



**LA “PRISA” POR ALFABETIZAR  
EN PREESCOLAR:**  
el caso de la familia Hernández

Alfabetizar es una de las principales tareas de la educación formal. El Estado es quien cumple principalmente esta tarea a través de la escuela, pero cuando los padres y las madres de familia no están de acuerdo con las decisiones pedagógicas que toma la institución, deciden ignorarla, creando un currículo alterno que tratan de imponer. Este libro trata sobre la influencia que tienen las familias en las formas de alfabetización de los niños/as preescolares, y para ello, se retoman las creencias y concepciones teóricas que poseen. Aunque este estudio se centra principalmente en el contexto de la educación preescolar, también se considera el primer ciclo de primaria.

Esta investigación se hace a través de un estudio de caso de una familia de la Ciudad de México, en el transcurso de un tiempo prolongado, en tres etapas: 2009, 2011 y en 2020, en el contexto de la pandemia generada por el virus del Covid 19, donde participan tres familias que llamamos los Hernández. Se pretende develar las circunstancias que rodean un aspecto primordial de la educación básica: *la alfabetización*, condición que trasciende a toda la vida escolar e impacta los resultados del sistema educativo, por lo que hay que otorgarle una especial atención. Como decía Jorge Ibarguen-Goitia, al referirse al impacto que tuvieron en él las prácticas alfabetizadoras: “a mi me vacunaron contra la buena y la mala lectura”. Atender las formas en cómo se alfabetiza, es un aspecto que puede redundar ampliamente en el gusto por la lectura y escritura en los estudiantes. Por eso, nos centramos en conocer las creencias que tienen los diferentes actores implicados en la alfabetización: padres y madres de familia, docentes y, por supuesto, estudiantes.

# La “prisa” por alfabetizar en preescolar: el caso de la familia Hernández

*Angélica Jiménez Robles*

***La “prisa” por alfabetizar en preescolar:  
el caso de la familia Hernández***  
Angélica Jiménez Robles

---

Primera edición, junio de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México. [www.upn.mx](http://www.upn.mx)  
Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN 978-607-413-409-4

LB1140.25

M6 Jiménez Robles, Angélica

J5.7 La “prisa” por alfabetizar en preescolar: el caso  
de la familia Hernández / Angélica Jiménez Robles.--  
Ciudad de México : SEP : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (221 p.) ; 2.4 Mb ; archivo PDF : tablas  
-- (Horizontes educativos)  
ISBN 978-607-413-409-4

1. EDUCACIÓN PREESCOLAR - MÉXICO,  
2. APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA I. t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Hecho en México.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Escenarios.....	11
Planteamiento de la investigación.....	18
La resistencia al cambio .....	20
Las creencias en la educación .....	25
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>SUPUESTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>29</b>
El enfoque biográfico narrativo.....	30
Los relatos de vida.....	31
Análisis de los datos .....	33
Los instrumentos para obtener información empírica .....	35
Construcción de supuestos.....	38
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE</b>	
<b>EL MARCO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>39</b>
La educación preescolar en México	
desde la obligatoriedad .....	39

<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS</b> .....	51
La importancia de la oralidad en la alfabetización.....	51
La alfabetización: historia reciente.....	58
El tiempo para alfabetizar y la prisa.....	66
El acceso a la cultura escrita .....	76
Entre las prácticas y los métodos.....	80
La discusión sobre la decodificación .....	95
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>LOS PADRES/MADRES DE FAMILIA:</b>	
<b>LA FAMILIA HERNÁNDEZ</b> .....	103
Decisiones metodológicas .....	106
Presentación de los datos empíricos del cuestionario.....	115
La alfabetización desde las creencias y saberes de los padres/madres de familia .....	125
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>LOS NIÑOS/AS Y SU MIRADA DE LA ALFABETIZACIÓN</b> .....	161
La cultura de planas y dictados .....	162
Las experiencias con la lectura y la escritura .....	179
Los jóvenes .....	187
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>EL VACÍO QUE DEJA LA SEP</b> .....	193
<b>CONCLUSIONES</b> .....	197
<b>REFERENCIAS</b> .....	215
<b>ANEXO</b> .....	219
Tabla 1. Las entrevistas.....	219

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se pretende indagar sobre la influencia que tienen las familias en las formas de alfabetización de los niños/as preescolares, y para ello, se retoman las creencias y concepciones teóricas que poseen. Aunque este estudio se centra principalmente en el contexto de la educación preescolar, también se considera el primer ciclo de primaria.

Los conceptos *preescolar* y *alfabetización* antes distantes y ajenos entre sí, en las últimas décadas se estrechan cada vez más, generando una nueva manera de concebir la educación preescolar y la alfabetización.

Las escuelas preescolares en las últimas décadas están cambiando de rostro; sus prácticas y discursos están impregnados de la urgencia por alfabetizar, de la *prisa* que conlleva la nueva sociedad. De la productividad, eficiencia y competitividad que caracteriza a la actual realidad. La escuela preescolar, donde la prioridad era jugar, convivir, experimentar, donde la cultura escrita se iba descubriendo poco a poco, se está *primarizando*. El problema no consiste en alfabetizar en preescolar, sino en la forma de hacerlo, que implica una *prisa* por ser competitivos, por lograr la excelencia, sin importar que en esta carrera se quedan muchos fuera y sean considerados poco aptos o, en términos de la escuela, *con retraso escolar*. Las

formas estandarizadas de alfabetizar no reconocen diferencias, singularidades, todos con los mismos métodos, los mismos libros al mismo tiempo.

Y aunque los padres/madres modernos, “saben mucho sobre los niños y el desarrollo infantil en comparación con la generación anterior [...] muchos de ellos simplemente no saben qué hacer. Escuchan con entusiasmo los consejos de los expertos, pero pronto descubren que a menudo cambian de opinión” (McNaughton, 2003, p. 39). Y en el tema de la alfabetización se dicen muchos argumentos, *que si un método es mejor que otro, mientras más chicos se les enseñe mejor, hay que esperar hasta la primaria*, entre otros aspectos; lo cierto, es que cada familia tiene sus propios saberes al respecto. No cabe duda, los actores que viven de manera más cercana la experiencia de la alfabetización son los padres/madres de familia y niños/as, por eso, hay que detenerse a investigar cómo transitan por esta experiencia, que suele ser un asunto de gran importancia dentro de la vida cotidiana de las familias.

En esta investigación se pretende conocer las concepciones y creencias que tienen los padres/madres de familia con relación a la manera como aprenden a leer y escribir sus hijos/as. También se quiere indagar sobre las implicaciones que sus creencias tienen en su educación. Se pretende saber cómo vivieron los niños/as el proceso de alfabetización. Esta investigación se hace a través de un estudio de caso de una familia de la Ciudad de México, en el transcurso de un tiempo prolongado, en tres etapas: 2009, 2011 y 2020, donde participan tres familias que llamamos, con la intención de guardar la confidencialidad, los Hernández.

En esta investigación es importante conocer las creencias que tienen las docentes de educación preescolar, lo que indican los programas oficiales y lo que proponen las reformas educativas. También se revisarán los planteamientos que hacen los autores sobre la alfabetización.

En el primer capítulo, presento un apartado titulado Escenarios, en el que se recuperan testimonios de maestras de educación preescolar

donde, a manera de contexto, muestran algunos sucesos, estampas sobre la alfabetización en preescolar, que permiten hacer visible lo que me llevó a iniciar este proceso de investigación. Pretenden compartir las múltiples formas de concebir la experiencia educativa, cada vez más extendida de la alfabetización convencional en preescolar. También se plantea la investigación y se amplían los motivos para querer saber más sobre las creencias de los diferentes actores.

En el capítulo dos se explica la metodología utilizada para realizar esta investigación y en el tercero se revisan los marcos institucionales de la educación preescolar. Los planteamientos teóricos se exploran en el cuarto.

En los capítulos cinco y seis se presenta el estudio de caso de la familia Hernández, y en el siete se exponen los huecos que ha dejado el Estado en cuanto a la alfabetización inicial. Finalmente, se cierra con las conclusiones donde se exponen conocimientos elaborados y descubiertos.

Los donantes, que generosamente me obsequiaron sus relatos de vida, permiten conocer cómo se vive dentro de las escuelas y en los hogares el proceso de alfabetización. La concepción que se tenía de la escuela preescolar y sobre la alfabetización ha cambiado con ello algunas creencias, pero otras permanecen casi inertes.



## CAPÍTULO I

### ESCENARIOS

**Tultitlán:** El día 23 de agosto del ciclo escolar 2012-2013 en una escuela preescolar oficial del sistema DIF, Estado de México, en la sierra de Guadalupe (para mayor seña atrás del cerro del Chiquihuite). En junta de consejo técnico, la directora informa a los maestros/as que el primer día de clases llegarán los libros para alfabetizar de la editorial Norma para todos los niños/as de la escuela. Los padres los tienen que pagar a más tardar en tres quincenas. Señala la maestra Liliana: “nos dice la directora que le llegaron los libros con la nota que debe entregar a la supervisión, ahora viene un apartado que nos llenó de coraje porque la nota decía: tanto por ciento para la editorial y tanto por ciento para las autoridades del DIF”. Esta escuela no es la única que es obligada a comprar los libros: “Pertenecemos a una zona de varios municipios y a todas las escuelas nos obligan, como Cuautitlán Izcalli, Zumpango, Cuautitlán México, Teoloyucan, Coyotepec, Coacalco, Tultepec, Huehuetoca, Apaxco, Tecamac, Melchor Ocampo”.

El primer día de clases se observa a muchas madres y pocos padres arremolinarse alrededor de la escuela. Algunos niños/as llegan estrenando uniformes y mochilas; otros visten suéteres delgados, gastados, posiblemente heredados de sus hermanos mayores. La

escuela está enclavada en una colonia de casas *grises*. Pocas están pintadas, la mayoría son de tabicón, con techos de lámina, algunos de concreto. También hay otras adaptadas a partir de viejos vagones de trenes. A poca distancia pasa *la bestia*, corre como un bólido temerario; el tren donde viajan los migrantes. La gente voltea por costumbre, ya no le asombra, va repleto de *extranjeros*.

El día primero de septiembre inicia el trabajo con los libros, cuyo costo es de \$428; los padres/madres de familia hacen milagros para pagarlos. Dice la maestra Liliana “son de muy bajos recursos, hay gente que no tiene ni para comer, los niños/as llevan hasta chancitas... Otros padres hasta se endrogaron, empeñaron la lavadora, la licuadora, esto es muy lamentable pero a eso los obligan.” Una polifonía de voces se escuchan afuera de la escuela: ¡Vale la pena el esfuerzo si van aprender! Ya ves que si no saben leer y escribir en la primaria los mandan a la tarde...

**Lomas de Chapultepec:** Primer día de clases del ciclo escolar 2008-2009, en una escuela preescolar de la Ciudad de México. La maestra Sandra recibe a los alumnos de tercero con la pregunta: ¿Qué hicieron en vacaciones? ¿A dónde fueron? “Fui a ver a mi abuelita a Veracruz”, dice uno, otro roba la palabra: “yo fui a la Torre Latinoamericana”. De aquí surge en el grupo el interés por hacer un proyecto acerca de *lugares importantes en la Ciudad de México*. A un mes de iniciado el proyecto, ya visitaron Bellas Artes, la Torre Latinoamericana, el Museo de Antropología, el Zoológico de Chapultepec, el Caballito de Reforma... Escribieron anotaciones, un tríptico, un periódico mural, leyeron sobre la historia de la ciudad, hicieron modelos a escala de las principales esculturas y edificios. Le escribieron al escultor Sebastián para pedirle que asistiera a platicarles sobre su obra, aceptó. Hicieron una presentación para mostrar a los padres/madres de familia el proyecto. Ya hay algunos niños/as que empezaron a leer y escribir... no hay prisa.

**Tacubaya:** Escena vivida en cualquier día de clases del año escolar 2009-2010, Ciudad de México. Germán asiste a tercero de un preescolar particular. Son las 6 pm, está en su casa cómodamente

viendo la televisión cuando su abuelita dice: “no has hecho la tarea, va a llegar tu mamá y luego...”. 7 pm, ya oscureció y no ha empezado a hacer la tarea, le dejaron escribir muchas planas: del abecedario, números, de su nombre, de sílabas. Sus primos viven en la misma casa, en el piso de arriba. 8:30 pm, Germán sube a jugar Nintendo con ellos.

A las 9:00 pm la abuela cabecea. Llega Soledad -mamá de Germán. Le pregunta a la abuela con voz que denota molestia: ¿Ya hizo la tarea? ¿Dónde está? ¿Por qué lo dejaste ir a jugar? Gritos... A las doce de la noche se oye la voz de Germán: “Ya me quiero dormir, tengo mucho sueño” “Todavía te faltan dos planas” “Ya no quiero hacerlas”. Llantos, gritos, amenazas...

**Tultitlan:** Inicio del año escolar 2009-2010. Llega una maestra de Michoacán a trabajar a una escuela preescolar oficial del sistema DIF en el Estado de México; le asignan tercer grado, está motivada, trabaja con el programa oficial (PEP), prepara material. Los padres/madres de familia se quejan con la directora, le piden que la quite y que ponga a una maestra que enseñe a leer. Como no lo hace, van con la supervisora de la zona escolar, exigen, amenazan. En noviembre ya no está la maestra. La supervisora reúne al personal docente de la escuela y les comunica: “Muchachas es otro el reto, ni modo, alfabeticen”.

**Teoloyucan:** Estado de México, ciclo escolar 2009-2010, escuela preescolar particular. Es el mes de octubre. Samuel lleva un caracol al salón de clases, todos los niños/as se interesan, comentan que en las jardineras hay unos animales parecidos. Acuerdan iniciar un proyecto sobre los caracoles.

La directora de la escuela impone un método estricto para aprender a leer y escribir basado en un número específico de planas de letras, sílabas, palabras y frases que tienen que hacer cada día. La maestra Citlali con sus alumnos inicia el proyecto. A escondidas de la directora, investigan sobre caracoles de mar y de tierra, una bióloga les da una plática, escriben un periódico mural, un tríptico, un recetario de cocina, una obra de teatro, la ponen en escena,

hacen carreras de caracoles, grafican los resultados, bailan la canción *Sopita de caracol*, hacen una presentación a los padres/madres de familia. No dejan de llevar el programa de alfabetización convencional. Cuando se entera la directora, despidе a la maestra, argumentando: “eso no sirve, nada más pierden el tiempo”.

**Santa Fe:** Ciclo escolar 2008-2009. Ciudad de México. Escuela preescolar oficial del sistema Cendi<sup>1</sup>. Junta inicial para padres/madres de familia del grupo de tercero. La maestra informa que va a alfabetizar por medio del método Minjares. Armando, padre de la niña Yadira, explica a la maestra que no quiere que su hija sea presionada para llenar libros para alfabetizar y planas a destajo, que prefiere que viva experiencias cotidianas con la lengua escrita. La maestra señala que será una alfabetización basada en un método innovador. Armando lleva a Yadira a ferias de lectura, talleres de animación a la lectoescritura, le compra diversidad de libros infantiles, lee para ella. Yadira, al igual que sus compañeros de clase, llena cuadernos de ejercicios, pero no aprende a leer y escribir.

**Estado de México:** La maestra Olga es dueña, directora y maestra de un preescolar particular, trabaja con los niños/as un programa de alfabetización convencional que ella diseñó. Los padres/madres de familia insisten: ¿Van a aprender a leer y escribir? Señala la maestra Olga: “Entonces de alguna manera, yo tenía que buscar ese plus”. Pero además de complacer a los padres, hay que cumplir con el programa oficial, y por ello tiene que hacer una doble planeación: una del programa de alfabetización que llevan a cabo diario, y otra, la que entregan a la supervisión y que no aplican.

Cuando llega la supervisión, esconden los cuadernos para alfabetizar y sacan materiales para simular que se trabaja con el programa oficial: “nunca presentamos cuadernos de planas y planas... tengo que presentar el programa para que nos puedan dar permiso de seguir trabajando... nos metíamos realmente en una angustia cuando iba a ir supervisión en guardar cuadernillos, mover muchas

---

<sup>1</sup> Centros de Desarrollo Infantil

cosas para cambiar la actividad y que no vieran... cambia esto, guarda aquello”.

Estos escenarios forman parte de los discursos que escuchamos a lo largo de este trabajo de investigación y que dan cuenta de las creencias que se tienen sobre la alfabetización en preescolar.

En las últimas décadas, se han gestado una serie de “reformas” o “cambios generados desde los poderes públicos” (Gimeno, 2006, p. 42), que en teoría tienen la intención de recuperar el atraso escolar acumulado, pero en la práctica se convierten en un “ritual periódico” y muchas veces distan de ser realmente “reformadoras”. Viñao se pregunta: “¿Por qué, de modo inevitable, todas las reformas fracasan de modo parcial y a veces totalmente? ¿Por qué la casi totalidad de ellas solo arañan superficialmente lo que sucede en las aulas sin introducir modificaciones sustanciales?” (citado en Gimeno, 2006, p.10).

Estos cambios están mediados por factores de índole sexenal que responden al signo político de quienes gobiernan. En un lapso corto se han dado una serie de cambios (1992<sup>2</sup> ANMEB, 2002<sup>3</sup>, 2008<sup>4</sup>, 2012<sup>5</sup>), lo que puede “ser síntoma de la inconsistencia de las políticas, de su incapacidad para responder a los problemas reales o bien a las urgencias de nuestro tiempo” (Gimeno, 2006, p 10). Darling-Hammond señala que las escuelas tienden a “masticar y escupir reformas mal digeridas” (2001, p. 61), que como modas traen tendencias que no se quedan, e ideas recicladas con nuevos nombres como: las nuevas matemáticas, la vuelta a lo básico, el método de proyectos, el horario por módulos, entre otros.

Hay quien no considera necesarias las reformas, y celebran la tradición, las creencias, de acuerdo con algunas encuestas de opinión, las practicas pasivas: “gozan del apoyo sentimental de gran parte del público” (Darling-Hammond, 2001, p. 61). Sin embargo,

---

<sup>2</sup> Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

<sup>3</sup> Compromiso Social por la Calidad de la Educación.

<sup>4</sup> Alianza por la Calidad de la Educación.

<sup>5</sup> Reforma Educativa.

señala la autora, las escuelas que obtuvieron los logros más impresionantes, son aquellas que se diferenciaban de las prácticas dominantes, su enseñanza era experimental, orientadas a la investigación y bajo un sistema de gestión democrática. Además, se caracterizan por el compromiso de los profesores y la libertad para experimentar. De manera contraria *las reformas* traen consigo una serie de reglas, normas, estructuras, evaluaciones; exceso de regulaciones que merman una educación flexible.

En ocasiones, aplicar las reformas está en manos de personas que no saben cómo llevarlas a cabo. En otros casos, estos cambios no cuentan con la aprobación de la sociedad, o bien porque los padres/madres de familia y maestros/as no han sido lo suficientemente informados o porque no coinciden con estas propuestas.

Los cambios que se producen sólo desde las autoridades, tienen pocas probabilidades de tener éxito; en cambio, cuando son propuestas empujadas desde las bases, en consenso y común acuerdo, tienen más futuro. Es un acto de *burocracia educativa* creer que reformar los planes de estudio en el papel hace las reformas. La práctica educativa está comprendida por los agentes que la hacen: especialistas, autoridades, dueños de escuelas, directivos, maestros/as y padres/madres de familia. Actores que tienen distinta autoridad y poder. Específicamente, se ha soslayado el poder que tienen los padres/madres de familia para tomar las decisiones pedagógicas sobre cómo aprenden a leer y escribir sus hijos. Se considera que en el Estado recae la responsabilidad de educar a la infancia, de establecer los programas y retomar los enfoques correspondientes, pero no se habla de la repercusión que tienen los padres en la enseñanza.

Lejos de la idea predominante, en los círculos oficiales, de que reformar en preescolar es cambiar los planes de estudio, en los hechos, se dejan fuera los procesos que definen las concepciones y prácticas.

Partimos del supuesto de que no se fortalece a los directivos y maestros/as con argumentos pedagógicos para implementar los programas oficiales, y no se trabaja con los padres/madres de familia para conseguir su aprobación. Pero tampoco se respetan las

disposiciones oficiales: hay escuelas que explícitamente van en contra de los que se plantea en el programa.

Los programas y planes de estudio están elaborados a través de los planteamientos teóricos predominantes. Se dice que el aprendizaje es mejor por proyectos, secuencias didácticas, investigando, entre otros, que por exposición directa del docente. La comunidad científica impulsa métodos activos y rechaza los pasivos. Pero al llegar a las escuelas, muchas veces estos planteamientos no prosperan.

Muchos padres/madres de familia exigen la alfabetización convencional y además opinan sobre la manera de lograrlo, principalmente a partir de métodos pasivos. Que los maestros/as y directivos se sometan a las exigencias de los padres/madres de familia indica, por una parte, que éstos todavía tienen poder de decisión sobre la educación de sus hijos, pero también demuestra que las autoridades no han trabajado con ellos para convencerlos de las posiciones teóricas avaladas por los expertos.

Hay padres/madres de familia que están abiertos a los cambios, desde una posición de avanzada, a las nuevas tendencias educativas, como vimos el caso de la escuela de Lomas de Chapultepec; pero también hay otros padres/madres de familia y directivos re-nuentes, que incluso expulsan a maestros/as innovadores como en las escuelas de Teoloyucan y Tultitlán como documentamos líneas atrás. Esto deja ver que entre unas escuelas preescolares y otras hay enormes diferencias. Ello provoca una educación inequitativa, y que pocos niños/as tengan acceso a la mejor educación.

Ante este panorama me surge la pregunta: ¿Qué sucede con las propuestas de los programas oficiales cuando llegan a las escuelas? Y ¿quiénes deciden cómo se alfabetiza: las instituciones, docentes, o padres y madres de familia?

Para tratar de reflexionar en torno de esta pregunta y de otras que planteo más adelante, utilizo como observatorio los discursos de los actores involucrados.

Sería una *ceguera pedagógica* considerar que, llevar los planes y programas oficiales a las escuelas, tanto públicas como privadas, es

suficiente para asegurar su aplicación, y que esto se logra de manera automática. La realidad es otra; cada actor tiene que buscar opciones para paliar los problemas que se les presentan: los padres, hacer milagros para proveer de lo necesario a sus hijos; directoras como Olga, hacer una doble planeación para que no le retire la SEP el permiso para trabajar; maestras que trabajan proyectos a escondidas de la directora y niños/as que hacen las *planas* de escalerita para terminar más pronto.

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se busca aportar conocimientos sobre las teorías implícitas y explícitas que tienen, sobre la alfabetización en preescolar, los padres/madres de familia y los niños/as, e identificar el papel de los primeros en las decisiones pedagógicas que se toman al alfabetizar. Se quiere saber quiénes deciden, cuándo y con qué métodos se alfabetiza, cuál es la función de las instituciones educativas y de los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura.

Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Se alafabetiza en preescolar?, ¿cómo y con qué metodos?, ¿qué influencia tienen los padres y madres de familia en la forma como aprenden a leer y escribir los niños/as?, ¿cuáles son las creencias o teorías implícitas que tienen los padres/madres de familia y maestros/as sobre la alfabetización en preescolar?, ¿cómo viven los niños/as la alfabetización?

Se investigaron las tradiciones que imperan en la educación preescolar en torno a la alfabetización porque, a pesar de que las instituciones instrumentan propuestas y programas -y aunque incluso puedan estar bien diseñados- muchas veces no se llevan a cabo, no se siguen y se continúa trabajando con las tradiciones anteriores. Y no es que haya que reemplazar todas las tradiciones anteriores, porque hay algunas que es importante conservar, perfeccionar y combinar con las nuevas teorías. Y ante la dificultad

para implementar nuevas formas de trabajo en el aula, planteo la siguiente pregunta: ¿Qué sentido tienen los avances, las investigaciones educativas y las reformas, si como discurso difícilmente se llevan a la práctica? Para progresar en las formas de enseñar y de aprender no basta con tener nuevas teorías, nuevos recursos o programas escolares, sino que hay que modificar las “creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas” (Pozo, 1999, p. 95).

Conocer las concepciones de especialistas, docentes y padres/madres de familia, acerca de cómo se aprende y se enseña, puede ayudar a entender por qué resultan difíciles de cambiar y cómo se pueden transformar. Es importante saber qué concepciones tienen los padres/madres de familia sobre la infancia, y cuáles son sus expectativas acerca del trabajo en la escuela y sobre sus hijos.

Para cambiar las creencias de los profesores y padres/madres de familia sobre lo que es aprender y enseñar, se necesita conocer los cambios que la cultura del aprendizaje va generando, es decir, las innovaciones educativas, los nuevos enfoques y las teorías actuales. Pero antes de ello, se requiere conocer las “distintas herencias culturales transmitidas sin testamento” (Pozo, 1999, p. 35). Para este autor, los seres humanos tienen la capacidad “para saber lo que saben y lo que otros saben” (Pozo, 1999, p. 35), se requiere “saber lo que se sabe”, para poder actualizar o modificar las creencias implícitas sobre lo que es aprender y enseñar. Los humanos somos aprendices y maestros/as intuitivos de saberes que provienen de nuestras creencias implícitas o intuitivas, por ello, para cambiar las prácticas educativas, hay que empezar por cambiar estas creencias, pero primero hay que conocerlas.

Para Mucchielli, el análisis de las creencias da respuesta a una diversidad de hechos, pensamientos, conductas; por ello, es importante estudiarlas en el contexto educativo porque una vez “explicitado el sistemas de ‘creencias’ se puede ‘comprender’ a esos actores” (1996, p. 60) y de ahí se puede pasar a generar opciones educativas.

Pero iniciar propuestas sin entender cómo conciben lo que es enseñar y aprender los diferentes miembros de la comunidad escolar, parece una estrategia equivocada o un enfoque con pocas posibilidades de éxito.

## LA RESISTENCIA AL CAMBIO

El gremio del magisterio en educación preescolar está circunscrito en una variedad de formas diversas de trabajo. De una escuela a otra, de una zona escolar a otra, hay diferencias importantes. No obstante, también hay factores que unifican a las escuelas: la educación preescolar en el siglo XXI se encuentra entre la conservación de las tradiciones que se han utilizado durante décadas y el ingreso a las nuevas concepciones de lo que se concibe como enseñar y aprender.

Existe una tensión en las instituciones educativas, debido a que por una parte hay una “tendencia al cambio” y por otra a “la conservación, con la intención implícita de reproducir el orden social establecido” (Lerner, 2001, p. 29). Por ello, no es fácil que en los preescolares deseen realizar prácticas orientadas a las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua.

Pozo (2009) menciona que los maestros/as reproducimos la manera de enseñar que conocimos cuando éramos alumnos; de hecho, de acuerdo con el autor, todos somos herederos de formas culturales de entender el aprendizaje arraigadas en nuestra mentalidad, señala que estas ideas son útiles, en ciertos casos, pero cuando se trata de enfrentar nuevos problemas culturales, pueden resultar poco adecuadas. El sistema educativo se enfrenta a constantes cambios, ya que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje enfrentan nuevos retos, y el uso de las nuevas tecnologías también implica otras demandas a las que hay que adaptarse. Sin embargo, un asunto es la teoría y otro la práctica; por ello, creemos que los maestros/as se enfrentan a la disyuntiva en sus escuelas, entre preservar las prácticas que durante décadas han dado los resultados que

esperan e iniciar nuevas, porque no saben si les proporcionarán los resultados que requieren. Al parecer, no resulta fácil implementar cambios sustanciales en la manera como las escuelas vienen funcionando; se aceptan algunos, pero son aquellos que no modifican la estructura existente.

Las nuevas formas de enseñar y aprender son un producto que se vende bien, principalmente en el discurso, ya que estas transformaciones han sido “más profundas radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente” (Pozo, 2009, p. 31). A pesar de las reformas educativas, investigaciones, los estudios de las últimas décadas, actualizaciones docentes, la carrera magisterial, la pregunta es ¿realmente se observan mejoras en la forma de trabajar en el aula? Gregorio Hernández puntualiza sobre la distancia que existe entre las nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y lo que realmente sucede en las aulas:

Una y otra vez ha sido comprobado que los “nuevos enfoques” (comunicativos, funcionales, basados en competencias) en la enseñanza de la lengua escrita no existen sino en las cabezas de quienes hacemos los materiales. Existe, sin duda, un divorcio radical entre quienes deciden el currículum (autores de materiales y funcionarios educativos) y quienes lo hacen en las aulas (instructores y estudiantes) (2003, P. 4).

En este mismo orden de ideas, Pozo (2009) comenta, acerca de la película *El dormilón* de Woody Allen, donde el personaje Miles Monroe es congelado tras someterse a una operación fallida de una úlcera y dos siglos después despierta en un mundo ajeno al que no es capaz de adaptarse. El autor explica que, si le pasara lo mismo a un maestro y estuviera dormido cuarenta o cincuenta años, y tras despertar regresara a su aula, reconocería de inmediato lo que está sucediendo y muy seguramente podría reintegrarse a su trabajo.

Y me hago una pregunta similar a la que se hizo Pozo: ¿En el siglo XXI una maestra de primero de primaria o de preescolar, podría

enseñar a leer y escribir de la misma manera que lo hacía en 1970?, ¿podría continuar trabajando sin cambiar el método que utilizaba?, ¿qué diferencias habría si se compararan cuadernos de alumnos que fueron alfabetizados hace 30 ó 40 años y los de hoy en día?, ¿qué leían y escribían los niños/as hace cuatro décadas, qué leen y escriben en la época actual? Y aunque es difícil de responder a estas preguntas, me parece preocupante que haya aulas donde el tiempo parece haberse detenido. Como señala Pozo, no hay ninguna otra profesión donde un trabajador pueda laborar desde hace 40 o 50 años de la misma manera. Menciona que el conductismo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición del conocimiento, pero en las aulas, en la prácticas escolares, “las noticias de su muerte han sido un tanto apresuradas o exageradas” (Pozo, 2009, p.31), ya que en las decisiones y en la forma de trabajar siguen presentándose prácticas conductistas. El conductismo que preveía hace cuatro o cinco décadas, ahora se menciona como si hubiera desaparecido en los discursos educativos de las teorías cognitivas y en los enfoques socioculturales.

Y ante este panorama, surge la pregunta: ¿Por qué la teoría cambia más fácilmente que las prácticas educativas?, ¿por qué en el plano educativo es tan difícil implementar los cambios y hay tanta resistencia a ellos?

Esta resistencia al cambio no es exclusiva de los maestros/as, también están los padres/madres de familia, quienes tienen un poder de decisión pocas veces tomado en cuenta. Por tanto, para promover prácticas de cambio no basta con involucrar a los maestros/as, porque ellos, solos, no pueden hacerlo, no pueden tomar decisiones ni transformar desde su aula, cuando todos los demás no entienden de qué se tratan estas innovaciones. En este sentido, los padres/madres de familia, por el poder de decisión que tienen, deberían ser considerados en las propuestas educativas.

A pesar de los estudios de los especialistas Ferreiro y Teberosky (1979), Gómez Palacio (1997), Goodman (1982), Teberosky y Nemerovsky (2000) y Lerner (2009) sobre la manera que los niños/as construyen sus hipótesis sobre la lectura y escritura y de los nuevos

modelos educativos, se sigue trabajando en muchas escuelas de manera reduccionista con prácticas mecánico-repetitivas. Y desde los hogares, los padres reproducen las prácticas con las que aprendieron a leer y escribir.

En una entrevista realizada a Emilia Ferreiro, menciona que, como parte de su trabajo en la UNICEF, ha visitado escuelas en la mayoría de los países del mundo y ha constatado que en todas partes enseñan de la misma manera:

En estos últimos cuatro años de viajar por el mundo he podido constatar algo patético: los profesores, en todas partes, enseñan a leer y a escribir de la misma manera. Yo sabía que hay rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido ahora la oportunidad de presenciarlo en los países y en las lenguas más diversos (sic): niños que repiten coreando, profesores que escriben en un pizarrón esperando que los niños copien, largos coros, interminables letanías. Escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas, con profesores capacitados y no capacitados. ¿Cómo es posible que esto suceda en todo el mundo? (Ferreiro, 2007b, p.153)

Ferreiro le responde que el problema es creer que la enseñanza pasa estrictamente por la trasmisión oral, de esta manera el maestro tiene que “hablar, explicar, y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar” (Ferreiro, 2007b, p.154). Posición con la que coincide Torres: “el maestro sabe y el niño no sabe, la escuela que provee y la familia que no” (citado en Ferreiro, 2007b, p.155).

Señala Solé que específicamente en el aprendizaje de la lectura, la principal preocupación de los maestros/as es la adquisición del código, y en ello concentran su atención: “los maestros/as dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzos para iniciar a los pequeños en los secretos del código” (2007, p. 30). De acuerdo con Solé, en numerosas investigaciones llevadas a cabo en la educación primaria, el primer año se destina a la adquisición del código, en segundo grado se sigue una secuencia de instrucción para la lectura que consiste, con pocas variantes, en:

1. Lectura en voz alta por parte de los alumnos (cada alumno lee un fragmento y los demás lo siguen con la vista).
2. Tras algún error, se corrige inmediatamente al lector por parte de algún otro alumno o el maestro.
3. Al terminar la lectura el profesor hace una serie de preguntas relativas al contenido del texto.
4. Se realizan fichas de trabajo relacionadas con el texto leído en relación con aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario y en menor proporción a la comprensión lectora (Solé, 2007, p. 29).

En la etapa primaria, se destina parte importante del tiempo a la lectura, pero de acuerdo con Solé, este tiempo generalmente se utiliza, sin muchas variantes, con la fórmula presentada en las líneas anteriores. En esta secuencia hay pocas posibilidades de trabajar con estrategias de lectura encaminadas a la comprensión lectora.

Las evidencias muestran que se sabe poco sobre lo que se vive en las aulas de preescolar con relación a la experiencia alfabetizadora. En este sentido, señala Ferreiro (2010, p.13) que existen tres factores principales que intervienen en el proceso de alfabetización como una “tríada”: el sistema de representación alfabética del lenguaje, las creencias de los que aprenden (niños/as), las creencias de los que enseñan (los maestros/as). Añadiría un actor más a la propuesta de Ferreiro: *Las creencias de los padres/madres de familia*, porque ellos toman muchas de las decisiones involucradas en este proceso.

Pozo utiliza la palabra “creencias” (2009) para exponer su hipótesis sobre las “teorías implícitas y explícitas”, concepto que retoma de Ortega y Gasset (1987). También reviso la reflexión que hacen Mucchielli (1996) y Villoro (2009) sobre las creencias.

En el siguiente apartado reviso cómo los diferentes investigadores conciben el concepto “creencias”, es decir, ¿qué son?, ¿de dónde surgen? y ¿qué importancia tienen en el contexto educativo?

## LAS CREENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de Pozo (2009), en el ámbito educativo hay una resistencia al cambio incluso mayor que en otros campos o contextos sociales. Se hace las siguientes preguntas: ¿Por qué la teoría cambia más rápido que la práctica educativa? y ¿por qué teorías que parecen estar comúnmente aceptadas son tan difíciles de llevar a la práctica? Ante estas interrogantes, señala que no es sencillo dar respuestas y mucho menos algunas que sean unívocas, sin embargo, hace un planteamiento para explicar la dificultad para entender la resistencia al cambio en las culturas de aprendizaje. Sugiere que para transformar las prácticas escolares, las formas de aprender y de enseñar, se requiere en primer lugar cambiar las mentalidades o concepciones de los diferentes actores: maestros/as, autoridades educativas, padres/madres de familia, especialistas, niños/as y la sociedad en general. Pero para cambiar estas concepciones primero hay que conocerlas, saber en qué consisten y sus relaciones con las prácticas. Estas concepciones son un entramado complejo, un objeto poliédrico o polifacético. Las reconoce como producto de una herencia biológica y cultural y les llama “creencias” y “creencias implícitas”, que son pensamientos que conforman nuestra realidad y que llevan a la configuración de “teorías implícitas” sobre lo que es enseñar y aprender.

Entonces, ¿qué son las creencias? Para Villoro son un “estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto” (2009, p. 71), por lo tanto, sólo se cree lo que se considera verdadero, porque el concepto de creencia remite al de saber. Las creencias son un estado interno de los sujetos que puede ser compartido por otros (Villoro, 2009).

En este estado disposicional, subyacen las creencias desde los antecedentes biográficos -puesto que fueron adquiridas-, los motivos -porque forman parte de una estructura psíquica- y las razones para creer, es decir, considerar que existe el objeto de la creencia.

Una vez adquirida permanece en el sujeto, en forma consciente o latente, y se hace presente con el conjunto coherente de respuestas.

Por su parte, Ortega y Gasset hace una distinción entre “ideas” y “creencias”; para él, las ideas son las “cosas” en las que no creemos. Las ideas nacen cuando hay un vacío de creencias, actúan allí donde se han roto o debilitado, por tanto, las ideas se contraponen a las creencias, de esta manera las ideas las tenemos y en las creencias estamos. Para los hombres, las creencias son la realidad, porque aún el hombre más escéptico tiene creencias. Por ello, señala el autor: en nuestras creencias “nos movemos, vivimos y somos” (1987, p.156).

Las creencias y las ideas son dos componentes humanos de distinta naturaleza, creer es contar con una “cosa”, y darse cuenta de esa “cosa” sin contar con ella, es una idea. Entonces la idea implica cierto grado de conciencia y la creencia es un estado, una forma de ser y de vivir, como “vastos continentes donde vivirá alojada la humanidad, a veces durante centurias” (Ortega y Gasset, 1987, p.158). Cuando creemos en una “cosa”, no tenemos idea de esa “cosa”, pero sabemos que contamos con ella.

Para Pozo, las creencias son la base de nuestras vidas, por ello menciona: “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas” (2009, p. 33). Señala que las creencias las heredamos sin testamento: no las conocemos ni sabemos que las tenemos. Explica que se basan, en gran medida, en las representaciones de naturaleza implícita que se contraponen a los conocimientos explícitos. En este sentido, lo teórico corresponde a lo explícito y lo práctico a lo implícito. En nuestra cultura se valora más el conocimiento formal, explícito, abstracto, porque se identifica con el modelo racionalista, en cambio, los saberes concretos, prácticos, informales, son considerados de menor importancia. Por ello, las reformas se construyen a partir de los posicionamientos teóricos predominantes.

Las creencias implícitas también se les denomina teorías implícitas y tienen las siguientes características: se basan en el aprendizaje no consciente, de experiencia personal e informal, prevalece el

hacer sobre el saber, dependen del contexto y son difíciles de controlar conscientemente. En cambio, las teorías explícitas se basan en el conocimiento consciente, en la reflexión y comunicación social de la experiencia, en la instrucción formal, en el saber. Las teorías implícitas son difíciles de cambiar de forma deliberada, se modifican por medio de procesos asociativos y acumulativos, no se abandonan con facilidad. Cambian por medio de procesos asociativos pero también por reestructuración y son más fáciles de cambiar o sustituir por otras de forma explícita o deliberada.

Para Ortega y Gasset no “hay duda: las creencias son viejas ideas, a veces viejísimas, algunas tan antiguas como la raza humana... son ideas que han perdido su carácter de meras ideas y se han consolidado en creencias” (1983, p.155). Muchas de estas creencias actúan en las personas sin que se den cuenta, al hacer un “esfuerzo teórico” se piensa en ellas, se reflexiona y se pueden transformar de nuevo en ideas.

Muchas de las creencias tienen una fuerte relación con lo emocional porque se vinculan con aquello que las personas viven, más que con lo que saben. Las creencias se vinculan con la biografía personal, con las experiencias.

Señala Pozo que todas las personas tenemos teorías o creencias “profundamente asumidas”, que posiblemente no han sido discutidas sobre lo que es aprender y enseñar. En el caso de los maestros/as, estas creencias constituyen un “currículum oculto” que guía incluso, sin darse cuenta, la práctica educativa.

Las *creencias implícitas* que llegan a constituirse como verdaderas *teorías implícitas* sobre el aprendizaje y la enseñanza, son de utilidad para muchas de las actividades cotidianas, no parten de una instrucción formal como parte de una capacitación en docencia, sino de la práctica diaria y en particular de su historia como alumnos, y son las concepciones que generalmente prevalecen en los padres y madres de familia.

Las creencias de los profesores no cambian automáticamente por el hecho de que lo diga la teoría, estén en los programas o formen parte de los criterios de las reformas. Por ello, señala Pozo

(2009) que para pasar de las concepciones más primarias (teoría directa del aprendizaje y la enseñanza) a formas más complejas (principios de una teoría constructivista) hay que pasar por procesos de reestructuración y explicitación. Pretender cambiar estas creencias arraigadas desde la historia personal y cultural en unos cuantos días, en cursos de capacitación o “reciclaje” (Pozo, 2009), resulta ingenuo. Pero en el caso de los padres y madres de familia, modificar las creencias es todavía más difícil, porque se quedaron atrapados en las tradiciones con las que aprendieron.

Considero que sólo conociendo las teorías implícitas dominantes podremos transformarlas. No podemos realizar procesos de explicitación y reestructuración de las teorías implícitas hasta que no las conozcamos.

## CAPÍTULO 2

### SUPUESTOS METODOLÓGICOS

Un enfoque de corte cualitativo es el más conveniente para esta investigación, pues se pretende incorporar visiones amplias del mundo escolar, identificando culturas al interior de las instituciones, entre los actores involucrados al describir e interpretar acciones de la vida cotidiana. Es decir, además de hacer una revisión teórica, también recurrir a la tradición empírica. Para esto será un requerimiento “ir a los sitios y volver con información de la gente que vive allí” (Geertz, 1989, p.11).

Para Pozo, cuando se trata de hacer investigaciones que tengan como objetivo estudiar las “creencias implícitas” o “teorías implícitas”, la tradición más adecuada es la de corte cualitativo. Señala que aunque las técnicas más utilizadas son la entrevista con preguntas directas, los cuestionarios escritos y los informes, éstos son insuficientes, por eso sugiere utilizar: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, la observación, el diario y las técnicas narrativas -que son las que utilizaré en esta investigación (2009, pp. 86-93).

## EL ENFOQUE BIOGRÁFICO NARRATIVO

Bruner (1998) plantea dos formas de acceder al conocimiento científico para estudiar la acción humana: “el paradigmático”, desde una visión lógica y científica, y el “narrativo”, desde lo literario histórico. El primero es considerado como el estudio científico de la conducta humana, su discurso se basa en enunciados objetivos sin valoración, se configura por medio de reglas y desaparece la voz del investigador; se valida por medio de procedimientos de la tradición positivista. El segundo se basa en el saber popular construido por lo biográfico narrativo, su discurso es expresado en intenciones, deseos, acciones e historias particulares; las formas en que se manifiesta es narrativo, particular y temporal, utilizando metáforas e imágenes; se valida por medio de métodos interpretativos, narrativos.

De acuerdo con Bertaux (2005), en el paradigmático hay procedimientos de racionalidad y verificación pública y compartida, y el modelo narrativo se basa en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de un contexto específico. Señala el autor que el conocimiento narrativo es otra forma legítima de construir conocimiento, y no debe ser “recluido al ámbito de expresiones emotivas”. Bolívar también abona en señalar esta diferencia: el “paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace en descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen” (2002, p. 10).

La investigación biográfica narrativa parte de la necesidad y condición narrativa de los seres humanos de contar historias, cuentos, relatos, fabulas, entre otros. La narrativa es una experiencia expresada como relato. Por ello, el enfoque biográfico narrativo, como metodología de investigación, tiene el deseo de dar voz a los diferentes actores involucrados; es vista como una metodología para “recordar, elicitarse, construir y reconstruir” la práctica docente y su relación con el contexto (Bolívar, 2001, p. 17). La investigación

biográfica narrativa tiene el propósito de obtener y analizar todo tipo de relatos: historias de vida, orales, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, dialogadas a profundidad, documentos personales o de vida, relatos biográficos, fotografías, testimonios y diarios. La narrativa en la investigación educativa es una opción viable, porque los seres humanos somos organismos contadores de historias; en lo individual y en lo social vivimos vidas relatadas (Bolívar, 2002).

La investigación biográfica narrativa tiene una perspectiva interpretativa desde el significado de los fenómenos sociales (dentro de ellos, la educación) utilizando *textos*, cuyo valor y significado parten de la autointerpretación de un *relato* en primera persona.

La narrativa expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida y configura la construcción social de la realidad. Para Lindón (1999) esta perspectiva de investigación de la realidad desde la subjetividad implica mirar desde los valores y las creencias.

El interés por el enfoque biográfico narrativo ha proliferado en las últimas décadas, y por ello se han desarrollado métodos de análisis y herramientas de investigación que le han permitido consolidarse como una práctica de investigación científica desde la oralidad (Garay, 1997). Con este enfoque, los sujetos sociales antes *invisibles* para la historiografía tradicional, cobran voz y voto, se convierten en fuentes de información a partir de su palabra y desde su versión.

## LOS RELATOS DE VIDA

Los relatos de vida se han convertido en una forma de comprender la dimensión personal y profesional, por ello, son una fuente importante para los investigadores educativos. Los relatos de vida de docentes, padres/madres de familia y niños/as, son una herramienta para estudiar fragmentos particulares de la realidad social. Su estudio no excluye el uso de otras fuentes, como la observación

directa y las estadísticas; todas ayudan a la comprensión del objetivo estudiado. Por su orientación narrativa están enfocados a narrar procesos, es decir, desde la concatenación de seriaciones, interacción y acontecimientos.

Bertaux considera que “hay un relato de vida desde el momento que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (en Vasilachis, 2006, p. 176). En el relato de vida, desde la mirada etno-sociológica, no se contempla toda la vida del sujeto, porque ello sería competencia de la autobiografía, que se describe como una mirada retrospectiva de toda la vida. Contempla algunos episodios o lapsos de la vida de las personas.

Las entrevistas también son consideradas relatos de vida; en las conversaciones entre dos personas, la comunicación se da en diferentes canales: comunicación no verbal, entonación de la voz y las palabras. Los testimonios orales son la fuente para realizar investigaciones basadas en el enfoque biográfico narrativo; estos testimonios son proporcionados verbalmente y ofrecen al investigador “la peculiar manera de ver y pensar los acontecimientos que tiene el entrevistado como individuo y como miembro de una determinada circunstancia social y temporal” (Saltalamachia, 1992, p.10).

Los relatos de vida pueden surgir de varias fuentes, una de ellas es la entrevista, de la que hay varias opciones. En esta investigación me interesa trabajar con la denominada *entrevista a profundidad*.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), hay tres tipos de entrevista a profundidad:

1. *Relato de vida/Historia de vida*. Es una herramienta metodológica en donde un investigador trata de conocer las experiencias de vida de una persona y los significados que esa persona le da a sus experiencias. Burgess explica que la trascendencia de una historia de vida consiste en que “en la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo

por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideas” (en Taylor y Bogdan, 1987, p 102).

2. *Informante que no tiene acceso.* Hay fenómenos a los que un investigador no puede acceder (en un grupo cerrado, dentro de un lugar: una mina, prisión, entre otros); en este caso, el informante tiene la misión de ver, escuchar y comunicar al investigador de lo sucedido.
3. *Grupo amplio y breve tiempo.* Esta tercera posibilidad es para estudiar un grupo amplio de personas o situaciones en un tiempo breve.

