidad, ya que como hemos señalado G-AI y AP-SA son los textos que los adultos juzgaron con peor calidad gráfica, en tanto que P-PS es quien presenta menor nivel de conceptualización de la escritura.

Por el contrario, de los sujetos con respuestas consistentes, los inconsistentes modificaban sus criterios de evaluación en función de las características gráficas de los textos, siendo la más atendida, la calidad gráfica.

4. ANÁLISIS DE RESPUESTAS POR EL TIPO DE FORMACIÓN

Recordamos al lector que nuestro estudio involucró a adultos con diferente perfil profesional: estudiantes de la licenciatura en educación primaria y preescolar, estudiantes de la licenciatura en psicología y licenciados en educación primaria y preescolar que ya tienen experiencia docente.

La oportunidad de entrevistar estos grupos de personas nos permitió considerar la relación entre la formación académica y los tipos de respuesta que utilizan los adultos, en el sentido de si está determina o no el pensamiento en torno al proceso particular de escribir, presentamos a continuación la relación entre estas dos variables.

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de respuestas por tipo de perfil profesional

Formación	Tipo de respuesta						Total
	Imitación o memoria		Relación sonoro-gráfica		Trazo de letras		
	Frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	porcentaje	
Docentes en formación	13	56.6	19	28.3	18	30	50
Psicólogos en formación	10	43.4	19	28.3	21	35	50
Docentes con experiencia profesional	0	0	29	43.3	21	35	50
Total	23	100	67	99.9	60	100	150

De acuerdo por la formación académica y profesional de los participantes de la muestra de nuestro estudio, encontramos que los docentes con experiencia

profesional no hicieron alusión a la imitación y memoria para justificar las respuestas gráficas de los niños.

A diferencia de este grupo de la muestra, tanto los docentes como los psicólogos en formación, respondieron en el 56.6% y 43.4%, respectivamente, de las veces justificaciones en las que aludían a la imitación y a la memoria.

Nuestros dos primeros grupos presentó un porcentaje menor (28.3) en respuestas en las que se aludía a la relación sonoro-gráfica, en oposición al 43.3% de los docentes con experiencia profesional.

Respecto del criterio de evaluación de las respuestas gráficas de los niños basado en el trazo de las letras, podemos observar que se presentó en una proporción similar entre todos los sujetos de la muestra independientemente de su tipo de formación o circunstancia profesional.

Estos resultados nos sugieren que los profesionistas en formación (docentes o psicólogos) cuentan con escaso conocimiento sobre el proceso de adquisición que siguen los niños para alfabetizarse. Sólo los docentes con experiencia, presentaron evaluaciones más consistentes y numerosas sobre las relaciones sonoro-gráficas que motivaron las escrituras de los niños pero, como lo mencionábamos en el apartado anterior, la calidad gráfica de las producciones escritas fue la que los hizo considerar también un criterio vinculado con el trazo de las letras.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS

Al plantear nuestro trabajo de investigación formulamos tres preguntas centrales:

- 1) ¿Cómo evalúan las escrituras pre-convencionales de los niños los docentes e preescolar?
- 2) ¿Qué tan consistentes son sus criterios de evaluación?
- 3) ¿Qué influencia tiene la formación académica y la experiencia profesional en la evaluación que realizan?

Tratamos de resumir a continuación las respuestas que podemos concluir después del análisis de los resultados de nuestro estudio.

Como ya dijimos, las evaluaciones de los adultos hacia los textos infantiles se concentraron en 3 tipos de respuesta:

1. Imitación, memoria.
2. Relación sonoro-gráfica.
3. Trazo de las letras.

Cabe señalar que las más frecuentes se presentaron siguiendo criterios que aludían a la relación sonoro-gráfica. Comenzaremos la discusión sobre los tres

tipos de respuestas, a partir de las de menor frecuencia, es decir, las respuestas en las que se hacía alusión a la imitación y la memoria

