

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN



CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA Y ESCRITURA
DE DOCENTES, PADRES Y NIÑOS
EN EL INICIO DE LA ESCOLARIDAD

Autora: Berta E. Barrios

Caracas, 2018

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN

Doctorado en Educación

CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA Y ESCRITURA
DE DOCENTES, PADRES Y NIÑOS
EN EL INICIO DE LA ESCOLARIDAD

Autora: BERTA BARRIOS

Trabajo que se presenta
para optar al grado
de Doctor en Educación

Tutora

Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo

APROBADO EN NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL DE VENEZUELA POR EL SIGUIENTE
JURADO EXAMINADOR

Coordinador

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de manera significativa:

A las instituciones escolares que amablemente me abrieron sus puertas para poder llevar a cabo esta investigación (personal directivo, administrativo y de servicio).

A las docentes, agradecer su excelente y abierta disposición al permitirme permanecer en sus aulas y ser partícipe de las actividades de la jornada diaria.

A las madres y los padres que de manera voluntaria accedieron a ser entrevistados.

A los niños y niñas, especialmente. Con la esperanza que sus voces contribuyan a transformar prácticas pedagógicas.

A la Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo, por su asesoría, paciencia y confianza en mi trabajo. Muchos aprendizajes emergieron en nuestras tertulias sobre lo pedagógico y en los auxilios académicos en lo metodológico.

A la Profa. María de los Ángeles Martín, por la escucha oportuna y por sus valiosas sugerencias.

Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad

Autora: Berta E. Barrios

Tutora: Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo

Fecha: Junio, 2018

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivos: 1) generar una teoría sustantiva acerca de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad y 2) derivar orientaciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura para la práctica educativa en el aula de primer grado y la formación inicial del docente. En el aspecto metodológico se utilizó la Teoría Fundamentada Clásica (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992). El estudio se llevó a cabo en las aulas de primer grado de dos escuelas: oficial y privada. Se realizaron observaciones y entrevistas a docentes, padres, madres, niños y niñas. La recolección y análisis de datos se efectuó mediante el muestreo teórico y el método de comparaciones constantes. El resultado obtenido fue una teoría sustantiva de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado, que explica cómo docentes, padres y niños conceptualizan este proceso y cómo lo van resolviendo. Como aporte fundamental, esta teoría incorpora elementos conceptuales de nuestro contexto escolar al estudio de las concepciones, más allá de los enfoques teóricos del aprendizaje con los que usualmente son analizadas. Se derivan orientaciones para intervenir en la formación de docentes con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura y para nuevas investigaciones relacionadas con las concepciones del aprendizaje. Se recomienda el uso de la Teoría Fundamentada Clásica en la investigación educativa y la formación de investigadores con esta metodología desde la perspectiva de Glaser, poco utilizada en el ámbito académico de nuestro país.

Palabras claves: concepciones del aprendizaje, lectura y escritura, primer grado, generación de teoría, teoría fundamentada clásica.

INDICE

RESUMEN.....	v
Índice de Figuras	9
Índice de tablas.....	10
Capítulo 1	11
Introducción	11
Aprender a leer y escribir en el inicio de la escolaridad.....	11
Importancia del estudio	15
Objetivos de la investigación	17
Contenido del trabajo	17
Capítulo II	19
Investigaciones previas y definiciones.....	19
Investigaciones sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura	19
Definiciones en torno al concepto de concepciones.....	24
La Teoría Fundamentada Clásica	27
Capítulo III.....	31
El proceso de la investigación.....	31
Elección de la metodología	31
Diseño de la investigación.....	33
Contexto de la investigación	34
La escuela oficial	35
La escuela privada	36
Los participantes	40
Trabajo de campo	43
Las observaciones	44
Las entrevistas.....	47
Muestreo teórico.....	51
Método de comparaciones constantes	54

Capítulo IV	60
El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo.....	60
Descubrimiento de la categoría central	61
Categoría central. El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo	64
Conceptualización.....	64
Conceptos sustantivos.....	65
Perspectiva de las docentes.....	67
Perspectiva de los padres	91
Perspectiva de los niños	97
Dimensión Lectura y escritura como objeto de aprendizaje	102
Conceptualización.....	102
Conceptos sustantivos.....	102
Perspectiva de las docentes.....	103
Perspectiva de los padres	106
Perspectiva de los niños	110
Dimensión Frente a la escuela	114
Conceptualización.....	114
Conceptos sustantivos.....	114
Perspectiva de las docentes.....	115
Perspectiva de los padres	115
Perspectiva de los niños	119
Dimensión Teoría y realidad	122
Conceptualización.....	122
Conceptos sustantivos.....	122
Perspectiva de las docentes.....	123
Capítulo V	131
Debatiendo la teoría	131
Teoría sustantiva e investigaciones previas.....	131
Reforzamiento del hogar	136
Capítulo VI.....	139