En resumen, en la primera se pretende conocer la experiencia personal, profunda de los sujetos; en la segunda, el informante se vuelve los ojos y oídos del investigador y en la tercera se tiene como objetivo poder abarcar, en poco tiempo, un grupo o circunstancias extensas. Estos tres tipos de entrevista a profundidad se pueden combinar (Taylor y Bogdan, 1987), ya que cada tipo aporta información específica para ciertas necesidades. En esta investigación utilizamos estas tres posibilidades en diferentes momentos, ya que queremos conocer la historia personal y profunda de los informantes, también requerimos saber lo que piensan sobre la alfabetización, y para ello pretendemos abarcar a un número extenso de actores.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para elaborar el denominado *análisis temático*, se utilizó todo el corpus de los instrumentos para la recogida de datos, con el objetivo de describir prácticas y su contexto social. El análisis por temas facilitó el comparativo, y permitió ir estudiando tema por tema y así elaborar un apartado del informe de cada uno (Bertaux, 2005, p. 100).

Ya que el relato biográfico, como forma propia de la investigación biográfica narrativa, es “una descripción aproximada de la historia realmente vivida (tanto objetiva como subjetivamente)” (Bertaux, 2005, p. 9), el investigador construye y cuenta la historia, por medio de un relato y deja oír la voz del sujeto, pero para que sea realista debe ofrecer argumentos que apoyen la plausibilidad del informe, que también será narrativo.

En este modelo, se pone énfasis en la construcción inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos por grupos similares. Los datos son fracturados, conceptualizados e integrados en categorías. Porque en las investigaciones cualitativas “las categorías no están predeterminadas, son inducidas”. No se trata de jerarquías generales o generalizaciones porque cada individuo puede o no ser similar a otros (Bolívar, 2002, p. 11). Para el autor, más que designar el nombre de “cualitativa” a una investigación por la forma de recoger los datos, es por la forma de analizarlos y representarlos, es decir, por la manera de “emerger teoría”. Con Bolívar coincide Mucchielli, al señalar que la categorización es una operación intelectual, y es por sí misma un comienzo de teorización, ya que el investigador recurre a sus conocimientos para poder construir, ello implica que, desde la perspectiva cualitativa, la clasificación no responde a dimensiones pre-configuradas. Como señala el autor, “en el análisis cualitativo la categorización se hace sin rejilla teórica y conceptual *a priori* y que puede también lograr la intención de un concepto nuevo o interdisciplinar” (Mucchielli, 1996, p. 30). Menciona que el tipo de análisis que se hace al investigar “creencias”, es a través de categorización y “consiste en buscar, a través de un conjunto de expresiones (discursos, escritos, conductas...), un número reducido de referentes que se formularon bajo la forma de “creencias” y que permiten dar cuenta del conjunto de experiencias verbales y conductuales de los actores estudiados” (Mucchielli, 1996, p. 60).

## LOS INSTRUMENTOS PARA OBTENER INFORMACIÓN EMPÍRICA

Para la obtención de información, se utilizaron diferentes instrumentos: Entrevistas a profundidad, relatos escritos y cuestionarios.

1. Entrevistas a cinco padres/madres de familia: tres mujeres y dos hombres.
2. Entrevistas a dos niñas y un niño.
3. Relatos escritos<sup>6</sup>.
4. Entrevista a una especialista en género, otra en lengua oral y escrita y una supervisora de educación primaria.

Los relatos de vida escritos y orales que se obtuvieron, están encaminados a los sucesos relacionados con su experiencia con la alfabetización inicial, abarcando diferentes temporalidades en la vida de los informantes, ya que el análisis está planteado desde la dimensión de categorías y de temporalidad.

Las entrevistas para el estudio de caso de la familia Hernández, se llevaron a cabo en tres momentos: años 2009, 2011 y 2020. Las preguntas cambiaron en el 2020.

Las preguntas que se les hicieron son las siguientes:

### **Docentes:**

¿Si asistieron al preescolar, cómo fue su experiencia?

¿Cómo aprendieron a leer y escribir?

¿Cómo llegaron a ser maestros/as?

¿Cuál es la concepción que tienen de la alfabetización, de la lectura y escritura?

---

<sup>6</sup> Para Taylor y Bogdan una práctica común en las historias de vida es la “combinación de entrevistas a profundidad y los relatos escritos por los propios informantes” (1987, p. 116), por ello se pide a los informantes que hagan una descripción detallada del tema o temas que son el objeto de estudio. Señalan los autores que no todos las personas están de acuerdo en escribir sus experiencias, pero cuando lo hacen, las cronologías y detalles suelen ser de mucha utilidad y utilizarse como guías para las entrevistas a profundidad.

¿Cómo trabajan la alfabetización?

(Esto implica hablar de varias etapas en sus vidas).

**Padres (2009/2011):**

¿Qué es alfabetizar?

¿Qué expectativas tienen sobre el preescolar?

¿Cómo ha sido la experiencia que ha vivido con sus hijos en el preescolar?

¿Cómo ha sido el proceso de alfabetización de sus hijos?

(Esto abarca la etapa en que sus hijos asistieron al preescolar y primero y segundo de primaria).

**Padres (2020):**

¿Cuántos años tiene tu hijo?, ¿qué estudia?, ¿consideras que le gusta esa escuela, se siente cómodo?, ¿disfruta ser estudiante?

¿Estás satisfecho de su proceso alfabetizador, de cómo aprendió a leer y escribir?, ¿y de su actual desempeño en la escuela?

¿Cómo es su desempeño en la escuela?, ¿se le facilita o dificulta la lectura?, ¿la escritura?

¿Lee por iniciativa propia, ya sea libro, revistas, o en formatos digitales algún tipo de información?

**Niños/as (2009/2011):**

¿Qué hacen en el preescolar?

¿Cómo aprendieron a leer y escribir?

¿Les gusta leer y escribir?

¿Qué leen y escriben?

(Incluye el tiempo transcurrido en el preescolar y el primer ciclo de educación primaria).

**Jóvenes (2020):**

¿Recuerdas cómo aprendiste a leer y escribir?

¿Qué actividades realizabas?

¿Fue difícil o agradable para ti?

¿Te gustaba tu escuela preescolar?

¿Te gusta leer?, ¿qué lees?, ¿en papel o en línea?

¿Te gusta escribir?, ¿qué?

¿Qué estudias actualmente?, ¿en qué escuela, te gusta?, ¿consideras que tienes dificultades para aprender a leer y escribir para las tareas escolares?

¿Las tareas escolares siempre tienen que ver con leer y escribir?

¿Qué carrera te gustaría estudiar?

Con la información extraída de padres y niños/as se elaboró un *estudio de caso*, pues en esta estrategia de investigación se busca la generalización a partir de un caso y se parte de la elección de un objeto para ser estudiado. Se caracteriza por mantener la unidad del todo; en su carácter unitario, es el estudio de lo particular. Se emprende el estudio de caso para alcanzar una comprensión mayor de algún problema más general o para desarrollar una teoría, por ello el caso por sí mismo tiene una importancia menor que el asunto planteado.

El estudio de caso, como método básico de investigación, se puede utilizar tanto con una tradición cualitativa como cuantitativa (Tarrés, 2008). Por eso, aunque esta investigación es de corte cualitativa, hay algunos que permiten ver los resultados de manera más amplia.

El tiempo demandado para los estudios de caso puede ser corto o prolongado; en este se llevó a cabo una investigación a largo plazo, en tres tiempos: 2009, 2011 y 2020, por ello fue viable hacer un estudio comparativo, ya que esta metodología permite llevarlo a cabo, como señala Tarrés: “El estudio de un caso puede entenderse como un estudio comparativo cuando el diseño de investigación considera el análisis de la misma entidad en al menos dos momentos del tiempo” (2008, p. 258).

Una variante en los estudios de caso es la historia de vida cruzada o múltiple que contempla a personas de una misma generación, grupo, territorio, con el objetivo de hacer comparación y realizar una versión más compleja o polifónica del tema u objeto de estudio

## CONSTRUCCIÓN DE SUPUESTOS

Después de plantear la metodología de trabajo, presentó algunos supuestos que espero que los datos aportados por las diferentes voces faciliten a corroborar o descartar:

- Los planteamientos de las reformas educativas no se reflejan de manera automática en las prácticas docentes.
- Las creencias implícitas sobre la alfabetización inicial en el nivel preescolar, en ocasiones, son más utilizadas que las concepciones explícitas.
- Hay discrepancia entre lo que saben y hacen los maestros/as.
- Los maestros/as de preescolar no siempre conocen ni comprenden los planteamientos y el enfoque del programa.
- Las presiones sociales llevan a querer formar niños/as “Super kids” (Elkind, 2001), es decir, que desde muy pequeños dominen varias habilidades: leer y escribir, saber otro idioma, computación, algún deporte, entre otras.
- Los padres/madres de familia no conocen los planteamientos y enfoque del programa de preescolar.
- Los padres/madres de familia ejercen una fuerte presión para que se alfabetice en las escuelas preescolares, ya sean públicas o privadas. Son quienes toman, en muchos casos, las decisiones pedagógicas sobre la alfabetización de sus hijos.
- La sociedad actual tiene *prisa* para que aprendan a leer y escribir convencionalmente los niños/as, y difícilmente cuestionan los métodos o prácticas que se utilizan para lograrlo.
- Los niños/as pueden tener otras maneras de leer y escribir, diferentes a las prácticas letradas dominantes.
- Los gustos y necesidades de los niños/as no son consideradas en las formas de alfabetizar.

### CAPÍTULO 3

## LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE EL MARCO INSTITUCIONAL

En este capítulo hago una breve revisión de la postura institucional acerca de la alfabetización en preescolar, específicamente desde la obligatoriedad de la educación preescolar y de los programas 2004 y 2011.

### LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO DESDE LA OBLIGATORIEDAD

El 13 de diciembre de 2001, el Senado de la República aprobó la reforma constitucional para establecer la *obligatoriedad* de la educación preescolar, que cubre tres años de escolaridad para los niños/as. Implica que ingresan de tres años y egresan de seis. Y el 12 de diciembre de 2002 la disposición entró en vigor. Se hicieron las adecuaciones a la Ley General de Educación para que, a partir del ciclo escolar 2008-2009, todos los niños/as cursaran tres años de preescolar obligatorio. Esta reforma también incluía la disposición de que los tres años de preescolar sean prerrequisito para ingresar a primaria. En este sentido, la educación obligatoria pasa

a ser de doce años y así queda inscrito en la modificación de los artículos 3° y 31° de la Constitución: Artículo 3o. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”. Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos: I. “Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley”. Quinto transitorio.- “La educación preescolar será obligatoria” para todos en los siguientes plazos (DOF, 2002).

El argumento para impulsar la reforma fue el siguiente: que la estimulación temprana de los menores de cinco años impacta positivamente en el aprendizaje posterior en primaria y secundaria. Esta decisión fue criticada porque se argumentó que nuestro país no tenía las condiciones materiales ni humanas para implementarlo, además que las familias mexicanas no consideraban prioritario enviar a sus hijos al preescolar, mucho menos desde los tres años de edad, entre otros motivos por la situación económica. Otra razón que se dio fue que en ese momento – se dijo- en ningún otro país la educación preescolar era obligatoria.

Para la implementación del nuevo programa de educación preescolar ya se tenía contemplada la obligatoriedad y la asistencia de los niños/as desde los tres años. Esto implica, según las proyecciones del Consejo Nacional de Población (Conapo<sup>7</sup>), que la población total atendida en preescolar llegaría a ser de 5 699 768 niños/as, cifra considerablemente mayor a la atendida hasta ese momento, 1 901 162. 89.9 por ciento de la población de cinco años era atendida, porque prácticamente los niños/as de tres y cuatro años no asistían a la educación preescolar. Esto quiere decir que la matrícula tendría que aumentar casi 200%, es uno de los argumentos que evidenciaron la dificultad para la operatividad, sobre todo en un país con graves índices de pobreza y marginación.

---

<sup>7</sup> <http://www.bing.com/search?q=CONAPO>

## Programa 2004

De acuerdo con la SEP, desde el año 2002 se iniciaron una serie de trabajos para reformular el programa de 1992, que consistieron en la revisión de los planes anteriores, reuniones con docentes y directivos para conocer sus prácticas y problemas en el aula, análisis de los modelos pedagógicos vigentes en otros países y sobre las investigaciones del nivel. De aquí —se dice— surge el programa 2004. Su objetivo es “mejorar la calidad de la experiencia educativa de las niñas y los niños en los centros de educación preescolar, así como avanzar en la articulación de este nivel con el de educación primaria” (PEP, 2011, p. 1). Estos dos objetivos son la justificación para hacer nuevamente un cambio en los planes y programas existentes. De acuerdo con la SEP, además de la implantación del programa, se generaron acciones de capacitación y difusión a los padres/madres de familia.

En el ciclo 2005-2006 se empezó a implementar el programa 2004 en todo el país, con el planteamiento de que el preescolar es un espacio para que los niños/as convivan con sus pares y que vivan eventos comunicativos variados y más ricos que los que se dan en el ámbito familiar; se pretende que estas experiencias lo lleven a mejorar su autonomía y socialización, además de desarrollar capacidades del pensamiento.

Este programa plantea una nueva visión de los propósitos del preescolar desde un enfoque actual. Algunos especialistas en el nivel educativo, señalan que es un acierto la implementación del nuevo programa, por ejemplo, señala González: “el programa constituye un rompimiento total y productivo con el programa 1992... respecto a la lengua oral y escrita son adecuados” (2005, p. 93), “las propuestas del nuevo programa de educación preescolar mantienen el continuum de los referentes de los últimos veinte años” (2005, p. 103).

Específicamente en este programa, el lenguaje es visto como una actividad comunicativa, cognitiva, reflexiva, y una herramienta

fundamental para integrarse a la cultura, acorde al conocimiento de otras culturas y en general para aprender. También se menciona que sirve para mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos, deseos, intercambiar, confrontar, defender opiniones propias y ajenas. Se dice que la adquisición del lenguaje oral empieza en el seno del hogar con los intercambios con la madre, padre, hermanos y otros familiares; los avances en el lenguaje oral dependen de interactuar, hablar, oír en un proceso de construcción de significados. La educación preescolar será la encargada de continuar desarrollando el lenguaje.

Para este programa, el uso del lenguaje oral es considerado como uno de los objetivos fundamentales. Su planteamiento maneja una perspectiva actual del aprendizaje de la lengua donde se considera que la oralidad es la antesala de la escritura, o en palabras de Goodman: “el lenguaje oral antecede al escrito” (2006, p. 33). Por ello, es indispensable desarrollar la oralidad, tanto en el ambiente familiar como en la educación preescolar, como lo sostienen especialistas como Meek (2008), Wolf (2008) y Goodman (2006). En cuanto a la cultura escrita, se plantea un discurso desde el enfoque constructivista y a partir de las investigaciones recientes de la lengua, donde se dice que los niños/as construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: “la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto” (PEP, 2004, p. 60). Se propone que los maestros/as y otros adultos, lean en voz alta para los niños/as, que se implementen actividades donde se juegue con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras. También se sugiere que los estudiantes intenten leer y escribir a partir de sus conocimientos previos y que se entienda que éstos son diferentes, dependiendo del ambiente familiar.

De acuerdo con la propuesta de este programa, escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas, por ello los niños/as aprenden a escribir escribiendo para

destinatarios reales en situaciones sociales de la lengua. En este sentido, se entiende que los niños/as hacen “intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras” (PEP, 2004, p. 61), intentos que son parte de un proceso. Antes de leer y escribir de manera convencional, los niños/as descubren el sistema de escritura. Se aclara en el programa que “es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir” (PEP, 2004, p. 61). La intención es que en la educación preescolar los niños/as tengan variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que conozcan las características y funciones de la lengua escrita. Se explica en el programa –que es probable- que por medio de estas experiencias los niños/as empiecen a leer, pero ello no debe ser una “exigencia en esta etapa de su escolaridad” (PEP, 2004, p. 61).

En este programa no se prohíbe explícitamente que se enseñe convencionalmente a leer y escribir en preescolar, pero se recomienda respetar los gustos e intereses de los niños/as, trabajar la lengua oral con especial interés e introducirlos al mundo escrito por medio de un ambiente alfabetizador, con experiencias diversas como actividades literarias, juegos y diversidad de textos, entre otras. En este sentido, el programa cuestiona fuertemente los ejercicios mecánico-repetitivos, hecho que comparten algunos de los especialistas como McCardele, quien señala que la educación “preescolar puede ser un lugar pródigo para el desarrollo de la lengua, en lugar de un *campo de batalla*” (citado en Wolf, 2008, p. 128), como se puede convertir, si en lugar de vivir encuentros reales con la lengua escrita se realizan tareas abrumadoras en busca de una alfabetización en *sentido estricto*, que convierte a los niños/as en decodificadores.

Para Wolf, el desarrollo del lenguaje temprano consiste en leer a los niños/as, dar oportunidades de hablar y escuchar; menciona que algunas investigaciones han demostrado que llevar demasiada

“prisa” por enseñar a leer y escribir a niños/as muy pequeños, de cuatro y cinco años, suele dar peores resultados que cuando empiezan a los siete, por eso recomienda esperar: “esforzarse demasiado en enseñar a leer a un niño antes de los cuatro o cinco años es biológicamente precipitado y potencialmente contraproducente en muchos casos” (Wolf, 2008, 119). Es más, aclara lo que puede sucederles a los niños/as pequeños si los adultos nos mantenemos al margen de apresurar este aprendizaje: “Antes de los cinco años pueden ocurrir muchas cosas maravillosas, adecuadas para el desarrollo y que facilitan tanto la lectura como el disfrute de la etapa preescolar sin que medie una enseñanza explícita de la lectura” (Wolf, 2008, p. 120).

De acuerdo con la propuesta del programa, el trabajo se basa en aproximaciones al lenguaje escrito, y ello será “a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y de sentido comunicativo (PEP, 2004, p. 62). También señala que

el uso de planas, letras o palabras y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños/as para la escritura, carecen de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños/as. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (PEP, 2004, p. 62).

Los planteamientos del programa oficial coinciden con algunas de las posiciones de los teóricos especialistas en la cultura escrita: la lectura “no es un proceso para reconocer palabras, sino para encontrarle sentido al texto” (Goodman, 2006, p. 79) o bien, escribir no “es dibujar letras ni haciendo copias o planas” (Ferreiro, 2002, p. 19). Entonces, leer y escribir son el producto de un acto mental complejo que se logra a largo plazo, pasan años antes de que se automatice y se pueda realizar de manera deliberada.

Entre las críticas que se le hace a este programa, está la falta de un perfil de ingreso y egreso y de progresión en las actividades de las diferentes edades. Considerando la obligatoriedad del preescolar, Ferreiro (2005) observa que las actividades para niños/as de 3, 4 y 5 años son iguales, aunque tienen diferentes niveles de desarrollo. Que no basta con explicar que las actividades se adaptarán a primero, segundo y tercero de preescolar, porque debería haber una adecuación para cada grado.

A pesar de que el programa 2004 en el campo formativo de Lenguaje y comunicación fue diseñado bajo los enfoques actuales de la didáctica de la lengua, como mencionamos líneas atrás, fue objeto de muchas críticas; entre ellas, se habló de la dificultad para comprenderlo y llevarlo a la práctica. Esta reforma no logra tener el impulso de las bases, perdiéndose nuevamente la posibilidad de lograr cambios importantes y perecederos en la educación preescolar. Esto derivó que sólo seis años después apareciera otra versión del programa de educación preescolar, como veremos a continuación.

### **Programa 2011**

En el programa del 2011 se acepta que implementar el programa del 2004 ha tenido dificultades. Para tratar de facilitar el trabajo en las aulas de educación preescolar, en junio del 2011 aparece una nueva versión del programa del 2004 que contiene pocas modificaciones, como la reformulación de algunas competencias, dando como consecuencia una reducción en el tamaño del documento. Los programas 2004 y 2011 tienen el mismo enfoque teórico y dan el mismo tratamiento a la lengua oral y escrita; visión del lenguaje que es actual y en congruencia con las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua. Como podemos ver en el cuadro 1, los planteamientos de ambos programas son similares, sólo varían en algunos de los propósitos y competencias.

**Cuadro I. Comparación entre los programas 2004 y 2011**

	<b>2004</b>	<b>2011</b>
<b>Propósitos</b>	<p>Confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; capacidad de escucha; enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</p> <p>-Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p>	<p>Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</p> <p>Desarrollen el interés y el gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p>
<b>Enfoque teórico</b>	Constructivismo – Competencias	Constructivismo – Competencias
<b>Campos formativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo personal y social</li> <li>-Lenguaje y comunicación</li> <li>-Pensamiento matemático</li> <li>-Exploración y conocimiento del mundo</li> <li>-Expresión y apreciación artística</li> <li>-Desarrollo físico y salud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo personal y social</li> <li>-Lenguaje y comunicación</li> <li>-Pensamiento matemático</li> <li>-Exploración y conocimiento del mundo.</li> <li>-Expresión y apreciación artística</li> <li>-Desarrollo físico y salud</li> </ul>
<b>Lenguaje oral Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</li> <li>-Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>-Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</li> <li>-Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> <li>-Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</li> <li>-Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>-Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> <li>-Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</li> </ul>

(continuación)

<p><b>Lenguaje escrito Competencias</b></p>	<p>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 características del sistema de escritura.                      -Conoce características y funciones propias de los textos literarios.</p>	<p>-Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifica para qué sirven.                      -Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.                      -Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.                      -Avanza en el reconocimiento de características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.                      -Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas y reconoce algunas de sus características.</p>
---	---	---

En cuanto al campo formativo de Lenguaje y comunicación, hay ideas importantes que ya no aparecen en el programa de 2011, pero que sí estaban en el PEP 2004. Por lo tanto, en el campo formativo repitieron cuartillas completas y eliminaron algunas ideas como las siguientes:

- Cuando se señala que en la educación preescolar no se tiene la obligación de enseñar a leer y escribir de manera convencional (se elimina en el PEP, 2011): “por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún *método* para enseñar a leer y escribir” (PEP, 2004, p. 61).
- Y que aprender a leer y escribir no debe ser una (se elimina): “*exigencia* en esta etapa de su escolaridad” (PEP, 2004, p.61).
- Cuando se explica que el trabajo se basará en aproximaciones al lenguaje escrito (se elimina) “y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que *carecen de significado* y de sentido comunicativo” (PEP, 2004, p. 62).
- También se elimina el siguiente párrafo: “el uso de *planas* de letras o palabras y los *ejercicios musculares o caligráficos*, que

muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños/as para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños/as. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz” (PEP, 2004, p. 62).

Considero que las explicaciones que ya no están en el programa 2011 son necesarias, ya que aclaran el enfoque del programa. Es un desacierto eliminarlas, ya que al hacerlo se abona en la confusión de los maestros/as, pues da la impresión de que se *cede* ante la *urgencia alfabetizadora*.

Ideas claves como: “urgencia” por alfabetizar, “método” de enseñanza, “planas” y “ejercicios musculares o caligráficos” ya no están en el programa 2011, dejando a los maestros/as en la indefensión, sin argumentos para explicar a los padres/madres de familia el enfoque con que se trabaja. Si en el programa 2004 no está lo suficientemente expuesta la posición de la SEP en cuanto a la alfabetización convencional, en el 2011 prácticamente se omite hablar al respecto. Es decir, se prefiere soslayar el tema en lugar de abordarlo.

El programa 2004 se decide modificar porque los docentes tienen muchas dificultades técnicas para aplicarlo y es complejo comprender su enfoque, aunque al eliminar estas aclaraciones, es todavía más difícil para los maestros/as entender cuál es el objetivo en cuanto a la lengua oral y escrita.

Aunque el objetivo no es la alfabetización convencional, sino el desarrollo de la oralidad y el ambiente alfabetizador, no se restringe el trabajo con la lengua escrita, y se piensa que si algunos niños/as lo logran avanzar y pueden leer y escribir de manera autónoma, es loable, pero no por ello se debe presionar a los demás niños/as a lograrlo.

El trabajo en el aula, de acuerdo con el programa 2004, no se basa en ejercicios memorísticos y repetitivos, sino en la reflexión y en la reconstrucción del lenguaje escrito. Es decir, que se aprende a leer y a escribir como parte de un proceso donde el niño es el

principal actor y no por medio de una serie de reglas y normas que se memorizan y donde el maestro es el que aporta el saber.

Nos parece que al eliminar estas indicaciones se ahonda en la falta de claridad, ya que una de las quejas de los maestros/as es que no es transparente el programa y que por ello cada quien lo interpreta como quiere y puede.

Consideramos que en el 2011 en lugar de haber un avance, hay un retroceso, y parece que se cede terreno a la *urgencia alfabetizadora* que es reflejo de una sociedad que parece llevar *prisa* y que pondera la competencia, como menciona Elkind (2001). Los maestros/as de preescolar viven la presión de los padres/madres de familia, y el actual programa no les da los argumentos para contrarrestar las exigencias hacia una alfabetización apresurada. Pero también los padres/madres de familia viven la presión social y las exigencias de las escuelas primarias.



## **CAPÍTULO 4**

### **PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS**

En este capítulo conoceremos las posiciones teóricas de los especialistas que tratan temas relacionados con la alfabetización en preescolar. Estos actores hablan desde el nivel de los saberes. Desde las teorías explícitas plantean su visión sobre el tema.

#### **LA IMPORTANCIA DE LA ORALIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN**

En este apartado hago una revisión acerca de la oralidad y su trascendencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Diversos especialistas señalan que el desarrollo de la lengua oral es fundamental para ingresar a la cultura letrada, por ello considero necesario reflexionar sobre esta relación.

Exploraré el papel que tiene la oralidad en la educación preescolar y la función que cumple en la alfabetización inicial. Finalmente, revisaré el tratamiento que se le da a la oralidad en el programa de educación preescolar.

Empezaré por señalar que los seres humanos, genéticamente estamos diseñados para realizar algunos procesos cerebrales básicos: “como son la visión y el habla” (Wolf, 2008, p. 21); esto implica

que hablar es una condición natural de los seres humanos: nacimos para ello. Desde el inicio de la vida de la humanidad *ver y hablar* han sido dos habilidades indispensables para subsistir que les permitían advertir peligros, encontrar alimentos y comunicarse entre ellos. De esta manera, han sido dos condiciones indispensables para que los seres humanos hayan sobrevivido, poblado la tierra y construido una cultura compleja.

Para que los seres humanos llegáramos a construir una cultura escrita, fue necesario que nuestro cerebro evolucionara. Wolf (2008) señala que nuestro cerebro tiene una “arquitectura abierta”, es decir, que los grupos de neuronas tienen la posibilidad para crear nuevas conexiones y caminos entre sí para desarrollar nuevas habilidades. En otras palabras, gracias al diseño del cerebro humano, tenemos la capacidad de cambiar lo que la naturaleza nos ha dado y perfeccionarlo. En ese sentido, estamos diseñados para los *grandes avances*. Aunque el cerebro evolucionó para alcanzar nuevos retos, no hay que olvidar que hablar es una condición originaria humana, una habilidad indispensable para poder construir una cultura sofisticada. Hay que recordar que los antiguos griegos, entre ellos Sócrates, construyeron una sociedad avanzada basada en la oralidad.

Señala Savater que el lenguaje es una de las diferencias que tenemos con los demás animales, que es “el elemento humanizador por excelencia” (2007, p. 18). Para los humanos hablar es natural, lo hacemos sin un aprendizaje explícito, aunque para ello es indispensable estar alrededor de otros hablantes que sirvan de modelo. De acuerdo con Goodman (2006), si los seres humanos transmitimos la oralidad a las nuevas generaciones, es de esperarse que un niño que tenga un hogar y un ambiente propicio, empezará a entender el lenguaje oral que escucha en su entorno y pronto lo hablará, todo sucederá de manera tan natural, como caminar. El lenguaje oral de los niños/as es el resultado de la participación activa en conversaciones, charlas familiares de tipo informal, donde van descubriendo el significado de las palabras dentro del contexto.

Los seres humanos dependemos desde nuestro nacimiento de los demás para sobrevivir, por ello entrar en diálogo es indispensable. La oralidad es necesaria para compartir el saber colectivo, por eso formamos parte de familias y sociedades. El lenguaje es personal y social, se construye tanto en lo colectivo como en lo individual. Por medio de complejos sistemas abstractos, representamos experiencias, conceptos, ideas, y comunicamos diversidad de emociones. Las “necesidades de los seres humanos” tienen el imperioso deseo de ser transmitidas de alguna manera, por ello “todas las sociedades, en todos los tiempos de la historia han creado, y usado el lenguaje oral” (Goodman, 2006, p. 195). En la historia de la humanidad ha sido una condición necesaria para avanzar a otros modos de comunicación más complejos, como la lectura y la escritura. Fue necesario que los humanos construyeran un capital cultural basado en la oralidad para poder incursionar en las formas gráficas de comunicación.

Señala Goodman que, cuando la oralidad no fue suficiente para resolver las necesidades comunicativas de los seres humanos, concibieron la cultura escrita: “Cuando una cultura necesita lenguaje escrito, lo inventa” (2006, p. 39).

Señala Meek (2008) que nuestros ancestros prealfabetizados, aprendían todo lo que necesitaban saber para vivir en grupo gracias a la comunicación cara a cara con su familia y otros miembros de la comunidad. Por ello, crearon formas de recordar, mediante cantos e historias, donde aprendían todo lo que deberían saber; lo podemos ver en muchas formas de comunicación todavía existentes, como son los proverbios, leyendas, dichos, así como en obras literarias como la *Ilíada* y la *Odisea*. Pero cuando sus necesidades se fueron ampliando, requirieron de otras formas de comunicación: “la gente inventa el lenguaje escrito cuando necesita comunicarse más allá del alcance de la voz en el tiempo o en el espacio” (Goodman, 2006, p. 34).

En pocas palabras: la escritura y la lectura surgen cuando las formas de comunicación ya no son suficientes para las nuevas

necesidades, porque hay que destacar que, así como la oralidad es totalmente natural, la lengua escrita no lo es, es producto de la cultura humana. En este sentido, como señala Wolf: “No nacimos para leer” (2008, p. 20), o en palabras de Ong: “la escritura es completamente artificial” (2009, p. 84). Los seres humanos inventamos la lectura y la escritura porque en el diseño original de nuestro cerebro no estaba contemplada la cultura escrita; para que pudiéramos acceder a ella fue necesario “establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes” (Wolf, 2008, p. 20). Y gracias a la plasticidad del cerebro, hoy en día, tanto el lenguaje oral como el escrito, subsisten de forma paralela en los seres humanos. El lenguaje es el medio que utilizamos los seres humanos para pensar y aprender, es el vehículo de transformación social e individual.

El cerebro humano, cuando inventó tareas como leer, escribir y calcular, utilizó tres principios del diseño original: “capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; capacidad para crear aéreas especializadas exquisitamente precisas de reconocimiento de patrones de información y la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información; procedente de estas áreas de manera automática” (Wolf, 2008, p. 21). Para esta investigadora, sin todas estas aplicaciones no sería posible la evolución y el desarrollo de la cultura escrita.

El habla es la condición necesaria para que la humanidad haya podido construir una cultura letrada, por ello, “la comprensión de la cultura escrita debe iniciarse con el conocimiento de la oralidad” (Meek, 2008, p. 27) y de su importancia en nuestras vidas.

Es inobjetable que, aunque la cultura escrita ha impactado de forma definitiva la vida de los seres humanos, la oralidad es la principal herramienta de comunicación; hablamos más de lo que escribimos y leemos, porque el habla es parte del equipamiento genético con que nacimos y se adquiere incluso sin conciencia de ello: “el habla ha sido siempre, y lo más probable que siga siéndolo, el principal modo de contacto humano” (Meek, 2008, p. 28). No es de sorprendernos que los avances tecnológicos que más han influido

en nuestras vidas son precisamente aquellos que se relacionan con el habla y el sonido, ya que sirven para comunicarnos directamente como teléfonos, computadoras o para escuchar a otros seres humanos como la radio y la televisión. A esta extensión del habla humana por medio de inventos tecnológicos, Ong (2009) le llama “oralidad secundaria”, y aquella que se da cara a cara, “oralidad primaria”.

Para Goodman el “lenguaje oral antecede al escrito” (2006, p. 33), tanto en la historia de la humanidad, como en la historia personal de cada niño que ingresa a la educación formal, por ello –señala– es importante tomar conciencia sobre su función precursora en la alfabetización.

El trabajo con la oralidad en la escuela preescolar es importante por ser un factor indispensable para incursionar en la cultura escrita de manera más sencilla. Para Wolf (2008), la pobreza léxica es un obstáculo para la alfabetización, porque al desarrollar la oralidad, no sólo se trata de que los niños/as escuchen más palabras, sino que a través de ellas puedan acceder a diversos conceptos. El conocimiento de diversas formas orales les permite reconocer sus formas sintácticas, lo que se traduce en saber más de los acontecimientos de las historias y poder deducir y predecir. Al alimentarse de formas narrativas, les es más fácil comprender los sentimientos de quienes los rodean. Menciona Wolf que varios estudios han demostrado que la falta de desarrollo del lenguaje oral en el preescolar, está directamente relacionado con el rezago en el vocabulario y en la comprensión lectora; por ejemplo, explica que un grupo de educadores de la universidad de Harvard comprobaron que el simple hecho de “hablar durante la comida” contribuye a la posterior facilidad en la lectura (2008, p. 127). Estos investigadores proponen crear situaciones donde los niños/as hablen y escuchen en preescolar, y con ello aseguran que se contribuye a facilitar el contacto con la alfabetización.

Especialistas como Wolf (2008), Ong (2009) y Meek (2008) coinciden en la importancia de la oralidad como facilitadora de la

alfabetización, visión que de alguna manera también se comparte en el programa de educación preescolar: “el uso del lenguaje, particularmente el oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (PEP, 2004, p. 30). Los niños/as llegan a la escuela preescolar con conocimientos importantes sobre la lengua oral, experiencias que han acumulado durante varios años en el contexto familiar y social, por ello, la tarea de la escuela es potencializar estas habilidades. En este sentido, aprenden la oralidad sin enseñanza directa, sin embargo, se requiere de un ambiente formal para perfeccionar estas habilidades. La manera como los seres humanos transmitimos el lenguaje oral, es el mejor ejemplo de que se aprende por la necesidad de comunicarnos y en el contexto de la vida cotidiana.

Tanto el programa de 2004 como el de 2011 de educación preescolar, otorgan a la oralidad un papel primordial. Uno de los propósitos es el siguiente:

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas (PEP, 2004, p. 27).

En el planteamiento que hace la SEP sobre la importancia de desarrollar competencias comunicativas, resaltan los siguientes aspectos: el lenguaje es una herramienta cultural para aprender, es importante para establecer y mantener relaciones interpersonales, tener más vocabulario, construir frases más completas y complejas, satisfacer sus necesidades personales y sociales, así como ampliar su capacidad de escucha, entendiéndose ésta como un proceso activo de construcción de significado. El PEP señala que el desarrollo de la oralidad favorece el lenguaje en general, pero no menciona específicamente que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura, explicación que facilitaría la comprensión del enfoque. Estos argumentos les serían de utilidad a los maestros/as para explicar a los padres/madres de familia los objetivos del programa, el cual pone énfasis en la importancia de utilizar diversidad de textos, pero

no le otorga crédito a la oralidad como facilitadora en el acceso a la alfabetización.

En conclusión: podemos decir que los seres humanos tenemos alrededor de 50 000<sup>8</sup> años extendidos sobre la Tierra, en los que hemos acumulado importantes experiencias para comunicarnos por medio de la oralidad. En cambio, nuestra historia con la lengua escrita es comparativamente reciente, data de apenas 5 000 años<sup>9</sup> y dos mil de ellos en conseguir un avance cognitivo para leer con alfabeto. Wolf (2008) encuentra importantes similitudes entre la historia de la lecto-escritura de los seres humanos y por la que pasan los niños/as como proceso individual. Menciona que tanto los seres humanos en su totalidad, como cada niño en lo individual que aprende a leer y escribir, requieren conectar las viejas estructuras de la visión y el habla para dar cabida a las nuevas habilidades. El científico cognitivo Pinker coincide con Wolf: “Los niños tienen el cableado para el sonido, pero la letra impresa es un accesorio inicial que debe ser fijado rápida y concienzudamente” (citado en Wolf, 2008, p. 36). Señala que aprender a leer y escribir es antinatural, y que por ello hay que contar con la materia prima indispensable: escuchar y aprender cientos de palabras, miles de conceptos y decenas de miles de impulsos auditivos y visuales. También asegura que hay estudios que demuestran que, en el preescolar, hay una brecha de treinta dos millones de palabras entre quienes han tenido un ambiente tanto familiar como escolar abundante en experiencias orales y quienes no las han tenido. En este sentido, aquellos

---

<sup>8</sup> La genética y el estudio de los fósiles muestran que el *Homo sapiens* apareció en África hace unos 200 000 años, aproximadamente hace unos 50 000 años los seres humanos comenzaron a establecerse por todo el planeta.

<sup>9</sup> Alrededor de 3300-3200 a. C., ya había escritura cuneiforme y los símbolos egipcios se convirtieron en un sistema jeroglífico. Pero mucho antes, entre 8000 y 4000 a.C., datan los “sellos de cálculo”, que eran pequeños trozos de arcilla de alrededor de 20 cm que eran un antiguo sistema de cálculo para registrar la cantidad de bienes comprados o vendidos como ovejas, cabras y botellas de vino; por primera vez en la historia de la humanidad se podía contar “el ganado” sin que estuviera presente. Esta manera de leer un símbolo exigía dos series de conexiones nuevas: lingüística cognitiva y cerebral (Wolf, 2008).

niños/as que durante el preescolar escuchan cuentos, rimas, chistes, canciones, pláticas, entre otras manifestaciones orales, su cerebro las clasificará y almacenará; estas experiencias serán el capital lingüístico con el que se enfrenten a la alfabetización inicial.

## LA ALFABETIZACIÓN: HISTORIA RECIENTE

Este apartado tiene la intención de explicitar los términos que utilizo en esta investigación: alfabetización, alfabetización inicial, cultura escrita y cultura letrada. Para ello revisaré los diferentes conceptos de alfabetización que han surgido desde finales del siglo XIX, durante el XX y lo que va del XXI. Se diferencian porque unos se refieren a la alfabetización en “sentido estricto” (Lerner, 2001), limitado, donde las habilidades que se requieren son básicas y no conllevan la comprensión y la producción, y otros se refieren a la alfabetización en “sentido amplio”, donde se considera a la lectura y escritura como herramientas para acceder a la cultura.

Hablar del término *alfabetización* remite a una infinidad de significados que se han ido transformando con el tiempo y las nuevas necesidades de los seres humanos. Es complicado definirlo, porque abarca una amplia posibilidad de precisiones y significados. Es un término de reciente aparición, al parecer se empezó a usar a finales del siglo XIX (Braslavsky, 2003, p. 4).

Iniciaré este breve recorrido de los términos derivados de *alfabetización* con la palabra *alfabetismo*, vocablo que ha sufrido importantes transformaciones en los siglos XX y XXI debido a necesidades institucionales. Por ejemplo, el diccionario de la RAE, en la 22ª edición, lo precisa como “Acción y efecto de alfabetizar”. A la expresión *alfabetizar* se le otorgan dos significados: 1. Ordenar alfabéticamente 2. Enseñar a leer y a escribir, definiciones que reflejan la visión generalizada durante el siglo XX: “una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (p. 4). Esta definición conlleva una visión en *sentido estricto* o limitado de la alfabetización.

Los requerimientos para que una persona se considerara alfabetizada en las primeras décadas del siglo pasado eran limitados, bastaba con “entender instrucciones simples y saber firmar” (Ferreiro, 2002b, p.18). Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en el marco de un conflicto mundial armado que vino a transformar a las sociedades, las necesidades van evolucionando y aparece en el siglo XX el término *alfabetización funcional* que surge en Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial cuando se descubre que los soldados no podían cumplir sus funciones, porque su nivel de lectura y escritura no les permitía realizarlas. Es debido a la creación de nuevas necesidades y los avances en la ciencia y la tecnología que se puede explicar que un militar del siglo XXI requiera leer y escribir más allá de lo elemental para poder cumplir con sus tareas.

No es hasta el siglo XX cuando la alfabetización se convierte en un objetivo generalizado: mientras más avanza el siglo, las exigencias de pertenecer al “club de los alfabetizados” (Smith, 2008) se va haciendo una necesidad y prioridad de los pueblos.

Cuando la alfabetización adquiere un estatus de *prioridad*, también se evidencian diferencias significativas entre la calidad de la alfabetización a la que se pretende acceder, y empiezan a notarse las distancias entre quienes apenas pueden escribir su nombre, y quienes son capaces de expresar sentimientos y conceptos complejos por escrito.

En 1957 Gray (citado en UNESCO, 1992) clasifica dos niveles de alfabetización: 1) Normas mínimas de alfabetización y 2) Alfabetización funcional. Las *normas mínimas* contemplan técnicas rudimentarias para leer un apartado sencillo y poder escribir su nombre con la finalidad de ejercer derechos cívicos. La *alfabetización funcional* implica un nivel más alto de lectura y escritura, porque se requiere ser capaz de escribir en la lengua materna un párrafo y una carta, y para lograrlo se invierten tres años de estudio.

En 1958, para la UNESCO “una persona analfabeta no puede leer y escribir, con comprensión, una breve y simple afirmación respecto de su vida diaria” (UNESCO, 1992, p. 80).

En 1965, en Teherán, los delegados de la UNESCO aceptaron la expresión “alfabetismo funcional”, considerándolo como “un requisito esencial para el desarrollo general... muy ligado a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de recursos humanos” (UNESCO, 1992, p. 81); este nuevo concepto implica, más que un conocimiento rudimentario de lectura y escritura; desde esta nueva perspectiva, la enseñanza debe posibilitar a los analfabetos “quienes han sido dejados atrás por el curso de los sucesos, a que se incorporen social y económicamente a un nuevo mundo en el cual el progreso científico y tecnológico está permanentemente pidiendo mayores conocimientos y especialización” (UNESCO, 1992, p. 81).

En 1978 surge el término *analfabetismo funcional*, y se refiere a que: “Una persona es funcionalmente analfabeta cuando no es capaz de participar en aquellas actividades que requieren de alfabetismo para el efectivo funcionamiento de su grupo o comunidad, así como para permitirle continuar usando la lectura, escritura y el cálculo para sí mismo y el desarrollo de la comunidad” (Madruga, 2006, p. 18).

Para Solé (2007, p.27) “analfabetismo funcional” es un concepto que explica que hay personas que aunque asistieron a un proceso formal escolar y aprendieron a leer y escribir, no tienen los niveles básicos para utilizar la lectura y escritura en situaciones sociales ordinarias.

Ya para los años noventa, Chall, de la Universidad de Harvard, señala tres niveles de alfabetización: de “bajo nivel funcional”, que abarca desde el nivel iletrado al que sólo lee etiquetas y signos; “nivel funcional”, que permite leer textos sencillos y se consigue en un lapso de tres años y “lectura avanzada”, que permite leer textos complejos y resolver problemas procesando información, y ello no se logra antes de diez años (Braslavsky, 2003, p. 7).

El objetivo generalizado de los diferentes gobiernos es iniciar el siglo XXI sin analfabetos, reto todavía pendiente, porque de acuerdo a datos de la UNESCO (1992), hay un número superior a los 960

millones de analfabetos (dos tercios son mujeres); más de cien millones de niños/as, de los cuales 60 millones son niñas, sin acceso a la educación básica en el mundo (Ferreiro, 2002). Algunas de las principales causas del analfabetismo son la desigualdad de género y la injusta repartición de la riqueza. No es de extrañar que la mayoría de las personas sin acceso a la cultura sean mujeres y que se encuentren en países donde la marginación y la pobreza impiden el desarrollo social. De acuerdo con García Madruga (2006), actualmente 80% de la población mundial está alfabetizada, sin embargo, hay un sinfín de variantes, ya que no todos comparten el mismo nivel de alfabetización. Por ejemplo, se considera *analfabetos funcionales* a aquellas personas que se consideran alfabetizadas porque tuvieron algunos años de formación escolar, pero que no pueden comprender textos mínimamente complejos o escribir textos propios, creativos. Y el concepto *alfabetización* en su forma más tradicional, se refiere a una visión limitada de la enseñanza de la lectura y la escritura.

A pesar de que desde la década de los ochenta el concepto de *alfabetización* sufrió cambios en los objetivos que persigue y en la manera de lograrlos, esta nueva mirada no ha impactado como se esperaba en las instituciones formadoras de docentes, ni se ha llevado a la práctica en las aulas. Y se continúa, en muchos espacios educativos, limitando el concepto a una simple tarea mecánica de descifrado.

De acuerdo con Lerner hay dos tipos de alfabetización: “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” (2001). La primera se refiere “al dominio de los procedimientos de la lectura y escritura”; esta definición muestra una mirada muy limitada de lo que es la alfabetización. En cambio, la “alfabetización en sentido amplio”, como se utiliza el término a partir de las últimas tres décadas, abarca un nuevo enfoque, más amplio, ya que considera que leer y escribir son procedimientos que rebasan en mucho el dominio de una técnica, porque implican un desarrollo intencional del lenguaje oral y de la conciencia metalingüística, es decir, la

capacidad para reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje. La concepción más limitada del término se limita al lenguaje escrito, dejando a un lado la oralidad, porque se considera que el lenguaje oral no necesita de una enseñanza formal ya que se aprende de manera natural, sin una instrucción intencionada. Sin embargo, se ha visto que tanto en la lengua escrita como en la oral, hace falta la presencia de un adulto, de un medio social que apoye a los niños/as en el aprendizaje, ya sea de manera informal desde la familia o formal desde la escuela. Esta visión amplia de alfabetización incluye la integración de la lengua oral en la escrita, pero también de la escrita en la oral, en el entendimiento que el desarrollo de una favorece a la otra. La definición de alfabetización de Garton y Pratt abarca esta visión: “Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente” (citado en Solé, 2007, p. 42). La inclusión de la oralidad amplía la definición tradicional de *alfabetización*, exclusiva para la lectura y escritura. Ya no se limita a la lectura y escritura, sino que favorece globalmente al lenguaje en su totalidad: hablar, escuchar, leer y escribir.

En la lucha por lograr una alfabetización en *sentido amplio*, las Naciones Unidas formalizaron la iniciativa denominada “Década de la Alfabetización” (2003-2012), donde presenta una visión renovada al entender la alfabetización como “un proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia de acuerdo a las culturas y en la historia; que efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el contorno escolar” (Braslavsky, 2003, p. 3).