Las opiniones que tienen que ver con la imitación o la memoria muestran que existe, por parte de los sujetos que las presentan, la creencia de que aprender a escribir tiene que ver con una “actividad mecánica”, ya que otorgan la posibilidad al niño de escribir a partir de imitar lo que han visto escrito en otras partes y utilizarlo en la escritura, de manera que si anteriormente los niños habían visto escrita tal palabra serían capaces de reproducirla cada vez que sea necesario. A pesar de la capacidad que le otorgan a los aprendices de recordar la forma escrita de algunas palabras, dicha capacidad tiene límites, de ahí que exista el olvido como explicación para los errores presentes en las escrituras incompletas. Cabe señalar que la memoria a la que se alude, se reconoce con dos diferentes modalidades. Por un lado, se encuentra la memoria visual que posibilita a los niños recordar la forma gráfica de la escritura de algunas palabras o partes de ella. Por el otro, se alude a la memoria auditiva para explicar los errores de los niños al escribir de manera incompleta palabras o frases reconociendo que esto es debido a la imposibilidad de recordar lo que se les había dictado.

Las respuestas en que aluden los adultos al trazo de letras para evaluar las escrituras infantiles, fueron más frecuentes que las anteriores, entre los sujetos de nuestra muestra. Éstas también tienen que ver con un aspecto mecánico relacionado con la posibilidad de escritura de los niños: el conocimiento de la forma de las letras, distinguirlas de los números y desde luego la facultad de realizar “correctamente” las letras. De esta manera dichas opiniones aluden de manera directa a la calidad gráfica de los textos escritos por los niños.

Sea ya desde la consideración de la memoria, o de la calidad gráfica de los textos, los criterios de evaluación de los adultos, están más acordes con una manera tradicionalista e entender las posibilidades de escritura de los niños. Decimos esto por la similitud con una postura que demanda el desarrollo de ciertos “prerrequisitos” que condicionan el aprendizaje de la escritura. Gallego

(2006) incluye dentro de éstos a la madurez biológica, la motricidad, memoria visual, la inteligencia, atención, vocabulario, el medio ambiente letrado, nivel de conocimientos de la madre y expectativas familiares.

Cuando los docentes trabajan bajo este punto de vista, las actividades del aula corren mayor riesgo de promover solamente habilidades o destrezas caligráficas. Esto lleva, de acuerdo con Lerner (2001) a mostrar los contenidos fragmentados a los niños, ya que si lo que importa es que el niño recuerde o imite, por ejemplo, bastaría con trabajar a nivel de letras o palabras simples para facilitar que los niños las reproduzcan en tanto que, si lo que cuenta es la forma del trazo, habría que considerar la copia y los ejercicios caligráficos.

En cuanto a las evaluaciones que hacen referencia a la relación sonoro-gráfica que hacen los niños al escribir -respuestas con la mayor cantidad de frecuencia entre los sujetos e la muestra- observamos que trata de respuestas en las que se reconoce la “actividad cognitiva” que realizan los niños, en tanto que tienen la posibilidad de identificar los segmentos lingüísticos, reflexionarlos y luego representarlos en la escritura.

A pesar de que en este tipo de respuesta se considera un aspecto psicológico involucrado en la escritura infantil, no podemos considerarla empática con una visión constructivista. Aunque probablemente esté más cercana a la de la llamada “conciencia fonológica”. Ya que, aunque los docentes no lo expresen como tal, sus juicios hacen alusión de la posibilidad de los niños para reflexionar sobre los elementos de la lengua y percibir los fonemas.

Como lo señalamos en el apartado de análisis de resultados, observamos que la evaluación en la que se atendía a la relación sonoro-gráfica, se presentó prioritariamente frente a los textos infantiles con mejor calidad gráfica. Esto nos hace pensar que los adultos pueden otorgar criterios infantiles más elaborados sólo cuando los niños han logrado cierta calidad gráfica en sus trazos. Lo que apoya nuestra apreciación sobre los criterios tradicionales que emplean los adultos.

Las respuestas de los sujetos de nuestra muestra se inclinaron a presentar inconsistencias en los criterios empleados para la evaluación de los textos infantiles, siendo los profesionales en formación los más inconsistentes.

De acuerdo con Rodrigo (1993) las representaciones mentales son esquemas flexibles que se modifican a partir de los cambios sociales, culturales o científicos. Suponemos entonces, que dado que los profesionales formación fueron más flexibles en sus criterios que los maestros con experiencia profesional, probablemente estos primeros sean más susceptibles de modificar sus conocimientos y creencias respecto de los procesos psicológicos involucrados en la alfabetización inicial, y no así los maestros con experiencia profesional.

2. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La intención de las políticas educativas, al modificar el programa de preescolar y de primaria, fue mejorar la educación a través de cambiar las formas de enseñanza. En este proceso es de vital importancia el papel del docente, ya que es a quien le toca llevar a la práctica los programas.

Si bien nuestro trabajo no incluye un análisis en detalle de los programas de estudio del preescolar, ni una valoración respecto de las herramientas que oficialmente se le otorgan al docente para realizar sus funciones (Libros de apoyo, talleres de actualización docente, etc.) nos parece que el contexto del ejercicio docente podría no estar siendo suficientemente congruente con la perspectiva del programa, de ahí que los criterios de los docentes sigan siendo prioritariamente tradicionalistas.

Lo mismo podríamos decir de los programas para la formación profesional de los alumnos de la muestra. Entre ellos observamos también una clara dificultad

para apreciar la actividad cognitiva de los niños en momentos pre-alfabéticos de la escritura.

Las observaciones del INEE en cuanto a los logros del PEP 2004, sugieren que los resultados no son tan alentadores, ya que la media nacional en el área de Lenguaje y Comunicación sólo alcanza el nivel básico, lo que significa que el trabajo a partir de competencias, no ha mejorado la eficiencia de este nivel educativo. Dichas evaluaciones señalan que esto es debido a que los docentes siguen manteniendo prácticas tradicionalistas, que se alimentan del temor a violentar la maduración del niño, lo que impide realizar verdaderos cambios en las prácticas educativas.

Nuestro estudio en concordancia con el INEE permite señalar que este cambio sólo vendrá cuando los docentes hayan modificado sus teorías de dominio acerca del aprendizaje infantil. Mientras que no sea de esta manera, continuaremos en una enseñanza tradicional, como lo señala Chartier (2004) en la que el docente es el agente activo, responsable de la transmisión y evaluación del conocimiento.

Modificar las formas de enseñanza y hacer más eficiente la educación en México, no es sólo una tarea de la Secretaría de Educación Pública y de los organismos estatales, también es una labor de los docentes que se están preparando para serlo, así como de los que ya se encuentran en servicio.

Mientras que el docente no se observe como un verdadero constructor de cambios, como una pieza clave en el rompecabezas de la educación y se responsabilice de su desarrollo y aprendizaje estos cambios no serán posibles. Este compromiso incluye la consciencia de la necesidad de seguir aprendiendo e investigando, crear e innovar, lo que significa en cierto sentido no tener miedo de salir de lo cotidiano y evadir el conformismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2002). *La construcción del Sistema Gráfico Numérico en los momentos iniciales de la Adquisición del Sistema Gráfico Alfabético*. Tesis de doctorado. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología. U.A.Q.
- Artiles, A.J. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos. Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. (Vol. 4. Núm. 1).
- Backhoff, E. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México*. México: INEE.
- Bermúdez, M. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: Ediciones el caballito. SEP.
- Camps, A. (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Signos*. (Año 8. Núm. 20).
- Carranza, J. (2006). *Alfabetización en México, análisis cuantitativo y propuestas de política*. México: Limusa.
- Carretero, M. (1987). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Argentina: Aique.
- Castedo, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. (1991). "Trayectoria de una maestra del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto". *Lectura y vida*. Buenos Aires. (Año 12. núm. 2).
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a Leer y Escribir, Una aproximación histórica*. México: Fondo de cultura económica.
- Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: Centro de Estudios Históricos.
- Coll, C. (1993). "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?". *FLACSO*. Buenos Aires.

- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Colección cultura y conciencia.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer y enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, T. (2008). *El apoyo que brinda el libro del maestro a los docentes de primer año de educación primaria*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología. U.A.Q.
- Escalante, P. (1985). *Educación e ideología en el México antiguo*. México: Ediciones el caballito.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para el analfabetismo escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: SEP.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida*. (Año 15. núm. 3).
- Ferreiro, E y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: Fundación Kellog – CINVESTAV
- Ferreiro, E. (1994). *Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales*. México: DIE-CINVESTAV. (Núm. 37)
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