Más allá de la teoría: proyecciones de la investigación	139
Sobre la teoría sustantiva	139
Sobre la formación docente	141
Sobre la Teoría Fundamentada Clásica	146
Referencias	149
Anexo 1	155
Registro de observación escuela privada (15-11-2012)	155
Anexo 2	159
Entrevista docente escuela oficial (julio 2013)	159
Anexo 3	162
Entrevista madre escuela privada.....	162
Anexo 4	165
Entrevista niño escuela oficial – 6 años (junio 2013)	165
Anexo 5	167
Situación hipotética	167
Anexo 6	168
Primer muestreo observación escuela oficial (octubre 2012)	168
Anexo 7	169
Categorías y códigos docentes	169
Anexo 8	171
Categorías y códigos padres y madres	171
Anexo 9	173
Categorías y códigos niños y niñas	173
Anexo 10	174
Memos	174

Índice de Figuras

Figura 1. Ejemplo de auto-dictado.....	39
Figura 2. Ejemplo de guías de escritura.	39
Figura 3. Proceso analítico para la generación de categorías con varios grupos de sujetos..	57
Figura 4. Descubrimiento de la categoría central.....	62
Figura 5. Categoría central, propiedades, dimensiones y relaciones.	63
Figura 6. Comparación teoría previa y teoría sustantiva.....	132

Índice de tablas

Tabla 1. Enfoques sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura.....	20
Tabla 2. Número de participantes	40
Tabla 3. Características de las docentes.....	40
Tabla 4. Ocupación y nivel de escolaridad madres escuela oficial.....	41
Tabla 5. Ocupación y nivel de escolaridad madres y padres escuela privada.....	42
Tabla 6. Características de las niñas y niños escuela oficial.....	43
Tabla 7. Características de las niñas y niños escuela privada.	43
Tabla 8. Ejemplo de codificación de datos.	55
Tabla 9. Ventajas y desventajas del método Lesmes desde la perspectiva docente. ..	85
Tabla 10. Conceptos y premisas.....	129
Tabla 11. Enfoques teóricos tradicional y constructivista.	133

Capítulo 1

Introducción

El interés por el tema de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene sus raíces en mi experiencia como docente y profesional de la psicología. He estado en contacto con niños y familias donde el aprendizaje de la lectura y escritura se manifestaba con ciertas contradicciones, las cuales me hacían reflexionar sobre la comprensión que para los niños y niñas y sus padres y madres tenía dicho aprendizaje. Reflexiones que a lo largo del tiempo se han mantenido y que originan la puesta en práctica de esta investigación.

Aprender a leer y escribir en el inicio de la escolaridad

En la época de mi ejercicio docente, en un aula de preescolar, aplicaba las orientaciones pedagógicas estipuladas en el programa escolar. Una en particular era que los niños debían pasar a primer grado a la edad de 7 años y que en dicho grado era donde se enseñaba a leer y a escribir, así que el preescolar era el período de “apresto”, de preparación de las habilidades del niño para el primer grado. Sin embargo, las madres de los niños demandaban que debía enseñar las letras y asignar tareas para la casa. Aunque acudía a razones pedagógicas para no hacer eso, siempre estuvo presente la contradicción entre lo que pensaba que correspondía enseñar en preescolar y las expectativas de las madres. Mi pensamiento educativo era producto, en gran parte, de las orientaciones pedagógicas establecidas en el currículo de

preescolar de aquella época, pero me preguntaba de dónde surgía el pensamiento de la familia con relación a que en ese nivel los niños debían aprender a leer.

En este sentido, Flores y Martín (2006) explican la evolución y características que han tenido la lectura y la escritura en la etapa de preescolar. Ellas hacen referencia a cómo la práctica educativa convirtió este nivel en un primer grado, donde se trataba de enseñar a leer y escribir sin tomar en cuenta las necesidades de los niños y los requisitos para el aprendizaje. Esta situación cambia con el enfoque de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y el Reglamento General de dicha Ley, el cual dejaba la enseñanza de esos procesos para el primer grado, quedando el preescolar como un nivel educativo de desarrollo y preparación hacia la adquisición de la lectura y la escritura. Las autoras señalan que esto permitió que las familias pudiesen comprender por qué no era imprescindible este aprendizaje en preescolar.