Con la llegada del siglo XXI surgen nuevas ideas en torno de lo que es la *alfabetización* y se amplía este término dando lugar al plural “alfabetizaciones” (Carlino, 2005), concepto que alude a las capacidades y los saberes de la ciencia y la tecnología. Así, se habla de “alfabetización científica”, “alfabetización en sistemas”, “en matemáticas”. Desde el concepto “alfabetización académica” se cuestionan las ideas sobre la alfabetización como un ejercicio que

termina en la educación elemental y que no excede unos cuantos años de aprendizaje. Desde esta visión limitada de la alfabetización, se aprende a leer y a escribir de “una vez y para siempre”. En cambio, en la “alfabetización académica” se considera que cada disciplina debe permitir el acceso a su conocimiento para que los estudiantes que provengan de otros saberes puedan ingresar. De esta manera, la alfabetización académica pone de manifiesto que “los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005, p. 14). Iniciar el acceso a diversas formas de leer, con diferentes contextos, tipos de textos, propósitos, temas o áreas de conocimiento, plantea diferentes retos. Por ejemplo, puede haber un lector alfabetizado para leer y comprender mapas y planos, pero no para disfrutar de la poesía; esto implica que hay diferentes tipos de alfabetizaciones.

Como propuesta para una visión más amplia de la alfabetización, Carlino introduce el concepto “alfabetización académica”, que consiste en un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2006, p. 13). La alfabetización académica implica que leer y escribir es –buscar, adquirir, elaborar, comunicar conocimientos- en todos los ámbitos. Esta autora cuestiona la creencia de que producir e interpretar el lenguaje escrito está completamente agotado al entrar a la universidad; propone “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas” (Carlino, 2006, p. 15). Es decir, que la alfabetización académica plantea la integración o análisis de textos en todas las áreas. Leer y escribir son tareas útiles para aprender los contenidos de las asignaturas. Esto implicaría que los docentes de todas las asignaturas tienen cierto nivel de responsabilidad en el desarrollo de competencias en el lenguaje oral y escrito de sus alumnos, con la idea de que el aprendizaje de estas habilidades continúa desarrollándose permanentemente.

Resumiendo: el nuevo concepto de alfabetización abarca las cuatro modalidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, y connota una visión más amplia de la lectura y escritura, ya que queda visto que no es una tarea que se aprenda en un par de años, porque es un trabajo intelectual que no tiene un principio ni un fin, y que puede durar toda la vida de la persona. Es decir, que el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente. La ampliación de la definición inicial del término alfabetización del diccionario, favorece al lenguaje en su totalidad y se orienta hacia la desparcelación del lenguaje.

Otro término implicado en este análisis es *literacy*, considerado tradicionalmente como la habilidad para leer y escribir, y la traducción del concepto alfabetización, sin embargo, esta interpretación es imprecisa porque *literacy* tiene una connotación más amplia al comprender “la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras” (Carlino, 2006, p. 14). Al regresar a la definición de alfabetización de la RAE, en el sentido de aprender las primeras letras, reducido, y “anclado” a alfabeto (Ferreiro, 2002), la visión del concepto alfabetización resulta insuficiente para lo que se requiere hoy; quizás por eso ha sido necesario evolucionar a otros términos más avanzados, como alfabetización funcional, lectura avanzada, entre otros. En conclusión, *literacy* y alfabetización no son términos que designan el mismo trato a la lectura y escritura, por ello no se pueden usar como sinónimos.

Siguiendo con esta revisión de términos, derivados de alfabetización, continúo con *literacidad*, que de acuerdo con Cassany (2009) implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico, desde una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Desde esta concepción hay “múltiples literacidades”, como literacidad escolar, familiar, religiosa, entre otras; no están específicamente delimitadas, migran unas a otras, por ejemplo una práctica letrada en la iglesia está vinculada a la

escuela. Un tipo de literacidad múltiple es la “literacidad vernácula”, que abarca las prácticas que no están reguladas por las reglas formales y que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente.

Para acercarnos al término literacy, Ferreiro (2002) sugiere usar tanto “cultura escrita” como “cultura letrada”, que implican poder circular en la diversidad de textos que caracterizan a las sociedades complejas. Cabe señalar que “cultura escrita” y “cultura letrada” no son términos ocasionales, son acepciones utilizadas por especialistas como Ong, García Madruga, Meek y Olson, entre otros, y que cada vez son más conocidas. Por ejemplo, para Olson (1998), la cultura escrita o letrada es una condición social, porque al leer y escribir textos se participa en una “comunidad textual” y se comparte un modo de leer e interpretar un corpus de textos.

Tanto “literacidad” (Cassany, 2009) como “cultura escrita”, “cultura letrada” (Ferreiro, 2002) y alfabetización en “sentido amplio” (Lerner, 2001), son términos que se refieren a una visión amplia de la alfabetización; para llegar a ellos, ha habido un largo proceso evolutivo, inscrito en un proceso de lucha por los derechos de las personas a pertenecer a un mundo letrado cada vez más extendido y exigente.

En esta investigación utilizo los términos *cultura escrita*, *cultura letrada* o *alfabetización en sentido amplio*, porque abarcan una visión amplia de la lectura y la escritura, ya que no contemplan únicamente la decodificación o *ser alfabeto*. Cuando recurra al término *alfabetización* es porque me refiero a una visión limitada, de simplificación, sólo al aprendizaje de las primeras letras. Otro término que utilizo es *alfabetización inicial*, porque se remite exclusivamente al proceso de la adquisición de la lectoescritura. Regularmente, cuando me refiera al trabajo que se lleva a cabo con los niños/as en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, ya sea en el preescolar, la primaria o en el ambiente familiar, utilizaré el término *alfabetización inicial*. Éste no conlleva ninguna apreciación en particular, sólo se remite al primer contacto formal de los niños/as con la lectura y la escritura. En pocas palabras, y

para fines prácticos, utilizaré lo siguientes términos: *alfabetización inicial* para referirme al ingreso a la lecto-escritura, sin importar el enfoque con el que se trabaje ni su relación con la oralidad y *cultura escrita*; *alfabetización en sentido amplio* o *cultura letrada*, como conceptos amplios que abarcan una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura donde al leer y escribir se participa en una *comunidad textual*. Cuando me refiero a *alfabetización en sentido estricto* o *convencional*, es porque considero que contempla únicamente a la decodificación y en *sentido amplio* a la comprensión, y contempla las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.

## EL TIEMPO PARA ALFABETIZAR Y LA PRISA

En este apartado, me planteo dos preguntas que desarrollaré a continuación: ¿Cuándo es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita?, y ¿es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita en preescolar?

Sobre la primera pregunta se puede decir que no es una discusión reciente ni acabada, hay científicos educativos que dan opiniones a favor de la alfabetización temprana y hay quienes están en contra de ella.

Los que están a favor dan los siguientes argumentos: En el siglo XX hay un cambio en la edad sugerida para iniciar la alfabetización inicial, se señala que es conveniente hacerlo a una edad temprana; por ejemplo, María Montessori dice que se debería iniciar en el preescolar, Decroly trabajó la lectoescritura con niños/as sordos de tres años, Vigostky consideraba que la lectura y escritura deberían transferirse al preescolar.

Por ejemplo, el fisioterapeuta Doman (2001) durante décadas ha trabajado la lectura. Él y su equipo, aseguran que mientras más pronto se inicie con su enseñanza es más fácil para los niños/as aprender, y para ello lo único que hay que considerar es que su

canal visual está inmaduro, razón por la cual hay que ofrecerles letras claras y muy grandes. Para él, los niños/as aprenden a leer de la misma manera que aprenden a entender la lengua hablada. Señala que después de los dos años, leer les será más difícil; en este sentido, recomienda iniciar con los bebés: “los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos, y libros enteros cuando tienen tres y les encanta” (Doman, 2001, p. 25). La propuesta de Doman ha sido traducida a 18 idiomas, el título “Cómo enseñar a leer a su bebé” es un Best Seller, lo que significa que hay un público ávido de que sus hijos lean a muy temprana edad.

Borzzone (2009) presenta otros argumentos a favor de la alfabetización temprana: señala que estudios recientes llevados cabo con la observación numerosa de niños/as por más de 20 años, desde el sistema educativo hasta el desempeño profesional, indican que aquellos que aprendieron a leer y a escribir antes de los seis años alcanzaron mejores niveles educativos y laborales que los demás, a pesar de que provienen de sectores pobres.

Entre los científicos educativos, que consideran que la alfabetización temprana trae más consecuencias negativas que un verdadero avance, encontramos a algunos, desde finales del siglo XIX, quienes creían que el acceso a la lectura y la escritura era adecuada para niños/as mayores. Por ejemplo Dewey, en 1898, decía que “los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como algo bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje” (citado en Braslavsky, 2009, p. 93-94). Otra idea semejante es la de Patrick, quien creía que “el conocimiento de la mente del niño, de su sistema muscular y nervioso y de sus conocimientos espaciales, llevan sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un periodo posterior” (citado en Braslavsky, 2009, p. 94).

Señala Wolf que cada vez son más tempranas las edades en que los padres instan a sus hijos a leer y que hay una tendencia actual a empujarlos al éxito. Que los niños/as puedan leer antes de entrar a

la escuela primaria es: “la esperanza de muchos padres, y el argumento para vender muchos programas de prelectura, es que leer cuanto antes da al niño una ventaja *a posteriori* en el colegio” (Wolf, 2008, p. 117), al menos este es el argumento. Señala Wolf que el psicólogo David Elkind escribió un clarividente libro, *The Hurried Child*, donde muestra cómo la sociedad actual está apostando a crear niños/as superdotados.

Para Elkind (2001), en las últimas décadas se ha generado un fenómeno en el que los adultos tenemos más expectativas de los niños/as y los adolescentes. Específicamente, de los preescolares; señala que les estamos haciendo la vida más difícil al exigirles tanto, como si fueran “Superkid”.

Itkin (1999) señala que la actual tendencia se orienta a querer aprovechar al máximo los años de preescolar, impulsándolos a aprender muchas disciplinas al mismo tiempo; en ellas se destaca la alfabetización, el aprendizaje de una segunda lengua, computación, música, natación, entre otras. Sin embargo, no todos los niños/as se adaptan a una dinámica acelerada y de tanta exigencia. Itkin propone un modelo de escuela donde el juego y la recreación tienen un papel protagónico:

En la alocada carrera por llegar “a nadie sabe dónde” hacemos también correr a los niños/as desde pequeños. Así como en muchos jardines de infantes aseguran enseñar un segundo idioma o herramienta de la informática, dando respuesta a las demandas de muchos padres que sienten que iniciando a sus niños/as en ciertos aprendizajes les brindan mejores posibilidades de “futuro”. Y en esa obstinación de “lo útil para el futuro” nos olvidamos de “lo indispensable para el presente”: el mundo de la fantasía, la imaginación y el deleite (Itkin, 1999, p. 1).

Reflexionando acerca de esta acelerada dinámica escolar, Wolf señala que “aprender dos o más idiomas es una extraordinaria y costosa inversión cognitiva para los niños/as, que representa una realidad cada vez mayor para un enorme número de estudiantes” (2008, p. 129); también menciona que en esta edad, la plasticidad

del cerebro tierno permite, más que en cualquier otra, lograr ser competente en cualquier idioma sin acento. Dice Wolf que nuestro calendario biológico se suma al debate respecto a la pregunta planteada en este apartado ¿a qué edad iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura? Para Wolf, leer depende de la capacidad del cerebro para relacionar e integrar el área visual con el área auditiva y lingüística. Para llevar a cabo esta integración se requiere cierta maduración independiente en cada zona de las áreas asociativas correspondientes y de la velocidad en que esas zonas pueden ser conectadas e integradas. Esta velocidad depende en cierto modo de la mielinización de los axones. La mielina que envuelve los axones, facilita que la neurona conduzca su carga, porque ésta es el mejor conductor de la naturaleza. Pero su aumento en el cerebro sigue un calendario de crecimiento que difiere de una región a otra (por ejemplo, los nervios ópticos se mielinizan en el séptimo mes del parto), aunque cada una de las regiones sensorio-motrices está mielinizada antes de los cinco años, las regiones principales del cerebro, de las que depende nuestra capacidad para integrar la información visual, verbal y auditiva con rapidez, no están mielinizadas hasta los cinco años o incluso después.

El científico Geschwind señala que, en la mayoría de los casos, el proceso de mielinización se da entre los cinco y siete años de edad y que en los niños es más lento que en las niñas, por ello hay más niños que tardan en leer con fluidez que niñas (citado en Wolf, 2008, p. 118).

La científica Goswami y su equipo, llevaron a cabo un estudio en tres idiomas en niños/as europeos, y encontraron que aquellos que aprendían a leer a los cinco años lo hacían “peor” que los que aprendían a los siete. Para Wolf, este estudio demuestra que “forzarse demasiado en enseñar a leer a un niño antes de los cuatro o cinco años es biológicamente precipitado y potencialmente contraproducente en muchos casos” (citado en Wolf, 2008, p. 119).

Después de presentar argumentos tanto a favor como en contra de la alfabetización temprana, es claro que hay ideas que

se confrontan; por ejemplo, para Doman los niños/as aprenden a leer de los anuncios publicitarios, al ver de forma reiterada un comercial los niños/as pueden leer lo que dice. Algunos especialistas de la cultura escrita no coinciden con esta idea. Por ejemplo, Olson señala que si un niño reconoce el símbolo de McDonalds no es que realmente esté leyendo: “reconoce los ineludibles arcos dorados como McDonalds, es probable que tomen el emblema como la representación de una cosa, pero no como la representación de una palabra... no hay razones para suponer que el reconocimiento de tales logos contribuye a que el niño comprenda lo que es una palabra o que desarrolle su habilidad para leer” (1994, p. 95). Para Wolf (2008) esta sería como una etapa logográfica en el desarrollo del niño; señala que entienden algo similar a lo que entendían nuestros antepasados con los sellos de cálculo.

Desde hace siglos existe el debate acerca de la edad conveniente para iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura. Mientras hay voces a favor de su aprendizaje temprano, hay otras que lo censuran; por ejemplo, Quintiliano, un abogado del siglo I nacido en el norte de España, menciona que hay muchos que sostienen que no hay que enseñar a leer a los niños/as hasta los 7 años porque es la edad en que pueden sacarle provecho a la instrucción y soportar el “esfuerzo del aprendizaje” (Manguel, 2005, p. 86), en cambio, León Bautista Alberti, entre los años 1435 y 1444 sugiere: “enseñarles el alfabeto a la edad más temprana posible” (Manguel, 2005, p. 85).

Para Linuesa “no existen razones de tipo psicológico relacionadas con el desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años” (1999, p. 123), mientras que para Wolf “existen excelentes razones biológicas que explican que empiecen a leer a su debido tiempo” (Wolf, 2008, p. 119).

Como una prueba de que esta discusión no está acabada y que hay diferentes puntos de vista, Emilia Ferreiro señala que en Brasil los niños/as son aceptados hasta los siete años cumplidos, y no con seis como en los demás países de América Latina y a pesar de esto, tienen los más altos índices de fracaso inicial, un promedio del 50%

(Ferreiro, 2007a, p. 30). Para ella, esperar hasta los siete años tampoco es garantía de éxito. En cambio, señala Solovieva que en Rusia la enseñanza de la lecto-escritura empieza a los 7 años y eso no significa ningún retraso (Solovieva, 2005).

Ante las dos posturas, considero que la reflexión no debe girar en torno a la edad sino a las prácticas utilizadas, en otras palabras, sería conveniente introducir al niño en el ambiente alfabetizador a partir de juegos, rimas, cuentos, lecturas en voz alta, entre otros, en lugar de la enseñanza convencional basada en prácticas monótonas y repetitivas.

De acuerdo con Linuesa, para que los niños/as logren acceder a la lectoescritura requieren de tener un cierto dominio del lenguaje oral, y “comprender la función simbólica de la escritura” (1999, p. 123). Además de contar con estos elementos, el aprendiz deberá estar motivado y contar con la ayuda de algún adulto. Por ello, no es común que los pequeños tengan todo lo necesario para iniciar formalmente el aprendizaje de la lectoescritura, ya que antes requieren vivir experiencias sustantivas con la lengua oral.

Forzar la alfabetización a edades tempranas (2 - 5 años) puede convertirse en una carga para los niños/as más que en un avance. Sobre todo, si se utilizan estrategias únicamente basadas en la memoria y la repetición. Pero también hay que aclarar, que para los niños/as precoces que desean leer a edades tempranas, no hay que ponerles obstáculos a su legítimo interés y, como recomienda Wolf, a esos niños/as: “por favor, ¡déjenlos leer!” (Wolf, 2008, p. 119). Es decir, aquellos que tienen de forma temprana deseo intenso por leer y escribir, no hay que frenarlos. Como un extraordinario ejemplo de lectura temprana, está el caso de Sor Juana, quien en la respuesta a Sor Filotea narra cómo aprendió a leer a los tres años:

no había cumplido los tres años de mi edad cuando enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman Amigas, me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura; y viendo que daban lección, me encendí yo de manera en el deseo de saber leer, que engañando, a

mi parecer, a la maestra, la dije que mi madre ordenaba me diese lección. Ella no lo creyó, porque no era creíble; pero, por complacer al donaire, me la dio. Proseguí yo en ir y ella prosiguió en enseñarme, ya no de burlas, porque la desengañó la experiencia; y supe leer en tan breve tiempo, que ya sabía cuándo lo supo mi madre, a quien la maestra lo ocultó por darle el gusto por entero y recibir el galardón por junto; y yo lo callé, creyendo que me azotarían por haberlo hecho sin orden. Aún vive la que me enseñó (Dios la guarde), y puede testificarlo (Respuesta a Sor Filotea de la Cruz).

En el caso de la poetisa, además de señalar que se trata de un genio literario, cabe resaltar su deseo intenso por aprender.

Condemarín es una investigadora que defiende la postura de la lectura temprana, como los anteriores científicos educativos que hemos revisado, y para ello presenta los resultados de varias investigaciones que sostienen su planteamiento. Ella encuentra que los niños/as que aprenden a leer de manera temprana provienen de diferentes niveles socioculturales, y de padres que poseen variados grados de educación; sin embargo, también observa que cumplen con ciertas condiciones: cuentan con un ambiente letrado, acceso a distintos tipos de material de lectura, un gran interés por identificar letras, números y palabras y les leen en voz alta. También señala que no encontró lectores precoces que provienen de “un ambiente de ruralidad o marginalidad donde la comunicación sea exclusivamente oral” (2009, p. 15).

Condemarín presenta una lista de las características que tenían los niños/as lectores precoces, tanto de medios socioeconómicos bajos, como más altos: prefieren juegos tranquilos y jugar con niños/as mayores, disfrutan jugando solos, asisten a preescolar, eligen programas educativos más que dibujos animados, ven menos televisión, asisten a librerías, sus padres leen por placer y están involucrados en su lectura (2009, p. 17).

Las características de los lectores precoces que señala Condemarín, hacen alusión a una pequeña y favorecida élite de la sociedad, no parece cercano el día en que se pueda hablar de toda la

población. Es decir, de acuerdo con Condemarín, que los lectores precoces tienen características con las que no cuenta la población en general, por ello, es todavía ilusorio hablar de una masificación de la cultura escrita en *sentido amplio*.

Ante la segunda pregunta de este apartado: ¿Es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita en preescolar?, Emilia Ferreiro responde:

está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presunción que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños/as aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar que aprenden diligentemente a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esta pregunta: los niños/as sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera escolar de “enseñar”). Ambas suposiciones son falsas (Ferreiro, 2010, p. 119).

Para Ferreiro, si se responde de manera afirmativa podría verse en la posibilidad de convertir a las salas de preescolar en una copia de primero de primaria. En cambio, si se contestara negativamente, las aulas de preescolar podrían enfrentar a la prohibición de leer, escribir, mirar las letras, y esto no puede ser porque afuera de la escuela hay todo un mundo letrado. Señala que, más que estar preocupados por si es conveniente o no lo es, habría “que dar a los niños/as ocasiones de aprender” (Ferreiro, 2010, p. 122).

Para Ferreiro, las prácticas rutinarias desafortunadamente son una realidad en los países de Latinoamérica. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en Argentina demostró que la alfabetización formal se ha incorporado al nivel inicial; la muestra estuvo compuesta por 69 salas pertenecientes a 20 instituciones de nivel inicial de 8 distritos, las prácticas alfabetizadoras se comienzan en las salas de 3 - 4 años y 4 - 5 años. Sin embargo, señala Grunfeld que en estas prácticas los niños/as:

Están expuestos a situaciones de lecturas y escritura, pero en su mayoría en el marco de situaciones que no rescatan la función social de la lengua escrita. No incluyen diversidad de modalidades organizativas de las situaciones didácticas, ya que solamente se despliegan actividades independientes o cotidianas y fuera del marco de contextos comunicativos como serían los proyectos. Con respecto al tipo de organización grupal, se propone a los alumnos a trabajar de manera colectiva o individualmente, observándose un escaso trabajo en parejas o en pequeños grupos. Así mismo las propuestas, en un alto porcentaje, no parecen constituir verdaderos desafíos para el aprendizaje de la lengua escrita y en el interior de las mismas, en su mayoría, son escasas las intervenciones docentes que favorezcan avances conceptuales considerables (Grunfeld, 2000, p. 4).

Al parecer, lo más preocupante no es a qué edad empezar a alfabetizar convencionalmente, o si debe ser en preescolar o primaria cuando se inicie formalmente, sino en cómo las aulas de preescolar se están “primarizando” (González, 2005, p. 97) o, en palabras de Ferreiro, el preescolar como “un lugar donde simplemente se copian las malas prácticas de primaria para hacerles repetir las familias silábicas a los chicos” (2007b, p. 27). Ello implica llevar las prácticas que tanto han sido cuestionadas en la educación primaria al preescolar, situación que agrava el problema, ya que tienen hasta tres años menos de edad.

Hasta hace algunas décadas, la alfabetización *formal* era tarea exclusiva de la educación primaria, ya que el preescolar era visto como *jardín de infantes*, el lugar donde los niños/as iban a jugar, con la idea de obtener la maduración psicomotriz y coordinación ojo-mano necesarias para llegar preparados a la primaria, donde iniciarían la enseñanza de la lectura y escritura. Ferreiro compara (1999) el concepto de “maduración” con el proceso de plenitud al que llegan los frutos para poder ser ingeridos, y se pronuncia en contra de los exámenes que tienen la intención de señalar cuando un niño está lo suficientemente *maduro* o preparado para iniciar con las experiencias letradas formales; dice la autora que es ingenuo creer que hasta que llegan a una institución educativa tienen

el primer acercamiento con la cultura escrita. Porque cuando los niños/as ingresan al preescolar o a la primaria, ya tienen importantes conocimientos sobre la cultura escrita (Ferreiro, 2010b), o como dice una postura más arriesgada: “el proceso de alfabetización empieza en la cuna y no recién al acceder a la educación formal” (González, 2005, p. 13).

Acerca de estos conocimientos a los que se refiere Ferreiro, Solé señala que antes de recibir instrucción formal en la escuela, el niño a los tres años ya ha aprendido numerosas convenciones sobre la lengua escrita:

A los tres años -incluso antes- sabe que debe mantener erguido el libro que lee/mira; que se empieza por la primera página y se termina en la última, y hoja de una en una; sabe que la escritura sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo -al menos en nuestra cultura; sabe que lo que está escrito tiene que ver con lo que está dibujado, y si se le pide - y si él quiere- nos contará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo esta se lee. Algunos niños/as, además habrán aprendido el nombre de algunas letras, o las diferencias de otras (2007, p. 46).

Ong (2009) coincide con Ferreiro (1999) y Solé (2007) al considerar que la lectura es una tecnología como lo es la imprenta, y que los niños/as al iniciar la educación preescolar ya tienen conocimientos importantes de cómo funciona esta tecnología.

En 1981 hay un cambio curricular en la educación preescolar, entran las concepciones de la psicología genética, surge la discusión sobre la conveniencia de anticipar la lectoescritura para iniciarla en el preescolar. Los que están en desacuerdo con la anticipación, señalan como argumento principal “la forma de realizarla”. Ya que la educación preescolar se convierte en obligatoria, y que muchos niños/as asisten a ella, las expectativas de lo que puede ofrecer cambia, y en muchas escuelas los padres/madres de familia esperan que egresen del preescolar leyendo y escribiendo.

La discusión acerca de la institución indicada para iniciar el proceso formal de aprendizaje de la lengua escrita está todavía inacabada, aunque como señalamos líneas atrás, quizás sería mejor dedicar ese tiempo y esfuerzo en buscar “ocasiones” (Ferreiro, 2010, p. 122) para leer y escribir en el aula, tanto en preescolar como en primaria. Para esta autora es un desperdicio que los niños/as se pasen repitiendo las familias silábicas en el preescolar en lugar de empezar a escribir textos, porque la escuela “domestica al objeto”, en este caso el lenguaje pasa de ser un objeto social a un objeto escolar (2007b, pp. 45-47).

En conclusión, coincido con los teóricos (Wolf, 2008 y Ferreiro, 2010) que proponen impulsar a los niños/as pequeños que tienen interés natural por leer y escribir – como el caso de Sor Juana- y evitar obligar a quienes todavía no manifiestan interés por aprender. Es decir, que no habría que forzar a un aprendizaje prematuro a aquellos niños/as que no muestran deseos, habría que esperar más tiempo. Recordemos que el programa de preescolar tiene como objetivo el desarrollo de la oralidad y el ambiente alfabetizador.

Ante la *prisa* que tienen algunos adultos por que sus hijos o alumnos aprendan a leer y escribir convencionalmente, sería conveniente hacer un alto para reflexionar sobre los intereses de los niños/as, y acerca de lo que realmente pueden lograr *apresurando* a quienes todavía no manifiestan deseos por aprender a leer y escribir.

Las evidencias muestran que no hay una edad precisa para iniciar, pero llevar *prisa* puede ocasionar más problemas que ventajas. Y más que debatir acerca de la edad adecuada para iniciar, sería conveniente dialogar sobre la manera de hacerlo.

## EL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA

La historia de la humanidad muestra que las sociedades han sido históricamente desiguales, siempre ha habido unos que se imponen

sobre otros; diluir las desigualdades es un reto para los seres humanos. Desafortunadamente, el dominio de la lectura y escritura marca más las diferencias entre las personas, principalmente con respecto a la clase social, raza y género. Los que tienen más recursos generalmente acceden con facilidad a la cultura escrita. Por ello, aunque el porcentaje de analfabetismo en el mundo está disminuyendo, el número real de analfabetos aumenta en los países pobres (Goodman, 2006, p. 209).

Las diferencias se hacen más evidentes cuando se trata del uso de las nuevas tecnologías, porque no todos tienen acceso a ellas.

Para Meek (2008), la radio, la televisión y el internet son diferentes manifestaciones que los textos pueden adquirir, y estas voces forman pensamientos, influyen en las personas. Estas prácticas cambian la experiencia con la lectura y escritura. Y por ello, aquellos que no tienen acceso al uso de las nuevas tecnologías, viven la cultura escrita de otra manera. En este sentido, destaca la polémica declaración que hizo el Secretario de Educación Pública mexicano Alonso Lujambio, cuando señaló: “Las telenovelas pueden ser un instrumento importante para abatir el analfabetismo y el rezago educativo”, y reconoció públicamente al productor de telenovelas de Televisa, Juan Osorio, por ser un promotor de la educación al incluir en sus series televisivas dichos temas. También afirmó: “Yo he dicho muchas veces en privado, y lo digo en público, que la televisión, que muchas veces se le llama la “caja tonta”, puede también ser la “caja más lista”, el instrumento más poderoso para la educación de millones y millones de personas” (La Jornada 18/03/2011). Coincidió en que pueden ser de mucha utilidad la televisión, la radio y el internet si responden a las necesidades de justicia social y democracia que requiere el país, pero cuando se utilizan para reproducir contenidos enajenantes, estereotipos que sirven para mantener las diferencias culturales y económicas, parece una broma del señor secretario.

En los países escandinavos realmente utilizan la televisión con fines educativos, obtienen los niveles más altos en las pruebas

estandarizadas en lectura y escritura y su éxito se debe fundamentalmente a tres razones: a) cuentan con una población relativamente homogénea b) tienen un excelente sistema de escuela humanística y c) la *televisión*, irónicamente, provoca que los niños/as lean diariamente porque los programas infantiles son transmitidos en inglés con subtítulos en los idiomas locales (Goodman, 2006, p. 208).

Acceder a la cultura escrita es un asunto de justicia social, de elemental democracia, porque dependemos de ella para el funcionamiento de nuestra cultura: los bancos, asuntos administrativos, la salud, los alimentos, entre otros. Toda nuestra organización se basa en la cultura escrita. Por eso, acceder a ella es un asunto de poder. Ser usuario de la cultura escrita es estar enterado, entre otras cosas, de cómo funciona el mundo. Por ello es tan importante ser usuario pleno de la cultura escrita, es decir, poder comprender, utilizar y disfrutar la lengua.

En la actualidad, las prácticas y las formas que adoptan la lectura, la escritura y la oralidad, demuestran que las transformaciones en el último siglo han sido vertiginosas. Nunca había habido cambios tan profundos en tan poco tiempo; es un hecho que el acceso a la cultura escrita ha tomado formas diversas. Por supuesto, esto sucede en algunos países, porque en otros, parece que el tiempo avanza más lento. Sin embargo, no deja de asombrar la cantidad de libros que se publican, aunque no todos tienen acceso a ellos, porque los costos son altos y las bibliotecas públicas son insuficientes en los países pobres. En el caso de México, la realidad muestra un panorama desolador; la marginación se refleja en la educación y el acceso a la cultura.

Una de las causas de los problemas educativos en México es la enorme desigualdad económica entre sus habitantes. En miles de hogares los únicos libros que se tienen son los de texto gratuito.

La alternativa para tener acceso a otros libros diferentes a los de texto gratuito son las bibliotecas públicas, pero en México hay una por cada 15 000 habitantes, y la mayoría se encuentran en las ciudades, dejando a las zonas rurales prácticamente sin acceso a ellas.

Aunado a la falta de bibliotecas públicas suficientes, vemos que en las pocas que existen, los recursos son muy limitados, y que la falta de funcionalidad es un impedimento para poder encontrar el libro que se desea. Muchas bibliotecas son prácticamente obsoletas, tienen libros poco atractivos y la sección infantil está muy limitada; otras prácticamente están desoladas.

En México, es reciente la aparición de librerías destinadas al público infantil, aunque en países desarrollados este concepto ya existía. No es fortuito que las librerías más importantes de nuestro país destinen –hoy en día– pisos completos al área infantil; esto demuestra que publicar y vender libros para niños/as ya es un negocio. Que por una parte la industria de la lectura infantil esté en ascenso, y por otro las lecturas para la infancia en bibliotecas sea casi inexistente, es una prueba de que el acceso a la cultura escrita marca las diferencias entre los pobres y los ricos. Mientras algunos niños/as mexicanos tienen cada vez más acceso a libros infantiles, otros, generalmente los más pobres, no tienen más que los libros que las escuelas públicas pueden ofrecerles. Este atraso en la promoción de la lectura infantil tiene consecuencias en el acceso a la cultura escrita y en el “capital lingüístico”, porque mientras más libros hayan manipulado y observado antes de ingresar a la escuela, más fácil será su acercamiento a la lectura y la escritura (Wolf, 2008).

Garrido (citado en Rey, 2000, pp. vii-xviii) menciona que la literatura infantil “es historia reciente”. Se desarrolla, aproximadamente, en el siglo XVIII, y considera que su iniciador fue el inglés John Newbery con *Juvenile Library*, al crear la primera librería-editorial infantil en Londres en el año 1750. Un lugar creado especialmente para niños/as y jóvenes. John Newbery fue un visionario, al considerar a los niños/as como un público específico; mejoró los libros y para ello contó con un equipo de ilustradores y escritores; él mismo escribía y se encargaba de presentar los libros. Es decir, que en Inglaterra, desde el siglo XVIII, inician las primeras librerías para niños/as. Los países del llamado primer mundo tienen otra relación con la cultura escrita, y por ello cuentan con una población más afecta a la lectura.

De acuerdo con Meek (2008), hay tres factores que facilitan el acceso a los libros: universalidad de la cultura escrita, impresión a bajo costo y una distribución amplia. Factores que no son parte de la realidad mexicana: el precio de casi cualquier libro supera por mucho el salario mínimo y los locales donde se venden libros en las zonas rurales son casi inexistentes.

Para finalizar, hay que acentuar el hecho de que el acceso a la cultura escrita es un asunto de justicia social, porque leer y escribir en una cultura letrada asigna poder, y este poder es necesario para pertenecer a un grupo social y ser miembros plenos, como diría Delia Lerner, “de la comunidad de lectores y escritores” (2001, p. 25).

La tecnología de la computación no es una opción para los más desfavorecidos, como tampoco lo son las bibliotecas públicas. Habría que implementar otras estrategias para hacer llegar libros a todos. Pero también hay que señalar que no basta con tener libros: también debe de haber un público infantil con deseos de leer y un acompañamiento que anime a la lectura.

## **ENTRE LAS PRÁCTICAS Y LOS MÉTODOS**

Los problemas relacionados con la alfabetización inicial generalmente son señalados como responsabilidad del método utilizado. A los maestros/as se les cuestiona sobre la propuesta que llevan a cabo y difícilmente se ahonda en la manera de llevarla a la práctica. En las últimas décadas, como parte de las políticas educativas, ha habido toda una serie de cambios en los enfoques, en los métodos utilizados, sin embargo los resultados siguen mostrando deficiencias en la lectoescritura.

Los problemas que se generan a raíz de la alfabetización inicial, se dimensionan en los años subsecuentes, al formar generaciones de alfabetos funcionales que difícilmente leen o escriben en sentido amplio.

En este apartado revisaré algunos de los métodos utilizados para alfabetizar y las discusiones que hay entre unos y otros.

Desde la década de los sesenta, investigadores como Braslavsky empezaron a pugnar por un cambio de enfoque en la enseñanza de la lectura y la escritura; ya para finales de los setenta algunas publicaciones, como *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, plantean la necesidad de revisar los métodos vigentes. Sin embargo, la utilización de métodos continúa vigente, y la discusión entre cuál es el mejor todavía se da entre los maestros/as.

La reflexión acerca de la alfabetización inicial generalmente se limita al método utilizado y a la madurez del aprendiz, es decir, desde el que enseña y el que aprende, dejando de lado el objeto de conocimiento, o sea, el lenguaje mismo.

En los métodos de enseñanza de la lectoescritura hay varias clasificaciones, una de ellas distingue tres tendencias: los métodos sintéticos, analíticos y eclécticos.

### **Los métodos sintéticos**

Son métodos que dan prioridad a los factores lógicos y técnicos del lenguaje; son denominados como tradicionales, pasivos, conservadores. Siguen una progresión sintetizadora: primero abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabra y frase) (Lebrero, 1999). Hay 3 variedades:

- a) **Métodos alfabéticos:** enseñan a leer mediante cada letra aislada de su valor fonético, en un orden determinado para combinarlas después. Ejemplo: se enseña la *t*, con la *a* se lee y se escribe *ta*, aunque correspondería a la corriente acústica *tea*.
- b) **Métodos fonéticos:** se enseña la lectura con cada fonema por separado, se segmenta y se discrimina fonológicamente. Se relaciona el código visual con el sonoro. Algunos de ellos son:

el onomatopéyico (imita sonidos o ruidos), gestual y kines-tésico (con movimiento), multisensorial (visual-auditivo-kinestésico-táctil).

- c) Métodos silábicos: se enseñan las sílabas aisladas del con-texto *silabeo*. Un ejemplo es el fotosilábico donde se ilustra cada sílaba.

Estos métodos han recibido duras críticas, aunque también hay quien les concede algunos atributos como se presenta en el cuadro 2.

**Cuadro 2. Argumentos a favor y en contra del método sintético (Lebrero, 1999, pp. 52-53)**

Críticas al método sintético	Justificación del método sintético
<ul style="list-style-type: none"> <li>-No responden a los intereses de los niños/as.</li> <li>-Se favorece únicamente la memorización, la mecánica, sin el desarrollo de otras funciones psíquicas.</li> <li>-El proceso de aprendizaje es inverso a la evolución infantil: procede de lo simple a lo complejo, desde el punto de vista del adulto.</li> <li>-Se exige un esfuerzo innecesario por la abstracción de los signos objeto de aprendizaje y el proceso seguido (La letra con sangre entra).</li> <li>-Se impide la velocidad lectora por captar un campo visual reducido y por precisar numerosos movimientos regresivos de la vista.</li> <li>-Sacrifica la comprensión del texto por privilegiar el desciframiento.</li> <li>-El aprendizaje se basa en la repetición mediante desciframiento de fragmentos en la lectura y la copia de un modelo en la escritura.</li> <li>-Impide el descubrimiento personal de la lectura por presentar al niño las claves de la lectura.</li> <li>-En los métodos silábicos no se obtiene la unión de los resultados parciales, en los basados en la letras conducen al deletreo, en los basados en las sílabas conducen al silabeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un proceso eficaz para aprender el código y establecer la correspondencia grafema-fonema.</li> <li>-Permite la asociación imágenes visuales, auditivas, motrices y táctiles; eficaz en niños/as con deficiencia sensorio-motriz.</li> <li>-Hace niños/as lectores autónomos al poder identificar cualquier palabra.</li> <li>-Cuando a la letra se le une un sonido adquiere un contenido.</li> </ul> <p>Se consigue una articulación correcta y una precisión en la lectura y escritura.</p>

## Los métodos analíticos

Estos métodos dan prioridad a los factores psicológicos y educativos, a una comprensión lectora y a una escritura que responda a la expresión del pensamiento. Se les llama métodos nuevos, modernos, de escuela activa. Se llega a la lectura con el contacto directo con el texto escrito sin que haya de por medio una sistematización. Responden a un aprendizaje creativo, por descubrimiento, siguen una progresión analítica. Se representan estructuras lingüísticas amplias y significativas, como palabras, frases, texto. Sus principales características son: La prioridad es lo visual sobre lo auditivo, la lectura de ideas es mental o ideovisual, prevalece el significado sobre el mecanismo de la lectura, carácter natural del proceso, globalización como fundamento. Hay dos formas:

- a) Método global puro: se trabaja la unidad sin intervención del adulto, esperando la visión súbita, el descubriendo del alumno.
- b) Método mixto: global mitigado, global-analítico, el profesor interviene a partir de la unidad presentada para proceder al análisis de la misma hasta sus unidades menores.

Acerca de este método, también hay tanto críticas como elementos que se consideran positivos, como podemos ver en el cuadro 3.

De acuerdo con Ferreiro (1979), los desacuerdos entre ambos métodos se basan en el tipo de estrategia perceptiva que se utiliza: los sintéticos ponen énfasis en lo auditivo y los analíticos en lo visual. También se basan en concepciones distintas del funcionamiento psicológico del niño y de teorías del aprendizaje.

## El método ecléctico

Se caracteriza por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos, desde un doble proceso de análisis y síntesis. También

pretende desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, y proveerle de las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura.

**Cuadro 3. Argumentos a favor y en contra del método analítico (Lebrero, 1999, pp. 57-60)**

Críticas al método analítico	Justificación del método analítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>-La percepción del niño a esta edad es de detalles, el todo separado del conjunto.</li> <li>-Las unidades excesivamente amplias como las frases, por su complejidad, pueden conducir al fracaso.</li> <li>-No es posible la identificación de palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito.</li> <li>-Se favorece la inexactitud e invención de la lectura en cuanto aumenta la amplitud: palabra, frase, cuento.</li> <li>-Convierte las correspondencias entre grafema y fonema en lenguaje pictórico o gráfico, pero no alfabético.</li> <li>-Sólo favorece a los alumnos de tipo sensorial-visual.</li> <li>-El proceso de aprendizaje es más lento al implicar el conocimiento de todas las palabras como unidades diferentes entre sí.</li> <li>-Su correcta aplicación requiere profesorado preparado, activo y creativo. -La percepción del niño a esta edad es de detalles, el todo separado del conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Responde a la percepción infantil y al movimiento de los ojos por unidades amplias.</li> <li>-Impulsa el trabajo intelectual y a la investigación personal.</li> <li>-Es un excelente ejercicio terapéutico de las deficiencias de lectura.</li> <li>-La observación visual y la retención contribuyen a una mejor adquisición de la ortografía.</li> <li>-Tiene particulares ventajas sobre niños/as intelectualmente normales o de tipo sensorial visual.</li> <li>-Pone en juego la actividad total del alumno: funciones cognitivas, afectivas y motoras.</li> </ul>

En esta tradición se pretende complementar ambos procesos con el fin de obtener mejor eficacia, y desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico al estimular el cerebro en sus dos hemisferios. Se propone desarrollar tanto el desciframiento como la captación global, es decir que, desde actividades motivadoras, el niño desarrolle textos creativos e intuitivos y de forma paralela aprenda los elementos del código escrito.

Lebrero (1999) señala que hay muchos testimonios que, desde los años veinte del siglo XX, se empezó a utilizar esta tradición y que todos ellos señalan que obtuvieron buenos resultados. Señala que

en Argentina, país donde vive, no hay experiencias documentadas al respecto.

En general, sobre lo que sucede en México, se han utilizado durante generaciones el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico de la tradición sintética. Algunos de los métodos analíticos más conocidos son el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral Minjares.

Otra clasificación habla de tres enfoques:

1. Sintético
2. El lenguaje integral
3. El enfoque constructivista

***a. Sintético (líneas atrás revisamos esta tradición)***

***b. Lenguaje integral***

Este enfoque fue propuesto por la familia Goodman (2006), quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje “natural”. Todos los niños/as aprenden a hablar sin necesidad de una enseñanza explícita, porque están rodeados de personas que usan la lengua para comunicarse. De esta manera, los niños/as que están inmersos en un contexto rico en experiencias comunicativas, también aprenderán a leer y a escribir porque desean y requieren comunicarse. Goodman en 1976 escribe en un artículo:

A medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimiento del mundo para poder comprender la lectura. Ellos “adivinan” lo que viene en el texto por medio de predicciones e inferencias; son selectivos en el uso de las claves del texto y vigilan la aparición de claves contradictorias a sus suposiciones”. Por tanto la lectura efectiva no consiste en el reconocimiento exacto de palabras sino en un acercamiento al significado. La lectura eficaz, por su parte, es usar un número apenas suficiente de claves disponibles para entender el texto, dependiendo del conocimiento que el lector aporta a la lectura (Goodman, 2006, p. 27).

Después de estas declaraciones, Goodman se dedica durante 15 años, con otros colegas, a estudiar lo que llama “Taxonomía de los desaciertos”, que llevó a cabo por medio de la observación de lectores de grupos de varios tipos, entre ellos segundo y décimo grado con niveles de lectura baja, media y alta. Los desaciertos que observó en estos lectores, le permitieron construir una teoría que ayuda a los profesores a entender y evaluar la lectura de los estudiantes. Entendiéndose como desaciertos la falta de correspondencia entre las respuestas observadas y las respuestas esperadas, crearon el “Inventario de los desaciertos”, instrumento ampliamente utilizado en los países angloparlantes, con algunas versiones en español y francés, para diagnósticos de lectura y programas de educación docente. Los Goodman insisten en que ya se sabe lo suficiente sobre el aprendizaje de la lectura; su propuesta de trabajo consiste en el llamado “lenguaje integral” que plantea lo siguiente (Goodman, 2006):

- Parte del principio de que nuestros antepasados inventaron el lenguaje porque lo necesitaban para pensar, aprender y comunicarse. El lenguaje oral antecede al escrito. Es equivocado que el lenguaje escrito es una forma secundaria del oral que requiere de enseñarse. El lenguaje escrito no es ni más ni menos importante que el oral. La escritura no es sólo representación abstracta del lenguaje.
- La gente inventa el lenguaje escrito cuando necesita comunicarse por encima de la voz del tiempo y del espacio. El lenguaje escrito es una forma de documentar y transmitir la cultura a las futuras generaciones, es una invención humana tanto individual como social.
- Utilización de textos auténticos en situaciones reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, entre otras.
- Evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido.
- La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector, una búsqueda de significado, por ello, el lector

negocia el significado con el texto y con él “construirá un texto paralelo en su mente y éste será el texto que comprenderá – su propio texto. Yo, el escritor he construido mi texto. Usted, el lector construye el suyo. Su lectura es un proceso tan activo y constructivo como fue mi escritura” (Goodman, 2006, p. 18). En este sentido la lectura como la escritura son procesos dinámicos y constructivos. Por ello el sentido que se da a un texto depende del sentido que el lector le aporte.

- Los niños/as son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es una guía, que comparte con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, entre otros.
- El proceso de lectura implica predicciones, inferencias, confirmar o negar sus predicciones y corregir de ser necesario, por medio de tres estrategias: grafofónicas (forma-sonido), sintáctico (léxico-gramatical) y semántico pragmático.
- La cooperación es necesaria en esta transacción personal y social del lenguaje, los niños/as se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.
- Aprender a leer y a escribir es construir sentido a través de la transacción con el texto, los niños/as deben aprender a emplear claves textuales para darle sentido, es decir, darle significado. Sólo cuando aprenden a hablar y a escuchar en ambientes orales auténticos, aprenderán a leer y escribir en ambientes de lectoescritura auténticos.

### ***c. Enfoque constructivista***

El tercer enfoque se diferencia de los anteriores porque señala que la intervención del docente debe ser en el sentido de crear situaciones de interés donde haya problemas que resolver.

Se concibe la alfabetización desde el acercamiento a diferentes tipos de textos, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos.

Admiten dos puntos de partida: desde la adquisición del código alfabético, es decir, que en nuestra lengua casi siempre una letra representa un sonido. Se considera que el niño tiene una serie de conocimientos sobre el sistema de escritura, por ello se parte de lo que sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El segundo punto consiste en partir de que el niño forma parte de una cultura *letrada*, por lo tanto, será necesario que esté en contacto con diferentes tipos de textos para que pueda descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, para identificar qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica tiene y qué vocabulario específico usa.

Desde el punto de vista de la evolución psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979), las primeras escrituras aparecen de manera figurada, es decir, en líneas onduladas y en zig-zag, continuas o fragmentadas o también como un serie de elementos discretos repetidos que pueden ser líneas verticales o bolitas. Estas escrituras se estudian en dos niveles: los aspectos figurales (trazado, dirección, espacio, orientación, entre otros) y aspectos constructivos que se refieren a lo que se quiere representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

En el aspecto constructivo, las escrituras infantiles siguen una línea de evolución que se divide en tres amplios períodos que pueden tener subdivisiones (Ferreiro, 2010b, p. 18):

1. La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico. Donde surge la diferencia entre dibujar y escribir; al dibujar se está en el plano icónico y al escribir se aleja de lo icónico.
2. La construcción de formas de diferenciación entre los ejes cualitativo y cuantitativo. Los niños/as dedican su esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre escrituras. Primero de manera intra-relacionales, es decir, las propiedades que se requieren para poder ser interpretable o

atribuirle significación. Sobre un eje cuantitativo, al considerar que para que una escritura diga algo debe tener por lo menos tres letras, y sobre un eje cualitativo al ser necesaria la variación de letras para que sea interpretable.

3. La fonetización de la escritura (se inicia con el período silábico y termina con el alfabético). La tercera etapa se caracteriza por la atención a las propiedades sonoras del significante; aquí el niño empieza a descubrir que las letras pueden corresponder a las sílabas, y que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra pueden corresponder con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Partes que se designan inicialmente como sílabas, dando inicio al período silábico. El período silábico alfabético es la transición entre los esquemas anteriores y los nuevos. Cuando el niño descubre que la sílaba no es la unidad, y que ésta puede ser dividida en elementos menores, se enfrenta a nuevos retos: es decir, desde lo cuantitativo que no basta una letra por sílaba y que hay sílabas con una, dos y tres letras. Desde lo cualitativo desafiará los retos ortográficos.