- Gómez, M. (1997). *Libro para el maestro. Español Primer Grado*. México: SEP.
- Gómez, M., (1995). *Fichero. Actividades didácticas, Español Primer Grado*. México: SEP.
- Gómez, M. (1998). *Libro para el maestro. Español Segundo Grado*. México: SEP.
- Gómez, M. (1995). *Fichero. Actividades Didácticas, Español Segundo Grado*. México: SEP.
- Gómez, M. (1998). *Español primer grado actividades*. México: SEP.
- Gómez, M. (1998). *Español primer grado lecturas*. México: SEP.
- Gómez, M. (1998). *Español segundo grado actividades*. México: SEP.
- Gonzalbo, P. (1985). *Antología la educación de la mujer en la nueva España*. México: Ediciones el caballito.
- Gonzalbo, P. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP.
- Goodman, M. (1990). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Graves, Donald (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Guevara, G (1985). *La Educación Socialista en México (1934 – 1945)*. México: Ediciones el caballito.
- Kaufman, A. y M. Rodríguez. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (1998). *La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (1991). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. (1985). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1998). *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. Textos en contexto*. Argentina: Asociación internacional de lectura.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP.

- López, A. (1985). *La educación de los antiguos Nahuas*. México: Ediciones el caballito. (Tomo 1 y 2).
- Lozano, J. y López, A. (2004). *Historia General de México*. México: Publicaciones Cultural.
- Mancilla, A. (2000). *Ideas y creencias de Hume y Ortega*. <http://cuhwww.opr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html>
- Manteca, E. (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*. México: SEP.
- Manteca, E. (2001). *Estrategias para el estudio y la comunicación*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Manteca, E. (2001). *Estrategias para el estudio y la comunicación II*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Manteca, E. (2001). *Adquisición y Desarrollo del lenguaje I*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Manteca, E. (2001). *Adquisición y Desarrollo del lenguaje II*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Manteca, E. (1999). *Taller de diseño de Actividades Didácticas I*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Manteca, E. (2001) *Desarrollo Infantil I*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Manteca, E. (2001) *Desarrollo Infantil II*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Manteca, E. (2001). *Español y su enseñanza I*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Manteca, E. (1997). *Estrategias para el estudio y la comunicación I*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- Manteca, E. (1997). *Estrategias para el estudio y la comunicación II*. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

- Manteca, E. (1999). *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Mclane, B. y Mcnamee, D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Martínez, C. (1986). *Los lunes rojos, la educación racionalista en México*. México: Ediciones el caballito.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades*. Tesis de maestría en psicología educativa. Facultad de Psicología. México. UNAM.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nemirovsky, M. y Fuenlabrada, I. (1998). *Formación de maestros e innovación didáctica*. México. DIE.
- Nemirovsky, M. (1990). "Priorizar: un problema en la capacitación de maestros". Ponencia presentada en el Simposio Nacional sobre procesos de adquisición de la lengua escrita y la matemática. México: U.P.P. Aguascalientes.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, A. (1990). *Comprensión lectora y comprensión escrita: una experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Peterson, P., Marx, R. y Clark, C. (1978). Teacher planning, Teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research*. (vol. 15, núm. 3).
- Pozo, J.I., Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Grao.
- Quinteros, G. (1994). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Remedios, M y González, R. (2001). La formación de y en competencias de las educadoras: Requerimiento básico para la instrumentación del programa de educación preescolar 2004. *Educación*. (Núm. 119)
- Rodrigo, M. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje. Visor.

- Staples, A. (1985). *Educación: panacea del México independiente*. México: Ediciones el caballito.
- SEP (1994). *Avance Programático. Primer Grado*. México: SEP.
- SEP (1994). *Avance Programático. Segundo Grado*. México: SEP.
- SEP. (2000). *Programas de estudio de Español. Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México. SEP.
- Smith, M. (2006). *User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation*. USA: Brookes Publishing Co.
- Solía, M. (2002). *Ideas y creencias*.
<http://www.redcientifica.com/doc/doc200202240001.html>
- Tanck de Estrada, D. (1985). *La ilustración y la educación en la nueva España*. México: Ediciones el caballito.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, R. (1998) La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina, *Textos en contexto* Buenos Aires: Argentina.
- Vernon, S. (1997). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. México: CINVESTAV.
- Vernon, S. (2001). Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español. *Psicología y Sociedad*. México: U.A.Q. (Julio).
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2001). Modelos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la alfabetización. *Psicología y Sociedad*. México: U. A. Q. (julio).
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.