Esta situación seguía siendo contradictoria. En el ejercicio profesional de la psicología atendí niños entre 5 y 6 años, cuyos padres estaban preocupados porque rechazaban hacer las tareas del colegio y porque no parecía que lograban aprender a leer y a escribir como la escuela pretendía. Además, estaba presente el examen de admisión al primer grado. En ese momento me preguntaba –y aún lo hago– por qué los adultos (léase escuela y familia) hacían la experiencia de aprender a leer un hecho rodeado de ansiedad. Este momento, tanto para los niños como para los padres, reúne una importante carga afectiva relacionada con los sentimientos infantiles frente a las demandas y sentimientos de los padres con respecto a las exigencias de la escuela.

Mucho más adelante, en un ejercicio académico como estudiante de postgrado, observé la jornada de clase en un aula de primer grado de una escuela oficial. La mayor parte de la jornada fue invertida por los niños y niñas en copiar la fecha, mientras la maestra pasaba de una actividad a otra, supuestamente cumpliendo con los objetivos del programa de estudio planificados para ese día y sin preocuparse por la dificultad que presentaban los niños al copiar. Parecía que la acción educativa de la maestra iba en una dirección distinta a lo que los niños estaban haciendo, quizás, necesitando. Además, observé la práctica de tomar la lectura, que aún se mantiene en nuestro contexto educativo. Esta observación del aula generó varias inquietudes: ¿qué entenderá la docente por leer y escribir y qué entenderán los niños? ¿Sabrán ambos la utilidad que tiene copiar diariamente la fecha en el cuaderno? En el saber de la maestra de primer grado sobre lo que es aprender a leer ¿está fundamentada pedagógicamente la práctica de tomar la lectura o más bien ésta responde a otros elementos más culturales e idiosincrásicos?

Ciertamente, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso de vital importancia en la educación de los niños, especialmente en el primer grado de Educación Primaria. De acuerdo con el currículo oficial, el primer grado es la entrada a la Educación Primaria a partir de los 6 años de edad y la apropiación de la lengua escrita es uno de los objetivos fundamentales de este grado, donde se espera que los niños adquieran las competencias básicas de lectura establecidas en el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997).

Bajo el enfoque teórico del constructivismo piagetiano y de la psicolingüística, se pretende que el docente de primer grado trabaje con las hipótesis que el niño construye, con el propósito de propiciar su avance por las diferentes fases que lo llevarán a la adquisición del sistema convencional de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, prevalece el aprendizaje a partir de los conocimientos previos que tiene el niño. Sin embargo, este enfoque no parecía ser, precisamente, el que empleaba la docente del aula observada, sino que más bien prevalecía la utilización del libro para aprender a leer, determinada por el procedimiento establecido en las instrucciones que presenta el autor del libro y por el uso de una práctica tradicional en la escuela. Tal como lo plantea Falcón (2003), “la función del maestro se limitaba a fijar la lección al niño para su estudio en el hogar y en comprobar al día siguiente la efectividad del aprendizaje” (p. 96).

Infiero que el panorama descrito anteriormente no ha variado mucho al momento de plantear esta investigación. El aprendizaje de la lectura y escritura crea expectativas y maneras particulares de concebirlo, esto hace pensar a la familia que dicho proceso debe ocurrir en uno u otro nivel educativo y también que los docentes tengan una manera de interpretarlo, lo cual conduce, en parte, a una acción coherente con ese pensamiento.

En consecuencia, un aspecto muy ligado al aprendizaje de la lectura y la escritura son las expectativas y maneras de concebir este proceso. Este aprendizaje pareciera responder, en parte, a cómo es visto e interpretado por los docentes y las familias y no a las indicaciones de la psicología y la pedagogía. En definitiva,

considero se trata de un proceso heterogéneo, particularmente significativo en el primer grado de Educación Primaria, donde están involucradas acciones, comprensiones y emociones de docentes, padres y de los propios niños, así como las características del contexto social y cultural. Todo ello afecta las prácticas de enseñanza y los resultados de dicho proceso.

Derivado de lo anterior, planteo unas primeras interrogantes a investigar:

¿Cuáles son las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura que poseen los niños, docentes y padres en primer grado de Educación Primaria y cómo las han construido? ¿En qué se diferencian dichas concepciones? ¿Existe congruencia entre las concepciones del aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura? ¿Cuáles orientaciones pueden derivarse de una teoría sustantiva sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura, para la práctica educativa y la formación docente en el primer grado de Educación Primaria?