Los niños/as realizan tres tipos de grafías: grafías primitivas (círculos, garabatos, palos), pseudografías (letras deformadas) y letras convencionales.

Las etapas fundamentales por las que atraviesan los niños/as de acuerdo con Ferreiro (2010 b) son:

*Diferenciación escritura-dibujo.* Los niños/as van descubriendo las diferencias entre las formas de representación icónicas (dibujos) y no icónicas (letras y números). Diferencias intrafigurables: Los niños/as empiezan a fijarse en la cantidad de grafías. Surge la hipótesis de variedad de letras y cantidad. En la primera, los niños/as consideran que para que un texto pueda decir algo debe tener variedad de letras, y en la segunda deben tener por lo menos *tres letras* para poderse leer. Diferencias interfigurales: Los niños/as se plantean cómo pueden diferenciar las escrituras de distintas palabras;

varían las letras o su posición en las palabras, variar la cantidad de grafías entre una y otra. Hasta el final de esta etapa es que empiezan a poner en correspondencia los aspectos sonoros de la palabra; se le llama etapa presilábica.

*Período fonético.* En esta etapa empieza la correspondencia entre la escritura y la emisión oral de la palabra. Primero con la hipótesis silábica, escriben una letra por cada sílaba, pero ésta entra en contradicción con la hipótesis de cantidad (mínimo 3 letras), de aquí prevalece la hipótesis silábica. El niño entiende lo que escribe, pero los demás no comprenden.

Surgen escrituras silábicas-alfabéticas y dentro de las mismas palabras están las dos teorías: alfabética y silábica.

Las diferencias entre poner la escritura en términos de codificación y de representación, tiene para la adquisición de la cultura escrita consecuencias importantes, ya que en el primer caso se prioriza la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y por ello se considera necesario preparar para la lectoescritura, centrando esta ejercitación en la discriminación sin contemplar al lenguaje.

Desde estas concepciones teóricas, la adquisición de la lengua escrita no es concebida como prácticas mecánicas y repetitivas, porque implican un proceso de construcción donde se ponen en juego las capacidades intelectuales.

Las discusiones entre la utilización de métodos que ponen en juego las unidades significativas de la lengua (letras, sonidos, sílabas) con los que parten de unidades de significación (palabra, oración, texto) son historia antigua; empiezan en el siglo XVII, se retoman esporádicamente en el XVIII, para eclosionar en el siglo XIX, aunque dominaron los métodos alfabéticos con sus silabarios y la memoria como principal herramienta de trabajo. Después destacaron los fónicos, que hacen hincapié entre cada símbolo gráfico y su correspondiente sonido, y a principios del siglo XX los métodos globales de tendencia analítica y de naturaleza más pura fueron ganando seguidores, aunque los fónicos eran los que prevalecieron (Braslavsky, 2009).

Como resultado de las tendencias que buscan posicionarse desde una perspectiva mediadora, en los países de habla inglesa, en 1990, se produce un movimiento que busca el consenso entre la discusión de los métodos, así surgen dos tendencias: la “Enseñanza equilibrada” y “La conciencia fonológica” (Braslavsky, 2009).

### La Enseñanza equilibrada

Surge como un enfoque que considera todas las evidencias sin tener preferencia por una tradición. La investigación demuestra que ninguna tendencia favorece a todos los alumnos, y por ello hay que sumar las cualidades de cada una para beneficio de la alfabetización de toda la población. Es decir, se propone ir más allá de la defensa de un método en particular, actuando con flexibilidad y con sensibilidad ante la diversidad y tomar las decisiones pertinentes con cada niño. Así, en lugar de confrontar, propone que para tener más éxito, es recomendable llevar a cabo un balance en las siguientes aéreas que aglutinan las dos tendencias últimamente confrontadas: La tradicional y el lenguaje total (ver cuadro 4)

**Cuadro 4. Balance entre el lenguaje Tradicional y el Lenguaje Total**

Tradicional	Lenguaje total
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enseñanza explícita, dirigida.</li> <li>-Enseñanza de la lectura secuencial prescriptiva.</li> <li>-Métodos basados en destrezas aisladas y en los elementos fonológicos.</li> <li>-Enseñanza dirigida según el curriculum planificado.</li> <li>-Uso de materiales y libros comerciales.</li> <li>-Evaluación por pruebas formalizadas (test de lectura) seguimientos.</li> <li>-Enseñanza y toma de conciencia del lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enseñanza centrada en el aprendizaje, por descubrimiento y construcción del alumno.</li> <li>-Enseñanza según la necesidad del alumno.</li> <li>-Métodos que ponen el acento en la comprensión.</li> <li>-Intervención del maestro con estrategias incidentales, no planificadas.</li> <li>-Materiales genuinos seleccionados por los alumnos.</li> <li>-Pruebas informales: portafolios.</li> <li>-Contextualización de las artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer, escribir.</li> </ul>

## La conciencia fonológica

Permite identificar los sonidos articulados que componen las palabras. En el entendido de que para que se les facilite a los niños/as el dominio de la lectura y escritura, “deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas” (Linuesa, 1999, p. 56). A esta capacidad de centrar la atención en los sonidos y manipular los segmentos fonológicos del habla se le llama *conocimiento fonológico*.

Debido a que existen diversas formas en las que una palabra puede dividirse en unidades más pequeñas (sílabas *sol*, rima *s-ol* y fonema *s-o-l*) se le ha llamado de diferente manera. Cuando se refiere a la habilidad para manipular exitosamente las unidades silábicas de una palabra, se le llama *conocimiento silábico*. Si se trata de los fonemas, los elementos más abstractos de la lengua, se le llama *conocimiento fonológico*.

De acuerdo con Linuesa, los estudios han demostrado que los niños/as alcanzan antes el conocimiento silábico que el de los fonemas. Señala que específicamente los estudios realizados en educación preescolar, muestran que tienen pocas dificultades para segmentar una palabra en sílabas, mientras que tienen muchos problemas en hacer esta operación en fonemas. Menciona que la segmentación en fonemas se logra hasta el primer año de educación primaria, por ello se concluyó que: “evolutivamente, el conocimiento silábico precede al conocimiento de los fonemas” (Linuesa, 1999, p. 60). En este sentido, el nivel lingüístico más sencillo, de menos complejidad cognitiva y menor necesidad de instrucción específica es la rima, porque requiere una manipulación de segmentos menos consciente y deliberada. El nivel silábico sería el segundo en este orden de complejidad y el nivel de mayor dificultad es el fonológico, requiriéndose una instrucción específica para lograrlo porque no surge espontáneamente y debe estar mediado por una enseñanza explícita.

Algunos autores encuentran una tercera forma de dividir las palabras, intermedia entre la sílaba y los fonemas: señalan que es posible dividir una sílaba en dos unidades, una inicial o principio y otra final o rima. Generalmente, la inicial es una consonante o grupo de consonantes y la rima es la vocal y las consonantes siguientes, como en los siguientes ejemplos: *pl-an*, *p-an*. A estas unidades intermedias se les llama *conocimiento intrasilábico*. Este precede al reconocimiento de los fonemas, quedando en el siguiente orden: conocimiento silábico, intrasilábico y de los fonemas.

A la habilidad para detectar las palabras que riman, algunos autores les llaman conocimiento intrasilábico, porque depende de la capacidad para identificar las unidades intrasilábicas; otros creen que es fonológico, pues es la habilidad de aislar los fonemas de una palabra, y hay quien lo define como *conocimiento de las rimas*. Para Linuesa, con el fin de no crear confusiones, considera éste último término más adecuado. El *conocimiento fonológico* o *conciencia fonológica* han sido interpretados por varios autores desde sus particulares puntos de vista.

Lo más importante es mencionar que, de acuerdo con los estudios de las últimas décadas, desarrollar esta habilidad en los niños/as puede traer ventajas en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Linuesa, 1999):

- a) El niño puede captar que la escritura alfabética es una forma de representación del lenguaje y comprender el sistema de reglas correspondencia letra-sonido.
- b) Facilita la lectura de nuevas palabras, porque permite segmentar las letras en unidades que corresponden a los sonidos (fonemas) y combinar estos sonidos para pronunciar palabras.

De acuerdo con Linuesa, hay una estrecha relación entre la conciencia fonológica y la enseñanza de la lectoescritura; señala que algunas de las conclusiones a las que se han llegado son las siguientes:

- a) El conocimiento fonológico no se aprende espontáneamente, sino que se adquiere al aprender a leer y escribir en un sistema alfabético.
- b) Los niños/as con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura tienen problemas con el conocimiento fonológico.
- c) Si se les instruye a los niños/as con dislexia en conciencia segmental pueden mejorar.
- d) La habilidad de los niños/as preescolares en tareas de conocimiento fonológico, correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura.
- e) Desarrollar explícitamente habilidades fonológicas favorece el aprendizaje de la lectura y escritura. (Linuesa, 1999, p. 66).

Señala Linuesa que prácticamente no hay controversia en la relación entre la conciencia fonológica y la lectoescritura, pero sí la hay en la forma como se da esta relación: hay investigadores que consideran que la conciencia fonológica favorece a la lectoescritura o que ésta favorece al desarrollo de la conciencia fonológica. Para Linuesa y otros investigadores esta relación es bidireccional.

En conclusión: Linuesa y otros investigadores consideran necesario incluir un programa de enseñanza de habilidades metalingüísticas para los niños/as de educación preescolar y primer año de primaria, que facilite el acceso a la lectoescritura.

Para finalizar este apartado, hay que comentar que ante la disyuntiva entre utilizar métodos analíticos o sintéticos, fonéticos o globales, Ferreiro señala que estas discusiones no consideran lo que hoy en día se sabe sobre las conceptualizaciones que los niños/as tienen acerca del sistema de escritura (2010). Asimismo, que los métodos no ofrecen más que sugerencias, aunque también prácticas rituales y un conjunto de prohibiciones, porque el método no crea conocimiento. En este entendido, un método puede aportar algunos elementos a los maestros/as, pero encasillarse en su cumplimiento estricto es más una pérdida de oportunidades de comunicación real que una ganancia. Para Ferreiro es más importante

entender cómo los niños/as se apropian de la cultura escrita, porque permite entender los procesos y permite crear situaciones constructivas de conocimiento. En este sentido también Braslavsky, en el prólogo de su libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, señala que la mayor eficiencia de la enseñanza de la lectura no radicaría en el método, sino en la suma de condiciones que suelen ponerse en juego para facilitar su adquisición (2009).

## LA DISCUSIÓN SOBRE LA DECODIFICACIÓN

Una discusión que se genera al abordar el tema de los métodos para la alfabetización inicial es la relativa a la conveniencia de la decodificación. En este apartado hago una revisión de las posturas que la defienden y quienes consideran que es una práctica que ha demostrado su ineficiencia.

A finales del siglo XX se pueden identificar dos tendencias opuestas en cuanto a desarrollar habilidades de decodificación: por una parte hay quienes descalifican su utilidad y los que le confieren un valor fundamental. Como respuesta a esta confrontación surge otra postura que pretende mediar ambas tendencias.

De esta manera, podemos identificar tres posturas en cuanto a las habilidades de decodificación:

1. Niegan la importancia del desciframiento y algunos de sus representantes son: Smith (1983), Foucambert (2004), Goodman (2006), Vaca, (1997).
2. Defiende la trascendencia de la descodificación: Chall (1999).
3. Tienen una postura intermedia porque no descalifican ninguna de las dos tradiciones. Entre algunos de sus postulantes están Solé (2007) y Susan B. Newman (citada en Braslavsky, 2009).

Los argumentos que utilizan estas tendencias son los siguientes:

1. La tendencia que niega el desciframiento es encabezada por

Goodman con su llamado “movimiento de maestros/as del lenguaje total” del que ya hablamos en el aparatado anterior. Esta filosofía, perspectiva o revolución cultural, como suelen autodenominarla sus protagonistas, se basa en corrientes de la sociolingüística, la psicolingüística, del proceso de escritura y la alfabetización emergente, retomando ideas de diferentes corrientes y sin tomar como bandera ninguna, aunque sí se asumen en la posición de las pedagogías críticas-norteamericanas de la “pedagogía progresiva”. Goodman, su principal mentor, señala que el lenguaje debe ser total, nada de pedazos ni de mordiscos, ni de descomponer su enseñanza, por ello descalifican la decodificación. Utilizan como lema “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”, apoyados por el constructivismo natural y aseguran que los aspectos fónicos se aprenden naturalmente en el acto de leer y escribir, aunque *algunas veces* aceptan que se pueden enseñar estos elementos si los alumnos los requieren. Se opta por textos auténticos, de preferencia literarios, y se niegan los libros para alfabetizar. Se censura fuertemente la utilización de las copias, dictados y la memorización, así como la evaluación por medio de pruebas estandarizadas, sugiriendo una evaluación continua, individual y cualitativa.

Como ejemplo, Goodman (2006) presenta el estudio de caso de Sarah, una niña que al vivir en un ambiente familiar letrado, observa a sus padres leer libros, periódicos, revistas, recetas, cartas y escribir notas, reportes académicos de posgrado, cheques, entre otros. Señala que no tuvo presión de sus padres para aprender a leer y a escribir, y que contaba con un deseo intrínseco por lograrlo; llegó a construir su propio sistema de escritura que cada vez se parecía más a las convenciones del lenguaje. Sarah llegó al preescolar con avances significativos sobre la cultura escrita: escribía y leía de forma autónoma. Sin embargo, el trabajo al que se enfrentó en el preescolar, basado en la decodificación y en prácticas mecánico-repetitivas, fue un choque para una niña que se había vinculado con la cultura escrita en un clima de libertad y por medio de sus propios descubrimientos:

Nuestra historia termina cuando Sarah ingresa al jardín de niños/as, a la edad de cinco años. Para angustia de sus padres, su primera experiencia escolar no continuó fortaleciendo este grandioso comienzo. Por su parte, la maestra se limitaba con presentar ejercicios de aprestamiento a la lectoescritura, dentro de una forma de enseñanza fragmentaria que iba de las partes al todo, lo que redujo la escritura de la niña a la relación de planas de letras y palabras, y a ejercicios fónicos de repetición. Era común que Sarah tuviera dificultades porque volteaba las páginas, hacía dibujos y escribía su propia historia. Su maestra parecía no darse cuenta de que Sarah y algunos de sus compañeros de clase ya sabían leer y escribir y pensaba que su función era preparar a los niños/as para desarrollar la habilidad de leer y escribir a través de ejercicios de repetición, y que de esta forma se convertirían en lectores y escritores (Goodman, 2006, p. 220).

Los Goodman rechazan que sea necesario un aprendizaje explícito del sistema de escritura, porque éste –sustenta- se da de forma natural, al tener contacto con experiencias ricas en lectura y escritura, como sucede con el lenguaje oral.

Smith (2008) y Foucambert (2004) parten de que el niño logra identificar globalmente algunas palabras que le son significativas como su nombre o algunos productos de uso cotidiano (citado en Braslavsky, 2009).

Vaca considera que la decodificación como tal no existe: “Así pues, desde nuestra perspectiva, el procedimiento de descifrado o de decodificación, tal y como ha sido definido, no existe” (Vaca, 1997, p. 64). En cambio, señala que lo que existe es un procedimiento llamado “inferencia silábica” que origina los fenómenos aparentes que han sido descritos como “desciframiento del texto”. De acuerdo con Vaca este concepto explica mejor los siguientes fenómenos que el llamado *decodificación*:

Que los lectores iniciales tienden a leer por unidades sub-léxicas, silabeando las palabras del texto (Vaca, 1997), con más o menos ajustes silábicos.

Se explican así mejor los frecuentes errores no léxicos que los lectores principiantes cometen y que tienen por consecuencia la emisión de pseudo-palabras, es decir, configuraciones fonemáticas que parecen palabras pero que no lo son. Como hemos argumentado en otro lado (Vaca, 2006) esta es la mejor manera de explicar los errores tradicionalmente llamados y concebidos como de sustituciones, omisiones, introducciones y permutaciones *de fonemas* durante la lectura, cuando su resultado es una pseudo-palabra (Vaca, 1997, p. 64).

Hay que señalar que todas las tradiciones que no forman parte del *lenguaje total* fueron consideradas partidarias de lo fónico. Diversas investigaciones hacen énfasis en los éxitos y fracasos de la tradición fónica; en cuanto a las que critican esta postura, lo hacen argumentando que la dificultad para leer no está determinada por la falta de habilidad para escuchar los diferentes fonemas o ver los diferentes caracteres de la escritura. En cambio Downing señala que:

El corazón del problema está vinculado al proceso cognitivo que capacita al niño para conceptualizar esas unidades lingüísticas y comprender cómo el código fonológico se relaciona con el código escrito. El exagerado énfasis en la percepción y la discriminación ha conducido a despreciar la cognición y la categorización en el proceso de aprendizaje de la lectura (citado en Braslavsky, 2009, p. 125).

La llamada *alfabetización emergente* y la *alfabetización temprana*, también ahondaron en las críticas a la escuela tradicional; algunos de sus argumentos son que los niños/as con un rico ambiente alfabetizador, inician el aprendizaje de la lectura y la escritura casi al mismo tiempo que el habla. Estudiosos como Harste Woodward critican enfáticamente las prácticas del kindergarten organizadas alrededor “del día de la letra A”, “día de la letra B” (citado en Braslavsky, 2009).

2. La segunda tradición es abanderada por Chall, que inicia sus investigaciones en 1967, y en 1999 publica sus resultados –confirmadas por gente como Adams– sobre la superioridad de lo fónico sobre

otras variables en el rendimiento de los niños/as de primer año, con los datos de las pruebas estandarizadas de los últimos treinta años. Con estas investigaciones, Chall considera que demostró la superioridad de los métodos fónicos basados en la decodificación contra los métodos basados en la comprensión, aunque la comunidad científica tiene sus dudas al respecto. Chall en 1990 propone extender la educación pública a 12 años obligatorios, con la presunción de que éste es el tiempo que se requiere para cumplir los estadios que ella considera necesarios para dominar la cultura escrita que un sociedad posindustrial requiere: pre-lectura, decodificación y fluencia, hasta tercero; lectura intermedia hasta octavo año y alfabetización avanzada hasta el 12° (citada en Braslavsky, 2009).

3. La tercera propuesta media con ambas tradiciones. Susan B. Neuman recupera el enfoque constructivo y sociocultural, pero reconoce las variaciones del desarrollo y la diversidad de alumnos. Para ello, acepta que algunos niños/as requieren una enseñanza explícita para adquirir habilidades y estrategias, es decir, requieren un trabajo aislado para identificar las formas y medidas de las letras. Señala al respecto:

Se les ha prestado demasiada atención a las habilidades aisladas con ejercicios que han mortificado a los pequeños, pero eso no quiere decir que toda la instrucción directa de habilidades básicas deba ser abandonada. No se trata de transformar a los niños/as en robots que llenan páginas con copias sino, por el contrario, de encontrar estrategias que vayan al encuentro con sus habilidades (citada en Braslavsky, 2009, p. 128).

También señala que todo enfoque de alfabetización temprana debe iniciar por preguntarse ¿quién es este niño?, ¿qué experiencias ha tenido? Y con base en buenas *prácticas*, el maestro puede construir estrategias que conecten sus primeras experiencias hacia el desarrollo de una alfabetización a largo plazo. En la idea de que, atendiendo la diversidad, se puede construir una escuela fuerte.

Por su parte, Solé recupera la utilidad de la decodificación y aunque cree que “leer no es decodificar” también señala “para leer es necesario decodificar” (2007, p. 43). Para esta investigadora, el trabajo de decodificación no debe ir como única estrategia, sino como una más de las que se pueden utilizar para dar un mejor resultado, por ello señala que: “El buen lector es el que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado” (Solé, 2007, p. 51). Ello implica que el uso eficaz de la decodificación incluye la combinación de las reglas de correspondencia, con la información desde los textos y los conocimientos previos del lector.

La discusión en torno a la importancia de la decodificación sigue presente, tanto en las posturas extremas, como en la propuesta inclusiva. El planteamiento inclusivo no es precisamente intermedio o mediador, pone en la mesa otro argumento: para aprender a leer y a escribir se puede hacer uso de variedad de herramientas, no hay un compromiso por usar únicamente las prácticas de una tradición o de la otra; algunos niños/as darán mejor resultado con algunas, otros con otras y la suma de todas facilita la tarea. Entre ellas, el uso de recursos lúdicos.

Entre estas sugerencias, en las últimas décadas –como señalamos líneas atrás–, está la implementación de conocimiento metalingüístico, entre ellos el conocimiento fonológico. Entendiéndose el conocimiento metalingüístico como: “la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones” (Linuesa, 1999, p. 57). Como método para facilitar la decodificación, se propone el desarrollo de habilidades fonológicas, pero no desde las prácticas que tanto han sido cuestionadas por los diferentes especialistas con repeticiones de letras aisladas o sílabas carentes de sentido, con las que generaciones de niños/as han llenado planas y cuadernos. Sino con actividades orales de fragmentación fonológica, para promover la superación de las diversas hipótesis pre-alfabéticas que el niño puede elaborar y facilitar el camino hacia una hipótesis alfabética que promueva

una escritura fonológica. Con el objetivo de que los niños/as sean conscientes de que una palabra tiene partes.

Esta propuesta implica un manejo creativo y lúdico, con la lengua oral, que impacte el aprendizaje del sistema alfabético. Estas actividades deberán estar integradas a las tareas normales de clase y en forma de juegos, como sugieren los especialistas que han elaborado algunas propuestas. Cabe señalar que en ningún programa de preescolar de los que hemos revisado se sugiere esta forma de trabajo, a pesar que en el PEP 2004 y 2011 se dice explícitamente que la oralidad “tiene la más alta prioridad”. De manera aislada, en el PEP 2011, al presentar los “aprendizajes esperados” en el área de “Lenguaje escrito”, dice: “Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales” (PEP, 2011, p. 37). Pero no se explica que con ello se podría reflexionar sobre la lengua. En ninguna parte del programa se habla de la conciencia fonológica o de las habilidades metalingüísticas. En conclusión, podemos decir que en el programa vigente de educación preescolar no se proponen el desarrollo de estas estrategias de trabajo. En anexo presento un resumen de dos propuestas para trabajar la conciencia fonológica que podrían ser del interés de maestros/as y padres/madres de familia.

Como pudimos ver a lo largo de este capítulo, ante la tendencia de *primarizar* la educación preescolar, hay algunas propuestas que pueden significar un salvavidas para aquellos niños/as que parecen estar condenados a realizar diariamente ejercicios musculares de prelectura, así como terminar cuadernos completos de planas de letras, sílabas y palabras. Una opción es el desarrollo de habilidades fonológicas desde la oralidad. También es recomendable tener una postura abierta para mediar con enfoques actuales como el constructivo y sociocultural, pero también aceptar que hay niños/as que requieren de una enseñanza explícita e individual para identificar las formas y medidas de las letras. Es recomendable advertir que los métodos para alfabetizar pueden dar ideas, sugerir

actividades, pero no deben convertirse en un grillete que llegue a constituir un peso; lo más importante es proporcionar a los niños/as *ocasiones* para leer y escribir diversidad de textos y en distintas circunstancias.

## CAPÍTULO 5

### **LOS PADRES/MADRES DE FAMILIA: LA FAMILIA HERNÁNDEZ**

Si los docentes son generalmente poco tomados en cuenta en la construcción de planes y programas de estudio, los padres/madres de familia y niños/as son prácticamente ignorados.

Por ello, este capítulo está dedicado a estudiar las creencias y experiencias que viven los padres/madres de familia con respecto a la alfabetización inicial.

Los padres y madres de familia son trasgresoras porque son actores que, en defensa de lo que consideran adecuado para la educación de sus hijos/as, toman iniciativas que van desde hacer grandes esfuerzos económicos para pagar escuelas particulares y comprar libros de alfabetización, crear un currículo alternativo y exigir otro perfil de egreso, hasta actos arbitrarios como expulsar maestros/as. Pero también, estos padres decididos a veces son presa de otras voces que los presionan, engañan y hacen negocio con su genuino interés por dar la mejor educación a sus hijos.

Aunque considero pertinente escuchar las voces de los padres/madres y los niños/as en diferentes espacios, porque cada grupo tiene su propia perspectiva del fenómeno, en este capítulo explico las precisiones metodológicas para estudiar a ambos grupos.

Los siguientes dos capítulos forman parte del *estudio de caso* de una familia a la que denomino *Los Hernández*. Elegí este apellido por ser el más común en México y puede dar la impresión de tratarse -de casi- cualquier familia mexicana. Este capítulo está dedicado a los padres/madres de familia y el siguiente a los niños/as.

A partir de este caso particular, pretendo generar conocimiento acerca de la alfabetización en preescolar, ya que los estudios de caso como estrategia de investigación pretenden la generalización a partir de un caso, y se parte de la elección de un objeto para ser estudiado.

El tiempo requerido para este *estudio de caso* es prolongado, a largo plazo, ya que pretendo hacer el seguimiento de tres niños/as y cinco adultos durante dos tiempos: el lapso de la educación preescolar y el primer ciclo de la primaria.

Considero importante estudiar la alfabetización inicial, porque a partir de la manera como los niños/as vivan esta experiencia, es probable que influya en el vínculo que establecerán con la cultura escrita en los años venideros. Por ello, se requiere generar información sobre la manera en que las diferentes voces están viviendo este proceso. Moreno (2001) hace hincapié en la trascendencia del aprendizaje de la lectura en el nivel inicial como factor de aprovechamiento escolar:

Parece ser que la lectura y su aprendizaje supone, una de las preocupaciones de las familias, de docentes y de todos los niños y niñas en la edad escolar, especialmente en su inicio, ya que de su desenvolvimiento en este aprendizaje, muy delicado, dependerá el éxito o fracaso en su futuro escolar. (2001, p. 181)

En este orden de ideas, los teóricos de la alfabetización señalan que, para tener éxito escolar, no sólo hay que aprender a decodificar, sino que habría que desarrollar otros saberes. Con los avances en las investigaciones sobre alfabetización, se han ido identificando los elementos que se requieren para considerar que se tiene un buen desempeño en lectoescritura. Estos indicadores los resumo con la siguiente fórmula: *decodificación + comprensión + práctica*

*social + poder criticar el contenido + gusto por la lectura.* Específicamente este último elemento es difícil de lograr cuando las primeras experiencias con la cultura escrita no son gratificantes.

La familia ejerce influencia directa en el interés por la cultura escrita que tienen los niños/as preescolares; ésta puede ser un “refuerzo positivo” (Moreno, 2001) con buenos ejemplos y prácticas positivas, o bien un “esfuerzo negativo” con malos hábitos. La imitación que los niños/as hacen de los adultos y otros niños/as de su familia, es un factor detonante de buenos y malos hábitos lectores.

Históricamente, a la familia, como institución universal, se le han asignado diversas funciones: religiosas, económicas, de control social, educativas, entre otras. En este apartado me interesa estudiar la función educativa, específicamente en cuanto a la alfabetización inicial. La familia es el agente más importante de socialización, el primero y el último en desaparecer, por ello su influencia en el acceso a la cultura escrita es fundamental.

Generalmente, los niños/as crecen bajo la protección de una familia que es la promotora de su socialización; ésta les trasmite valores, rutinas, comportamientos y creencias que forman parte de su primera concepción del mundo. Entendiendo como *socialización* la inducción de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. Berger y Luckmann (2008) reconocen dos socializaciones: la primaria y la secundaria. La “socialización primaria” es la primera por la que se atraviesa en la niñez, que es cuando se encuentran bajo la protección del vínculo familiar. Esta es la más importante porque define en muchos sentidos su inserción y apreciación del mundo. Pero cuando los niños/as crecen “el círculo de admiración que sentían hacia sus familiares cercanos ya no es exclusiva” (Moreno, 2001, p. 178), ya que conocen y conviven de manera directa y constante con más personas. Y cuando ingresan a la “socialización secundaria”, que es aquella que se vive en el contexto de otro ámbito más allá de la familia, como la escuela, los niños/as conocen a personas que impactan de manera importante sus vidas al observar otras creencias, valores y formas de pensar y actuar. La

escuela, institución encargada por el Estado de la educación, será quien asuma buena parte de la responsabilidad en los años venideros en el desempeño escolar de los niños/as.

El interés específico por investigar a los padres, radica en la siguiente tesis: en las últimas décadas han conquistado una fuerte influencia sobre las decisiones académicas que se toman en las escuelas preescolares. Algunos padres han construido un currículo alternativo al oficial. Todo ello -en parte- es producto de las presiones que viven en una sociedad de consumo donde la educación también se ha constituido en un bien de consumo; de esta manera, términos como éxito social, competitividad, calidad, prisa y progreso, entre otras, forman parte de las nuevas exigencias a que los padres finalmente se adaptan.

En este capítulo presento las decisiones metodológicas que tomé para investigar las creencias y experiencias, sobre alfabetización, de padres y niños/as; también describo quiénes y cómo son las voces informantes. Asimismo, presento los resultados obtenidos con un cuestionario aplicado a los padres/madres de familia. Y, finalmente, conoceremos cómo conciben la alfabetización los padres de la familia Hernández a través de relatos de vida.

## DECISIONES METODOLÓGICAS

Para conocer las creencias de los padres/madres y niños/as, elegí realizar un *estudio de caso* de cinco padres/madres, dos niñas y un niño que tienen un vínculo familiar, a quienes llamo *Los Hernández*. La información empírica surge de relatos de vida obtenidos a través de entrevistas y la aplicación de cuestionarios.

Los integrantes de esta familia tienen las siguientes características:

*Los padres/madres de familia:*

- Tienen disposición a participar en esta investigación.

- Son un grupo de padres/madres de familia con características culturales heterogéneas.
- Tienen hijos que están viviendo el proceso de alfabetización convencional, que asisten a diferentes escuelas y en diferentes grados escolares.

*Los niños/as:*

- Están transitando al mismo tiempo en los primeros contactos con la cultura escrita de manera formal.
- Viven en la misma casa, cada niño con su familia nuclear, en departamentos propios, pero comparten espacios en común.
- Están cursando diferentes grados escolares.
- Hay una interacción constante en el ambiente alfabetizador que viven los tres niños/as, ya que comparten experiencias, juegos, juguetes, libros, programas, ven a sus padres platicar entre ellos y entran libremente en las habitaciones de los demás miembros de la familia.

Los relatos de vida reconstruyen un discurso narrativo que trata de contar una historia real, que se cimenta en el marco de una relación dialógica. Mi interés consiste en reconstruir los episodios de la vida de los participantes, que tienen una relación directa con el fenómeno de la alfabetización.

Para recuperar la información empírica, primero les pedí a los padres/madres de familia que resolvieran un cuestionario que consta de las siguientes preguntas:

1. ¿Para usted qué significa alfabetizar?
2. ¿Qué institución educativa considera que es la adecuada para iniciar la alfabetización formal?
3. ¿En el preescolar donde asiste su hijo alfabetizan?
4. ¿Con qué método?

5. ¿Considera importante que se alfabetice en preescolar? Explique ¿por qué?
6. ¿Explique qué método cree que es adecuado para alfabetizar? Describa paso a paso el mecanismo.
7. ¿Qué diferencias encuentra entre los preescolares públicos y privados?
8. ¿Qué aprendizajes debe aportar la educación preescolar a los niños/as?
9. ¿Le han explicado los maestros/as de preescolar de sus hijos cuáles son los objetivos del preescolar en cuanto a la lectura, escritura y oralidad; explique.

En una segunda etapa, entrevisté a los padres/madres de familia en tres diferentes tiempos: 2009, 2011 y 2020.

*Objetivos de esta fase de la investigación:*

- Conocer lo que significa alfabetizar para los padres/madres de familia.
- Conocer las expectativas de los padres, en el nivel preescolar, sobre la cultura escrita.
- Identificar las creencias implícitas y explícitas que tienen los padres/madres de familia acerca de la cultura escrita y del programa de preescolar.
- Conocer las experiencias que viven los niños/as durante la alfabetización inicial.

### **¿Quiénes son los Hernández?**

*Los Hernández* son una familia constituida por cuatro hermanos adultos y su mamá. Aunque cada hermano tiene su propia familia, siguen viviendo tres de ellos en el mismo domicilio. Ya que uno de los hermanos vive en otra ciudad y no tiene hijos pequeños, no

participará en este estudio. Para fines prácticos, a todas las personas que viven en el mismo domicilio, pero en diferentes departamentos, los llamo *Los Hernández*.

A los hermanos Hernández los llamaré, para cuidar su identidad, Armando, Alonso y Soledad. Los otros dos adultos que participarán activamente en esta investigación son Yolanda y Rosa, esposas de los hermanos y sus hijos son: Germán, Yadira y Adriana. Más adelante aclaro la relación de parentesco entre ellos.

Esta familia vive en la delegación Álvaro Obregón, en una casa de concreto de tres pisos que cuenta con los servicios de luz, agua, drenaje, teléfono, pavimentación, televisión por cable e internet. Cada familia de los hermanos Alonso y Armando cuenta con un vehículo. Los niños/as informantes tienen las siguientes características:

- Adriana nació el 17 de abril del 2005. En la primera entrevista acababa de cumplir cinco años y se encontraba en segundo de preescolar en una escuela pública donde se trabaja con el PEP. En la última entrevista estaba en primero de primaria en una escuela oficial.
- Germán nació el 22 de septiembre de 2004. En la primera entrevista tenía cinco años y se encontraba en tercero de preescolar en una escuela privada bilingüe, donde se ofrece alfabetizar de manera convencional. En la última entrevista estaba en segundo de primaria en una escuela oficial.
- Yadira nació el 26 de noviembre de 2003; estuvo en un preescolar oficial, ingresó a la primaria sin saber leer y escribir. En la primera entrevista estaba en primer grado y en la última en tercer grado de primaria.

Entendiéndose que una familia es más que la suma de sus miembros, y que las interrelaciones existentes entre los niños/as constituyen un vínculo de parentesco, por ello, al vivir los tres niños/as en un entorno común, es importante conocer acerca de las relaciones entre ellos y los demás miembros de su familia.

En el Genograma que presento a continuación, se puede ver que además de los tres hermanos Hernández, viven en el mismo domicilio la esposa de Alonso (Rosa) y la esposa de Armando (Yolanda), así como dos mujeres adultas mayores, la señora Carmen, mamá de los hijos Hernández y dueña de la casa y la señora Valeriana, mamá de Yolanda.

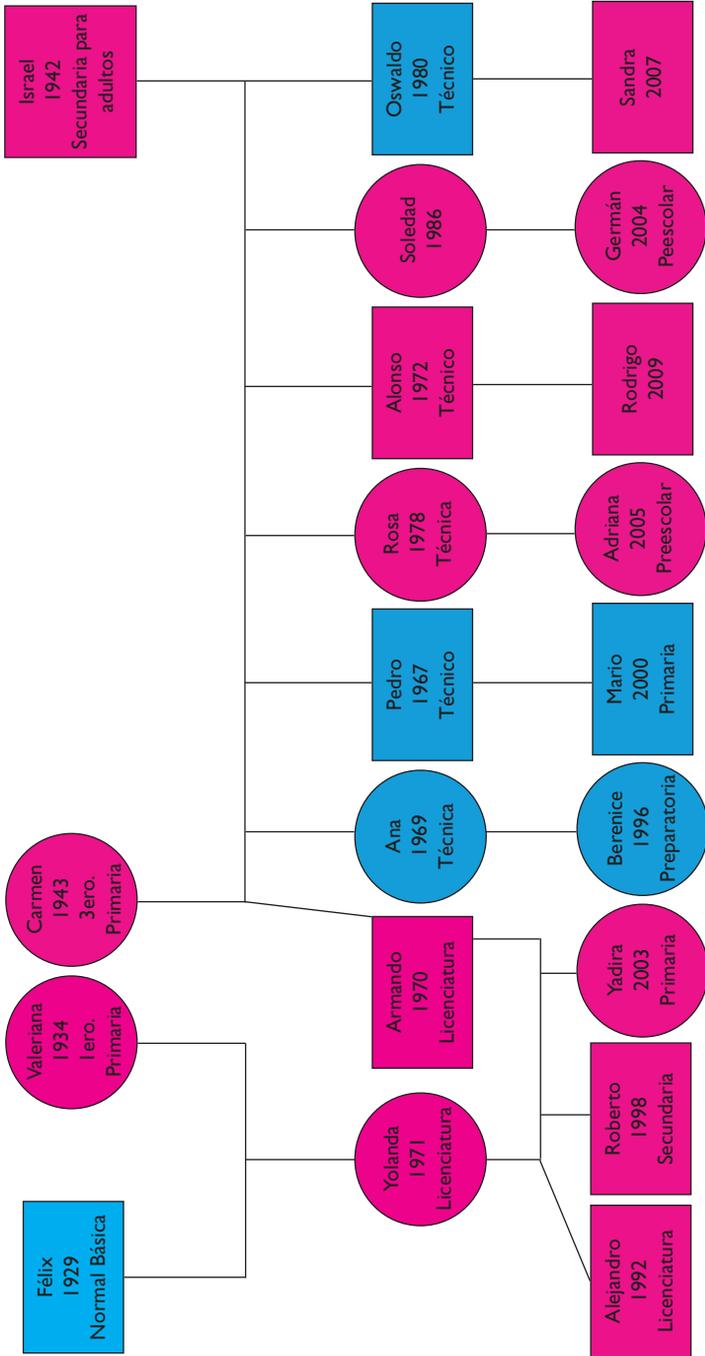
Aunque los 4 hermanos Hernández parten de un mismo capital cultural, durante la socialización secundaria cada hermano siguió un trayecto distinto, marcado por las experiencias que fueron viviendo y por las decisiones que tomaron en cuanto a su vida personal, académica y laboral. De los tres hermanos que viven en el mismo domicilio, Armando es el único que tuvo acceso a estudios superiores, y también el que tiene una relación estrecha con la lectura, esto se puede explicar, entre otros motivos, de acuerdo con Lahire (2004), porque al ingresar a medios académicos universitarios, la influencia de este contexto educativo prevalece sobre los hábitos lectores de la familia nuclear. En esta lógica, Armando adquiere un *refuerzo positivo* en la licenciatura, diplomados y talleres a que asiste en instituciones como la UNAM y la Universidad Iberoamericana, lo que le permite distanciarse del capital cultural de su familia nuclear. Aunque hay que señalar que posiblemente intervinieron otros factores en la formación de Armando.

Alonso ingresa a estudiar una carrera técnica y con ello finaliza su formación académica; la escuela donde estudia favorece un tipo de cultura escrita funcional, cuyo objetivo es la vida laboral. Trabaja como técnico en sistemas y su vínculo con la cultura escrita se relaciona principalmente con los requerimientos laborales.

Soledad ingresa a la vocacional, pero deserta en el segundo semestre, al enterarse de estar embarazada.

En el Genograma de la familia *Hernández* que presento a continuación, se puede ver de manera más clara los vínculos de parentesco entre sus miembros y el nivel de escolaridad.

Genograma de Los Hernández (con color rosa viven en el mismo predio)



### Simbología del Genograma:

- Los círculos son para señalar el género femenino y los cuadrados al masculino.
- Cuando dos figuras están unidas por una línea quiere decir que son pareja. Si esta línea está trunca, quiere decir que están separadas.
- Las figuras que cuelgan de la unión de parejas son los hijos.
- Todas las figuras que están marcadas con color amarillo viven en la misma casa.
- Los señores Félix e Israel fallecieron.

La relación que tienen los miembros de la familia Hernández con la lengua escrita es diferente y está marcada tanto por sus gustos, sus necesidades, requerimientos labores y por la vida diaria. Con la intención de aclarar el vínculo que tienen los adultos de la familia con la lengua, y debido a que forman parte de un entorno alfabetizador, trataré de hacer una delimitación del tipo de lectores que son. Parto de la hipótesis de que *todos* los integrantes son lectores, porque saben hacerlo y viven en una cultura letrada. Aunque algunos de los miembros de esta familia, durante las entrevistas y charlas, se consideran ellos mismos como que *no leen nada*, como el caso de Rosa.

Para hacer este ejercicio me alejo de las clasificaciones estrictas sobre la cantidad de textos que leen y sobre el nivel o eficacia que alcanzan. Es decir, sólo me intereso por delimitar el tipo de textos que leen, con qué tecnología lo hacen y no la cantidad ni una supuesta *calidad*, idea que me parece discriminatoria. Construyo una clasificación similar a la que se hace en países europeos: alfabetizado para... Partiendo también del plural “alfabetizaciones” (Carlino, 2005) y de “literacidad” (Cassany 2009), que implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico, desde una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Desde esta concepción, hay *múltiples literacidades*, como

literacidad escolar, familiar, religiosa, *literacidad vernácula* que abarca las prácticas que no están reguladas por las reglas formales y que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente.

La clasificación que propongo es sumatoria, y no limita o impide acceder a más alfabetizaciones o seguir creando otras. Esta clasificación es inclusiva, y está diseñada para comprobar que todos los miembros de la familia Hernández tienen diferentes vínculos con la cultura escrita. Al sumar a algunos de los miembros con más categorías y, al practicarlas de manera constante, puedo decir que tienen un vínculo más estrecho con la cultura escrita.

Las categorías las divido en: Prácticas letradas y uso de la tecnología

### **Prácticas letradas:**

A ta= Alfabetizado para las tareas escolares

A cree= Alfabetizado para las creencias religiosas

A apr= Alfabetizado para aprender

A ing= Alfabetizado para investigar

A tra= Alfabetizado para el trabajo

Ac = Alfabetizado para la calle

### **Uso de la tecnología**

A lib= Alfabetizado para libros

Al rev= Alfabetizado para revistas, periódicos, folletos, trípticos.

A vid= Alfabetizado para jugar videojuegos

A int = Alfabetizado para usar el internet

A tel= Alfabetizado para escribir y leer por teléfono

En el cuadro 5 presento la relación que viven los diferentes miembros adultos de la familia Hernández con la cultura escrita. No considero en este cuadro a los niños/as porque en el desarrollo de este capítulo desarrollaré ampliamente su experiencia con la lengua. Hay que aclarar que esta clasificación la hago con la información que los mismos miembros de la familia aportaron.

**Cuadro 5. Usos y vínculos con la cultura escrita de la familia Hernández**

	Fé- lix	Vale- riana	Car- men	Is- rael	Yo- landa	Ar- man- do	Rosa	Alon- so	Sole- dad	Oswal- do
Ta	X			X	X	X	X	X	X	X
cree		X		X						
apre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
inv	X			X	X	X	X	X	X	X
trab	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Cil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lib	X			X	X	X	X	X	X	X
rev	X	X		X	X	X	X	X	X	X
vid							X	X	X	X
Int					X	X	X	X	X	X
Tel					X	X	X	X	X	X

En el cuadro 6 se observan de manera gráfica las actividades laborales que realizan los padres/madres de familia Hernández y el nivel de escolaridad con que cuentan.

**Cuadro 6. Nivel de escolaridad**

	<b>Soledad</b>	<b>Yolanda</b>	<b>Armando</b>	<b>Alonso</b>	<b>Rosa</b>
<b>Escola- ridad</b>	Segundo semestre vocacional	Licenciada en educación primaria ENM.	Licenciado en educación primaria ENM.	Técnico en computación.	Técnica farmacéutica.
<b>Activi- dades que realizan</b>	Recepcio- nista	Maestra de edu- cación primaria.	Director y maestro de educación primaria.	Técnico en com- putación.	Trabaja en el hogar.

Curiosamente las dos esposas de los hermanos Hernández tienen el mismo grado de estudios que sus maridos: Yolanda licenciatura en educación primaria y Rosa carrera técnica.

## PRESENTACIÓN DE LOS DATOS EMPÍRICOS DEL CUESTIONARIO

En el siguiente cuadro se puede ver un resumen de las respuestas que los cinco padres/madres de familia dieron a las preguntas del cuestionario inicial.

**Cuadro 7. Respuestas al cuestionario inicial**

	<b>Armando</b>	<b>Yolanda</b>	<b>Soledad</b>	<b>Alonso</b>	<b>Rosa</b>
<b>¿Qué es alfabetizar?</b>	Conocer el código escrito / entender qué se hace con ese código/sus significados y usos.	Enseñar a leer y escribir y para qué sirve.	Que a los niños/as les enseñen a leer y escribir.	Que se enseñe a leer y escribir a los niños/as.	Enseñar a leer y escribir.
<b>¿Qué Institución es la indicada?</b>	Primaria/aunque no se puede limitar a un ciclo/permanente.	Primaria/ hay algunos que lo pueden alcanzar en preescolar.	Preescolar	Preescolar	Preescolar
<b>¿Qué método considera adecuado? Describe</b>	Global/ sistema con base a frases, no a letras aisladas/experiencias de aprendizaje: leer, escribir hablar y escuchar.	La propuesta/ por proyectos.	Relación con los objetos y repetición, visualización del alfabeto, visualización, escritura repetición	Repitiendo- escribiendo.	Ver el dibujo y escribir la letra-silaba-palabra.
<b>¿Importancia de la alfabetización en preescolar</b>	No se debe forzar la alfabetización/ reprobaba las tareas mecánicas: planas, verbalización, memorización.	No hay que obligar a los niños/as.	Es más fácil absorber por la edad y aprenden jugando.	Van más adelantados a la primaria.	Se les facilita la primaria.
<b>¿Diferencias /similitudes entre: Prees- públicos/ privados?</b>	Públicas: desarrollan la socialización y hábitos. Privadas: tareas mecánicas-repetitivas.	Privados presionan para leer y escribir Públicos: maduración, psicomotricidad	Privadas: método es más avanzado.	Privados: los enseñan a leer y escribir Públicos: no los enseñan.	Privadas: avanzas más Públicos: juegan.

(continuación)

<p><b>¿Qué aprendizajes debería aportar la educación preescolar?</b></p>	<p>Español, CN, conocimiento de su cuerpo, y su relación con el ambiente, primeros conocimientos sobre matemáticas generados a partir de sus necesidades de conteo, clasificación.</p>	<p>Madurez, psicomotricidad, coordinación, hábitos, limpieza, socializar</p>	<p>Colores, figuras, alfabeto, suma, restas, lectura.</p>	<p>Conocer el alfabeto, las letras.</p>	<p>Aprender a leer y escribir, contar.</p>
<p><b>¿Los maestros/as explicaron los objetivos del preescolar?</b></p>	<p>No, la maestra explicó que los iba adelantar: ahí “leían o leían” porque era una exigencia de la primaria.</p>	<p>Se les iba a enseñar a leer y escribir.</p>	<p>Contar hasta el 100, escribir y leer frases cortas.</p>	<p>Que ahí no iban aprender a leer y escribir.</p>	<p>Iban a trabajar con cantos y juegos.</p>

## Interpretación de los datos

La información obtenida en los cuestionarios y en la primera entrevista, arrojó datos para hacer un primer acercamiento de la relación y creencias de estos cinco padres/madres de familia con la cultura escrita.

Soledad, Alonso y Rosa tienen una relación con la cultura escrita principalmente para resolver las necesidades relacionadas con el trabajo, la vida cotidiana y para la recreación en el caso del uso de la red. Han permanecido entre 10 y 13 años en el sistema educativo.

Yolanda tiene una relación con la lectura basada en las necesidades laborales y recreativas, como maestra considera que es importante fomentar el gusto por la lectura. Permaneció 16 años en el sistema educativo.

Armando lee por gusto e invierte parte de su salario en adquirir libros, asiste a ferias de lectura, encuentros, conferencias, platica animadamente de sus libros favoritos, permaneció 18 años formales en el sistema educativo, contando los dos diplomados con duración de un año cada uno.

En las visitas que hice a la casa de los Hernández pude saber y, en algunos casos, conocer el acervo de cada familia: Armando tiene libros sobre diversos temas: educación, literatura, ciencias, artes, deportes, diccionarios, revistas variadas, lo que indica que disfruta de diversos géneros. Señala Lahire que “tener una biblioteca con libros propios es el signo de una inversión particular de este tipo de patrimonio cultural” (Lahire, 2001, p.157). Yolanda tiene libros para resolver sus necesidades laborales: programas, de texto, de investigación y algunos de recreación. La señora Valeriana tiene materiales religiosos. Sus hijos tienen libros escolares y de recreación.

En la casa de Soledad hay revistas, libros escolares y pocos infantiles. En la de Alonso y Rosa hay libros escolares y pocos infantiles.

Los adultos y los niños/as tienen diferentes prácticas de lectura, la utilizan para resolver asuntos variados. En cuanto a la lectura por placer, o como parte de una actividad recreativa de los adultos, sería sencillo decir que Armando es el único que tiene esta afición, sin embargo, al reflexionar de manera más profunda, considero que sería arbitrario asegurar que los demás adultos no pasan ratos agradables con los diferentes textos a los que seguramente acceden. Por ejemplo, Soledad disfruta de revistas de modas de artistas, las compra y las comparte con sus amigas. La señora Valeriana pasa horas de paz leyendo folletos religiosos; Alonso y Rosa navegan por el internet e incluso Yolanda y Armando disfrutaban leyendo textos académicos donde encuentran alternativas para su trabajo.

Hernández (2009) menciona que hay tres afirmaciones sin fundamento empírico que forman parte de las creencias más difundidas sobre los hábitos lectores de los mexicanos: “1) Los mexicanos no leen, 2) No lo hacen porque no tienen el *hábito* de leer y 3) Los auténticos lectores son aquellos que leen obras literarias de *calidad* y lo hacen por gusto y placer”. Si estas concepciones se toman como una verdad irrefutable, Armando es el único que es lector *auténtico*, porque lee textos de autores prestigiados y lo hace por placer.

Ante estas creencias, hago la siguiente pregunta: ¿Quién es un lector? Al respecto menciona Hernández:

A muchos intelectuales y escritores mexicanos les parece que sólo existe una “verdadera lectura”: la que se realiza por el puro placer de leer y que abarca solo obras literarias. Veamos dos ejemplos: “La lectura es un acto gozoso, por el simple placer de leer, no un acto obligado para informarse, aprobar una materia o hacer una tarea” (Víctor Hugo Rascón Banda); “Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es una prueba definitiva de que realmente es un buen lector... un lector auténtico” (Felipe Garrido) (2002, p. 2).

En las visitas que hice en un lapso del 2009 y 2011 a la casa de los Hernández, observé diferentes prácticas de lectura con diferentes tecnologías: libros, internet, teléfonos. Y concluyo que todas las prácticas de lectura son válidas, en diferentes tipos de formatos o tecnologías, con diferentes intenciones, ya que todas son prácticas sociales del lenguaje y es discriminatorio creer que sólo las lecturas de los autores prestigiados tienen valor. Algunas posiciones teóricas de las últimas décadas reconocen las diferentes prácticas de lectura, en el entendido de que leer no sólo implica hacerlo desde los autores y textos *reconocidos*.

Acerca de las respuestas al cuestionario rescato las siguientes reflexiones:

### **¿Qué es alfabetizar?**

De los cinco padres/madres de familia, tres consideran que alfabetizar es en términos generales *enseñar a leer y escribir*. Es decir, que contemplan este proceso desde el que *enseña*, olvidando al que *aprende*, como si la tarea consistiera en un actor que da y otro que recibe. Desde esta perspectiva, no se considera que el aprendizaje de la lengua escrita sea una reconstrucción del sistema, sino la reproducción de un conocimiento. O dicho en términos de Ferreiro: “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento (2010, p. 17). Es decir, que la principal responsabilidad y trabajo se

le adjudica a quien *enseña*, al contemplar a un aprendiz pasivo, en espera. Freire señala que desde esta perspectiva, se trata a los aprendices como objetos y no como sujetos de aprendizaje, a los que se tendría que dotar de saberes: “Es como si sus cuerpos conscientes estuviesen sencillamente vacíos, esperando que los rellenaran las palabras del educador” (Freire, 1989, p.147). Idea similar a la que tenían hace 5 000 años en la primera escuela de escritura que se tiene conocimiento llamada Casa de Tablillas, donde los aprendices copiaban durante años en una tabla cubierta con cera; la concepción era que no sabían nada, como si estuvieran en blanco, como un “tabla rasa” (Pozo, 2009, p. 41).

La visión plateada por tres padres/madres de familia remite a la concepción generalizada en el siglo XX que trata de “una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2003, p. 4).

En el capítulo 4 presenté un breve recorrido de las transformaciones que ha tenido el término *alfabetización*; esta indagación es de utilidad para comprender las funciones y expectativas al respecto. En resumen, ha habido una evolución sobre lo que implica *alfabetizar*, ya que han cambiado las necesidades de la sociedad: a principios del siglo XX era suficiente con firmar, leer y escribir cartas, en pleno siglo XXI se necesita leer y escribir de manera competente para poder funcionar social y laboralmente.

Armando concibe una visión más amplia del concepto alfabetización, ya que no utiliza las palabras *aprender* ni *enseñar*, ni se refiere a conocer las letras, sino a “entender qué se hace con ese código escrito y sus diversos significados y usos”. Y le otorga un papel protagónico al aprendiz. Y Yolanda tiene una concepción menos informada que la de Armando, pero más amplia que la de los otros tres informantes.

### **¿Qué Institución es la indicada?**

Soledad, Rosa y Alonso consideran que el preescolar es la institución donde se debe iniciar formalmente la alfabetización convencional.

Yolanda y Armando opinan que debe ser en la primaria. Aunque Armando precisa que no debe haber límites o restricciones en cuanto al nivel. También señala que debe ser en la primaria, porque muchas veces en el preescolar no se da este aprendizaje de forma natural y agradable. Para Yolanda el argumento para iniciar formalmente la alfabetización en la primaria, es porque no se les deja a los niños/as vivir su proceso de madurez, se les presiona, con tal de adelantarlos.

Rosa, Soledad y Alonso no dan argumentos del por qué se debe iniciar la alfabetización en preescolar; Armando y Yolanda sí aportan una explicación al respecto: las inadecuadas estrategias de enseñanza y la falta de madurez de los niños/as, respectivamente.

### **¿Qué método considera adecuado?**

Aunque no indican el nombre del método, parece que Soledad, Rosa y Alonso se refieren a la tradición sintética, debido a que hablan de elementos menores a la palabra (va de la parte al todo) e insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito. Hay que considerar que en México los métodos más utilizados han sido el Silabario de San Miguel y el Método Onomatopéyico.

Armando habla del método global porque considera que nuestra lengua está estructurada a través de palabras, frases y no de letras aisladas o sílabas que carecen de sentido.

Para Yolanda la propuesta del programa de primaria es la adecuada para alfabetizar porque parte de los intereses de los niños/as.

Las respuestas de los cinco padres/madres de familia indican que los dos que tienen estudios en educación y experiencia docente, tienen conocimiento de diferentes propuestas para alfabetizar y son capaces de argumentar el por qué les parece que algún método da mejores resultados que otro.

Los otros tres padres/madres de familia –aunque no saben el nombre del método con que alfabetizaron a sus hijos- sí identifican que ellos también aprendieron de esa manera a leer y escribir. Les parece que ese método es adecuado porque ya lo conocen, es decir,

que basan su predilección por las creencias implícitas que tienen. En cambio, Armando y Yolanda, aunque también aprendieron a leer y escribir con tradiciones sintéticas, pueden basar sus respuestas en las creencias explícitas, aquellas que se basan en saberes adquiridos en su formación académica. Sin embargo, esto no sucede de manera automática y definitiva, porque también recurren a sus saberes implícitos. Armando reconoce que en sus primeros años de práctica docente, se le hacía fácil retomar los saberes aprendidos en sus tiempos de aprendiz de la lengua, por ello cuando era practicante: “fotocopiaba las letras y les decía a los niños/as que las iluminaran”. Por su parte, Yolanda también menciona que, aunque utiliza la propuesta del programa, también acude a dictados y repeticiones.

En pocas palabras, hay tres padres/madres de familia que sólo tienen como modelo de alfabetización aquellos saberes o teorías implícitas como aprendices de la lengua escrita. Y los otros dos, además de contar con teorías implícitas, también cuentan con explícitas y utilizan ambas.

### **¿Importancia de la alfabetización en preescolar?**

Para Armando y Yolanda la alfabetización convencional en preescolar no debe llevarse a cabo de manera obligatoria; no están de acuerdo con que se presione a los niños/as para aprender a decodificar, porque además señalan que eso no implica que comprendan lo que leen.

Los otros tres padres/madres de familia consideran que alfabetizar convencionalmente en preescolar favorece a los niños/as porque llegan a la primaria *adelantados*.

Para Armando y Yolanda, su experiencia como maestros/as de primaria les ha mostrado que no siempre que los niños/as llegan a la primaria sabiendo leer y escribir les reditúa en mejor aprovechamiento o en facilitarles el acceso al nuevo nivel educativo. Pero los otros tres padres/madres de familia no tiene esta experiencia, y para ellos significa una ventaja que lleguen a la primaria ya habiendo sorteado el complejo proceso del aprendizaje de la lengua escrita.

### **¿Diferencias entre los preescolares públicos y privados?**

Para Soledad, Alonso y Rosa, en los preescolares privados los niños/as aprenden a leer y escribir y en los públicos a jugar y cantar, es decir, actividades lúdicas. Para Yolanda, en las escuelas privadas se presiona a los niños/as para aprender a leer y escribir y no respetan sus etapas de desarrollo. Armando también señala que se les enseña a leer y escribir en las escuelas privadas y cuestiona la manera como lo hacen. Para él, no se debe poner límites a los niveles educativos; señala que el problema radica en la mecanización con que se lleva a cabo la alfabetización y por ello prefiere que no se realice.

Los cinco padres/madres de familia identifican que la diferencia, entre los preescolares privados y públicos, es que en los primeros se tiene como objetivo principal la alfabetización y en los segundos actividades recreativas, de socialización y madurez.

### **¿Qué aprendizajes debería aportar la educación preescolar?**

Para dos padres/madres de familia la educación preescolar debería tener como objetivo principal el aprendizaje convencional de la lengua escrita y sumar y restar. Para Sofía, además de todo lo anterior, aprender inglés. Para los otros dos padres el desarrollo de habilidades, la socialización, los hábitos y la madurez.

### **¿Los maestros/as del grupo de sus hijos les explicaron los objetivos del preescolar?**

A ninguno de los cinco padres/madres de familia se les explicó cuáles son los objetivos del programa<sup>10</sup> y en qué consiste el enfoque. Aunque a Rosa y Alonso les explicaron que no iban a alfabetizar porque iban a trabajar con el programa, pero no se aclaró en qué consiste.

---

<sup>10</sup> El PEP no contiene perfil de ingreso ni de egreso.

## Comentario final

Las repuestas que generosamente dieron los padres/madres de la familia Hernández, aportan una mirada general sobre el complejo fenómeno de la alfabetización en preescolar. Algunas dudas se aclararon, pero otras quedaron sin respuesta, porque la información que da un cuestionario es limitada y no permite expresarse de manera abierta, ni transparentar las experiencias. Por ello, considero importante saber cómo las creencias de los padres/madres de la familia Hernández impactan el proceso de alfabetización de sus hijos. Y cómo ha sido el tránsito por la cultura escrita de los niños/as, tanto en su vida personal, como académica.

También me interesó conocer cómo ha impactado en cada niño el ambiente alfabetizador de su familia nuclear en su forma de concebir la lengua.

En esta segunda parte de la investigación recuperé la información extraída de entrevistas realizadas a los padres/madres de familia a través de tres periodos de investigación.

## Las expectativas de los adultos Hernández para sus hijos en el nivel preescolar

En el siguiente cuadro se observa un compendio de los objetivos que los padres de la familia Hernández pretenden que sus hijos alcancen en el nivel preescolar.

**Cuadro 8. Objetivos de los padres/madres de familia**

Aspectos	Soledad	Yolanda y Armando	Rosa y Alonso
<b>En cuanto a la lectura y escritura esperan:</b>	Alfabetización convencional	Ambiente alfabetizador	Alfabetización convencional

(continuación)

<b>En cuanto al aprendizaje de inglés:</b>	Es un objetivo	No se plantean	No se plantean
<b>Hábitos de trabajo/ Seguir reglas/ Adaptarse a rutinas escolares</b>	No se plantean	Es un objetivo	No se plantean
<b>Maduración/ Autonomía</b>	No se plantean	Es un objetivo	No se plantean
<b>Adquisición de conocimientos</b>	Es un objetivo	No se plantean	Es un objetivo

Como se muestra en este cuadro, las expectativas de la familia de los tres niños/as son diferentes. Al parecer estas ideas están permeadas por las experiencias que han tenido en su vida como aprendices, trabajadores y usuarios de la lengua.

En cuanto a las expectativas acerca de la alfabetización inicial, los papás de Yadira esperan que en el preescolar su hija adquiera hábitos de trabajo e higiene, que avance en el “desarrollo de sus etapas”, aprenda a ser autosuficiente, a seguir reglas y rutinas escolares. En cuanto a la lengua, esperan que “descubra el lenguaje” de manera natural, que “explore” diversidad de textos y que disfrute de la lectura sola y con otros lectores. Consideran que estas habilidades son necesarias para tener un tránsito más seguro hacia la alfabetización convencional y pueda adaptarse más fácilmente a las nuevas rutinas que enfrentará en la educación primaria.

La mamá de Germán espera que aprenda conceptos básicos de inglés como colores, números, frases, palabras y que lea y escriba convencionalmente. Para Soledad con estos saberes, su hijo “se adelanta” y tiene un “avance grande”; ello le va a permitir ir adaptándose a las rutinas escolares que encontrará en la primaria.

Los padres de Adriana esperan que aprenda a leer y escribir, y que con ello su acceso a la primaria sea fácil para no tener problemas posteriores.

Como vemos, cada familia se plantea diferentes objetivos para el nivel preescolar. Los papás de Yadira se apegan más a la propuesta oficial, los de Adriana y Germán tienen como prioridad la alfabetización convencional.

En el caso de los Hernández, los padres y madres que tienen más estudios y conocimientos teóricos y prácticos sobre alfabetización, son quienes están en desacuerdo con los métodos mecánicos-repetitivos. Por supuesto, esto sólo es un caso, y seguramente habrá otras variantes.

A continuación presento una revisión del trayecto alfabetizador de cada uno de los tres niños/as, desde la información que dieron sus padres. Estas voces parten de los relatos de vida obtenidos en momentos diferentes a lo largo de tres años. Por lo tanto, este recorrido abarca su inserción a la educación primaria con el objetivo de conocer cómo han experimentado este tránsito.

#### **LA ALFABETIZACIÓN DESDE LAS CREENCIAS Y SABERES DE LOS PADRES/MADRES DE FAMILIA**

Las creencias de los padres/madres de familia influyen en el trayecto que sus hijos seguirán en el camino hacia la alfabetización, al decidir la escuela a la que asistirán y el tipo de apoyo que recibirán en casa. Las creencias y circunstancias, tanto económicas como culturales, de los padres/madres de familia, intervienen en las decisiones que toman, determinando el tipo de alfabetización formal que sus hijos experimentarán. Posicionada en esta hipótesis, en este apartado analizaré las creencias sobre alfabetización de los padres/madres de familia y cómo influyen en la manera en que sus hijos aprenden a leer y escribir. También mostraré cómo han vivido este proceso los tres niños/as informantes y las experiencias que han tenido desde la mirada de sus padres.

Presentaré el seguimiento de cada niño y después una triangulación de los tres casos. Inicío el recorrido con Germán porque es el caso más complejo.

## Trayecto alfabetizador de Germán

### Información empírica

El seguimiento del trayecto de Germán se hace desde tres voces: Soledad, su mamá, y Armando y Yolanda, sus tíos, debido a que ellos han participado en la educación del niño. El seguimiento se da en el lapso de once años: 2009, 2011 y 2020

Primero presento algunos pasajes de la entrevista a Soledad en el año 2009, para conocer cuáles eran sus expectativas y creencias en ese momento:

Angélica: ¿Por qué elegiste que Germán entrara a esta escuela preescolar?

Soledad: “me gustó la forma que les enseñan, me gusta porque les tienen mucha paciencia, veían en clase la carretilla “ma me mi mo mu” les daban una ilustración y si todavía no le entendían les dejaban tarea y si todavía no le entendía, lo repetían, hasta que quedara entendido el tema y así iban letra por letra”.

Angélica: ¿Cuántas planas hacían en la escuela?

Soledad: “Lo trabajaban con imágenes, que las pintaran, adornaran de cada carretilla y el dibujo... les mandaban unas dos... sí había un avance en lo que estaban leyendo.

Angélica: ¿Para ti es importante que trabajen la lectoescritura?

Soledad: “Sí, porque es un avance bastante grande, que no cuesta trabajo que los niños/as lo asimilen, tal vez al principio cuesta trabajo porque no están acostumbrados a hacer tarea, no saben colorear... porque es la base de todo, si no sabes leer, no sabes ciencias, si no sabes leer, no sabes, es la base, ya sabiéndolo.

Angélica: ¿Cuándo iniciaron el trabajo de la lectura y escritura?

Soledad: “En segundo, en primero fueron cosas básicas, en segundo ya les empezaron a meter y en tercero fue de lleno, ya este enunciado, cuentos, resúmenes, para tal día el cuento de caperucita roja, que lo leyeran y que de alguna parte del cuento que les gustara, o de su propio resumen”.

Angélica: ¿Había momentos en que Germán ya no quería hacer las planas?

Soledad: “Al principio sí batallamos con eso, porque no estaba acostumbrado, pero ya después él sabía a qué hora salía de la escuela, llegaba, jugaba un rato y ya después hacía la tarea, se le hizo un hábito, como ya sabía qué hacer, era lo que tenía que hacer si tenía que repetir, repetía, se le hacía mucho más fácil.

Angélica: ¿Nunca tuviste que terminar de hacerle las planas?

Soledad: “No, no, sí batallamos, sí, fea o como sea, pero que la termine él.

Angélica: ¿A tu hijo le favoreció estar en esta escuela?

Soledad: “En el caso de Germán se desarrolló mucho mejor, es muy tímido, pero al momento que ya sabía qué decían las películas pues sí le ayudó bastante, dejaba de hacer las cosas por no saber leer, ni cómo se jugaba y dice “ya sé leer”. Hay escuelas, que se extrañan, les quitan su espacio de juego y tampoco es mi intención, ni tan tan ni muy muy”.

Angélica: ¿Y cómo crees que le vaya a ir ahora en la primaria?

Soledad: “Yo espero que... todo mundo me dice que voy a tener muchos problemas porque el niño ya va mucho más “adelantado” de los demás”.

Angélica: ¿Cuánto tiempo tardaba en hacer su tarea?

Soledad: “Una hora si venía como de muy buenas, como media hora hoy, vengo cansado y se tardaba”.

Al preguntarle a Soledad ¿Cómo trabajan en el preescolar?, ella explica que por medio de dibujos, que les tienen mucha paciencia, le parece muy buena estrategia de trabajo. Al preguntarle: ¿cuántas planas hace en la escuela? Ella no responde directamente, señala: “Lo trabajaban con imágenes, que las pintaran, adornaran, de cada carretilla y el dibujo (sic)”, después de otras preguntas insistí en preguntar sobre las planas, y en esta ocasión dijo que “dos en la escuela y dos de tarea”. También señala que las tareas no son cansadas, que las hace rápido, que ya tiene el hábito. Considera que la metodología utilizada en la escuela no es agotadora ni estresante para Germán, porque ella observa que sí hay algunas escuelas muy pesadas, y esta es intermedia: “Hay escuelas que se extralimitan, les quitan su espacio de juego y tampoco es mi intención, ni tan tan, ni muy muy”. Incluso repite dos veces “me gustó” y habla de “facilidad”.

Para Soledad esta escuela aporta a su hijo muchas experiencias buenas: saber leer y escribir, mejorar su autoestima, desenvolverse mejor, saber resolver retos, y espera que le vaya bien en la primaria aunque su familia le dice que va ser muy difícil para Germán porque “va muy adelantado”. Cuando habla de su familia se refiere a Yolanda y Armando, quienes están involucrados en la educación de Germán.

Casi dos años después volví a entrevistar a Soledad y le hice preguntas similares, a continuación muestro un fragmento de la segunda entrevista:

Angélica: ¿Por qué elegiste esa escuela preescolar?

Soledad: “Llevaba inglés, ya salían leyendo y escribiendo. El nivel de la escuela”

Angélica: ¿Cómo trabajó en la escuela?

Soledad: “Bien, pero ya al final lo presionaron mucho, ejemplo, para llegar a las metas que a los papás nos marcaron, ya al final fue mucho trabajo para el niño”.

Angélica: ¿En qué consistía?

Soledad: “Muchos trabajos que entregar, cuestiones de los libros, estar repasando mucho en los cuadernos, tareas constantes y muy grandes en cantidad, tal vez el proceso no era difícil pero en cantidad, toda la tarde, diez, once de la noche, estar pelando constantemente con él”.

Angélica: ¿Cuáles son las presiones que señalas que vivió Germán durante la alfabetización?

(continuación)

Soledad: “El encierro en la escuela y en lugar de distraerse, ‘no la hiciste en la escuela, tienes que hacerla aquí’, chorrocientas mil de tarea que traía, eran las diez, once de la noche y seguimos con tarea, de alguna manera sí lo obligábamos a que cumpliera con ella, y era algo que el niño ya sabía y le desesperaba estar: lo mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo, porque para esto Germán absorbió muy rápido todo y era de que “es que ya me los sé”, sí, pero lo tienes que hacer porque es la tarea”.

Angélica: ¿Cuántas planas hacía?

Soledad: “Un montón, alguna ocasión llegamos a contar veinte creo, como tarea, más aparte lo que hacía en la escuela, no sé, mucha, muchísima, acabó cuadernos y cuadernos y seguimos en el mismo término. Cuando pasa a la primaria, la maestra que le tocó igual, mucha tarea y lo mismo que ya había hecho”.

Angélica: ¿Aprendió Inglés?

Soledad: “Sí, pues sabe frases básicas, su nombre, colores, números, las figuras... cosas pequeñas”.

Angélica: ¿Le enseñaban de la misma manera?

Soledad: Sí, lo mismo que veían en inglés y en español.

Angélica: ¿Te parece que es importante que haya sido alfabetizado en preescolar?

Soledad: “Sí pero me parece más importante darle la continuidad, cosa que no hicimos (no, con la cabeza), sí que aprendan a edad temprana, chiquitos, pero que sigan, no retrocederlos otra vez”.

Angélica: ¿A la niña la inscribirías en un preescolar donde alfabetizaran?

Soledad: “No, yo creo, en este caso la metería en una escuela de gobierno...pero no me gustaría que pasara lo mismo”.

Angélica: ¿Qué expectativas tenías del preescolar, qué esperabas?

Soledad: Pues realmente lo que obtuvimos. Ahí fue el mayor problema fue no darle seguimiento a lo que él ya sabía.

Angélica: ¿Qué obtuviste?

Soledad: “Que el niño era sociable, aprendía, le gustaba ir a la escuela, le gustaba participar con sus compañeros, cosa que en el momento no se ha presentado”.

Angélica: ¿En lo académico qué obtuvieron?

Soledad: “A contar hasta cien y a reconocerlo, los números, sumas básicas de un dígito, acabó leyendo, escribiendo y conocimientos del medio fue general, se sabe en inglés los colores, las formas, los saludos, frases básicas”.

Angélica: ¿Qué opinas de la elección que tomaste para el preescolar?

Soledad: “Creo que no fue adecuada porque se le presionó para aprender algo que tal vez sí era el momento y que no lo supimos aprovechar, porque al ingresar a primero ya lo sabía”.

Hay diferencias en las dos versiones de la experiencia que relata Sofía, en el siguiente cuadro hay una comparación de ambas entrevistas:

**Cuadro 9. Comparación de dos entrevistas a Soledad**

Temas	Entrevista 2009	Entrevista 2011
<b>Elección de la escuela</b>	Instalaciones, atención personalizada, grupos pequeños, dos maestras por grupo, colegiatura accesible, adecuada.	Cercanía, horario compatible, inglés, alfabetización. “No fue adecuada”.

(continuación)

<b>Forma de trabajo</b>	Paciencia, dibujos, carretillas, pintar: "Me gustó".	Muchos trabajos, repasar, libros, cuadernos, no difícil/cantidad, encierro, cumplir, obligación.
<b>Alfabetización Temprana</b>	Importante, "un avance grande", proporciona herramientas para saber de todo, jugar.	Sólo si se lleva un seguimiento.
<b>Tareas</b>	Dos planas en la escuela y dos en la casa. Facilidad: media hora en hacer tareas, un poco más si está cansado.	"Pelear hasta las once de la noche"; "Chorrocintas mil"; "20 planas, más lo que no acabó", "Taches".
<b>Relación con la lengua escrita.</b>	Interesado en leer y escribir.	No hay interés.
<b>Construcción de su personalidad</b>	Construcción de hábitos, desenvuelto, mejoró su autoestima.	Era sociable, aprendía, participaba.
<b>Elección del preescolar para su hija</b>	Sí, la misma u otra parecida.	Una de gobierno.
<b>Estado físico y emocional</b>	Muy bien, contento.	Dislexia, presionado.

Como se observa en la tabla, la concepción que tiene Soledad sobre la forma de trabajo, las tareas, relación con la lectura y escritura y sobre la salud de Germán, cambió a la que tenía dos años atrás. Algunas de las creencias que tiene sobre la alfabetización se transformaron y otras permanecieron. Considera que los problemas por los que está atravesando su hijo se deben a que no hubo continuidad, ya que no pudo pagar una escuela primaria particular. Y aunque acepta que fue excesiva y agobiante la forma de trabajo, no reprueba directamente el método del preescolar. Continúa creyendo que hay que iniciar de manera temprana la alfabetización formal, aunque acepta que el método utilizado fue excesivo. Soledad, a dos años de distancia entre la primera y segunda entrevista, reconoce que su hijo ya no es el niño alegre y dispuesto que solía ser, reconoce que algunos de sus problemas de salud se deben al estrés al que fue sometido.

Germán vivió durante el proceso de alfabetización *violencia alfabética de tipo directa*, entendida como el maltrato físico, como

gritos y golpes involucrados con el proceso de aprendizaje de lectoescritura, e *indirecta*, que se refiere a los trabajos exhaustivos y agobiantes a que son sometidos los estudiantes.

Yolanda ha estado cerca de las experiencias escolares y familiares de su sobrino porque trabaja en la misma escuela y en las tardes le ayuda con las tareas, por ello le pedí que aportara información acerca de la experiencia del niño. Estas son algunas de las respuestas que dio:

Angélica: ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de Germán en preescolar?

Yolanda: “Él tuvo una situación difícil en preescolar porque su mamá lo metió a un preescolar particular y lo acosaban mucho en los trabajos, muchas planas, le exigieron antes de tiempo, no lo dejaron ir en su etapa, fue muy difícil para él, sí logró la lectoescritura en el preescolar, en el último año logró leer. Pero lo más difícil es que no había una comprensión lectora para él, simplemente leía y escribía, pero no entendía lo que hacía, lo estuvimos viendo porque a veces le hacíamos lecturas y le preguntábamos y no alcanzaba a comprender eso y cuando él sale del preescolar”.

Su tío Armando también aportó información sobre la etapa preescolar de Germán:

Angélica: ¿Cómo has visto el proceso de Germán de alfabetización inicial en preescolar?

Armando: “Pues como muy acelerado y sin resultados importantes o significativos, porque yo creo que muchos colegios particulares no tienen un proyecto sólido para hacer escuelas bilingües, pues creo que engañan a los papás porque yo veía que solamente le dejaban palabras en inglés, su significado en español y que las repitiera mecánicamente diez veces o por planas y yo no creo que así se pueda manejar un segundo idioma... se le saturó de actividades mecánicas y yo siento que está saturado, él comprende las cosas pero no tiene nada de trabajo sistemático, no le gusta escribir, no le gusta leer, se distrae muy rápido”.

Tanto Armando como Yolanda cuestionan el método de trabajo de la escuela preescolar donde estuvo su sobrino; consideran que esta instrucción ha tenido implicaciones en su desarrollo posterior. Para continuar revisando el trayecto de Germán dividí su biografía en cuatro temporalidades:

1. Preescolar
2. Primero de primaria (semestre 1)

3. Primero de primaria (semestre 2))
4. Segundo de primaria.

Cuando Germán egresó del preescolar, entró en una primaria pública porque ya no podían costear una escuela privada; en esta escuela la maestra trabajaba con un método sintético, por lo tanto, volvió a empezar con las mismas actividades que ya había realizado durante los tres años de preescolar.

A continuación presento parte de la entrevista realizada a su tía Yolanda, quien funge como tutora en la escuela. Divido las secciones por temporalidades:

**Preescolar**

“su mamá lo metió a un preescolar particular y lo acosaban *mucho en los trabajos, muchas planas*, le exigieron antes de tiempo, no lo dejaron ir en su etapa, fue muy difícil para él”.

**Primero de primaria: primera escuela**

“y entra a la primaria, le tocó una maestra algo tradicional y otra vez *son planas, muchas... muchas... planas*. Germán empezó a tener mucho trauma, de hecho empezó a tener una crisis nerviosa, empezó a salirle manchas en la piel y ya no quería ir a la escuela”.

**Primero de primaria: segunda escuela**

“por esa situación se hace el cambio de escuela, le sugiero mi escuela, porque en ese primer año había una maestra que trabajaba proyectos y entonces él estuvo muy bien, le habían dicho que era hiperactivo y ella (la maestra) consideraba que no lo era porque trabajo muy bien con él... empezó a responder”.

**Segundo de primaria**

“la cuestión fue que para el segundo año se cambia la maestra y llega una maestra que no sabe trabajar con proyectos y nuevamente ha sido difícil para él, pues toda esa situación que ha ido cargando, también le ha ido afectando... la maestra no trabaja los proyectos, sólo son conocimientos y copiar lo que están aprendiendo, *dejarles copias o dejarles escrituras*, veo que trabaja muy poco la lectura... entonces ha sido difícil, y él nuevamente está desinteresado en la escuela... de hecho dice que se queda dormido... se queja de que no hace caso, no querer ir a la escuela”.

Resumen de la información aportada por Yolanda:

1. Preescolar. Relata que el tránsito por el preescolar fue muy difícil para Germán, porque le dejaban mucha tarea, utiliza la frase “lo acosaban mucho en los trabajos”. Ella considera que los resultados no fueron buenos porque aunque decodificaba, no comprendía los textos.

2. Primero de primaria (primer semestre). Escuela pública, sufrió mucho, tuvo crisis nerviosas, problemas de piel, utiliza la frase: “Germán empezó a tener mucho trauma”. El trabajo consistía en “muchas planas”. Es diagnosticado con hiperactividad y déficit de atención.
3. Primero de primaria (segundo semestre). Lo cambiaron de escuela (por problemas en la anterior); lo inscribieron con una maestra que trabajaba por proyectos y Germán estuvo muy contento. La maestra consideró que el diagnóstico que le habían hecho de “hiperactividad con déficit de atención” no era acertado.
4. Segundo de primaria. Ya no tiene la misma maestra del semestre anterior, con esta nueva tiene muchos problemas, dice su tía que la enseñanza “era muy tradicional”, ejercicios de repetición. La maestra se queja constantemente de él. El niño ya no quiere ir a la escuela.

Hasta este momento, de acuerdo con la tía Yolanda, Germán lleva alrededor de cinco años trabajando con métodos basados en la repetición y la memoria. Ella considera que no le gusta leer ni escribir, menciona que “hasta llora” cuando tiene que hacerlo.

En la segunda entrevista a Soledad, en 2011, cuando le pregunté por la forma de trabajo en primer grado de primaria, señala lo siguiente:

Fueron planas, planas, planas, planas, planas, planas, planas...planas en matemáticas planas, en español planas... veía actividades artísticas, tenía que llenar dibujos de hojas completas por ejemplo de un barco, hizo de varias figuras, pegando chaquira por chaquira, y si alguna lentejuela iba volteada estaba mal, popotillo uno por uno, no sé si esa motricidad tendrían que tener los niños/as a esa edad, pero a mí se me hacía exagerado.

Que Soledad repita siete veces consecutivas la palabra “planas”, muestra la dimensión de la violencia indirecta que vivió durante

cinco años Germán, y el agobio de ella. Al entrar a primero de primaria continuó trabajando como ya lo había hecho en el preescolar, siguiendo la misma línea de progreso: bolitas y palitos, letras, sílabas, palabras y enunciados. Es de esperarse que volver a hacer este recorrido fue poco atractivo para el niño.

Como ejemplo de la *violencia alfabética indirecta* a la que fue sometido Germán en preescolar, en su cuaderno de matemáticas se observa que le piden que repita una plana de cada número hasta llegar al sesenta. Cada hoja debe contener el número, la palabra en script y manuscrita y los dibujos, como se muestra a continuación:



Ejercicio de Germán de matemáticas

Germán hace planas en la escuela, le dejan otras para su casa y además, de manera *especial* debe hacer *trabajos extras y tareas especiales*, como se puede ver en los ejemplos.

Estos recados confirman la impresión que tiene su tía Yolanda sobre la experiencia casi tortuosa que vivió Germán en el preescolar: “lo acosaban mucho en los trabajos”. La cantidad de ejercicios de repetición es desmesurada, aunque su mamá no guardó todos los cuadernos, señala que eran muchos cada año.



Cuaderno de Germán de español

Para continuar conociendo sobre la complicada relación de Germán con la lectoescritura, le pedí a su tío Armando que narrara sus impresiones al respecto:

Angélica: Me dices que ahora tú colaboras en realizar las tareas con Germán, porque tu hermana llega muy noche y lo despierta para hacer la tarea, e incluso lo mete a bañar con agua fría para despertarlo.

Armando: “Mi hermana trabaja mucho tiempo y los tiene desatendidos, entonces la que se hace cargo de ellos es la abuelita, pero la abuelita no puede, y yo como soy maestro, pues ya sé qué tarea le dejan, trato de ayudarlo, o qué tiene que llevar o realizar, se me complica a veces porque ni siquiera la copia bien, y sí lo hostigan con recados, con malas notas y su mamá es muy estricta con él”.

Angélica: ¿En qué sentido?

Armando: “A mí me ha tocado ver que cuando le dejan una tarea y no la anotó y cuando le revisa los cuadernos, y le ve recados: le pega o lo maltrata o lo amenaza con premios y castigos para que cumpla y de todas maneras no cumple. Lo que pasa es que es muy desorganizado y no tiene horarios establecidos, entonces ve demasiado televisión, le cuesta mucho trabajo centrar su atención y las tareas a veces las hace ya muy noche”.

Angélica: Cuando entrevisté a su mamá, hace cerca de dos años, me dijo que si se “adelantaba” se le iba a hacer más fácil la primaria, ¿tú qué opinas?

Armando: “Fue al revés, fue contraproducente, porque ahorita cuando él entra en la primaria, es un niño que le faltan muchos límites por el descuido y la desatención y las actividades no le resultan agradables y genera más indisciplina... me presumía que leía y lo hacía mecánicamente, me decía ‘la m + a es ma y la l + e es le y la t... y entonces él decía que ya decía maleta’.

(continuación)

Y nunca lee por enunciados, y ahorita que le dejan leer libros en la biblioteca de aula, es muy complicado, es estarlo presionando para que lea un párrafo y yo le leo otro, la vamos comentando, pero no tiene dominada la lectura con fluidez para poderla interpretar adecuadamente”.

Angélica: Me dicen que llegó a la primaria y le tocó las mismas estrategias de preescolar: abusos de planas. ¿Fue una continuidad?

Armando: “Sí, había muchas similitudes y él, al no tener hábitos de trabajo, no concluía las actividades y entonces a mi hermana la citaban y le decían que tenía rezago escolar, que lo tenían que canalizar y le diagnosticaron “Déficit de atención con hiperactividad”.

Angélica: ¿Tú notas que tenga interés autónomo por leer?

Armando: “Sólo algunos instructivos de los juegos de ex box los lee, pude revisar detenidamente, pero la literatura no le llama la atención, mucho menos los textos informativos no le llaman la atención”.

Armando y Yolanda coinciden en que el proceso de alfabetización formal de Germán estuvo mediado por varios elementos que desencadenaron en violencia alfabética tanto *directa* como *indirecta*. Para ellos, en preescolar estuvo sometido a un método basado únicamente en la decodificación, afirmación que coincide con el testimonio de su mamá: “Chorrocientas mil planas” de cada letra, de cada sílaba para poder aprender a leer y escribir. La exagerada cantidad de trabajo dio pauta para generar varios problemas, algunos de tipo académico y otros de tipo familiar: el niño desarrolló rechazo y aversión hacia la escuela, a la lecto-escritura y las relaciones familiares se deterioraron: la de Germán con su mamá y la de su mamá con los demás miembros de la familia que observaban las escenas de violencia física y emocional. Y todo ello con el fin de que cumpliera con las tareas escolares.

Sin embargo, señalan sus tíos que los resultados son cuestionables porque lee mecánicamente, pero no comprende, no ha desarrollado un sentido crítico y no disfruta de la lectura y la escritura. Esta aversión al parecer es hacia los textos escolares, porque relata Armando que cuando se trata de videojuegos lee con mucho interés los instructivos, es decir que sabe usar la lectura para objetivos personales.

Su tío relató que la maestra de su sobrino dijo que iba mal en matemáticas, y en esos días lo llevó al supermercado. Ahí, el niño le pidió que le comprara un videojuego, que incluso fue capaz de decir cuánto valía, con todo y el porcentaje de descuento que tenía

anunciado. Estas anécdotas muestran que Germán en la escuela es considerado como un niño con dificultades para aprender –ya sea en matemáticas o español- y en la vida diaria utiliza los saberes escolares para fines prácticos.

### **Análisis del trayecto alfabetizador de Germán**

Hay diferencias importantes entre las creencias de Soledad en la primera y la segunda entrevista. La primera vez que habla de la metodología utilizada en preescolar, está convencida de las bondades de la misma; incluso, no acepta que es un trabajo mecánico, sino que habla de dibujos e imágenes como la principal estrategia de trabajo; las carretillas las considera un trabajo aleatorio, poco utilizado. Dos años después considera que la manera de trabajar era agobiante, no por lo difícil, sino por lo exhaustivo y monótono del trabajo, que se basaba principalmente en planas. Soledad se vale principalmente de sus creencias implícitas para decidir la educación de Germán. Su intención fue darle la mejor opción educativa; hizo un gran esfuerzo para pagar la colegiatura, incluso su familia le ayudaba con el gasto. Por lo tanto, desea que la elección educativa que tomó para su hijo sea exitosa, quizás por ello, no se da la oportunidad de reflexionar sobre la manera en que esta decisión pudo impactar sus vidas. Es decir, que en la primera entrevista, Soledad no dimensiona la difícil experiencia escolar que vive su hijo, no puede reconocer que es sometido a violencia, incluso es posible pensar en un *autoengaño*. Señala Paz, que “la mentira” nos sirve “para ocultarnos y ponernos al abrigo de los intrusos” (2011, p. 44), con ella pretendemos engañar a los demás y a nosotros mismos. En la primera entrevista a Soledad, su hijo ya tenía dos años en el preescolar, tiempo suficiente para valorar el nivel de exigencia de la escuela y observar la presión a que era sometido. Sin embargo, a veces hace falta la distancia para mirar lo que está a la vista. La figura del *entrevistador*, finalmente, es la de un intruso que quiere

desentrañar los secretos; quiere penetrar y no tiene pudor en preguntar. Soledad, durante la primera entrevista, se muestra satisfecha con la educación que le está proporcionando a su hijo. Para ella, tenerlo en una escuela particular es un signo de ascenso social, de acercamiento al modelo deseado.

Aunque Armando, con sus veinte años de experiencia en la docencia no recomendó esa escuela para Germán, su mamá defendió su derecho a decidir sobre la educación de su hijo. Él considera que hay escuelas preescolares y primarias que funcionan sin un proyecto educativo, sin bases teóricas, casi exclusivamente a partir de las creencias implícitas de los dueños, directivos y maestros/as, y que este personal muchas veces no tiene un título en docencia.

El proceso de alfabetización formal de un niño es un suceso complejo e impacta su vida escolar y personal. Puede ser una oportunidad para estrechar lazos afectivos con los adultos que lo rodean, con los maestros/as, compañeros y con la escuela, pero también le puede dejar marcas de dolor. En el caso de Germán, toda la familia entró en una dinámica de presión por las tareas agobiantes que le dejaban, a sus tíos, tías, abuelas, y primos no les gustaban las constantes jornadas de llanto y agresión a que era sometido. En la *violencia alfabética* todas las personas que comparten el mismo domicilio se pueden ver involucradas. Soledad puede dimensionar el estrés al que ambos fueron sometidos dos años después de que Germán egresó del preescolar. Al preguntarle acerca del estado emocional y físico actual de ambos responde:

Angélica: ¿Cómo te sientes con el desarrollo de Germán?

Soledad: “Mal, porque no ha sido el adecuado, frustrada porque uno como padre trata de encaminarlo lo mejor posible, dice uno ‘ups’ la regué y hay que arreglarlo, pero mientras, ya lastimaste al niño, de una u otra forma”.

Angélica: ¿Qué te genera?

Soledad: “Preocupación, ahorita Germán esta en un ambiente emocional muy tenso, no es su forma de ser, pero reacciona de manera grosera, alterada, tal vez con acciones que no le corresponden a la edad, pero es una suma de todos los factores que a uno como padre se le inculcó”.

Angélica: ¿Los problemas que tiene Germán son por la escuela?

Soledad: “Entre otras cosas, sí han influido”.

(continuación)

Angélica: ¿Se ve feliz Germán? Soledad: “¡A veces! (con voz apagada)”.
---

Los problemas físicos que tiene Germán son los siguientes:

Trastornos de sueño, colitis nerviosa, manchas en la piel de origen nervioso, estrés e hiperactividad con déficit (TDH) de atención diagnosticado en diciembre de 2011 en el Cisame (Centro Integral de Salud Mental). En febrero de 2012 tiene cita para practicarle un electroencefalograma y poder corroborar el diagnóstico. Para marzo de 2012 ya está tomando medicamento.

El TDH se caracteriza por episodios de distracción desde moderada a grave, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. De acuerdo con el manual Diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV: “Habitualmente, los síntomas empeoran en las situaciones que exigen una atención o un esfuerzo mental sostenidos o que carecen de atractivo o novedad intrínsecos (por ejemplo escuchar al maestro en clase, hacer los deberes, escuchar o leer textos largos, o trabajar en tareas monótonas o repetitivas)”. Al parecer, estas actividades son las que durante cinco años ha realizado Germán, tanto en el preescolar como en la primaria. Según el manual, estas tareas empeoran el trastorno y representan un esfuerzo superior para él.

Algunas de las creencias de Soledad sobre la alfabetización -como vimos en este apartado- se han modificado a raíz de la experiencia que vivió Germán, como parte de un proceso de reconstrucción. Al finalizar esta investigación, ella plantea otras concepciones:

- Saber leer y escribir es importante, se requieren para aprender.
- En la educación preescolar se puede enseñar a leer y escribir, siempre y cuando en la primaria no vuelvan a empezar con la alfabetización, sino que avancen con otros aprendizajes. Si no va a haber continuidad, es mejor que asistan a una escuela pública y que empiecen la alfabetización en la primaria.

- No siempre les favorece a los niños/as llegar adelantados a la primaria, algunos se aburren con las mismas actividades que ya saben.
- Cuando se alfabetiza basándose estrictamente en la decodificación por medio de planas de letras y palabras, los niños/as experimentan agotamiento y angustia.
- Los dictados son muy estresantes para los niños/as.
- La forma de alfabetizar puede desencadenar problemas de salud en los niños/as, así como conflictos familiares.
- Pagar una escuela preescolar particular es desgastante, pero si además no reditúa en una mejor educación, es una pérdida de dinero.

## Trayecto alfabetizador de Yadira

### *Datos empíricos*

Extracto de la entrevista a Armando, papá de Yadira.

Angélica: ¿Por qué eligieron un CENDI y no una escuela particular, bilingüe, donde alfabeticen, es decir, que tenga otra oferta educativa?

Armando: “Lo que nos ayuda un poquito es que estamos en contacto con niños/as, y hemos visto que cuando aceleran ese proceso, más tarde no les permite como trabajar actividades de razonamiento de operaciones formales, o sea llega un momento que ese tiempo que se gana alfabetizando, les empieza a repercutir porque como que no se les deja cumplir ese proceso normal, como se acelera y después no está bien consolidado”.

Angélica: ¿En preescolar cumplió los objetivos que tú te habías planteado para Yadira?

Armando: “No, porque también había poco compromiso de su Miss, entonces los CENDIS sí se asumen como guarderías, yo no veía la parte académica con ella”.

Angélica: ¿Cómo es la niña que el preescolar colaboró en formar?

Armando: “Yo sentí que fue una transición fuerte a la primaria, porque la parte escolarizada la vivió en primero y fue complicado para ella, porque no tenía hábitos de trabajo, porque pretendía seguir sin reglas, sin actividades escolarizadas fijas, y la parte que sí le ayudó fue de la dependencia de nosotros, sus hábitos de higiene, su codependencia se fue dejando a un lado, se hizo un poquito más autosuficiente.”

Angélica: ¿Yadira es una niña feliz?

Armando: “Sí, muy consentida, pero sí”.

Angélica: ¿Con que método fue alfabetizada Yadira?

Armando: “Yo cuando asistía a las juntas nos dijeron que era por método Minjares, pero observé que llevaba el método pero también era un poco ecléctica, para ese tiempo había salido la propuesta de PALEM y no la trabajaba”.

(continuación)

Angélica: ¿Qué opinas del proceso de Yadira?

Armando: “Fue difícil, porque sentimos que estaba muy inmadura de preescolar y al principio toda la parte de la alfabetización se le complicó, estaba muy consentida y todo el trabajo escolar se le complicaba, era muy flojita, es como exploradora, le gusta visualizar imágenes y explora libros aunque no los leía”.

Angélica: ¿El trabajo de alfabetización era mecánico?

Armando: “Sí, por sílabas y algunas veces por letras, eran pocas planas, pero sí les dejaban, era de letra a sílaba y de sílaba a palabra, eso fue en la primaria”.

Angélica: ¿A Yadira le gusta leer?