Importancia del estudio

El proceso de aprender a leer y escribir tiene, de por sí, una importancia fundamental e intrínseca para el desarrollo del ser humano y de la sociedad en general. Comprender cómo lo conciben los niños, docentes y padres de primer grado podría develar elementos que no están tan a la vista, tales como pensamientos, vivencias, expectativas, las cuales envuelven las prácticas de lectura y escritura realizadas por los niños y orientadas por el docente y la familia. Hay un componente afectivo en la vivencia de niños y adultos con respecto a este aprendizaje que poco es reflejado y explicado por la teoría previa.

De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002) plantean que la importancia de conocer las concepciones de quienes participan en los entornos familiar y escolar de escritura de los niños reside en que las mismas contribuyen a configurar las prácticas de enseñanza, la toma de decisiones y las ayudas que los “enseñantes” ofrecen a los niños y tales concepciones impregnan sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños.

Qué entienden los niños de 6 y 7 años que están en el primer grado de Educación Primaria por aprender a leer y a escribir, qué piensan sus padres y sus maestros, permitiría conocer si las concepciones de estos tres actores son similares o diferentes y contribuiría a interpretar una parte de las coincidencias y discrepancias de este proceso y su relación con los resultados que obtienen los niños.

Por otro lado, en una revisión previa que llevé a cabo con relación al tema de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, observo que parecen ser pocos los estudios que abordan esta temática con un enfoque de desarrollo teórico como el que muestro en este trabajo, orientado por la metodología de la Teoría Fundamentada Clásica (basada en la perspectiva de Glaser). Dicha metodología permite desarrollar teorías locales, teorías propias para dar respuesta a problemáticas desde nuestras perspectivas y no siempre desde teorías prestadas. Si la investigación precedente no ha reflejado ese componente de expectativas, preocupaciones y presiones que siente los adultos (especialmente madres y padres), entonces desarrollar una teoría sobre las concepciones resulta una vía apropiada. Aquí presento la elaboración de una teoría sustantiva, aquella que se desarrolla para un área esencial o

empírica. Desde la Teoría Fundamentada Clásica, el papel de la teoría es explicar y comprender una realidad específica que ha surgido de los datos recolectados, en contraposición a verificar la realidad a partir de teorías previas.

De acuerdo con lo anterior, la relevancia de esta investigación está en la elaboración de una teoría sustantiva, elaborada en el contexto escolar venezolano, que podría agregar elementos conceptuales al conocimiento ya existente con respecto a las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. El desarrollo de una teoría sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y la escritura, fundamentada en lo empírico y en las características específicas de nuestro contexto escolar, constituiría un aporte que podría alimentar también los planes de formación docente y redundar en la práctica que los docentes desarrollan en la escuela al enseñar a leer y a escribir.

Objetivos de la investigación

1. Generar una teoría sustantiva sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura, a partir de las opiniones y vivencias de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad.
2. Derivar orientaciones hacia el aprendizaje de la lectura y escritura en la práctica educativa y la formación docente en el primer grado de Educación Primaria.

Contenido del trabajo

Además del Capítulo I correspondiente a la Introducción, el presente trabajo doctoral está organizado en cuatro capítulos más. En el capítulo II se reseñan algunas investigaciones relacionadas con las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y

escritura en el inicio de la escolaridad. También se explica cómo es tratado el término concepciones por diferentes autores y la definición personal de dicho término desde la posición como investigadora. Por último, se exponen los aspectos relevantes de la Teoría Fundamentada Clásica, que es el abordaje metodológico elegido para realizar la investigación. En el capítulo III se describe el proceso de la investigación. Aquí se hace referencia a la elección de la metodología y al diseño de investigación.

Posteriormente se continúa con la descripción del contexto de investigación y del trabajo de campo. Por último, se explica el proceso de recolección y análisis de datos: cómo se aplicó el muestreo teórico y el método de comparaciones constantes.

En el capítulo IV se presenta la teoría sustantiva. Aquí se explica el contenido de la categoría central, en la que se “cuelga” toda la teoría sustantiva emergente. La categoría central se compone de propiedades o elementos conceptuales, que vienen a ser los conceptos sustantivos emergentes que representan las concepciones de los participantes. A su vez, esta categoría central se relaciona con otras categorías que constituyen dimensiones de la teoría sustantiva, también con elementos conceptuales que las explican. El capítulo V corresponde a la discusión de la teoría sustantiva con la teoría previa. Finalmente, en el capítulo VI se presentan las proyecciones de la investigación más allá de la teoría, organizadas en tres aspectos: la teoría sustantiva emergente, la formación docente y la Teoría Fundamentada Clásica.