Armando: “Sí, pero no se le ha podido formar el hábito”.

Angélica: ¿Y tú, cómo influyes en las prácticas lectoras de Yadira?

Armando: “Yo sí trato de que tenga materiales escritos en la casa, y me pongo a leer algunas ocasiones con ella y la llevo a ferias de libros, respeto un poquito lo que le gusta leer a ella, pero la van encaminando porque se centra mucho en textos de caricatura o lo que está de moda”.

Angélica: ¿Cómo es su desempeño en la escuela primaria?

Armando: “Pues bien, pero yo observo que trabajan poco en su salón y que muchas actividades son improvisadas no lleva un seguimiento, como uno tiene la ventaja de conocer los planes y programas”.

## Extracto de la entrevista de Yolanda mamá de Yadira.

Angélica: ¿Cuáles eran tus expectativas del preescolar?

Yolanda: “Consideraba que el CENDI tenía mejor desarrollo social para ellos y alcanzaban otros tipos de aprendizaje, yo considero que sí aprendió...dos años le fue muy bien...un año la vi perturbada, pero de ahí en fuera estuvo contenta”.

Angélica: ¿Tú qué esperabas que aprendiera?

Yolanda: “Que se socializara, que fuera más independiente, que aprendiera lo básico, tampoco pensaba que fuera indispensable que aprendiera a leer y escribir antes de empezar la educación primaria, un poquito más en el trabajo de desarrollo de maduración, a lo que le corresponde”.

Angélica: ¿Tú deseabas que adquiriera la alfabetización convencional?

Yolanda: “Si se daba, qué bueno, que ella misma lo fuera descubriendo, pero no quise obligarle o exigirle algo que a la mejor en ese momento no me le estaba interesando”.

Angélica: ¿trataron de enseñarle? ¿Ella solita trataba de leer?

Yolanda: “No. Ella lo intentaba, le leíamos los cuentos y volvía a retomar la lectura a su manera”.

Angélica: ¿No pensaste que si le hubieras enseñado, se le hubiera hecho más fácil en la primaria?

Yolanda: “No, porque tuvimos dos experiencias con los hijos mayores, y no fueron muy agradables, aprendieron antes, fue exigirles antes de tiempo y fue un poco traumático para ellos y no quisimos que le pasara lo mismo”.

Angélica: ¿Cómo es Yadira?

Yolanda: “Ella es muy feliz, sana, yo creo que la etapa más bonita que ha pasado es el primero y segundo de primaria”.

Angélica: ¿Le gusta hacer la tarea?

Yolanda: “Sí, ella solita se pone hacer la tarea, en el tercer año no le ha ido muy bien, me causa un poco de pendiente, dice que se aburre y hay ocasiones que no quiere ir a la escuela”.

### ***Análisis de los datos***

Los padres de Yadira, con formación docente y una experiencia de veinte años de servicio, decidieron que su hija estuviera en un preescolar oficial donde se trabaja con la propuesta del PEP, porque todavía no deseaban que fuera alfabetizada si ella no manifestaba un interés por aprender. Cuentan que ya habían experimentado con sus dos hijos mayores, quienes aprendieron a leer y escribir muy pequeños y que ahora no tienen un vínculo importante con la cultura escrita. Sin embargo, al iniciar ciclo escolar, la maestra del grupo les dijo que sí iba a alfabetizar; ellos no presionaron a su hija, no la forzaron y no aprendió a leer y escribir en el preescolar.

Ambos coinciden en que, en el preescolar, Yadira obtuvo herramientas para socializar, desarrollar madurez e independencia. Su mamá valora positivamente el trabajo realizado en el preescolar. En cambio, su papá, aunque acepta que sí avanzó en algunos aspectos, cuestiona fuertemente la organización de los cendis. Señala que no tienen una propuesta pedagógica, que prácticamente son guarderías, porque no cuidan la parte académica, ni desarrollan hábitos de trabajo, ni preparan para que se puedan enfrentar a la educación primaria, a la realización de actividades escolarizadas fijas.

Es decir, que en el preescolar al que asistió Yadira intentaron alfabetizarla, aunque no se logró, tampoco se trabajaba con la propuesta del PEP. De acuerdo con Armando, se perdió el propósito fundamental del preescolar e impidió la posibilidad para crear un puente natural entre la educación preescolar y la primaria.

En cuanto a la educación primaria, Yolanda considera adecuado el trabajo realizado por la maestra en el primero y segundo grado. No cuestiona la metodología que utiliza, centra su comentario en destacar que no presionó a la niña y que era “paciente” y le permitiera “ir con su desarrollo”. Al parecer, el punto central de su valoración es que no haya presión, y que se desarrolle la maduración.

En cambio, Armando hace una evaluación más compleja: cuestiona el método, señala que prácticamente era mecánico, “de letra

a sílaba y de sílaba a palabra”, aunque le dejaban pocas planas. Para él, esta forma de trabajo no permite formar lectores reales, que lo hagan por gusto. Señala que su hijo mayor, que fue alfabetizado con la propuesta de PALEM<sup>11</sup>, aunque no lee por gusto, tiene más habilidades para comprender textos que sus dos hijos menores, que aprendieron con métodos mecánicos-repetitivos.

Para Armando fue conveniente iniciar la alfabetización formal hasta la primaria porque ganó tiempo para que Yadira se hiciera más independiente y aprendiera a socializar, pero por el método como fue alfabetizada, no espera que los aprendizajes sean significativos, y ello le permita dar el salto a convertirse en una lectora por iniciativa propia. Armando colabora proveyendo a Yadira de experiencias agradables con la lengua, comprando libros, leyendo con ella, llevándola a eventos de lectura, porque cree que al promover una relación lúdica e interactiva con la lengua, ella pudo descubrir que no sólo es una tarea académica.

Yadira sí se interesa en leer en compañía de adultos y otros niños/as, es decir, en interacción con otros, asiste con gusto a los eventos culturales a que su papá la lleva. Lee con agrado los libros que le compra su papá e insiste que la lleve a las ferias de libros. Pero no busca de manera independiente relacionarse con la lectura y la escritura, no lleva un diario, no hace cartitas, no lee por su cuenta. Sus juegos son principalmente con juguetes, ya sea sola o en interacción con otros niños/as. Yadira no ha tenido una relación con la lengua en un clima de maltrato o rigidez, consolidó la lectura y la escritura en segundo de primaria y no se le apresuró con dictados extras o tomas de lectura en voz alta en casa. Su relación con la escuela en primero y segundo de primaria fue buena, pero en tercer año ya no le gusta, se aburre y a veces no quiere asistir.

En cuanto a su desarrollo físico y emocional, sus papás señalan que casi no se enferma, es una niña feliz. También mencionan que

---

<sup>11</sup> Propuesta para la Alfabetización de la Lengua Escrita y las Matemáticas implementada por la SEP.

tiene una buena relación con sus compañeros de grupo y hace amigas y amigos con facilidad.

Armando tiene pretensiones amplias con respecto a la lectura y la escritura de su hija; su mamá está de acuerdo, aunque ella plantea una posición más reservada.

Armando desea que, además de usar la lengua para los retos que implica vivir en una sociedad letrada y poder acceder exitosamente a la vida académica, tenga una relación íntima y estrecha con la lectura. Como no ha logrado que sus dos hijos mayores se aficionen a la lectura, quisiera que ella sí lo hiciera. Por ello, él ha procurado darle las experiencias que cree que pueden ayudar a lograrlo y ha tratado de alejarla de las que pudieran desanimarla. Sin embargo, el método con el que fue alfabetizada no le parece que ayude a convertirla en una niña que disfrute la lectura.

Su mamá tiene objetivos más prácticos: que “lea y escriba bien”, para que tenga éxito en las actividades académicas que se desprenden de ello. Está de acuerdo con las experiencias que su esposo trata de darle a la niña, pero ella no contribuye a generarlas.

Yadira es una niña sociable, afectuosa, sonrío con facilidad, goza de buena salud. Aunque señala su mamá que se adapta a las rutinas escolares, en el tercer año de primaria no está motivada para asistir a la escuela.

En general, los padres de Yadira coinciden en las siguientes creencias sobre la alfabetización en preescolar:

- No se debe obligar o forzar a los niños/as a aprender a leer y escribir en preescolar si no manifiestan un interés autónomo. No hay “prisa”.
- Las tradiciones para aprender a leer y escribir no deben basarse en la memorización y los ejercicios mecánicos-repetitivos.
- Leer para los niños/as en voz alta, comprarles libros, llevarlos a librerías y ferias de lectura, puede ayudar a que se interesen en la lectura.

- Los niños/as deben elegir sus propios materiales de lectura.
- La educación preescolar debería aprovecharse para desarrollar en los niños/as una variedad de habilidades que les permitan llegar a la primaria con más herramientas; algunas de ellas son el desarrollo de la independencia, la responsabilidad, la limpieza, los hábitos de estudio y la socialización.
- Las escuelas preescolares que conocen realmente no tienen una propuesta pedagógica para trabajar con los niños/as, son improvisadas, guarderías, copias de las primarias.

## Trayecto alfabetizador de Adriana

### *Datos empíricos*

Fragmento de la entrevista realizada a Alonso el papá de Adriana.

Angélica: ¿Cómo alfabetizaron a Adriana?

Alonso: “Era un libro, tienes que hacer esta actividad, le decíamos: ‘ve checando lo que dice la actividad, así haz una bolita’ y cosas de ese tipo. Primero las letras, las sílabas, las palabras. Ya se aventaba en enunciados como 4 ó 5 palabras, cambiada (sic) la “p” por la “d” y le empezamos explicar ‘la “b” lleva el palito para arriba y la “p” para abajo’, así se fue corrigiendo”.

Angélica: ¿Me decías que usaste una metodología parecida con la que tú aprendiste a leer y escribir?

Alonso: “Sí, muy parecida... me compró mi papá un libro de unas 500 hojas, con letra script y cursiva, con papel china, la tarea que me dejaba la maestra para tenerme ocupado es hacer las actividades de ese libro, y aparte de lo que hacía en la escuela. Me dejaba 4 ó 5 hojas y salí del preescolar leyendo y escribiendo.

Angélica: ¿Por qué quisiste que supiera leer y escribir antes de ir a la primaria?

Alonso: Se me hacía que era una necesidad, en relación al tipo de crecimiento que deben de tener los niños/as, que mis hijos sean más competitivos, nosotros de alguna forma hicimos labor con ellos trabajando con otras actividades. Nosotros los estamos avanzando, le entiende muy bien a las matemáticas, en español ya empezamos a decirle ¿cuál es el sujeto, el predicado? y más o menos entiende el concepto, pero le falta madurar esa aparte”.

Angélica: ¿Esperabas que más adelante se le facilitara?

Alonso: “Sí, para que las actividades que le dejan en las escuelas no se hagan más pesadas. A mí en la secundaria se me dificultaba... se me dificultaba leer las lecturas”.

Angélica: ¿A Adriana le gusta leer? ¿Hacer la tarea?

Alonso: “Sí de hecho sí, pero como niña, no, ‘lee este cuento’ ‘ahorita’ pero al final de cuentas sí hace la actividad”.

Fragmento de la entrevista realizada a Rosa mamá de Adriana.

Angélica: ¿Qué método seguiste?

Rosa: "Saqué de internet una hoja, que tenía una "A" mayúscula y ella iba repitiendo con el lápiz, ella iba y siguiendo, al principio le puse la más grande y seguía la letra. Después otra hoja donde siguiera las letras, solita fue agarrando las letras, yo le iba diciendo <<ésta es la a>> hay que repetir a y ella tenía que repetir "aaaa", o dependiendo la letra que le tocara al día y así empezó a identificar las letras".

Angélica: ¿A alguien le preguntaste cómo alfabetizar?

Rosa: "No, como me iba acordando de lo que me ponían en la primaria, que yo me acordaba cómo me hacían, así fue como yo le fui metiendo las letras".

Angélica: ¿Decía Armando que repitiendo como ustedes aprendieron, le enseñaron?

Rosa: "Y yo le decía, esta es la "a" pero si no la repetía, no se la aprendía, porque yo sabía que mientras más chiquitos todo se les queda y decía 'si la repites se te va a quedar' y sí, ... Eso fue desde el primero de preescolar, los tres años en la tarde, nada más le ponía una hoja diaria, y obviamente al pasar de grado le iba aumentando, la gramática, las sílabas. En tercero le metí las sílabas".

Angélica: ¿Cómo le ha ido en la primaria?

Rosa: "Bien, al principio era de las que anotaba todo, la tarea, la anotaban en el pizarrón y ella la copiada, y un día llegó y me dijo 'Mami una niña me dio cinco pesos para que yo le anotara su tarea porque no sabía', no saben escribir, no les daba tiempo".

Angélica: ¿Tiene disposición para hacer la tarea?

Rosa: "Al principio la hacía con gusto, y ahora ya con flojera, y bueno; 'relájate un poco y después la haces'.

Angélica: ¿En qué consisten sus tareas?

Rosa: "En lo que vio en clase, por ejemplo, si vio la letra "ch", la mandan hacer palabras o recortes y formar. Le mandan hacer recortes y planas de letras".

Angélica: ¿Y es más o menos lo que tú le ponías?

Rosa: "Sí".

Angélica: ¿Cómo qué cosas escribe en la escuela?

Rosa: "Cartitas de mamá, papá te quiero mucho, en la que más se tardó fue en la de los reyes magos. Lo que hace más es en la escuela y de tarea una dos planitas, no es tedioso.

Angélica: ¿Le gusta leer?

Rosa: "Lee cuando le dejan leer. Esa era la intención, que aprendiera a leer para que diario ya leyera, porque yo la verdad no leo nada, entonces que se le haga un hábito, que lea, y es bueno".

Angélica: ¿Lee por su gusto?

Rosa: "¡A no! osea yo le tengo que decir 'te toca tu lectura' y se pone a leer y por ella, iniciativa, pues no, muy rara la vez, muy rara la vez".

Angélica: ¿Y escribir?

Rosa: "Nada más las tareas".

Angélica: ¿Crees que es conveniente una alfabetización temprana?

Rosa: "Yo creo que sí, pero me han dicho que hasta les afecta, bueno ya lo hice, yo digo que le ayudó".

Angélica: ¿Con el niño harías lo mismo?

Rosa: "Sí, cuando entre a la escuela, pero creo que me va a costar más trabajo".

Angélica: ¿Se adapta bien a la escuela Adriana?

Rosa: "Comprende rápido las cosas, no hay problema".

Debido a que en el preescolar donde inscribieron a Adriana no enseñan a leer y escribir, Rosa y Alonso decidieron alfabetizar a su hija en casa. Ello se debe a que consideran que al llegar a la primaria sabiendo leer y escribir le facilitaría el acceso al nuevo nivel educativo. Rosa fue la principal responsable de la enseñanza convencional de la lectoescritura; para ello utilizó la tradición que ya conocía a partir del método con el que ella aprendió. Decidió: “meterle las letras”, frase que refleja una concepción en *sentido estricto* sobre la alfabetización, que la reduce a la decodificación.

Su papá también aportó su experiencia como aprendiz de la lengua y recomendó utilizar libros para calcar y rellenar letras, porque él aprendió de esta manera en el preescolar. Ambos señalan que utilizaron el método con que ellos aprendieron, es decir, desde las teorías implícitas que poseen. Alonso también explica que aprendió a leer y escribir de manera muy parecida a como le enseñaron a su hija, que básicamente fue: “Primero las letras, las sílabas, las palabras”. La misma fórmula describe Rosa: Con las vocales ya después el abecedario, así como a, b c, hasta la zeta. Y de ahí las fui juntando pa, pe, pi, po, pu, y por sílabas, las más usuales la m, p, l, m, y s, lo más que ocupa un niño, mesa, silla, y frases muy pequeñas.

Alonso y Rosa señalan que a ellos se les dificultaba la lectura cuando eran estudiantes, que por esta experiencia no quieren que sus hijos pasen los mismos problemas escolares.

Consideran que fue sencillo, que no representaba un trabajo agobiante para Adriana, ya que hacía “sólo una planita”. Desde sus creencias van diseñando el currículo y programando las tareas. Alonso en tercero de preescolar empezó a enseñar a Adriana el sujeto y el predicado, conocimientos que ya no tienen el mismo enfoque que tenían hace dos décadas, ya no se *enseñan* de manera aislada, y aparecen hasta la primaria. Rosa y Alonso no conocen el programa de preescolar, ni los objetivos del nivel y tampoco los de primaria. Como padres/madres de familia toman las decisiones que consideran convenientes sobre la educación de sus hijos, porque desde sus creencias, la oferta oficial no llena sus expectativas.

Ambos consideran que fue una buena decisión haber empezado pronto con la alfabetización, porque ahora se le facilita a su hija la primaria, ya sabe hacer todo lo que le dejan. Alonso menciona que quieren que sus hijos sean competitivos, exitosos, que sepan mucho y saber leer y escribir pronto es la manera de iniciar.

Por otra parte, también observan que antes tenía más disposición para hacer las planas, y ahora le cuesta trabajo. Las actividades con que trabaja Adriana en la primaria son muy parecidas a las que hizo durante los tres años de preescolar, es decir, que continúa con la misma dinámica de trabajo. La manera de trabajar de la maestra de primaria es por medio de un método sintético: los niños/as copian y repiten letras, sílaba, palabras y oraciones, así hacen dictados constantes. Ello implica que prácticamente no ha cambiado el trabajo para Adriana y que sigue realizando actividades que no le implican ningún reto cognitivo, quizás por ello, menciona su mamá, que al principio hacía la tarea con gusto, pero ahora ya no tiene la misma disposición: “Al principio la hacía con gusto, y ahora ya con flojera, y bueno; - relájate un poco y después la haces”.

Rosa menciona que quería que Adriana aprendiera a leer para que lo hiciera “a diario”, pero sólo lo hace por obligación escolar. La respuesta de Rosa cuando se le pregunta si a Adriana le gusta leer, es muy reveladora: “¡Ah no!”.

Adriana es una niña sociable, sana, asiste con buena disposición a la escuela. Sus horas de descanso las utiliza para jugar y ver televisión. Nunca ha asistido a una biblioteca, feria de libros o librería. Cuenta con pocos textos infantiles y en su departamento hay contados libros para adultos, además que no compran el periódico. Rosa abiertamente dice que no le gusta leer; todo esto nos podría llevar a pensar que no son lectores, pero hay otras maneras de leer que no son libros: ambos padres leen en otras fuentes, como internet.

También hay que señalar que Adriana recibe la influencia de los libros infantiles que hay en el departamento de su prima, con quien juega por las tardes.

### ***Análisis de Adriana***

Rosa y Alonso parten de la creencia de que su hija va a tener mayor posibilidad de éxito escolar si llega a la primaria sabiendo leer y escribir. Partiendo de esta concepción, y como en el preescolar no alfabetizan convencionalmente, decidieron hacerlo ellos en su casa. Al tomar la decisión de alfabetizarla tuvieron que decidir cómo hacerlo, es decir, qué tradición usar. No le preguntaron a Yolanda y Armando, no obstante de ser maestros/as y vivir en la misma casa; tampoco investigaron métodos para alfabetizar en libros ni en internet, siendo usuarios habituales de la red. En cambio, optaron por acudir a una tradición familiar para ellos, siguiendo las estrategias y el método con el que ellos aprendieron y en el que confían. Es decir, recurren a sus creencias implícitas aunque hay otras opciones. Ellos le confieren al aprendizaje de la lectoescritura un valor preponderante y confían en su experiencia, como aprendices de la lengua, para alfabetizar a su hija. Recurren a la repetición y memorización de letras, sílabas y palabras, para formar oraciones.

Alonso y Rosa tienen concepciones similares sobre la alfabetización; entre ellos no hay discrepancias o desacuerdos en la educación que quieren para sus hijos. Toman las decisiones de manera conjunta y se sienten satisfechos del desempeño de Adriana. Sus principales creencias sobre la alfabetización se pueden resumir de la siguiente manera:

- Saber leer y escribir es importante. Es necesario dominar esta habilidad para poder tener buen desempeño en la escuela.
- Los niños/as deben ser exitosos, competitivos, por ello hay que *adelantarlos* enseñándoles a temprana edad a leer y escribir; de esa manera llevan ventaja.
- Llegar a la educación primaria sabiendo leer y escribir facilita el acceso al nuevo nivel educativo.
- La alfabetización formal debe iniciar en la educación preescolar.
- Los métodos tradicionales para alfabetizar dan buenos resultados.

- Los padres/madres de familia deben colaborar en la tarea de alfabetizar.
- Alfabetizar es decodificar y en ningún momento incluyen la comprensión.
- Valoran positivamente los logros de su hija porque puede decodificar, pero no incluyen la comprensión ni el gusto por la lectura.
- Su valoración es congruente con su manera de alfabetizar.

En el siguiente cuadro presento un resumen de la manera como los padres/madres de familia de los tres niños/as, visualizan la experiencia de la alfabetización formal de sus hijos. Para elaborar este cuadro utilizo la información obtenida de los relatos de los padres/madres de familia, en la observación directa y de cuadernos y boletas de los niños/as.

**Cuadro 10. Resultado de la alfabetización de los tres trayectos**

Aspectos	Germán	Yadira	Adriana
<b>Escuela a la que asisten en la última entrevista (02-2012)</b>	Segundo grado en primaria oficial con jornada ampliada 8:00 a 14:00 hrs.	Tercero en primaria oficial con jornada ampliada 8:00 a 14:00 hrs.	Primero en primaria con horario regular.
<b>Interacciones</b>	Dificultad para conseguir y conservar amigos, pelea, agrede. Confrontación con la maestra.	Facilidad para tener y conservar amigos. Buena relación con la maestra.	Facilidad para tener y conservar amigos. Buena relación con la maestra
<b>Vínculo con la lengua-cultura escrita</b>	No hay interés por leer textos escolares. Lee con avidez los instructivos de videojuegos. Escribe como parte de las tareas escolares, pero también, de manera menos común, como práctica social (cartas a los reyes, día de la madre).	No hay interés por leer textos escolares. Lee con gusto los libros que le compra su papá, le agrada asistir a las ferias de lectura. Escribe como parte de las tareas escolares, pero también, de manera menos común como práctica social (cartas a los reyes, día de la madre).	No hay interés por leer textos escolares. Escribe como parte de las tareas escolares, pero también, de manera menos común, como práctica social (cartas a los reyes, día de la madre).

(continuación)

<b>Interés por asistir a la escuela</b>	No le gusta ir a la escuela, argumenta: sueño, cansancio, que lo regañan, que no le sale bien el trabajo.	En ocasiones no quiere asistir a la escuela. Argumenta “aburrirse”.	Le agrada asistir a la escuela.
<b>Salud</b>	Colitis nerviosa, manchas en la piel de origen nervioso, trastornos de sueño y TDH (diagnosticado y medicado), Estrés.	Feliz, saludable.	Feliz, saludable.
<b>Desempeño académico</b>	Comentarios boleta: “Pon más atención, mejora tus trabajos”. “Debes poner más atención y jugar menos”. Velocidad I2: Se acerca al estándar. Comprensión: Se acerca al estándar. Fluidez: Se acerca al estándar. Numerales: 7, 8, 9 y 10.	Comentarios boleta: “Buena alumna, sigue estudiando”. “Poner atención, sigue estudiando”. -Velocidad lectora: Se acerca al estándar (75/85). -Comprensión: Estándar Fluidez: Estándar/ se acerca al estándar. Numerales: 8, 9 y 10.	Comentarios boleta: “Puedes mejorar”. “Aún todavía puedes mejorar”. Todavía no recibe las mediciones de lectura. Numerales: 9 y 10.

## Conclusiones finales de los tres trayectos

Los tres niños/as han sido alfabetizados formalmente “en sentido estricto” (Lerner 2001), desde una mirada limitada de lo que es la alfabetización. La estrategia de enseñanza en general se basa en las teorías implícitas. Aunque Yadira además ha tenido experiencias recreativas con la cultura escrita, que disfruta ampliamente. Hasta el momento ninguno de los niños/as han podido consolidar un vínculo estrecho y personal con la cultura escrita, sin embargo hay que subrayar que todavía están en el proceso de asimilación alfabética.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que sus padres fueron alfabetizados de manera similar y, ahora que son adultos, sólo Armando se ha consolidado como un lector experto: lee textos complejos con

<sup>12</sup> Los valores para la apreciación de lectura son: Requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado, adelante explicaremos a detalle esta evaluación.

objetivos académicos y además lecturas recreativas como novelas de autores clásicos y contemporáneos, también navega en la red de forma recreativa y para buscar información. Armando tiene una concepción amplia de la cultura escrita porque además de ser maestro tiene una percepción más sólida, teóricamente fundada. Los demás adultos de la familia Hernández utilizan la lectura también para fines laborales y recreativos. La diferencia radica en el nivel lector que ha alcanzado Armando y haber construido una teoría sobre cómo se enseña y se aprende la lectoescritura basada en fundamentos teóricos. Además, el tiempo que invierte en leer es significativamente mayor que el de los demás adultos. El hecho de ser maestra, le ha proporcionado a Yolanda insumos y experiencias que marcan una diferencia importante en su manera de concebir la cultura escrita.

De acuerdo con algunos especialistas de la cultura escrita (Wolf 2008, Goodman, 2006), un ambiente familiar rico en experiencias sobre la lengua favorece la creación de lectores y escritores. Sin embargo, hay ejemplos de personas que vivieron una alfabetización complicada, e incluso marcada por la violencia familiar y escolar y, pese a ello, de adultos se convierten en lectores expertos y se aficianan a la lectura, como el caso de Armando, quien invierte parte de su salario y tiempo libre en la lectura.

En cuanto a los niños/as, vemos que en general Yadira y Adriana se adaptan a las rutinas escolares, fácilmente establecen relaciones con sus compañeros y son capaces de conservar amigos. También tienen una relación en términos generales *satisfactoria* con su maestra, aunque últimamente Yadira ha perdido interés por la escuela. Por lo tanto, de los tres niños/as Hernández, dos señalan que *no quieren ir a la escuela*.

A Germán se le dificulta establecer relaciones con sus compañeros porque tiene actitudes violentas. Su relación con su maestra es *compleja*, quien se queja que agrede, se distrae, no trabaja, no cumple con materiales y trabajos y se duerme en clase.

En cuanto a los numerales que obtienen en la boleta, considero que éstos pueden ser un reflejo del aprovechamiento escolar, pero

también pueden ser producto de la capacidad de los niños/as para adaptarse a las exigencias de la vida académica y de las prácticas escolares. Es decir, que para obtener números altos también cuenta la obediencia, la atención, el cumplimiento de trabajos y materiales, por ejemplo. Yadira tiene un ocho en la boleta porque le faltó llevar un trabajo de artes plásticas, y Germán tiene siete en matemáticas porque pone en una fila equivocada los números que lleva en las operaciones básicas. En este caso no se evalúan los procesos, sino el resultado final y el cumplimiento.

Los comentarios de la boleta para Adriana y Yadira son una invitación para esforzarse más, para mejorar, en cambio, los de Germán son demandas para mejorar su comportamiento: “juega menos”, “pon atención” y uno donde se le pide que “mejore sus trabajos”.

Otro aspecto que resalta es la medición de la lectura – de acuerdo a lo que me explicó la maestra Yolanda- se hace de la siguiente manera: Los niños/as leen un minuto de un texto que eligió el maestro, y que generalmente no han leído previamente; se cuentan las palabras y el número de ellas da lugar a la asignación de *velocidad*; después, de manera subjetiva, se determina cómo es su *fluidez* y al hacer alguna pregunta o ejercicio se valora la *comprensión*. Los parámetros para la velocidad de lectura son los siguientes:

- Requiere apoyo
- Se acerca al estándar
- Estándar
- Avanzado

Germán tiene una valoración baja porque en los tres rubros obtiene: “Se acerca al estándar”. Yadira es evaluada con la mitad del “Estándar” y “Se acerca al estándar”. Y Adriana obtiene, también, entre “Estándar” y “Se acerca al estándar”. Es decir, que los tres están lejos de llegar a los niveles más altos.



En el siguiente reporte de lectura de Adriana, en segundo de preescolar, se destaca la intención por controlar la lectura, estrategia que dista mucho de fomentar su disfrute. Los niños/as relacionan lectura con tarea y deber en oposición con placer.

**REPORTE DE LECTURA**

NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA: \_\_\_\_\_  
FECHA: 23 Dic 2010 GRUPO: 2º A  
TÍTULO DEL LIBRO: ¡Hey! ¡Hey!

INSTRUCCIONES: PARA O MAJÁ: ESCRIBÍ A CONTINUACIÓN LO QUE TU PEZO  
(A) RESPONDA ANTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TAL CUAL COMO LO HOGA  
GRACIAS

1. ¿De qué trata el libro?  
Los niños están leyendo mientras comen  
Sus papas, los amigos Peter Pan, los papas de Wendy y sus hermanos fueron a hacer cosas y Wendy  
se despidió con la sordera

2. ¿Cuál es el personaje que más te gustó?  
Peter Pan, Wendy y mamá

3. Haz un dibujo de ese personaje.



Formato de lectura de Adriana en segundo de preescolar

Llama la atención que la SEP implemente una estrategia para medir la lectura y olvide la escritura. No es extraño, porque históricamente se le ha conferido más importancia a saber leer que escribir, porque leer “parece ser una actividad natural más fácil que la escritura” (Meek, 2008, p. 48). Quizás por ello es más sencillo medir la lectura que la escritura; afortunadamente no se les ha ocurrido a las autoridades educativas contar cuántas palabras escriben los niños/as por minuto.

Es curioso que se mida la lectura veloz en voz alta si, como señala Meek, “en general los lectores experimentados leen en silencio porque pueden avanzar más rápido. Convierten rápidamente su lectura en una especie de pensamiento” (2008, p. 54). Entonces, si se quiere favorecer la rapidez, se podría trabajar la lectura silenciosa,

pero como lo que importa es medir y dar cuentas, se decide impulsar las mediciones en voz alta.

Por otra parte, a cualquier persona –incluso a un lector experto– al pedirle que lea por primera vez un texto *en voz alta*, centrará toda su energía y concentración en pronunciar bien las palabras. Y si al terminar la lectura, se le pide que explique el contenido del texto, tendrá dificultades para hacerlo porque está ocupado en su pronunciación. Si a estos tres niños/as al terminar de leer *en voz alta* durante un minuto, se les pide que expliquen el contenido, prácticamente se les está sentenciando al fracaso. Señala la maestra Yolanda que los textos que leen para medirles la velocidad a veces ya los han leído, pero la mayoría de las veces son “nuevos”, por lo tanto, es de esperarse que esta circunstancia se refleje en los resultados.

La alfabetización formal es para los niños/as un evento importante en sus vidas y, en muchos casos, se convierte en un evento inolvidable por la violencia a la que son sometidos para lograrlo. Los padres que participaron en esta investigación le confirieron a esta experiencia un valor fundamental; a ello destinan tiempo, recursos y esfuerzo personal.

Para terminar este recorrido, parece que ninguno de los tres niños/as, hasta el momento, tiene un vínculo estrecho con la lectura y la escritura. Ya que no leen ni escriben por decisión personal, lo hacen como parte de las tareas escolares. Sin embargo, cuando tienen alguna necesidad, utilizan la escritura y la lectura para resolver las situaciones que se les presentan, prueba de ello es que Germán lee instructivos de video juegos. En el caso de Yadira, disfruta de la lectura cuando asiste a ferias o cuando su papá le compra libros. En este sentido, Yadira conoce dos versiones de la alfabetización: la escolar con planas, memorización y dictados y el ambiente alfabetizador con experiencias lúdicas y afectivas vinculadas con la lectura. Que su papá destine un día completo para llevarla a la feria de lectura, que lea para ella y que la impulse a elegir libros y se los compre, es una vivencia significativamente diferente a las que tienen sus primos, además del vínculo afectivo que se establece. Sin embargo, los tres

primos saben, porque sus padres se los han hecho saber de distintas formas, que la lectura y la escritura son importantes.

Específicamente en cuanto a la escritura, los tres niños/as la utilizan fuera del contexto escolar como una práctica social, por ejemplo, escriben cartas a los “reyes magos” y en el “día de la madre”. Saben que la escritura sirve para transmitir ideas, deseos, información y sentimientos.

En el 2020, nuevamente entrevisté a los padres/madres de familia, a través de llamadas telefónicas y videollamadas debido a la pandemia. Pretendía saber cómo han ido evolucionado los jóvenes y cómo se sienten los adultos con ese proceso. Se realizaron cuatro entrevistas, una a la mamá de Germán, otra a la mamá de Adriana y a la madre y padre de Yadira. A continuación recupero algunas partes de las entrevistas:

### **Yolanda**

Mi hija tiene 17 años, estudia en la preparatoria 8, en la UNAM; se quedó en la escuela que quería y eso le dio confianza. En la secundaria le fue bien, no le costó trabajo. Considero que le gusta la escuela, la disfruta, le gusta ser estudiante. Sobre su proceso alfabetizador fue muy agradable, tuvieron paciencia en enseñarle. Tuvo una maestra que le dio la parte del amor a leer y escribir. En la escuela tiene buen desempeño, es buena estudiante, veo que le gusta.

Leer. Pienso que no se le dificulta, obviamente son mas faciles para ella las lecturas de su interés. La escritura: le gusta expresar emociones y sentimientos. No veo que lea por inicitiva, pero cuando le dejan leer algo, lo hace, y lo hace con gusto. A veces lee digital, a veces con libros físicos, todo lo que sea de su interés. Pero quizás faltó esa parte de que fuera muy lectora, pero resuleve lo que necesita en la escuela. No he visto que tenga un diario o algo parecido, escribe en las redes y lo que le piden de su escuela.

### **Armando**

Yadira es una niña que está actualmente en la preparatoria 8 de la UNAM, le gusta su escuela, pero ahorita como no va presencial no lo disfruta; es una estudiante más o menos, lo que más le gusta es su núcleo social, y en segundo lugar deja lo académico. Tiene dificultad para desenvolverse bien en algunas materias, pero otras se le dificultan cuando los temas son demasiado teóricos o un poquito concretos.

Se le dificulta la escritura porque no tiene la formación necesaria para desarrollar diferentes tipos de texto; el lectura no se le dificulta, tienes buena comprensión lectora, pero no tiene fortalecido el hábito, ni lo desarrollan como un proceso continuo.

(continuación)

Lee mucho contenido de las redes sociales, pero no tiene el hábito para escoger lectura por libre decisión, lee lo que le ponen a leer.

Me parece que su proceso de alfabetización como es continuo, debe seguir desarrollando más habilidades lectoras en los distintos retos académicos de su vida. Y es lo que le falta desarrollar. Pero va bien en la escuela, aprueba sin mucha dificultad, se ha adaptado bien a los estilos de la escuela.

## Soledad

Mi hijo tiene 16, está en el primer semestre de Conalep. El año pasado estuvo en Bachillerates pero no le fue bien y se salió. De entrada, que no fue la escuela de su primera opción si influyó a que ya fuera sin tantos ánimos, ya que él estaba interesado en enfocarse en algo que le ayudara con lo de mecatrónica. El cambio también le afectó, porque tenía un poco más libertad en el aspecto que ya se movía él solo más lejos. Tenía muchas clases libres al parecer por falta de personal, y también mucha flojera. Nos despartamos un poco como mamá porque estaba trabajando y no le di seguimiento a tiempo. Le di la confianza y cuando me dijo, ya debía todas las materias.

En cambio en la secundaria, donde la verdad tenía una gran ayuda de parte de la psicóloga y acá donde por más que buscamos ayuda no la hubo, si fue otro factor.

Considerando que ya perdió un año y ahora tiene otra oportunidad en otra escuela, lo veo más enfocado y echándole más ganas. Pero no le gusta estudiar y le cuesta mucho trabajo en varias materias. Su desempeño en general siempre es regular bajo, aunque tiene problemas de retención debido a que está diagnosticado como TDHA. Y le es muy difícil concentrarse y retener la información.

La lectura totalmente, porque no le gusta, ni le gusta escribir, le es muy difícil la redacción y cuestiones básicas de ortografía. Ha leído algunos libros que le llaman la atención, casi siempre han sido de historias de videojuegos o historias que le llaman la atención. Sí es muy frustrante en muchos aspectos, porque el hecho de que le cuesta trabajo impide que le ponga el esfuerzo necesario, y entramos en dilemas entre la flojera y su TDHA, y pues a veces sí lo entendemos pero es una línea muy delgada en entenderlo/ ayudarle y solaparle y solucionarle...

Ahorita con las clases en línea es difícil lidiar con eso. Y ahora en línea había creído que sería más fácil ya que estoy totalmente en supervisión de lo que hace, pero el exceso de trabajo en tareas y temas mal explicados, y la poca actualización de los profesores lo hacen más complicado. Adjunto que tengo dos niveles totalmente distintos en casa mientras estoy con mi hija en clases y tareas, paso a bachillerato a tratar de ayudarle a él. Creo que cuando estubo en preescolar les faltó que le ofrecieramos más cultura de la lectura.

## Rosa

Adriana tiene 15 años, está en la preparatoria 8, fue su primera opción y estamos muy contentos de que se haya quedado.

Me siento satisfecha de cómo ha evolucionado en su desarrollo escolar, cuando aprendió a leer y escribir no tuvimos problemas, fue fácil, en la primaria y secundaria le fue bien.

(continuación)

Y ahorita en la preparatoria, pues está en línea desde que entró, pero le va bien, le echa ganas, su desempeño es bueno. Ella está contenta en esa escuela, le gusta.

La lectura y escritura no se le dificulta, pero no lee porque quiera, sino porque tiene que hacerlo por la escuela.

Los tres niños/as son ahora jóvenes de 17, 16 y 15 años, se encuentran estudiando en el nivel medio superior. Yadira y Adriana, ingresaron a la preparatoria 8, lo que les dio confianza, por haber sido aceptadas en una escuela de alta demanda. Germán no se quedó en su primera elección, que era la vocacional, y al ingresar a la escuela donde le fue asignada, Bachillerato Pedagógico, le provocó desánimo, no le gustaba, no entraba a clases, ni se comprometió con las materias. Se dio de baja a los pocos meses. Este año hizo examen para el Conalep, y fue aprobado, le gustó porque ahí se trabaja robótica y es el área que le interesa.

Yadira se ha adaptado a la cultura escolar de la preparatoria 8, está muy contenta porque practica un deporte y tiene muchos amigos. Le va bien en las materias, en general. Adriana se está adaptando bien a la escuela, se siente cómoda y confiada. Germán también está contento en su escuela, por el hecho de que enseñan robótica, pero se le dificultan las tareas y comprender las clases.

Los jóvenes tienen diferentes relaciones con la lectura y escritura: Adriana y Yadira tienen las habilidades que la escuela requiere en cuanto a leer y escribir. Germán no las tiene, lee con dificultad, y resuelve las tareas copiando y pegando los textos. Pero es muy hábil para la tecnología, eso le motiva para seguir estudiando y aprovechar estas competencias. Ninguno de los tres es un lector autónomo (Garrido, 1998), leen porque es parte de la cultura escolar, pero no lo hacen por gusto, por hábito, como forma de recreación.

Después de seguir su recorrido escolar, se encuentra que Germán, que fue quien tuvo un proceso alfabetizador complejo y doloroso, es el que tiene menos vínculo con la lecto-escritura, y los problemas escolares se relacionan con las dificultades de comprensión al leer y crear textos, porque los copia pero no logra elaborarlos.

En cambio Adriana y Yadira, que tuvieron una alfabetización más tersa, no tienen complicaciones en las tareas escolares que impliquen leer y escribir. Por lo tanto, en estos tres casos, las formas de alfabetizar, la prisa, el ambiente creado, las tensiones o situaciones placenteras, definieron en gran medida su relación con la lengua en los siguientes niveles durante su trayecto formativo.



## CAPÍTULO 6

### LOS NIÑOS/AS Y SU MIRADA DE LA ALFABETIZACIÓN

*El período preescolar puede llegar a ser pródigo  
en posibilidades para el desarrollo del lenguaje  
en lugar de un campo de batalla*

Wolf

El interés de los niños/as por aprender a leer y escribir difícilmente es tomado en cuenta para decidir el momento de iniciar la alfabetización formal, así como las estrategias que se utilizan y la escuela a que asistirán. Se da por hecho que aprender a leer y escribir es un aprendizaje difícil, y por ello se espera que los niños/as vivan experiencias espinosas. No es común que los padres/madres de familia consideren que la experiencia alfabetizadora pueda ser un suceso maravilloso en la vida de sus hijos, que les permita crear un vínculo amoroso con los textos y estrechen lazos afectivos con padres y maestros/as.

En este capítulo los niños/as hablan sobre su experiencia con la alfabetización inicial. Haré una revisión de dos categorías que surgieron de los datos empíricos: La cultura de planas y dictados y Las experiencias con la lectura y la escritura. Para ello, participaron en entrevistas durante los años 2009 y 2011. Después, en 2020,

volvieron a ser entrevistados, para entonces eran unos jóvenes, y desde la distancia volvieron hablar de la alfabetización y su desarrollo como estudiantes en las habilidades de lectura y escritura.

## LA CULTURA DE PLANAS Y DICTADOS

Presentación de los datos empíricos de los niños/as:

Yadira responde con mucha disposición a las preguntas, su voz es fuerte, segura, la modula para decir algunas letras y palabras. A las preguntas que le hice con relación a la cultura de planas y dictados, señala lo siguiente:

Angélica: ¿Qué escribes en el salón?  
Yadira: Escribimos dictados y este y nada más palabras.  
Angélica: ¿En tu salón trabajas con planas?  
Yadira: Sí, planas de números y de..... letras.  
Angélica: ¿Qué letras?  
Yadira: mmm, ¿ma, me, mi? Sí, y de vocales.  
Angélica: ¿El abecedario?  
Yadira: Este, igual.  
Angélica: ¿Cuántas planas haces?  
Yadira: Como 6.  
Angélica: ¿Y de tarea?  
Yadira: Ocho.  
Angélica: ¿Ocho en la tarde?  
Yadira: No es cierto, seis.  
Angélica: ¿Te gusta hacer planas?  
Yadira: Seee, porque a veces mi prima no quiere jugar conmigo... bueno así gracias y me subo.  
Angélica: ¿Y son divertidas o es divertido que te cuenten un cuento?, ¿qué te gusta más?  
Yadira: Las planas.  
Angélica: ¿Te gustan?  
Yadira: Sí, porque, son muyyyy divertidas.  
Angélica: ¿Y cómo te divierten, platicame?  
Yadira: Es que me divierte mucho.

Yadira explica que en el salón de clases y en su casa hace planas de números, letras, carretillas y abecedario. Llama la atención que al decir “me gusta mucho hacer planas”, utiliza un tono diferente y *parece* que hay cierta intención de decir lo correcto, desde *el deber*

ser, creyendo que debe decir lo que se espera de ella; es decir, que le gusta hacer tareas. Cuando le pregunté: ¿Te gusta hacer planas? Y respondió “See”, “Es que me divierte mucho”, arrastrando las palabras, gesticulando más de lo que generalmente hace al platicar, también hay que señalar que sus pies y manos estaban muy activos.

Adriana se comportó muy tímida durante la entrevista, hubo varias preguntas que no contestó; hay que señalar que es la más pequeña de los tres niños/as y en ese momento acababa de cumplir cinco años. Para llevar a cabo la entrevista su tío la tenía abrazada, estaba con la cabeza agachada y su voz era muy suave. Sus respuestas son las siguientes:

Angélica: ¿Y en el salón qué trabajos haces?  
Adriana: No contesta.  
Angélica: ¿Leen, escriben?  
Adriana: No contesta.  
Angélica: ¿Qué hacen en los cuadernos?  
Adriana: Colorear, un dibujo.  
Angélica: La maestra lee cuentos?  
Adriana: Sí.  
Angélica: ¿De qué cuentos?  
Adriana: De princesas.  
Angélica: ¿En tu cuaderno, qué escribes?  
Adriana: Tarea.  
Angélica: ¿De qué?  
Adriana: Del abecedario.  
Angélica: ¿Cómo va?  
Adriana: A b...o u.  
Angélica: ¿En tu casa haces planas de las letras?  
Adriana: Tres.  
Angélica: ¿Y no se te hacen muchas?  
Adriana: No.  
Angélica: ¿Te cansas?  
Adriana: No.  
Angélica: ¿Te dan ganas de venir a jugar con Yadira en lugar de hacer planas?  
Adriana: Sí.

Germán tuvo disposición para responder, aunque el tono de su voz era apagado:

Angélica: ¿Te hacen dictados?  
Germán: Sí.

(continuación)

Angélica: ¿Y cómo sales en los dictados?  
Germán: Un poquito mal.  
Angélica: ¿Por qué un poquito mal?  
Germán: Porque no me sé todas, y todos mis amiguitos se adelantan.  
Angélica: ¿Y tú?  
Germán: No tengo prisa.  
Angélica: ¿Tú vas despacito? ¿Y qué pasa si ellos van rápido y tu despacito?  
Germán: Pos quieren ganar ellos yyyy yo no.  
Angélica: ¿Y no te gusta que te ganen?  
Germán: No.  
Angélica: ¿Ellos acaban rápido y tú te tardas mucho?  
Germán: Mijj(dice sí con la cabeza).  
Angélica: ¿Y esto te hace sentir mal?  
Germán: Sí.  
Angélica: ¿Y tus amiguitos te dicen algo?  
Germán: No.  
Angélica: ¿Cuánto sacas en los dictados?  
Germán: Pos nada.  
Angélica: ¿No te ponen calificación en los dictados?  
Germán: No, porque no me apuro.  
Angélica: ¿Entonces no te califica?  
Germán: Me ponen mal y mal.  
Angélica: ¿Cada cuando te hace dictado?  
Germán: Uno cada día.  
Angélica: ¿Te gustan los dictados?  
Germán: No.  
Angélica: ¿Y las planas?  
Germán: Sí.  
Angélica: ¿Por qué?  
Germán: Porque en esas sí me apuraba.  
Angélica: ¿Esas si te salían bien?  
Germán: Sí.  
Angélica: ¿Las planas sí te gustan?  
Germán: Y no me dejaban hacer planas.  
Angélica: ¿No haces en la tarde dos planas de tarea?  
Germán: Nunca me dejan planas.  
Angélica: ¿Y en tu escuela sí hacías planas?  
Germán: Tampoco.  
Angélica: ¿Y entonces cómo aprendiste a leer y escribir?  
Germán: Así sólo leyendo una por una: así a, p, g.

### ***Análisis de los datos***

De acuerdo con Freud: “Ningún mortal puede guardar un secreto. Si sus labios guardan silencio, habla con sus dedos; la traición es exhalada por cada uno de sus poros” (citado en Livingston, 2010, p. 51). Ello implica que al decir una mentira, nos delatan nuestros movimientos no verbales, involuntarios. Un ejemplo lo proporciona una

obra clásica infantil de Carlo Collodi: *Aventura de una marioneta*, mejor conocido por *Aventuras de Pinocho* (1880), donde el personaje principal al mentir se pone nervioso y con ello le crece la nariz. Este ejemplo de la literatura tradicional sirve para recuperar lo que se cree acerca de las mentiras y de los movimientos involuntarios. Ya sea ficción literaria, o una investigación seria sobre el comportamiento humano, observé que Yadira, además de utilizar un tono diferente al decir: “me gusta mucho hacer planas”, también gesticula más de lo habitual y hace movimientos marcados con el cuerpo.

David Livingstone (2010) explica el por qué se miente con facilidad, señala que los seres humanos tenemos una disposición natural para mentir, que lo hacemos cotidianamente porque funciona, para tener éxito social, laboral, afectivo y se representa de formas diversas: verbal (!Qué bien te ves; !buenos días;), no verbal (maquillaje, tinte, fragancias). También explica que los humanos no somos los únicos que lo hacemos, que para muchos animales mentir es indispensable para sobrevivir, por ello gastan mucha energía en transmitir mensajes falsos. Dice que los seres humanos somos capaces de mentirnos a nosotros mismos, porque es el inconsciente quien decide llevar a cabo una acción y la expresa la parte consciente. Señala que hay un filtro cognitivo entre el consciente y el inconsciente, que adelanta la información antes de que llegue a la parte consciente. En este sentido, Mark Twain legó, como una más de sus creaciones, la siguiente frase: “cuando una persona no puede mentirse a sí misma, disminuyen sus oportunidades de mentir a los demás”, quizás por ello, es necesario creer las propias mentiras para hacerlas verosímiles a los demás.

La anterior reflexión y el relato de Yadira (que fue la primera que entrevisté), me llevó a pensar en una *primera hipótesis* acerca del *por qué dice que le gusta hacer planas*: Hipótesis (1): Contesta desde el *deber ser*, desde lo correcto, porque cree que es lo que desean escuchar los adultos. Después entrevisté a los otros dos niños/as y al escuchar que también les gusta hacer planas elaboré otra conjetura a esta misma pregunta que desarrollaré más adelante. Esta segunda

hipótesis surge porque Germán, Yadira y Adriana responden de manera similar con relación a las planas.

Primero voy a explicar cómo son las rutinas de los niños/as en su casa durante las tareas escolares y en la escuela, en el trabajo cotidiano.

Señala la mamá de Adriana que, aunque no le gusta hacer la tarea, finalmente la hace sin mucha objeción, “ya está acostumbrada”, no le cansa hacer la tarea. En la escuela se adapta a las rutinas escolares, trabaja bien y le ayuda a copiar la tarea a otros niños/as, es decir, que obtuvo ventajas académicas al aprender a leer y escribir de manera temprana. En este caso saber leer y escribir le da prestigio con sus compañeros. Hay que mencionar que Rosa no trabaja fuera del hogar y dedica su tiempo a atender a sus hijos y parte importante de tiempo es para acompañarlos en las tareas escolares. Como Adriana fue alfabetizada formalmente por su mamá, en su casa, tuvo una atención personalizada. Su mamá señala que en las tardes hacían aproximadamente dos planas de letras, sílabas, palabras o frases. Es decir, que las planas no significaron para Adriana una fuerte presión, al contrario, este trabajo le ha permitido acceder al estatus de niña que está aprendiendo a leer y escribir y a la que sus papás le dedican tiempo. Las planas, inclusive, se pueden convertir en un reto que al llegar a dominar, se obtiene la aprobación de sus padres. Hacer una plana bien hecha le produce satisfacción, como menciona su mamá: “Cuando le decía ¿vamos hacer la plana? Y no le salía, se enojaba y cuando le salía, se ponía feliz”. En resumen, Adriana señala que no se cansa de hacer las planas y cuando llega a dominar la técnica del copiado, incluso le produce satisfacción, porque obtiene por sus trabajos una *carita feliz*, símbolo de buen aprovechamiento escolar. Con ello, sus padres se sienten orgullosos de su desempeño, lo cual da origen a que Adriana no vea como una carga el trabajo de copiado. La dinámica se convierte en un círculo virtuoso; Adriana hace bien las planas, se empeña, sus papás están contentos, la elogian y ella se siente querida. Sin embargo, al preguntarle ¿Te dan ganas de venir a jugar con Yadira en lugar de hacer planas? Contesta: Sí.

Yadira también es atendida por su mamá en las tardes, y en las noches su papá colaboraba impulsándola a leer y escribir. Aunque Yadira señala que le dejan hacer ocho planas de tarea, su mamá señala que son dos.

Angélica: ¿Cuántas planas haces?

Yadira: Como 6.

Angélica: ¿En el salón seis planas y en la tarea cuántas?

Yadira: 8.

Angélica: ¿En la tarde 8?

Yadira: No es cierto, 6.

En las respuestas que da parece que bromea, que se divierte, llama la atención que no sepa cuántas planas hace o no quiera decirlo. Cuando le pregunto ¿Qué es lo más divertido de la escuela?, responde: “Educación física y hacer la tarea” Respuesta que no esperaba escuchar, y me pregunto: ¿por qué a una niña de seis años le parece divertido hacer planas? Incluso lo equipara con la clase de Educación física. Y ¿cuáles serán las otras actividades que hace, que las planas le parecen divertidas? Después le pregunté si la tarea le cansa y dijo que no. Al entrevistar a Germán y a su mamá, obtengo información que me permite pensar en otra hipótesis diferente a la planteada anteriormente.

Es importante contextualizar la dinámica familiar de Soledad y Germán para tratar de entender las respuestas del niño: Soledad tuvo a Germán a los dieciocho años, es madre soltera; después tuvo otra relación que dio lugar a una segunda hija. Actualmente se encuentra separada de su pareja. Su hermano Armando y su mamá la apoyan económicamente, ella tiene un sueldo bajo y en ocasiones se ha quedado sin trabajo por algún tiempo. Sale en la mañana hacia su trabajo y llega en la noche a su casa, por ello, son diferentes personas quienes atienden a Germán: la abuela, tías, tíos y primos.

Cuando Germán no termina la tarea durante la tarde, la hace en la noche con su mamá. Relata su tía: “es un problema hacer la tarea

con Germán, no quiere, le estamos diciendo ‘Germán ya hiciste tu tarea, apúrate ya va a llegar tu mamá y contesta’: ‘Al rato’. Pero llega su mamá en la noche y ...”.

Su abuela también señala una situación similar: cuando llega su mamá le dice a Germán: “Párate porque si no... para qué les digo”. Ambos testimonios dejan ver que cuando el niño no hace sus deberes escolares hay algún tipo de *maltrato físico y psicológico*.

Aún con estas dificultades para hacer la tarea, el niño señala que le gustan las planas, y asegura que “no le dejan”, aunque su mamá y sus tíos corroboran que le dejan muchas planas. Germán utiliza un tono más vivaz y tiene una actitud más alegre cuando habla de las planas, en cambio cuando habla de los dictados su voz se torna triste y agacha la cabeza. La pregunta que surge es ¿por qué dice Germán que no le dejan planas de tarea, si le ocasionan problemas? Lo esperado es que dijera que le dejan muchas planas. Ya que no encontré la respuesta a esta pregunta en los relatos, hice una revisión de cuadernos, libros, boletas y trabajos escolares de los tres niños/as (de los materiales que sus padres conservaban).

En el cuaderno de Germán de segundo de preescolar, encontré 95 hojas trabajadas; de ellas 27, es decir 36%, son de ejercicios en los que hay que seguir instrucciones:

- Pega los objetos que empiecen con Aa, Bb, Cc...
- Pega las letras que empiecen con Aa, Bb, Cc...
- Colorea las letras, palabras y figuras.
- Remarca las letras con colores y papel picado.

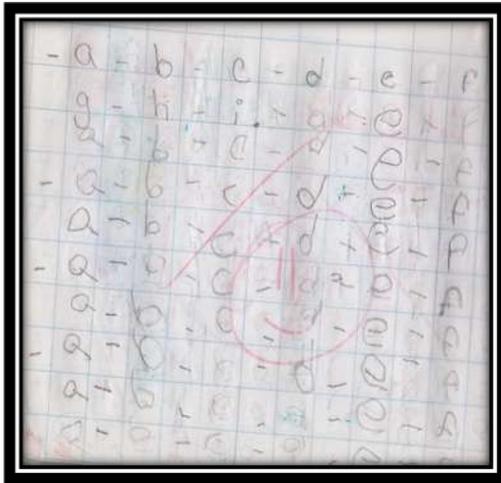
Las 68 hojas restantes del cuaderno (64%), son planas de letras, sílabas, palabras y frases. La maestra las marcó (calificó) de la siguiente manera:

- 30 tienen dos marcas: *carita feliz y paloma*.
- 14 con *paloma*.
- Diez están sin calificar, aunque están terminadas y limpias.

Ello sugiere que fue por omisión de la maestra y no por irresponsabilidad de Germán.

- Ocho tienen tres marcas: *paloma*, *carita feliz* y la palabra *bien*.
- Tres tienen la leyenda *No trabaja*.
- Tres están *incompletas* y *sin ninguna marca*.

Las marcas indican que obtiene 52 hojas *evaluadas* y 16 hojas sin nada, es decir, que obtiene *buenos resultados* e incluso *muy buenos* cuando hace planas. El cuaderno demuestra que trabaja y que casi siempre termina los ejercicios. Como se puede ver en el siguiente ejercicio marcado con paloma y carita feliz.



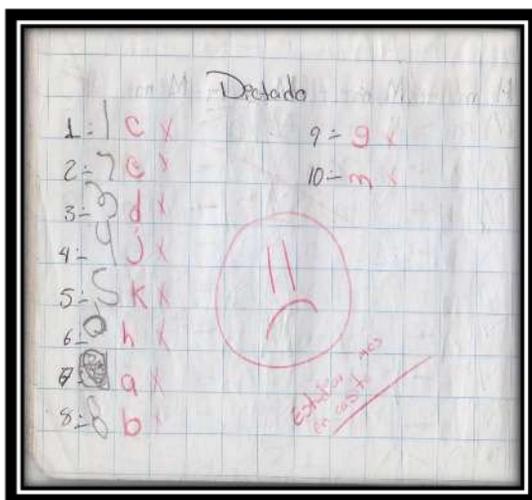
Ejercicio de letras de Germán "a, b, c, d, e, f, g, h, i"

También hay que destacar que en este ejercicio, Germán no sigue el modelo que la maestra escribió en el cuaderno; da la impresión de que no entendió la instrucción, pues se le pedía que repitiera "a b c d e f g h i" y él copia "a b c d e f", pero también parece que la maestra no se da cuenta de que no lo hizo como el ejemplo.

En este ejercicio también podemos ver que, aunque se les deje muchas repeticiones de una misma letra, eso no garantiza que cada

vez hagan mejor el trazado, ya que se puede ver que en los primeros renglones escribía con más cuidado y quizás más despacio y en los últimos las letras eran menos parecidas al modelo.

Parece que a pesar de las dificultades que experimenta al hacer planas, en general, con ellas obtiene notas satisfactorias. Debido a ello, continué revisando y reflexionando y encontré otros trabajos importantes, los denominados *dictados*, como el que muestro a continuación:



Dictado de Germán

Este dictado es de segundo de preescolar, marcado con taches y una carita triste.

Sofía en la segunda entrevista, habla acerca de la carga emocional que implica para Germán obtener taches en los dictados: “En preescolar, le costaban los dictados porque cambiaba muchas letras... A Germán le afecta mucho ver un *tache*, ver mala calificación, ejemplo en un dictado de diez, ver diez taches, y eso para él era muy pesado”.

Los taches para marcar *desaciertos* son una práctica común en las escuelas; los maestros/as, padres y niños/as los reconocen como

una forma de *evaluar*, sin embargo difícilmente se reflexiona sobre los efectos que producen en los niños/as. Se trata directamente de una descalificación, prácticamente es una agresión, en la idea de que son *errores* y no como parte de un proceso. Para llegar a la ortografía convencional hay que transitar antes por muchos ejercicios, necesarios, indispensables hacia el resultado esperado. Un tache es una marca de desaprobación hacia un trabajo escolar, pero algunos niños/as pueden reconocerlo como marca hacia su persona.

Debido a la reflexión anterior, retomo una hipótesis 2: Al parecer a Germán, Adriana y Yadira “les gustan las planas” porque es un trabajo que saben hacer, les sale bien y obtienen buenas notas, ya que no representa para ellos ningún reto cognitivo, porque es una práctica educativa *común* en la alfabetización inicial basada en la mecanización. Una práctica sujeta a “habituaación” (Berger y Luckmann, 2008), es decir, un acto que se repite con frecuencia y que con el tiempo se reproduce fácilmente con economía de esfuerzo. En la habituaación de esta práctica no hay ruptura, no se genera tensión, se repite sin necesidad de hacer modificaciones estructurales. Como nos indicaron los maestros/as y directivos informantes en esta investigación, en algunas escuelas tienen establecida la programación de las letras que van introduciendo cada semana. E incluso las niñas y los niños utilizan la expresión *de escalerita* para referirse a la forma de ir *dibujando*<sup>13</sup> las letras. Y puede suceder que obtengan una buena nota aunque las letras no sean las correctas, ya que los maestros/as, al *calificar*, a veces lo hacen mecánicamente, poniendo una marca que indica *bien*, aunque tenga imprecisiones, esto lo vimos en los cuadernos de Germán.

Hay que señalar que las planas son *calificadas*, en términos de asignarles una marca de acuerdo a la precisión del trazo, la dirección, limpieza y exactitud de las letras, destrezas que se pueden

<sup>13</sup> “Dibujar” letras, es el concepto que utiliza Emilia Ferreiro (2010) para referirse a una práctica donde se copia mecánicamente las letras y no hay ningún tipo de aprendizaje significativo.

adquirir sin necesidad de comprender el sistema de escritura. Es decir, los aspectos figurales: trazado, dirección, espacio, orientación, entre otros (Ferreiro y Teberosky, 2007).

Los niños/as desde preescolar comprenden el concepto de *asignar valores al trabajo que realizan*, e identifican perfectamente cuando su trabajo se hace acreedor a cierto tipo de nota. Cuando le preguntamos a Yadira acerca de lo que obtiene en las planas, contestó lo siguiente:

Angélica: ¿Si las haces bonitas, qué te ponen?  
Yadira: Un diez.  
Angélica: ¿Y si no te salen bonitas, qué te ponen?  
Yadira: Este, un 8.

Adriana no está sujeta a un régimen de calificación en términos numéricos, como se destaca en este extracto de la entrevista:

Angélica: ¿Te cansas al escribir?  
Adriana: Sí.  
Angélica: ¿Cómo te salen?  
Adriana: Bien.  
Angélica: ¿Qué te dice la maestra cuando acabas?  
Adriana: Nos pone un sello.  
Angélica: ¿De qué es el sello?  
Adriana: De carita feliz.  
Angélica: ¿Y siempre sacas “carita feliz”? (mueve la cabeza afirmando).

Para los tres niños/as la evaluación tiene diferentes implicaciones. Para Germán obtener una nota en los dictados es un reto constante. En cambio, las primas están en un esquema más ligero de evaluación; aunque Yadira también recibe una calificación numérica, al parecer no le genera mucha preocupación y a Adriana, como ya supimos, le ponen un sello de carita feliz cuando termina el trabajo.

Como las planas son la repetición de un modelo, no implica un reto mayor realizarlas, como es el caso de los dictados, en los que se refleja la adquisición de conocimientos. En este sentido, los dictados son prácticamente exámenes que se hacen a diario para constatar el nivel de avance. En los dictados no se pudo copiar de

ninguna parte, los niños/as están solos frente al reto. Es un trabajo que padres y maestros/as valoran de manera importante, porque consideran que mide el nivel de aprovechamiento. Por ello, un dictado se puede convertir en un trabajo estresante, una prueba a la que se somete a los niños/as constantemente y que tiene una calificación de por medio. Germán explica lo que vive diariamente con los dictados que le hacen en la escuela:

Angélica: ¿Y qué escribes?  
 Germán: Dictados, México, todo.  
 Angélica: ¿Como qué dictados, te acuerdas de alguno?  
 Germán: Como... el... el perro es azul.  
 Angélica: ¿Y cómo los escribías?  
 Germán: Bien o más o menos, más o menos, me borraba, me borraba y me borraba porque estaba muy mal.  
 Angélica: ¿Quién te borraba?  
 Germán: Yo me borraba y me borraba porque estaba muy mal.  
 Angélica: ¿Qué borras?  
 Germán: Todo lo que me salía mal.

Germán dice continuamente: “me borraba y me borraba”. El tono de voz que utiliza y la insistencia, denotan angustia y desilusión. Los dictados son para Germán prácticamente una tortura, le generan un sentimiento de fracaso escolar, hecho que puede llevarlo a la construcción de una autoestima débil. Al preguntarle ¿cómo te salían?, responde con un tono de voz desconsolada: “Bien o más o menos, más o menos, me borraba, me borraba y me borraba porque estaba muy mal”. Explica que cuando no están completos los dictados, no los califica la maestra, y este hecho le genera angustia. En este sentido, el dictado también es un ejercicio de velocidad, no hay tiempo para reflexionar. Funciona de la siguiente manera: si se sabe la palabra de manera automatizada se escribe bien. Pero cuando no se tiene mecanizada la escritura, hay necesidad de borrar para corregir y se pierde tiempo, y el alumno se rezaga; y como la maestra sigue dictando, se genera mucha tensión en los alumnos.

Al *dictado* como estrategia de trabajo se le confiere gran importancia, bajo la creencia de que refleja fielmente el aprendizaje. A los

tres niños/as les hacen dictados de manera constante, no se sabe si el objetivo es la corroboración cotidiana de los aprendizajes o los consideran como parte de las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, si el niño no lleva a casa calificado el dictado, probablemente tiene consecuencias, y con ello aumenta su ansiedad y da como resultado que borre para corregir las palabras.

Al ingresar Germán a tercero de preescolar fue más complicado obtener una buena nota en los dictados, porque las exigencias aumentaron y se le pidió que escribiera frases completas.

Como resultado de las entrevistas realizadas a Germán y a otros miembros de su familia, así como en la revisión de los cuadernos y libros, puedo decir que casi no trabajó con las actividades planteadas por el PEP. Es decir, con las competencias y los campos formativos. Y que el proceso de alfabetización que experimentó fue mecánico, basado principalmente en la memoria y la repetición, por ello, no le es fácil acudir a sus hipótesis de escritura, claves nemotécnicas y aproximaciones.

Los tres niños/as requieren reproducir el modelo para que su escritura y lectura sea considerada correcta, porque sus hipótesis de escritura y sus aproximaciones no tienen valor, aunque *los errores* son las herramientas que les podrían dar certeza durante el proceso. Si se considera que sólo lo *idéntico* es lo correcto, entonces los niños/as que aún están en el proceso no alcanzan los estándares aceptados.

En la segunda entrevista realizada a Soledad, explica que cuando su hijo se equivoca en una letra, la maestra le pone un tache y aclara que estas equivocaciones se deben a su “dislexia”. Dicho de otra manera, Soledad tiene la creencia de que los errores que hay en los ejercicios de Germán significan que tiene dislexia. Es decir, que los *errores* o *aproximaciones* son para ella trastornos de aprendizaje. La científica Maryanne Wolf, experta en la manera “Cómo aprende a leer el cerebro humano”, es madre de un niño con dislexia y explica las complicaciones que genera este diseño cerebral:

Un niño brillante, digamos que un varón, llega a un colegio lleno de vida y entusiasmo, se esmera en aprender a leer al igual que todos los demás, pero al contrario que todos los demás no parece encontrar la manera de conseguirlo; sus padres le dicen que se esfuerce, sus profesores le dicen que ‘no está desarrollando todas sus posibilidades’; los demás niños/as le dicen que es un ‘tarado’; recibe un rotundo mensaje de que no va a llegar a nada. Cuando abandona el colegio guarda muy poco parecido con el niño entusiasta que era cuando entró. Uno solo puede preguntarse cuántas veces se ha repetido esta trágica historia, debido simplemente a la incapacidad de aprender a leer (2008, p. 194).

Wolf en este párrafo deja claro que Germán no es disléxico, ya que él sí aprendió a leer y escribir. Sin embargo, llama la atención que su mamá señale tan segura que tiene problemas de aprendizaje. Es decir, que el niño no puede equivocarse en una letra, a pesar de se encuentre en segundo de preescolar.

No sorprende que para Soledad las *aproximaciones* de Germán sean producto de la dislexia, ya que ella se basa en los saberes populares o creencias generalizadas, y es común escuchar esta explicación entre los padres/madres de familia. Desafortunadamente, también hay maestros/as que consideran que la falta de precisión en la escritura es una falla imperdonable, hasta el grado de que no merezcan ser evaluados.

En la tendencia de evaluar con rigidez no se toman en cuenta los conocimientos adquiridos en las últimas décadas sobre el aprendizaje de la cultura escrita. Además, contradicen las políticas educativas donde se estipula que el aprendizaje de la lectura y escritura no es un proceso exclusivo de los primeros años de educación primaria. Señala Carlino (2006) que la alfabetización se prolonga a lo largo de la vida, ya que la sociedad letrada requiere que se esté en permanente actualización. Básicamente, no podemos identificar el inicio y el fin en el acceso a la cultura letrada; empieza mucho antes de que los niños/as asistan a la escuela y dura toda la vida. A los seis meses una niña o niño intrauterino escucha bastante bien; si el

tránsito hacia la cultura letrada empieza con la oralidad, los seres humanos en etapa embrionaria están incursionando en el acceso a la lengua.

Ya que la lectura y la escritura son actividades cognitivas altamente complejas, se requiere de aprendices activos involucrados conscientemente en los procesos, y la idea de sujetos pasivos copiando, repitiendo, sin participar activamente construyendo y desechando hipótesis sobre la lengua escrita, contradice lo que actualmente se conoce sobre cómo se aprende a leer y escribir. En otras palabras, cuando los dictados de los alumnos son tachados porque no son idénticos al modelo, no se comprende que están atravesando por un proceso complejo. Los *errores*, como suele llamárseles, son aproximaciones indispensables para llegar a la ortografía estandarizada. Incluso, señala Goodman que los errores no reflejan incompetencia, sino que “son parte del proceso de asignar significado a lo impreso” (2006, p. 23). Le llama “desaciertos” a la falta de correspondencia entre lo que el lector hace (respuestas observadas) y lo que se espera (respuestas esperadas).

Los cuadernos de los tres primos demuestran una parcelación de la lengua escrita, al no utilizar textos completos sino letras y sílabas aisladas, carentes de sentido, que sólo pueden recordar cuando las han memorizado. Y a pesar de que Germán ha hecho muchas planas, no siempre es capaz de acertar en los dictados, porque sus estrategias para reconstruir el sistema de escritura requieren tiempo y paciencia. Se sabe que un estudiante de piano, guitarra o cualquier instrumento, requiere muchos años antes de poder hacer una interpretación perfecta, pero en el caso de la alfabetización inicial, se exige que en unos meses los niños/as sean capaces de leer y escribir con las reglas estandarizadas.

Ya que la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no de un proceso de decodificación, se podría creer que una vez construido el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios, pero no es así, porque las personas, en este caso los niños/as, tienen

dificultades conceptuales similares a la construcción del sistema. Es decir, que no es posible que reconstruyan en unos meses, lo que a los seres humanos nos llevó cinco mil años.

En este sentido, como Germán, Yadira y Adriana tienen el acercamiento formal a la cultura escrita por medio de un aprendizaje basado, casi exclusivamente, en la decodificación, el resultado deseado es llegar a ser “expertos copistas” (Ferreiro, 2007b), sin embargo, y afortunadamente, ellos mismos buscarán y encontrarán las maneras de construir sus hipótesis, de confirmarlas o desecharlas, como se puede constatar en las cartas que escriben. Es probable que para Yadira sea más fácil lograrlo por su ambiente lector, pero esto es sólo una conjetura. Y Adriana con la ventaja de que su mamá tiene interés y tiempo para apoyarla en su desempeño académico.

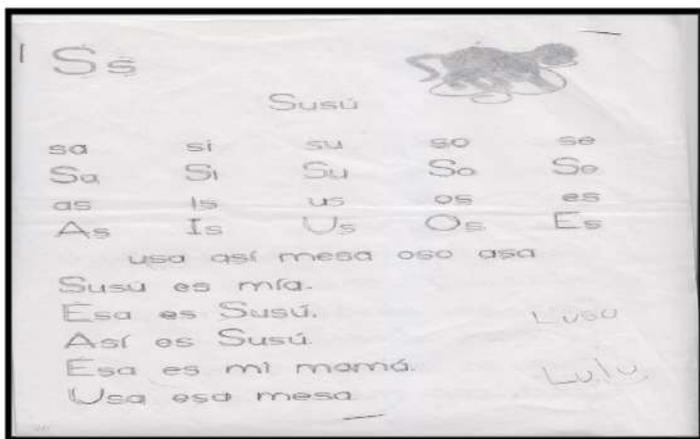
Las diferencias entre poner la escritura en términos de codificación y de representación, tiene consecuencias importantes para la adquisición de la cultura escrita. Para Ferreiro, la diferencia entre estas dos posturas se resume de la siguiente manera: “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (Ferreiro, 2010, p. 17).

Si concebimos la escritura estrictamente en términos de decodificación, se prioriza la discriminación perceptiva (visual y auditiva), y por ello se considera necesario preparar para la lecto-escritura por medio de ejercitar la discriminación sin contemplar al lenguaje. Es decir, por medio de ejercicios escritos y verbales de letras y sílabas. Esto trae como consecuencia la parcelación del lenguaje, y que niños/as como Adriana, Yadira y Germán, repitan planas de *fff...*, o de sílabas como *ta ta ta...*, que no tienen ningún significado para ellos. Los descubrimientos de las últimas décadas ponen en duda algunos de los principios que subyacen en estas tradiciones de enseñanza de la lengua; por ejemplo, en algunos métodos se parte de la letra y la sílaba, supuestamente de lo más sencillo a lo

más complejo. Esta supuesta facilidad, se vuelve una complejidad, porque los niños/as aún cuando están iniciando un proceso formal de alfabetización, tienen muchos saberes sobre la cultura escrita: saben que tienen un nombre y que ese nombre se escribe, conocen cientos de palabras completas, no fraccionadas en letras o sílabas. Para ellos las palabras y las frases “reales” (Goodman, 2006) tiene sentido, pero las letras y las sílabas aisladas no lo tienen. Los cuadernos de los tres niños/as muestran que la mayoría de los ejercicios destinados a la alfabetización son repeticiones de letras y sílabas.

De acuerdo con los descubrimientos de Ferreiro (2007a), para los niños/as, *sa* no es un texto interpretable, pues se requieren por lo menos tres letras para poder serlo. Consideran que dos letras no tienen significado, ya que en el contexto de la vida cotidiana ellos escuchan palabras completas y no sílabas aisladas. Tampoco tienen sentido muchas de las palabras tradicionalmente utilizadas en el aprendizaje de la lectoescritura, como *oso*, *mamá* o *Susi*, ya que los niños/as consideran que para que un texto pueda ser leído se requiere diversidad de letras.

Este ejercicio de Adriana es parte de la metodología que utilizó su mamá para enseñarle a leer y escribir:



La dinámica era exactamente la misma con la que su papá aprendió a leer y escribir: Remarcar las letras en una hoja cebolla, después repetirlas en voz alta, supuestamente en orden progresivo, de lo sencillo a lo complejo, empezando con la letra “S”, uniéndola con las vocales *sa, se, sí, so, su* y al último en las oraciones. Cada letra se trabaja varias veces, marcando, repitiendo y leyendo en voz alta. Repetición y memorización como medio de aprendizaje, de la misma forma en que lo hacían los sumerios hace 5000 años (Pozo, 2009, p. 41).

Las frases utilizadas para aprender a leer y escribir no son “textos reales” (Goodman, 2006), no parten de las situaciones cotidianas, son artificiales, elaboradas con el fin de practicar de manera intensiva una misma letra y ejercitar las que ya se saben. Estas frases no se renuevan con las nuevas generaciones, eso las hace más descontextualizadas, se siguen utilizando las mismas, heredadas desde hace décadas, como parte de los saberes implícitos.

Los niños/as construyen sus propias teorías sobre la escritura y las van transformando, desechando o confirmando, como parte de una evolución en la que se van apropiando de las convenciones de la lengua. Por ello, cuando no se les da la posibilidad de crear sus propias interpretaciones y se les ajusta en un esquema pre-elaborado, a ellos se les dificulta transitar por el proceso de reconstrucción del sistema. Trabajar únicamente con letras y sílabas aisladas es un desperdicio de tiempo y esfuerzo, y puede llegar a convertirse en un obstáculo, porque este trabajo abona poco en el desarrollo intelectual. Además que no parece favorecer a la producción de lectores y escritores reales.

## LAS EXPERIENCIAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Para continuar armando el rompecabezas de la alfabetización en preescolar, es necesario saber, desde la voz de los niños/as, cómo perciben sus experiencias con la lectura y la escritura. Ya escuchamos las voces de los padres/madres de familia y la manera como han visto y

vivido la alfabetización de sus hijos. Ahora pondremos atención en las palabras de los niños/as sobre su proceso de alfabetización.

## Presentación de los datos empíricos

### *Extractos de entrevistas*

#### **Germán**

Angélica: ¿Y qué escribes?  
Germán: *Dictados*, México, todo.  
Angélica: ¿Como qué dictados?  
Germán: Como...el.. el perro es azul.

#### **Yadira**

Angélica: ¿Qué lees?  
Yadira: Me mandan un libro y leemos páginas del libro.  
Angélica: ¿En dónde, en tu casa?  
Yadira: No, en la escuela y en la casa.  
Angélica: ¿Qué cosas escribes?  
Yadira: *Escribimos dictados y este y nada más palabras.*  
Angélica: ¿La maestra lee cuentos?  
Yadira: Sí.  
Angélica: ¿Cuándo?  
Yadira: Casi todos los días.  
Angélica: ¿A qué hora?  
Yadira: Cuando entramos al salón... Una vez leyó un libro sobre un niño.  
Angélica: ¿Y qué tal estaba el libro?  
Yadira: Muy bonito.  
Angélica: Lee diferentes libros o siempre los mismos.  
Yadira: Diferentes.  
Angélica: ¿Ella los lleva o son los de la escuela?  
Yadira: Unos los lleva y otros son de la escuela.  
Angélica: ¿Y en tu salón trabajas con planas?  
Yadira: Sí.  
Angélica: ¿De qué haces planas?  
Yadira: Planas de números y de letras.  
Angélica: ¿Como qué letras?  
Yadira: Mmmm... ma me mi... y de vocales y del abecedario.

## Adriana

Angélica: ¿Qué haces en los cuadernos?  
Adriana: Colorear, un dibujo.  
Angélica: ¿La maestra lee cuentos?  
Adriana: Sí.  
Angélica: ¿De qué cuentos?  
Adriana: De princesas.  
Angélica: ¿En tu cuaderno qué escribes?  
Adriana: Tarea.  
Angélica: ¿De qué?  
Adriana: Del *abecedario*.  
Angélica: ¿En tu casa haces planas de las letras?  
Adriana: Tres.

### *Análisis de los datos*

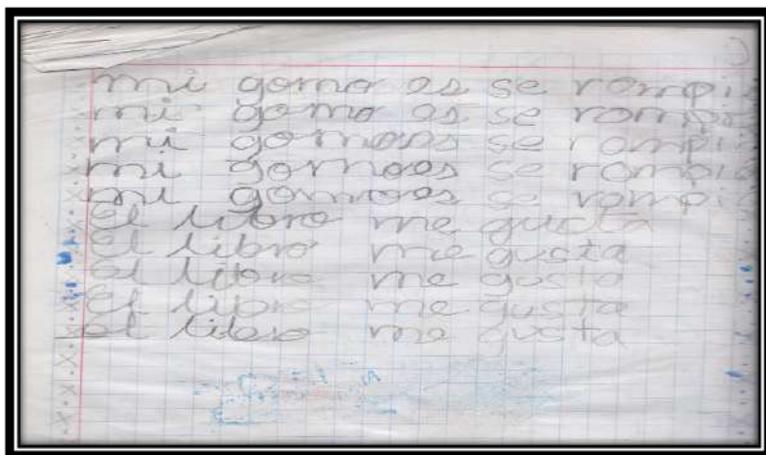
Germán y Adriana aprendieron de manera similar, con un método sintético, porque se parte de elementos menores a la palabra, se insiste en la correspondencia entre lo oral y escrito, se establecen correspondencias entre los elementos menores para ir de la parte al todo; y a partir de lo oral se desarrolla el método fonético, al asociar el sonido del habla (fonema) con su representación gráfica (grafema).

En el caso de Yadira, aunque la maestra explicó que iba a utilizar el método Minjares de tradición analítica, donde leer es un acto global e ideo-visual y se reconocen primero las palabras u oraciones de una manera global, sabemos que utilizó un método ecléctico, porque mezcló lo sintético con lo analítico, con preferencia por lo sintético. Y esta información procede de los relatos de padres, niños/as y de los cuadernos de trabajo.

Coincido con Ferreiro cuando señala que a veces, con el afán de seguir un método de manera estricta, se pierden posibilidades de experimentar nuevas estrategias de trabajo. Que los métodos deben aportar ideas, no representar grilletes, y más que estar preocupados por el método que se utilice, habría que dar a las y los niños *ocasiones* para leer y escribir en situaciones reales.

Llama la atención el ejemplo que pone Germán cuando le pedimos que diga una oración como las que le dictan: “El perro es

azul”. Este enunciado pudo ser producto de la dificultad para crear rápidamente un “texto real”, como le denomina Goodman a los escritos de la vida cotidiana (2006), o que está acostumbrado a estos enunciados. Ya que como he constatado en los cuadernos de los tres, los enunciados que les dictan, o que les ponen de modelo para copiar, generalmente son absurdos, carentes de sentido, como el que tiene Germán en su cuaderno de segundo de preescolar que presento a continuación y que está marcado con un sello que indica que el trabajo es satisfactorio.



Trabajo realizado por Germán: “Mi gomo es se rompió”.

En el siguiente cuadro muestro un compendio de la información que dan los tres niños/as sobre lo que leen y escriben como parte de los trabajos escolares y en el contexto del hogar y la vida cotidiana. Hay que señalar que no es mi intención hacer una distinción entre la lectura y la escritura, sin embargo, para revisar la manera como los niños/as la practican me parece conveniente estudiarlas por separado.

**Cuadro 11. ¿Qué leen y escriben los niños/as Hernández?**

	<b>Qué leen</b>	<b>Qué escriben</b>	<b>Vínculo con la cultura escrita</b>
<b>Adriana</b>	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Cuentos de princesas.	Dictados Planas de letras, sílabas, palabras, enunciados.	Recreativo/escolar
<b>Yadira</b>	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Libro de lectura. Cuentos variados.	Dictados. Planas de letras y abecedario.	Recreativo/escolar
<b>Germán</b>	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Libro de alfabetización. Instructivos de videojuegos.	Dictados Planas de letras, sílabas, palabras, enunciados.	Recreativo/escolar Para solucionar problemas de la vida cotidiana.

### ¿Qué leen y escriben los niños/as Hernández?

#### ¿Qué escriben?

Cuando les pregunto ¿qué escriben?, los tres responden que dictados y planas. La contundencia de sus respuestas no deja duda de que la escritura para ellos es la transcripción de un código y la repetición de un modelo establecido. Los propósitos de los programas de preescolar y de primaria que revisamos en capítulos anteriores, donde se plantea la escritura como una práctica social del lenguaje y se pretende que la utilicen en diferentes textos como cuentos, diarios, recetas de cocina, recados, cartas, entre otros, simplemente se queda en buenas intenciones, porque la realidad de estos tres niños/as es otra. Escriben sólo textos elaborados repitiendo, copiando y dictados que son una práctica irreal y descontextualizada, que además les provoca angustia y estrés constante. La escritura que practican en las aulas y en sus casas es *casi exclusivamente* una tarea mecánica repetitiva, no producen textos reales, con excepción de las cartas a los reyes magos y las del día de la

madre. No refieren que lleven un diario, álbum o algún tipo de escritura personal.

Los padres/madres de familia tampoco le adjudican mucho valor a la escritura; principalmente hablan de su interés por la lectura. Por ejemplo, Soledad responde a la siguiente pregunta: ¿Para ti es importante que trabajen la lectoescritura?

Sí, porque es la base de todo, si no sabes leer no sabes ciencias, si no sabes leer no sabes, es la base, ya sabiéndolo hacer puedes inducir a los niños/as a que lean de todo, jueguen con todo.

Ninguno se refiere explícitamente a la escritura, hablan principalmente de la lectura y en términos generales.

### ***¿Qué leen?***

Germán lee principalmente para fines escolares, *para aprender a leer*; su mamá y maestros/as no se plantean la posibilidad de generar experiencias recreativas y de goce estético. El niño no refiere que en la escuela la maestra lea cuentos, historias, ni que su mamá lea para él, aunque su tío Armando platica que en tareas de lectura lo acompaña y cada quien lee un párrafo. Y como prueba de que la lectura es importante dentro de la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés<sup>14</sup>, está la anécdota de que Germán lee detenidamente los instructivos de los videojuegos porque compete con sus primos, quienes son mayores y saben más que él. Germán rebasa las limitantes de una lectura donde sólo se decodifica, y la utiliza para resolver problemas de la vida cotidiana que requieren comprensión.

Para Yadira aprender a leer, además de tener fines escolares, también es una herramienta para acceder a la cultura y de recreación

---

<sup>14</sup> Haciendo una adaptación de la frase de Daniel Goldin: “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” (citado en Ferreiro, 2007).

literaria. Ella relata que su maestra lee en voz alta cuentos, y en el ambiente familiar tiene una fuerte influencia positiva hacia la lectura. Las experiencias que comparte con su papá han favorecido un vínculo afectivo entre ambos.

Adriana también refiere que su maestra lee cuentos de princesas, pero no menciona que sus padres lean en voz alta para ella. Cuando le pregunté a Rosa sobre las actividades de lectura que hacía su hija, contestó de la siguiente manera:

La hice que leyera la de pulgarcito y sí se lo aventó. Mi intención era que aprendiera a leer para que diario ya leyera, *porque yo la verdad no leo nada*, entonces que se le haga un hábito, que lea, y es bueno.

La intención de los padres de Adriana y Germán al alfabetizarlos de manera temprana, es para que les “vaya bien en la escuela”, “para que avancen” y así evitar futuros problemas académicos, reflejando una “prisa”. Con el fin de ser “exitosos”, para poder funcionar en sociedad y moverse en un mundo letrado. Menciona Alonso por qué quiso que su hija aprendiera a leer y escribir de manera temprana: “Se me hace que era una necesidad, como tipo competencia, para que de alguna forma mis hijos sean más competitivos”. Buscar el sentido utilitario de la lectura no es novedoso, en Europa Occidental del siglo XVI, los adolescentes, para ser aceptados como miembros plenos de la sociedad, tenían que recitar las oraciones al pie de la letra, y ello se hacía más fácil con ayuda de un libro, por ello la lectura era considerada como una facilitadora hacia la vida eterna.

Ahora se pretende obtener, a través de la lectura y la escritura, mayor movilidad social, y para ello hay que conseguir diplomas, certificados, títulos y todo ello no se logra sin leer y escribir. Sin embargo, aprender a leer de una manera mecánica no es un obstáculo insuperable para no llegar a convertirse en un lector experto y encontrar en la cultura escrita una afición. Y puede suceder -como nos ha ocurrido a muchas personas- que logramos trascender una enseñanza mecánica y demos el salto hacia la lectura por placer.

En esta búsqueda de *éxito social* -en muchos casos- la lectura recreativa se ha quedado rezagada, la literatura está en riesgo de perder valor. Anne-Marie Chartier menciona que los saberes que más se valoran no son los literarios, sino los relacionados con la ciencia, la tecnología y la computación (2005).

En la actualidad, a la lectura y la escritura se les otorga un sello utilitario: para enseñar lo básico, lo preciso para aprobar exámenes y acceder a las innovaciones tecnológicas. En muchas escuelas no se plantean la necesidad de formar lectores y productores de textos en condiciones reales.

Aunque Yadira también fue alfabetizada de manera mecánica-repetitiva en la escuela, en su casa hay un ambiente más flexible hacia la cultura escrita. Armando tiene una perspectiva más amplia de la lectura, al responder sobre la importancia de la lectura y la escritura, utiliza en la entrevista términos como: espontánea, entender, esencia, disfrutar, sin prisa. Cuando se le pregunta: ¿alfabetizar convencionalmente encamina hacia la formación de lectores autónomos?, señala:

Yo digo que no, porque el primer paso es adentrarlos al proceso de lectura de una manera más espontánea, que ellos pudieran entender la esencia de lectura para que la pudieran disfrutar y así consolidar el hábito y la idea en primaria es buena al momento en que les ponen diversos textos en el aula, pero no se trabajan ni en las casas y ni en las escuelas.

Armando considera que los métodos rígidos y convencionales ahuyentan a los niños/as de la lectura, además de que limitan la comprensión; comenta que uno de sus hijos aprendió por medio de una propuesta de la SEP llamada PALEM, y que aunque tampoco llegó a ser un lector por gusto, sí observa que tiene más habilidades para comprender, analizar y extraer información que sus dos hijos que aprendieron a leer por medio del método Minjares y del Onomatópico. Las palabras de Armando son las siguientes: Uno de tus hijos aprendió a leer por medio del PALEM ¿Qué resultados has observado?

Que a pesar de que tampoco tiene el hábito de la lectura, su comprensión lectora sí es aceptable, y que le afectó haberlo metido chico a la escuela, pero que no se le complica extraer las ideas principales, hacer mapas conceptuales, reconocer la información.

Hay que señalar que no todos los maestros/as tienen esta visión sobre la cultura escrita; Armando es un maestro fuertemente influido por una suma de saberes teóricos, un genuino deseo de aprender y la sensibilidad que se requiere para entender lo que implica enseñar y aprender.

Para cerrar este apartado, concluimos que Yadira tiene una relación diferente con la lectura que sus primos, mediada por todas las experiencias lúdicas relacionadas con la lengua escrita. Como parte de un acuerdo familiar no ha sido presionada para aprender a leer, incluso aprendió más lento que sus compañeros.

Señalan autores como Moreno (2001) y Wolf (2008), entre otros, que los hijos de padres lectores suelen imitar sus prácticas lectoras. En este sentido, se espera que el gusto por la lectura se contagie, como una especie de herencia cultural. Para Moreno (2001) la relación con el entorno familiar está vinculada con la habilidad lectora y el gusto que los niños/as tendrán por leer y escribir. Esta teoría beneficia a niñas como Yadira, pero es poco alentadora para Adriana y Germán; afortunadamente sólo se trata de una tendencia, y niños/as con un ambiente familiar poco estimulante pueden transgredir las expectativas y poder, en algún momento de su biografía, pasar horas de recreación leyendo y escribiendo.

## LOS JÓVENES

Los niños/as que participaron en esta investigación, años después, justo en tiempos de la pandemia mundial por el virus del COVID 19, accedieron a ser entrevistados para aportar su mirada a la distancia de su proceso de alfabetización y acerca de cómo se han incorporado

a la cultura escrita desde el ámbito social y educativo. Las entrevistas fueron a la distancia, por videollamadas y llamadas telefónicas.

### *Estracto de las entrevistas*

#### **Germán**

Me enseñaron a leer y escribir con sílabas, las letras, de ahí fui juntando las letras, me enseñaron, empecé a escribir haciendo planas, planas y lectura, de libros pequeños. Fue difícil y no fue agradable.

Sí me gustaba la escuela, pero no me gusta leer, no leo, y si lo tengo que hacer es en papel. Pero trato de no hacerlo, a veces un poquito porque es a fuerza. No me gusta escribir, y si lo tengo que hacer es en línea.

Estoy en el primer semestre de preparatoria. En CONALEP de Alvaro Obregón. Sí me gusta mi escuela, no tengo otra, y sí me gusta.

No tengo dificultades en la escuela, más que para entenderlas. No tiene nada que ver la redacción con la escritura. Yo puedo ponerme a escribir pero no tiene nada que ver, el darle forma. Quiero estudiar algo de Mecatrónica.

La mayoría de mis tareas se basan en leer, y yo sólo copio y pego, no leo. Cuando tengo que escribir algo lo escribo como mis palabras, así como sé.

Las clases en línea no son funcionales, no nos sirven para nada, cuando te dejen las tareas, porque supongo que no saben moderar los tiempos los profesores, o sea las tareas que me dejan son bastante extensas, por lo mismo que no saben moderar los tiempos de una tarea presente a una virtual.

#### **Yadira**

Tengo 16 años,

Mi papá me enseñó con un libro que se llamaba el *Osito blanco* y en la escuela con la maestra. Nos hacían comprensión lectora, veían cuantas palabras leíamos por minuto y el observar el sonido de las letras, fue agradable, pero recuerdo que me costó un poco de trabajo, pero me costó consolidarlos años después, recuerdo que me llevó tiempo.

Mi papá me llevaba a las ferias de libros y me compraba los que quería, él tiene muchos. Me gustaba mi escuela de preescolar, hacíamos muchas actividades. Me han gustado todas las escuelas en las que he estado.

Leo libros que me dejan en la preparatoria: La divina comedia, La Iliada... Leer en papel me parece más fácil, y me ayuda más a comprender la lectura. Me gusta escribir, pues como ensayos, me gusta analizar los cuentos o poemas que me dejan en la escuela, escribo en papel. Estoy en el último año de preparatoria. Me gusta mucho. Ya quiero regresar a la escuela, con mis amigos.

Hago rápido las tareas, si paso las materias, bueno a veces hay algunas difíciles.

## Adriana

Recuerdo que cuando aprendí a leer y escribir repetía y practicaba constantemente las letras, me gustaba hacerlo, y también mi escuela me gustaba. Mi mamá me ponía a escribir mucho, y en la escuela también.

No me gusta leer, escribir sí, me gusta escribir historias en cuadernos, pero leer nada me gusta. No compro libros, sólo de la escuela, son los que dejan leer.

Estoy en la prepa 8, me dejan tareas de leer y escribir y no me cuesta trabajo, se me hace fácil. Apenas entré este año, y no he ido a clases porque es a distancia, es lo malo. Quiero estudiar como arquitectura, algo así. Pero primero quiero ir a la escuela.

Estos jóvenes, al igual que sus padres, le asignan gran valor a la escuela, por ello, estudiar es importante para su proyecto de vida. En su familia, la mayoría de los adultos tienen empleos relacionados con los estudios con que cuentan, ya sea nivel técnico o licenciatura. No es una familia que esté vinculada con el comercio, por lo tanto, estudiar es un objetivo para tener un medio de obtención de recursos e independencia económica.

Los tres jóvenes continuaron con su trayecto educativo, están satisfechos con la escuela donde están inscritos. Yadira se encuentra en tercer año. Germán y Adriana en primero; debido a la pandemia, no han tenido clases presenciales porque acaban de ingresar a primer año. Para Germán, no ha sido fácil transitar por el circuito escolar: en la secundaria tuvo problemas de adaptación y aprovechamiento, pero concluyó sus estudios. El bachillerato pedagógico al que ingresó en el año escolar 2019-20, no satisfacía sus expectativas y desertó pronto. Está contento, porque esta nueva escuela le puede abrir las puertas hacia lo que le gusta hacer, que es relacionado con la tecnología.

Llama la atención que los tres leen por obligación escolar, no lograron construir ningún vínculo emocional con la lectura, ni la ven como una posibilidad de recreación. Insisten: “No me gusta leer”, “Lo hago porque me lo dejan”.

Y como hemos mostrado en esta investigación, tuvieron diferentes estilos de alfabetización:

- Yadira aprendió a leer y escribir, apegada a las prácticas sociales del lenguaje por parte de su familia, asistiendo a ferias de libros, con libros infantiles, sin presiones, pasando momentos afectivos cuando le leía su papá. En la escuela preescolar no hubo una enseñanza formal.
- Adriana con métodos mecánicos repetitivos, en un ambiente familiar con el reconocimiento por parte de sus padres por sus avances. Utilizaron libros comerciales para alfabetizar como *Juguemos a leer*.
- Germán fue por medio de un método completamente mecánico repetitivo, con violencia alfabética, tuvo mucha presión por aprender rápido a tomar dictados y leer, con una gran cantidad de planas.

Las habilidades de lectura y escritura que tienen Yadira y Adriana, son suficientes para resolver los retos académicos, e incluso ingresar a una escuela de alta demanda. En el caso de Germán, sus competencias comunicativas no han sido las apropiadas para avanzar con facilidad por el circuito educativo, pero lo ha logrado.

La opinión y deseos de los padres/madres de familia, en este estudio de la familia Hernández, fue determinante en la forma como aprendieron a leer y escribir sus hijos. Ellos fueron quienes tomaron las decisiones pedagógicas sobre la escuela a la que asistieron los niños/as. Los métodos que utilizaron en el caso de los padres de Adriana y Germán son los mismos con los que ellos aprendieron en su niñez. En el caso de Yadira, como sus padres son docentes, y tienen una mirada de avanzada sobre la alfabetización, no llevaron “prisa”, y tuvieron acercamientos a la lectura a partir de la literatura infantil.

En el proceso de alfabetización de los tres niños/as tuvieron una fuerte implicación sus padres, por lo que también lo realizaron en sus casas; ahí hacían muchas actividades de aprendizaje. Fue una combinación de casa/escuela y de padres/docentes.

Al parecer, los padres/madres de familia tienen más poder de decisión en las formas sobre la enseñanza de lo que se piensa, basadas

en sus creencias y saberes. Su influencia para definir algunas prácticas, está aún por encima de las reformas y los programas educativos. Y la *prisa* que lleven porque sus hijos aprendan a leer y a escribir marca la forma como lo hacen.



## CAPÍTULO 7

### EL VACÍO QUE DEJA LA SEP

La SEP deja un vacío por la falta de claridad que hay en el PEP y por la facilidad con que se infringen los lineamientos que norman la educación preescolar. Maestros/as, directivos y dueños hacen diferentes interpretaciones de los objetivos y del enfoque del programa de español, conformando muchas formas de concebir la educación preescolar. Y los padres/madres de familia no conocen las nuevas formas de trabajo, y no hay intenciones de hacerlos participar de estos conocimientos, porque no se les concede la autoridad que tienen como sociedad.

Las prácticas dentro de las escuelas y las políticas educativas son un asunto que implican a toda la sociedad; dejar esta tarea en manos de las instituciones como representantes y únicas instancias en tomar decisiones, no ha dado buenos resultados.

Aunado a lo anterior, en las últimas décadas cambian las pretensiones de los padres/madres de familia –de alguna manera- como resultado de la *obligatoriedad*, las *prisas* y las exigencias de una sociedad de consumo, y con ello los maestros/as se ven sometidos a fuertes presiones.

En algunas escuelas primarias públicas, como en casi todas las privadas, para poder inscribir a los niños/as a primer grado se les

exige la alfabetización convencional. Ello desencadena que a su vez los padres/madres de familia la exijan en los preescolares. Los objetivos reales que se pretenden alcanzar en las escuelas han tenido un cambio radical en la práctica, pero no en los programas oficiales. Los hechos rebasan los discursos oficiales.

Las escuelas y los maestros/as que quieren resistirse a la *primarización* de la educación preescolar, no encuentran en el programa oficial los argumentos para defender su postura, ya que en la versión 2011 del PEP se recortaron varios párrafos sustanciales. Por ejemplo, el que aclara que en la educación preescolar no se tiene la obligación de enseñar a leer y escribir de manera convencional: “por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir” (PEP, 2004, p. 61). O donde se menciona que

El uso de planas de letras o palabras y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños/as para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños/as. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz (PEP, 2004, p. 62).

Explicaciones que ayudaban a aclarar la posición de la SEP. Sin ellos, queda un vacío.

Por otra parte, los maestros/as que intentan alfabetizar para no entrar en confrontación y preservar la matrícula, y con ello su trabajo, no tienen herramientas teóricas para hacerlo porque, como acabamos de leer, la SEP no provee de ello en el programa ni en los materiales que produce. Pero tampoco lo hace a través de las capacitaciones como los TGA (talleres de actualización). Por lo tanto, deja un vacío teórico, y ante ello, los maestros/as recurren a sus propias creencias implícitas sobre lo que es alfabetizar, que se basan principalmente en sus experiencias como aprendices de la lengua.

Como respuesta al vacío en las formas de alfabetizar, la tendencia generalizada ha sido –como ya mencionamos– la *primarización* de

la educación preescolar, aunque también hay escuelas y maestros/as que de manera independiente buscan otras alternativas, ya que la SEP no propone opciones. Algunas -las menos- promueven reuniones de discusión y estudio; también hay maestros/as que asisten a talleres, cursos, universidades y conforman redes, pero hay escuelas que buscan una solución *rápida*. Y de esto se han aprovechado las casas editoriales, haciendo negocios millonarios con la venta de libros para alfabetizar.

Es de conocimiento general, que en las escuelas preescolares privadas la venta de los materiales para alfabetizar es un negocio, según el nivel socioeconómico del colegio, venden libros de las editoriales más costosas, o manuales de publicación casera con el método que la dueña o directora adaptó para la escuela. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, muchas veces estas personas no tienen una formación docente o estudios en educación. Señala Wolf (2008) que la venta de libros para alfabetizar es un negocio millonario, que la venta de programas de prelectura ha proliferado en las últimas décadas, como ejemplo el libro *¿Cómo enseñar a su bebé?*, de Doman, ha sido traducido a 18 lenguas.

Señalan las maestras informantes que los padres/madres de familia piden que se trabaje con libros para alfabetizar, porque para ellos significa una garantía de aprendizaje:

Porque a los papás también les tenemos que demostrar qué es lo que hicieron durante el tiempo que estuvieron en la estancia: ¿Cuántas planas?, ¿cuántos ejercicios? Les gusta que vayan llenos los cuadernos, que vayan *llenos los libros, terminados*, que se ocupe mucho material, y se sienten orgullosos, sí sí sí, para que ellos vean que se está haciendo, en que se está *invirtiendo su dinero, ellos están pagando* por algo y se están dando cuenta que se está, que están gastando su dinero adecuadamente; cuando no hay material que presentar, cuando no hay trabajo: *No hacen nada, se la pasan jugando* (E- 10).

Para finalizar este apartado, hay que destacar que el complejo fenómeno de la alfabetización en preescolar todavía se ve más enredado,

por las acciones que realizan las autoridades que van desde directivos, dueños, supervisores y jefes de sector, que no siempre privilegian el bienestar de los niños/as. Muchos de los conflictos que existen actualmente, a consecuencia de la tendencia a alfabetizar convencionalmente, se podrían disminuir si hubiera una *capacitación real y efectiva* a docentes y autoridades.

Sería importante capacitar a los padres/madres en el conocimiento de los nuevos enfoques y didáctica de la lengua, y los beneficios que puede traer para sus hijos una alfabetización basada en la fórmula: *descodificación + comprensión + crítica del contenido + práctica social + gusto por la lectura*.

La alfabetización como producto cultural lleva tiempo, las *prisas*, no favorecen su aprendizaje, vamos tomando el reto con calma y con la ilusión que implica acceder a una herramienta tan poderosa.

Ante el vacío que deja la secretaría en la educación preescolar en materia de alfabetización, pareciera que hay una indefinición en las políticas educativas, que cada escuela actúa de manera independiente, de acuerdo a sus creencias y en algunos casos intereses. Y que hay muchos perjudicados: en primer lugar los niños/as, que desde el preescolar ya están trabajando con prácticas mecánicas y repetitivas; los padres que no satisfacen sus expectativas; los maestros/as que se encuentran indefensos ante las presiones, y en general todo el sistema educativo porque los resultados siguen sin mejorar.

## CONCLUSIONES

La experiencia con la familia Hernández me permitió conocer varias caras del complejo problema de la alfabetización en preescolar. El hecho de ser tres niños/as de edades similares, hijos de hermanos, que viven en la misma casa, que interactúan constantemente, no significa que vivieran el proceso de manera similar. Cada niño/a tiene un vínculo diferente con la lengua escrita que está mediado por circunstancias diversas.

**Germán** fue sometido durante los tres años del preescolar a rutinas mecánicas-repetitivas, como método basado casi exclusivamente en la decodificación, sin trabajar prácticas sociales del lenguaje, ni fomentar el gusto por la lectura y con un distanciamiento entre la comprensión y la lectura. Al ingresar a la primaria continuó trabajando con el mismo sistema de alfabetización que llevó a cabo en el preescolar. Por lo tanto, fueron alrededor de cinco años de *planas*, tanto en su casa como en la escuela. Llevaban mucha *prisa* para que aprendiera. A pesar de los insumos sobre el conocimiento de la lengua escrita que adquirió durante la etapa preescolar, no le fue fácil adaptarse a la primaria, como esperaba su mamá. No obtuvo ventaja, es más, como señalan sus tíos, llegar adelantado provocó que fuera indisciplinado y ello le ocasionó problemas con la maestra y los demás niños/as. Es decir, que ni consolidó la

alfabetización en preescolar, ni aprendió a socializar y adaptarse a las rutinas escolares. Y para él fue devastador volver a empezar con las planas de bolitas, palitos, letras y sílabas. Como resultado de este método, Germán vivió mucha presión y maltrato físico y emocional. Sus maestras no estaban satisfechas con su modo de relacionarse en el aula y tampoco con su desempeño académico. En su casa discute constantemente con su mamá, abuela, tíos, primos. Toda la dinámica alrededor del proceso de alfabetización dio origen a problemas físicos y emocionales: manchas en la piel de tipo nervioso, trastornos del sueño, violencia y fue diagnosticado con TDH; desde principio del 2012 está siendo medicado. Y aunque sus maestros/as y familiares señalan que no le gusta leer y escribir, y que sólo lo hace cuando prácticamente es obligado, las anécdotas que contó su tío respecto a que lee detenidamente los instructivos de los videojuegos y que en el supermercado pudo hacer la cuenta del precio de un videojuego con todo y el porcentaje de descuento, indica que a pesar de que en el ámbito escolar tiene notas que resaltan su bajo desempeño en matemáticas y español, es capaz fuera de la cultura escolar de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos dentro de ella para resolver los problemas que en la vida cotidiana que se le presentan. Ello implica, que a pesar de que no hay un puente entre lo que se vive en la escuela y fuera de ella, Germán ha podido utilizar los saberes académicos fuera de la escuela a partir de su ingenio y la necesidad de resolver problemas, los ha transformado en herramientas útiles para la vida diaria.

Por su parte, **Adriana** aprendió a leer y escribir en su casa porque en el preescolar donde asistió no alfabetizaban convencionalmente. A pesar de que también aprendió con un método basado en la decodificación, la cantidad de ejercicios repetitivos que su mamá le dejaba no eran tan exhaustivos como en el caso de su primo. Por otra parte, en el preescolar las actividades que realizaba no estaban destinadas específicamente a la alfabetización convencional y ello le permitió no saturarse con las mismas tareas en la mañana y en la tarde.

Adriana sí pudo obtener provecho de haber aprendido a leer y escribir en el preescolar, porque al entrar a la primaria, ese saber le permitió tener una posición reconocida en el aula, favoreciendo su autoestima. También se le facilitó el trabajo escolar. Ella se adaptó exitosamente a las rutinas escolares, socializa con sus compañeros y maestros/as. Sin embargo, no tiene un vínculo personal con la lectura y escritura y hasta el momento no ha tenido la urgencia de utilizarlas para situaciones de la vida cotidiana. Y a pesar de que sus notas son buenas, señalan sus padres: lee y escribe sólo para resolver las tareas escolares, que no le gusta hacerlo, pero finalmente obedece.

**Yadira** aprendió a leer y escribir en la primaria, aunque hubo el intento por parte de la maestra del preescolar por apurar la alfabetización. Sus padres, deliberadamente, retrasaron la alfabetización hasta la primaria porque preferían que jugara, socializara y adquiriera hábitos de trabajo. Pero también su padre trató de mostrarle que leer es divertido, y por ello favoreció un ambiente lector: leyendo para ella, llevándola a ferias de lectura, comprándole diversos materiales escritos y también con su ejemplo como lector experto que dedica mucho tiempo a ello.

En el caso de Yadira, señalan sus padres que lee con gusto los libros que le compran, disfruta de las ferias de lectura, pero fuera de esos momentos no busca de manera independiente leer y escribir. Ella ha vivido la alfabetización sin prisas ni presiones familiares, y ello le permite no tener malas experiencias ni recuerdos dolorosos del proceso. En su casa hay un fuerte ambiente alfabetizador y modelos de lectores.

Los jóvenes todavía se encuentran en el proceso de consolidar la lectura y escritura, lo cual dura al menos diez años, señalan los especialistas. Todavía no se puede anticipar la relación que tendrán cuando sean adultos con la cultura escrita, sin embargo, de acuerdo con las investigaciones que se han realizado, Yadira tiene más posibilidades de construir un vínculo personal y permanente con la lectoescritura, sin embargo, puede suceder que Germán o Adriana encuentren respuestas que los acerquen a la cultura escrita.

Los escritos que Germán, Yadira y Adriana nos compartieron, muestran que en muchas escuelas las prácticas letradas predominantes siguen siendo ajenas a la sociedad, basadas en la reproducción como metodología, muy parecida a la que se utilizaba hace 5000 años en la *Casa de Tablillas*. Hay unas formas de leer y escribir dentro de la escuela y hay otras afuera, y estas últimas son reales, viven y se transforman día con día. La llamada cultura escrita *vernácula*, es una muestra de que fuera de la escuela sigue una evolución, producto de los nuevos requerimientos culturales, como la cultura del chat y los teléfonos celulares.

Acerca de la experiencia del estudio de caso con los adultos Hernández, los tres hermanos conciben la cultura escrita de diferente manera, a pesar de que crecieron bajo el mismo techo y con el mismo capital lingüístico. En el trayecto de sus vidas construyeron una teoría diferente de lo que es la lengua escrita, parte de ello debido a la instrucción formal a la que accedieron, en donde pudieron conocer otros modelos e influencias diferentes a las de su contexto familiar. Armando ha logrado consolidarse como un lector experto, y aunque sus hermanos no parecen interesarse en la lectura, e incluso se asumen como personas que no les gusta leer, observé que sí son lectores, quizás no de libros, pero sí de revistas, internet y de los diversos materiales impresos que hay en una cultura letrada. En este sentido, los adultos de la casa Hernández, aunque tienen diferentes expectativas sobre el nivel preescolar, y creencias acerca de cómo se enseña y aprende a leer y escribir, tienen el deseo de que sus hijos transiten exitosamente por el circuito escolar hasta terminar una carrera y obtener los insumos necesarios para ganarse la vida. Le asignan a la lectura y a la escritura importancia y trascendencia para tener un mejor futuro.

Los adultos Hernández, al cohabitar en un mismo predio, se influyen mutuamente en las creencias y prácticas que tienen sobre la cultura escrita. Y aunque cada quien tiene sus propias particularidades, comparten el objetivo final que es utilizar la lectura y escritura como herramientas para tener una mejor vida. Al igual

que la familia Hernández, la sociedad hoy en día considera que leer y escribir se requiere para poder funcionar en la sociedad. Esta concepción se remonta a principios del XX, cuando se plantea la necesidad de que todas las personas aprendan a leer y escribir. Ya que se le adjudica a la alfabetización un valor fundamental, se ha masificado su enseñanza. Las investigaciones sobre la manera de enseñar y aprender la lengua se incrementaron notoriamente durante la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, los relatos de los informantes de esta investigación, destacan que en muchas escuelas todavía se siguen utilizando las mismas tradiciones de hace varias décadas. Es decir, que después de una serie de cambios educativos, todavía no se puede hablar de una verdadera transformación de las prácticas educativas en las aulas de preescolar.

Los jóvenes de la familia Hernández, ocho años después, continúan en el circuito educativo. Las dos mujeres tienen un mayor dominio de la lectoescritura, lo que les ha permitido tener un buen desempeño escolar. Para el joven ha sido más difícil su trayecto, sin embargo sus habilidades en el área de la computación le brindan buenas oportunidades de desarrollo.

La cultura escrita, como una práctica social del lenguaje, responde a las necesidades de comunicación de cada época; la escuela, al encargarse de su enseñanza formal, construye una teoría de cómo trasmitirla a los aprendices, y esta teoría parece estar alejada de cómo se usa en la sociedad.

Las escuelas preescolares han vivido un proceso acelerado de transformación en las últimas décadas; en la variedad de nombres con los que se les ha designado, se puede reconocer estas variantes: guardería, jardín infantil, parvulario, kínder, kindergarten, jardín de niños/as, CENDI, entre otros. Poco queda de los jardines de niños/as del siglo pasado, que eran espacios para practicar rondas, cantos, rimas, jugar en el arenero, a los encantados, de tránsito a la educación primaria, entrenamiento, socialización, para desarrollar la oralidad y comprender los usos sociales del lenguaje. Y en ese contexto, los niños/as comprendían el funcionamiento de la lengua, sin planas, dictados

y libros de alfabetización. Los niños/as que querían avanzar en el conocimiento de la lengua escrita, lo hacían, quienes no querían, esperaban; todo ello desde sus inquietudes y de manera autónoma.

Hay que señalar que no había una idea clara de lo que la escuela debía aportar, un proyecto pedagógico y una propuesta concreta para crear un puente entre la escuela preescolar y la primaria. Los relatos señalan que se trabajaba principalmente basándose en tradiciones implícitas, es decir, que sí había transformaciones pendientes por realizar en la educación preescolar, pero las que se dieron no parece que vayan a mejorar la educación.

Durante décadas se ha funcionado bajo la creencia de que los niños/as tienen que *madurar* para llegar a ser lo suficientemente aptos para resistir las exigencias del proceso de alfabetización. Una concepción de madurar en el entendido que todavía no están preparados para aprender a leer y escribir por *carecer* de conocimientos sobre la lengua. Hoy se reconoce que los niños/as llegan a la educación preescolar con una serie de saberes sobre la lengua escrita. Sin embargo, uno de los principales aciertos de los preescolares de antes de la *obligatoriedad*, era que no se presionaba a los niños/as y ellos avanzaban en su aprendizaje de la cultura escrita a partir de lo que sus intereses les pedían, no había *prisa*. Es decir, de manera poco reflexionada, pero a partir del manejo de la oralidad, la socialización, a través de juegos, los niños/as desarrollaban conocimiento sobre la lengua: cómo funciona, para qué sirve. Generalmente no aprendían a leer y escribir, pero llegaban a la escuela primaria con curiosidad por la lengua escrita y sin haber sido víctimas de maltrato alfabético.

La escuela preescolar ha cambiado porque la sociedad ha cambiado. Ahora las exigencias son otras, el contexto socioeconómico y cultural reclama otros saberes. Inmersos en una sociedad de consumo, de productividad, la educación preescolar no se podía mantener al margen, y tiene que adaptarse. La obligatoriedad de la educación preescolar vino a transformar la concepción que se tenía de la infancia. Se pensó: *si tiene que asistir, que sea con provecho*;

que aprenda, que no juegue. Por primera vez se cuestiona el juego en la edad preescolar y se le considera una pérdida de tiempo. La sociedad mexicana se inserta en una obligatoriedad para la que no estaba preparada: no había suficientes escuelas, ni maestros/as, ni un proyecto escolar. En ese tiempo, los padres/madres de familia no consideraban una necesidad que sus hijos acudieran al preescolar, ya que pocos asistían, y generalmente no eran los de las clases más pobres. Para que los niños/as asistan al preescolar, los padres y madres hacen una importante inversión económica: gastos de uniformes, cuadernos, materiales (tijeras, crayolas, pegamentos, entre otros), alimentos extras, transporte; un peso para las clases más pobres.

La obligatoriedad la justificó el Estado a partir de una mejor educación y una supuesta igualdad, que en un principio supone justicia social, pero hay que reflexionar: ¿Por qué en los países del primer mundo no existe la obligatoriedad de la educación preescolar?<sup>15</sup> Será que ¿México va a la vanguardia? En la práctica la obligatoriedad de la educación preescolar ha mostrado más las diferencias sociales.

Una vez que entra en operación la obligatoriedad, por alguna razón se generaliza la concepción de que en la educación preescolar se debe enseñar a leer y escribir de manera convencional. Antes del siglo XX, la humanidad no se había planteado generalizar la enseñanza de una disciplina de manera masiva, sobre todo una que fuera tan compleja como la lectoescritura. Por ello, esta tarea es todo un reto para los gobiernos y las instituciones encargadas.

Muchas escuelas de educación preescolar tienen *prisa* por alfabetizar, aunque el programa no lo establece. Incluso, el del año 2004

---

<sup>15</sup> De acuerdo con información de la SEP ([www.dgb.sep.gob.mx](http://www.dgb.sep.gob.mx)) en las escuelas que pertenecen a Estados de la Unión Europea, la educación primaria y secundaria tiene una duración de 12 y 13 años. La educación preescolar dura dos años, ya que ingresan a los cuatro años. Para ingresar a la educación primaria la condición es tener seis años cumplidos, no se requiere el diploma de educación preescolar. En Estados Unidos de Norteamérica también ingresan a la educación preescolar a los cuatro años y no es una educación generalizada, no todos los niños/as asisten a ella, por lo tanto no es un requisito para ingresar a la educación primaria.

aclara: “aprender a leer y escribir no debe ser una *exigencia* en esta etapa de su escolaridad” (PEP, p. 61).

La obligatoriedad dio lugar a que el número de escuelas particulares se incrementara de manera desmesurada. Para los profesores implicó más fuentes de trabajo, para dueños de escuelas particulares un negocio, para algunos sectores institucionalizados más poder, para otros más cuotas sindicales y para los padres/madres de familia -sobre todo de sectores pobres- tenerse que adaptar a las nuevas disposiciones y un gasto adicional.

Y como es de esperarse, ante la enorme demanda de alumnos, se generalizaron las escuelas públicas y privadas, algunas sin una verdadera propuesta educativa, sin personal capacitado, en espacios inadecuados: casas adaptadas, sin patio, baños insuficientes, sin comedores, ni salidas de emergencia. Es el caso de la Guardería ABC. La educación preescolar se convirtió en un negocio y una opción de empleo. A partir de una obligatoriedad emergente, mal planeada, ajena al contexto socioeconómico y cultural de las familias mexicanas, de sus necesidades, surge un nuevo rostro de la educación preescolar que es la columna vertebral de toda la educación y el principio de los problemas educativos. Señala Aboites (2012) que en las últimas dos décadas, por iniciativa del Banco Mundial y la OCDE, en México han tomado una serie de decisiones que han llevado a un detrimento en la educación, entre ellas está la Carrera Magisterial, los exámenes del CENEVAL, ENLACE, Escuelas de Calidad y yo añadiría la obligatoriedad del preescolar, y con ello la *prisa* por alfabetizar convencionalmente.

Antes de la obligatoriedad, los padres/madres de familia generalmente no se quejaban de la educación preescolar, no presionaban a los niños/as, ni a los maestros/as, o porque no sabían claramente cuál era el objetivo del nivel, o porque no se tenían grandes expectativas. Los aprendizajes que se obtenían en los preescolares no eran *fáciles* de comprobar, en cambio, lectoescritura a través de dictados y lectura en voz alta se mide fácilmente. Por ello, la alfabetización convencional embona perfectamente en el modelo de *evaluación* dictado por los mecanismos internacionales.

Antes de ingresar a este modelo, prácticamente no había *prisa* por alfabetizar de forma masiva, ni gran interés por mandar a los niños/as a la educación preescolar; había pocas escuelas, tanto oficiales como particulares. Y los que tenían recursos podían pagar las escuelas particulares, los que no podían costear el gasto, mandaban a sus hijos a las oficiales. Pero con la obligatoriedad surge gran cantidad de escuelas, tanto oficiales como particulares, y con ello inicia la competencia por los alumnos. Ante la rivalidad, las particulares se ven en la necesidad de ofrecer más por sus servicios y en esta oferta entra la alfabetización. Para algunas escuelas alfabetizar es un *plus* y el motivo por el que subsisten. Aunque hay que mencionar que desde hace varias décadas ya existía una élite de escuelas particulares de alto nivel socioeconómico que alfabetizaban, pero a estas sólo asistían los niños/as de familias con alto nivel económico.

Las escuelas particulares entraron sin previo aviso en una vorágine competitiva y las exigencias de los padres/madres se incrementaron y entre el inglés, computación, la lectoescritura, sumas y restas, ha quedado poco tiempo para los cuentos y el desarrollo de la oralidad. Todo en aras del progreso y la productividad. Tanto algunas escuelas particulares como las oficiales se plantearon otros retos, incluso diferentes a los del programa oficial, que se ha quedado rezagado, inadaptado a las exigencias sociales. Cuando las escuelas particulares ofrecen -casi de manera generalizada- la alfabetización convencional, los padres/madres de familia de escuelas oficiales *creen* que sus hijos se están quedando al margen de las mejores opciones educativas. Y empiezan a pugnar porque sus hijos también ingresen de manera temprana al *club de los alfabetizados*; para lograrlo, optan al menos por tres vías: 1) Pagan escuelas particulares, 2) exigen que en las oficiales alfabeticen a sus hijos y 3) alfabetizan a sus hijos en su casa.

Para este momento, la oferta de escuelas preescolares privadas es muy diversa; las hay de alto nivel socioeconómico a las que asisten hijos de políticos, empresarios, donde el costo mensual puede rebasar los veinte mil pesos, pero también hay escuelas privadas para niños/

as pobres con colegiaturas de trescientos pesos mensuales. Ello, como es de esperarse, conlleva aumentar aun más las diferencias de clase. Y la propuesta educativa entre unas y otras es muy diferente.

Las escuelas particulares no entran en la discusión sobre la alfabetización convencional, de manera generalizada la ofrecen como un *plus*, como el atractivo a cambio de la inversión económica.

El panorama en las escuelas oficiales es otro; exigen los padres/madres de familia que se aproveche el tiempo y ello implica alfabetizar de manera convencional, lo que provoca que haya escuelas oficiales que se vean obligadas a prestar este servicio. Las escuelas oficiales se dividen entre las que defienden el programa oficial -generalmente con insuficientes argumentos- y las que se adaptan a las nuevas exigencias y alfabetizan convencionalmente.

La participación de los padres/madres de familia tiene una trascendencia reveladora. Ellos, como parte fundamental de la sociedad, le otorgan al Estado la responsabilidad de alfabetizar. El Estado cumple esta tarea a través de la escuela, pero cuando los padres/madres de familia no están de acuerdo con las decisiones pedagógicas que toma la institución, deciden ignorarla, creando un currículo alternativo que tratan de imponer. Otra alternativa es abandonar las instancias oficiales y acudir a las particulares. Muchos padres/madres de familia están dispuestos a hacer este esfuerzo económico con tal de que sus hijos no se queden rezagados. Porque hay que añadir, que hay primarias oficiales que condicionan la inscripción para primer grado a los niños/as que no saben leer y escribir, y en ocasiones los envían a otras escuelas menos prestigiadas o al turno de la tarde. Y eso explica que opten, como algunos de los padres/madres de la familia Hernández en alfabetizar ellos mismos a su hija.

Por otra parte, hay que reflexionar sobre la actuación de algunas escuelas primarias: si bien se transgrede la norma en muchas primarias particulares al exigir que los niños/as sepan leer y escribir para otorgarles la inscripción, que lo hagan en escuelas oficiales es más preocupante. Porque se trata de familias con recursos limitados que les implica un esfuerzo económico mayor buscar otra

primaria; generalmente están más lejos y hay que pagar pasaje, entre otros gastos.

Desafortunadamente, es común, que el capital lingüístico de las familias con menos recursos también sea más limitado (Wolf), y por ello, para los niños/as el ingreso a la cultura escrita es más complejo. Es decir, que viven una doble segregación: la económica y la cultural.

Algunas primarias oficiales han querido exigir las mismas condiciones de ingreso que las particulares, a partir de la creencia de que si los niños/as saben leer y escribir se les facilita el trabajo, sin tomar en cuenta que es responsabilidad de la educación primaria alfabetizar convencionalmente.

Como hemos visto, muchas de las escuelas preescolares, tanto públicas como privadas, tienen como principal objetivo la alfabetización convencional, utilizando casi todo el tiempo de clase en realizar ejercicios monótonos y repetitivos, y principalmente alfabetizan con un modelo que se basa en la decodificación, desde sus creencias implícitas. El problema no radica únicamente en la *prisa* por alfabetizar, sino en el modelo que se utiliza, el cual tiene consecuencias devastadoras para algunos niños/as como Germán, que no pueden adaptarse al rigor del método.

Encontramos que en las últimas décadas se da una verdadera transformación de la educación preescolar, cambian los objetivos y las clases se “primarizan” (Moreno, 2005), porque, como dice Ferreiro (2010), se llevan las malas prácticas de las escuelas primarias a las preescolares. Y como prueba de lo anterior las generaciones de alumnos que han egresado con la *obligatoriedad*, no dan muestra de que esta nueva conformación de la educación preescolar redunde en resultados significativos. Al menos así lo demuestran los exámenes estandarizados. Otro aspecto de este complejo asunto de la alfabetización en preescolar es la lectura que se hace del programa oficial. Hay escuelas oficiales que tienen la creencia de que éste prohíbe el acceso a la cultura escrita e impiden que se lea y escriba en el aula con diferentes propósitos y de diferentes maneras, deteniendo a niños/as que tienen deseos auténticos de

leer y escribir de manera temprana y con ello cortándoles las alas de experimentar con el lenguaje.

Cada niño/a tiene su propio reloj interior; algunos de manera temprana curiosean con la lengua escrita y antes de entrar al preescolar ya cuestionan, observan y se imaginan con mochilas y cuadernos propios, toman los de sus hermanos, leen los libros con las letras de cabeza, pintan verdaderos murales pictográficos en las paredes de sus casas. Pero hay otros que no sienten ese impulso, ese interés, y aunque acceder a la cultura escrita ya es una necesidad social, hay que respetar sus ritmos, incluso que nunca lleguen a sentir gusto por la lectura y que la utilicen sólo como una herramienta para acceder al mundo.

El llamado al mundo de la cultura escrita es incierto. No empieza cuando los adultos decidimos que es hora de entrar; inicia cuando los niños/as se ven atrapados por los secretos que envuelven las palabras (*patitas de pájaros* les decían en la antigüedad), cuando quieren descubrir qué dice una carta, un cuento, un anuncio. Cuando quieren acceder al lenguaje que dominan los adultos y los niños/as mayores. Pero cuando aquellos que tenían grandes expectativas por aprender a leer y escribir, se dan cuenta que para ello deben soportar jornadas de ejercicios rutinarios y carentes de contexto, entonces, posiblemente, se sienten defraudados, porque hasta ese momento de sus vidas han adquirido muchos aprendizajes importantes: caminar, hablar, jugar. Creen que la escritura dice algo, y todos estos aprendizajes los ha aprendido sin una enseñanza previa y sin ejercicios explícitos.

Hay que añadir que aunque en las últimas décadas se ha eliminado el maltrato físico en las aulas como forma de enseñanza, es decir el *maltrato alfabético* de tipo directo, eso no garantiza que en los hogares continúe practicándose. Aunque el de tipo indirecto, es decir, gritos, descalificaciones, insultos es difícil de detectar. Si la alfabetización está marcada por diferentes tipos de maltrato -como vimos en el caso de Germán- les será difícil establecer un vínculo afectivo con la lectura y la escritura, ya que deja una huella difícil de borrar.

Los modelos educativos utilizados en las escuelas preescolares, públicas como privadas, difícilmente reparan en promover el gusto por la lectura y la escritura en los niños/as, ya que llevan *prisa* por alfabetizar, y por ello no invierten tiempo en construir una cultura de gozo, de placer al leer y de interés por escribir. En aras de la productividad y la competitividad de los nuevos tiempos, la educación se ha visto sacudida por estas concepciones y ha entrado en una vorá-gine de prácticas pedagógicas que conllevan el *éxito* como objetivo, y ello contempla transparentar el saber a través de exámenes estandarizados y lecturas de velocidad. La alfabetización vista como un proceso a largo plazo que involucra cinco aspectos: decodificación+ comprensión+ práctica social del lenguaje+ espíritu crítico+ gusto por la lectura, ni se adquiere *rápido*, no se evalúa con un examen estandarizado, ni se detecta con una prueba de velocidad lectora.

Ya que la humanidad se planteó que *todas las personas* deberían saber leer y escribir como meta educativa, habría que buscar las mejores opciones para lograrlo, como herramienta hacia la justicia social y no como método de unificar lenguajes con fines exclusivos de producción, utilidad y mercadotecnia.

En esta investigación así como escuchamos la dolorosa experiencia de Germán, también vimos que hay niñas como Yadira y la maestra Sandra que pasaron horas disfrutando de las lecturas que sus padres les regalan, que les compran libros e invierten su tiempo en compartir con ellas los textos. Y es de esperarse que la relación con la cultura escrita de este tipo de niñas sea otra, pero también –hay que señalar, es probable- que la relación personal que construyan con sus padres esté marcada con un lazo afectivo más fuerte.

Las rutinas y actividades con las que se alfabetizan en muchas escuelas preescolares coinciden con la declaración de Rosa María Torres, quien como funcionaria de la UNICEF, señala que después de haber visitado escuelas de países pobres y ricos encontró que en todas partes alfabetizan de igual forma: copiando, repitiendo, coreando letras, transcribiendo del pizarrón, con maestros/as con creencias casi inamovibles de lo que es *enseñar y aprender*.

Como parte de los resultados de esta investigación, también encontré maestros/as dispuestos a transformar su práctica; algunos todavía no saben cómo hacerlo, apenas tienen sospechas de que se requiere un cambio; otros ya están en el camino: estudiando en universidades, con programas consolidados o estudiando solos, con sus pares, utilizando sus recursos y tiempo libre. Porque las instancias oficiales no han tomado en serio crear un programa de capacitación para el magisterio y utilizan este capital político con fines de control. Pero también escuché la voz de los maestros/as que refiere Rosa María Torres, anclados a tradiciones cuestionadas.

La SEP como instancia oficial responsable del constante crecimiento académico de los maestros/as, no ha cumplido con su tarea y ha dejado un vacío del que se han aprovechado otros actores, como es el caso de algunas editoriales que ofrecen modelos para alfabetizar beneficiándose de la falta de una propuesta más eficiente, que integre las últimas tendencias de la didáctica de la lengua, los saberes tradicionales y las necesidades sociales. Porque la tendencia a despreciar los saberes construidos durante décadas por los maestros/as, ha resultado ser un craso error, un desperdicio de experiencias. Y se ha visto que hay algunas que hay que recuperar, revalorar e integrar al modelo actual.

Es importante aclarar que los maestros/as no son ajenos a la sociedad, son parte de ella, e igual que ella, tienen creencias, algunas construidas a la largo de generaciones, otras son recientes que han obtenido de diferentes fuentes: como resultado de sus indagaciones, discusiones, lecturas, trabajo con sus pares, pero también heredadas por otros docentes.

Los maestros/as no siempre son autónomos, no toman ellos todas las decisiones de lo que acontece en las aulas. Hay otras voces con poder de decisión. Una es la de los padres/madres de familia, quienes tienen sus expectativas de lo que la escuela debe ofrecer. Algunos docentes se encuentran ante la dificultad de convencerlos de una currícula que ellos no comparten, en ocasiones no comprenden y mucho menos saben implementar. Y como si fuera poco,

sienten que no fueron tomados en cuenta en su elaboración. No es *fácil* de realizar, aunque para algunos así lo parezca. Entre otros motivos, porque tienen que mediar con diferentes actores: padres/madres de familia, directores, supervisores y niños/as. Además tienen la responsabilidad de dar resultados, sobre todo si en sus escuelas la prioridad es la alfabetización convencional, ya que se enfrentan al escrutinio, y es una preocupación constante que los niños/as empiecen a leer y escribir. Con la *prisa* por lograr la alfabetización se ha perdido de vista que *también pueden ser felices*; el preescolar no se plantea esta tarea, la educación en general no lo considera en sus programas, ni la enuncia en su perfil de egreso. Anteponer la prisa a la risa no suele dar buenos resultados.

Todas las personas involucradas en la alfabetización en preescolar tienen sus expectativas sobre el nivel, por ello es difícil llegar a un consenso de lo que se desea conseguir. Pero como es de esperarse, las voces menos escuchadas son las de los niños/as, quienes viven con su experiencia cotidiana los desacuerdos de los adultos. Las personas mayores escuchamos sus protestas, pero no siempre entendemos los signos de molestia: dicen que ya se cansaron, que quieren salir a jugar, que no les gustan esos ejercicios, que preferirían hacer otras actividades, tienen indisciplinas, faltas de respeto, y todo ello se lo adjudicamos a problemas infantiles. Responsabilizamos a la mala alimentación, falta de hábitos de trabajo, de disciplina, abandono familiar, falta de valores, la hiperactividad, entre otros, y seguramente todo esto influye, pero no reflexionamos que algunos de estos comportamientos también pueden estar relacionadas con su habilidad para detectar cuando la escuela es ajena a la vida real, cuando se dan cuenta que las rutinas son infructuosas. Quizás ellos tengan más claro el origen de muchos problemas escolares.

Me gustaría retomar lo que me llevó a iniciar esta investigación. En el proyecto inicial pretendí hacer el seguimiento de un grupo de maestras que trabajarían con proyectos de lengua como una opción para alfabetizar en preescolar, sin embargo suspendí ese proyecto porque a algunas maestras no les permitieron trabajar con esa

metodología, ya que en sus escuelas tienen tradiciones muy estrictas sobre la manera de alfabetizar. Los métodos que utilizan en sus escuelas se basan principalmente en las creencias implícitas, muchas de estas concepciones las aprendieron de sus maestros/as de primaria y ahora repiten el mismo modelo. Los directivos y dueños de las escuelas en ocasiones imponen el método para alfabetizar y no permiten que trabajen con la propuesta oficial. Por estas razones decidí que era importante conocer las creencias sobre alfabetización desde las principales voces y actores involucrados: especialistas, autoridades, maestros/as, padres/madres de familia y niños/as.

En el trayecto que duró la investigación, conocí a maestros/as que trabajan en escuelas donde no hay autorización para trabajar de manera diferente a la tradición que ha imperado durante décadas, pero también escuché a profesores/as que laboran en escuelas donde hay apertura para utilizar otras tradiciones didácticas. Es decir, que hay escuelas, docentes, directivos y dueños, con disposición a innovar, y otros que no quieren arriesgarse a implementar tradiciones desconocidas porque temen que no den los resultados que requieren.

Poder implementar proyectos no siempre depende de los maestros/as, ellos a menudo no tienen poder de decisión, se enfrentan a circunstancias ajenas, por ejemplo: los directivos son actores fundamentales en las escuelas, ellos tienen, en muchas ocasiones el poder de transformar las prácticas educativas. Los padres/madres de familia son otros actores que pueden ser el sostén del trabajo escolar, pero ignorarlos en lugar de invitarlos y escucharlos, puede aumentar las diferencias en lugar de acortar las distancias. Tienen derecho a ser tomados en cuenta, a participar en las decisiones escolares.

La escuela no es la única responsable de mediar con los padres/madres de familia: la SEP, con todo su poder y su capacidad de gestión, tendría que asumir su responsabilidad con la sociedad. Que los padres/madres de familia exijan resultados rápidos que se obtienen por medio de métodos pasivos, implica que no ha habido difusión de las propuestas del programa oficial.

En la búsqueda de mejores opciones para alfabetizar, además de los proyectos, se pueden utilizar otras tradiciones; la intención es no retomar un método o propuesta como la única alternativa y en este tránsito perder oportunidad para leer y escribir en circunstancias variadas.

Hay escuelas preescolares que se arriesgan a probar otras tradiciones, otras que no se han arriesgado pero aceptan que hay que hacer modificaciones, y unas más que, definitivamente, no tienen pensado dar apertura a otras tendencias.

Para finalizar, quiero señalar que las reformas educativas inscritas en planes y programas de estudio sólo pueden dar resultados importantes si van acompañadas de cambios políticos, sociales, económicos, culturales y, sobre todo, familiares, que pretendan transformar de manera integral todo aquello que no permite tener una mejor sociedad. Las reformas educativas, aisladas, desde el plano únicamente educativo, no pueden tener mucho éxito, porque sólo retoman un aspecto de la compleja realidad, por ello para transformar la educación se requieren cambios sociales. Las reformas aisladas corren el riesgo de pasar como *malas modas*, y dejar poca o ninguna huella de su paso. En palabras de Viñao: “Actuar sólo la educación sin tocar el resto de los sistemas, hábitos y espacios sociales es la mejor garantía de que la reforma en cuestión pase a la historia como una más de las reformas fracasadas” (citado en Gimeno, 2006, p. 57). Las reformas que no cuentan con un amplio apoyo social están destinadas a perderse tras el cambio sexenal.

Las transformaciones educativas que se requieren en nuestro país implican movilizar a la sociedad: maestros/as, padres y niños/as desde las escuelas, en redes, universidades y centros sociales para activar proyectos escolares y comunitarios para el bienestar de todos.



## REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación*. México: UAM.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. España: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1). pp. 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15504103.pdf>.
- Borzone, A. M. (2009). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?, *Lectura y vida*, 24 (2), pp. 1-17. Recuperado de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/braslavsky.pdf>.
- Braslavsky, B. (2009) *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Condemarán, M. (2009). *Lectura temprana*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ediciones 1993 y/o posteriores. México.

- Darlin-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel Educación.
- Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación, Decreto por el que se prueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 12 de noviembre de 2002. México.
- Doman, G. (2001). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid, España: EDAF.
- Elkind, D. (2001). *The hurried child*. Massachusetts, EUA: Cambridge.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia, en *Lectura y vida*, año 15, (3), 1-11. Recuperado de [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=FERREIRO,%20EMILIA&par=&a\\_inicial=&a\\_final=&sesion](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=FERREIRO,%20EMILIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion).
- Ferreiro, E. (2002a). *Los hijos del analfabetismo*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2005). El preescolar: entre la comprensión y evaluación del desarrollo. *Cero en conducta*. 20 (51). Abril. 51-53.
- Ferreiro, E. (2007a). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2007b). *La cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2010). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Foucambert, J. (2004) *¿Cómo ser lector?* México: Fontamara.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Parlamentaria (2001). 13 de diciembre.
- Gaceta Parlamentaria, año V, número 910, sábado 29 de diciembre del 2001.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. México: Planeta.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2002a, 4 de noviembre) ¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México, *La Jornada*: Recuperado de <http://www.sdnpnoticias.com/columnas/2012/11/04/las-mentiras-sobre-la-lectura-quien-define-lo-que-es-leer>.
- Hernández, G. (2002b). La vida no es color de rosa. Las mentiras sobre la lectura. *Tiempo de educar*. 10 (19) enero-junio. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2003/05/04/mas-gregorio.html>.

- Hernández, G. (2003). Comunidades de lectores: Puerta de entrada a la cultura Escrita. *Decisio* 6. *Cultura escrita*. 1 (6). Recuperado de [http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_6/decisio6\\_saber3.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf).
- Hernández, G. (2004, 18 de abril). ¿Se puede leer sin escribir? *Masiosare*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html>.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 737-771. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/028](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/028).
- Itkin, S. N. (1999, abril). La educación en los primeros años. *Novedades educativas*, año 2 (11). Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/hemeroteca\\_digital/imagenes\\_pdf/h1225.PDF](http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/hemeroteca_digital/imagenes_pdf/h1225.PDF).
- Knobel, M. (2005). *Maneras de ver*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.
- Lebrero, M. P. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid, España: Síntesis.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lindón, A. (1999). Narrativas Biográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía sociedad y territorio*, II (6), pp. 295-310.
- Linuesa, M. (1999). *La enseñanza de la lectura*. España: Pirámide.
- MacNaughton, G. (2003). Construyendo nuevas imágenes de (e) calidad: ¿qué debemos arriesgar? *Revista Internacional de Equidad e Innovación en la Primera Infancia*. 1 (1). Recuperado de [building\\_new\\_images\\_of\\_equality.en.es.pdf](http://building_new_images_of_equality.en.es.pdf).
- Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- Manguel, A. (2006). *Una historia de la lectura*. México: Joaquín Mortiz.
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *Ideas y Creencias*. Tomo V. Madrid, España: Alianza.
- Paz, O. (2011). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Paz, O. (1997). *Nuestra lengua*. *Congreso Internacional de la lengua española*. Zacatecas. Recuperado de <http://www.colmex.mx/academicos/cell/ravila/rescate/03-9.htm>.
- Pozo, J. I. et al. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona, España: Graó.

- SEP (1966). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México.
- SEP (1992). *Programa de educación preescolar*. México.
- SEP (2000). *Programa de estudio de Español. Educación Primaria*. México.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- SEP (2009). *Programa de estudio primer grado*. México.
- SEP (2009). *Programa de estudio sexto grado*. México.
- SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- Smith, F. (2008). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tarrés, M. L. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar, comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: COLMEX/FLACSO.
- Tarrés, M. C., et al. (2008, abril). Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45, 1-8.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (1992). *Proyecto principal de América Latina y el Caribe*. Boletín. Chile: UNESCO.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. México: Universidad Veracruzana.
- Villoro, L. (2009). *Crear, saber, conocer*. España: Siglo XXI.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

## ANEXO

**TABLA 1. LAS ENTREVISTAS**

<b>Número</b>	<b>Nombre</b>	<b>Función</b>	<b>Lugar donde labora o estudia</b>
<b>1</b>	Yolanda	Madre de familia/ maestra de primaria	Primaria oficial
<b>2</b>	Armando	Padre de familia/di- rector de primaria	Primaria oficial
<b>3</b>	Soledad	Madre de familia	El hogar
<b>4</b>	Rosa	Madre de familia	El hogar
<b>5</b>	Alonso	Madre de familia	El hogar
<b>6</b>	Germán	Niño	Primaria oficial
<b>7</b>	Adriana	Niña	Primaria oficial
<b>8</b>	Yolanda	Niña	Primaria oficial
<b>9</b>	Yaraví	Maestra de preescolar	Preescolar particular
<b>10</b>	Liliana	Maestra de preescolar	Preescolar particular
<b>11</b>	Sandra	Maestra de preescolar	Preescolar oficial

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda  
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky  
Ángel Daniel López y Mota  
María del Carmen Mónica García Pelayo  
Juan Pablo Ortiz Dávila  
Claudia Alaníz Hernández

---

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Edición y corrección de estilo*  
Angélica Fabiola Franco González *Formación*  
Jessica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

---

Esta primera edición de *La “prisa” por alfabetizar en preescolar: el caso de la familia Hernández* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en junio de 2021.