Capítulo II

Investigaciones previas y definiciones

En este capítulo presento algunos estudios sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escolaridad, así como el uso del término “concepciones”.

Investigaciones sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura

Los estudios relacionados con este tema tienden a ubicar las concepciones dentro de distintos enfoques teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza. En la Tabla 1 se muestran los enfoques predominantes encontrados en diversas investigaciones realizadas en nuestro país, así como en Colombia, República Dominicana, Argentina y España.

La mayoría de los estudios reseñados destacan que las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura se inscriben en un enfoque tradicional, que concibe la lectura y escritura como un conocimiento esencialmente escolar, reducido a la adquisición de una habilidad (González, 2012; Hernández, 2012; Cuesta, 2009; Peña, Serrano y Aguirre, 2009; Ortiz et. al, 2008). De acuerdo con esto, en nuestro país Cuesta (2009) investigó cómo incide el concepto de lectura y escritura de los adultos en el niño que se encuentra en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Exploró los conceptos de lectura y escritura de la familia y del maestro, las experiencias de lectura que dichos sujetos ponen en práctica en el hogar y en la escuela. Los resultados arrojaron que tanto la familia como las docentes de preescolar

poseen una concepción tradicional de la lengua escrita, basada en conocer y decodificar letras y en la consideración de la lectura y la escritura como tareas escolares.

Tabla 1. *Enfoques sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura.*

Autor	Participantes	Concepción aprendizaje de la lectura y escritura
Cuesta (2009)	Docentes y familia	Concepción tradicional centrada en descifrar letras
Hernández (2012)	Docentes	Concepción tradicional que privilegia la transcripción código escrito y sus aspectos gramaticales
Barboza (2002)	Docentes	Concepciones sobre enseñanza de la lectura: • Tradicional: lectura y escritura como destreza. • Constructivista: construcción de significado del texto escrito.
Ortiz et. al (2008)	Docentes	Representaciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura: • Habilidades perceptivo-motoras • Leer es descifrar, escribir es copiar
De Lima (2013)	Docentes	Concepciones sobre la alfabetización: • Directa: reproducción de modelos escritos. • Constructivista: escritura como sistema de representación del lenguaje (psicogénesis)
Peña, Serrano y Aguirre (2009)	Alumnos	Escritura como objeto escolar. Concepción tradicional.
González (2012)	Niños	Concepción reduccionista de la escritura como destreza y objeto escolar. Concepción tradicional.
Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010)	Niños	Reproducción de modelos escritos (teoría directa)
	Docentes	Aprendizaje del niño: mente a rellenar (teoría directa) o mente a movilizar (teoría interpretativa).
	Madres	Mente a desplegar (teoría interpretativa).

De igual modo, Peña, Serrano y Aguirre (2009) indagaron acerca de las prácticas de lectura que realizan los niños de la primera etapa de Educación Básica, tomando como base lo que declaran cuando se conversa con ellos sobre este tema.

Los resultados de este estudio mostraron que la escuela promueve prácticas de lectura en la que los niños participan desde temprana edad. Similar al estudio de Cuesta (2009), las respuestas de los niños evidenciaron que la mayoría de los docentes asumen dichas prácticas como una tarea escolar.

Los resultados de las investigaciones de Barboza (2002) y De Lima (2013) también apuntan a la concepción tradicional del aprendizaje de la lectura y escritura, basada en la teoría asociacionista o teoría directa, pero también incluyen la interpretación de las concepciones desde el enfoque constructivista. En particular, Barboza asocia este enfoque con la construcción de significados, en cambio De Lima hace referencia precisa al enfoque constructivista de la teoría psicogenética de Piaget. Además, esta autora plantea las contradicciones de las docentes entre sus concepciones teóricas de carácter constructivista y la práctica. Por ejemplo, saben que la escritura es un sistema de representación de la realidad y que la práctica de aula debe promover la interacción del niño con diversos materiales escritos, pero consideran que no aprenderán a leer si no se aprenden el abecedario.

Por su parte, Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010), bajo el enfoque de las teorías implícitas, ubican las concepciones de los niños y niñas en correspondencia con la teoría directa, vale decir, el aprendizaje es visto como una copia fiel de la realidad o de un modelo presentado. Asimismo, el énfasis de los niños en estados de conocimiento (sé o no sé) sin referirse a procesos mentales y la relación lineal que establecen entre condiciones para aprender (dónde aprenden, con quién, para qué) y los resultados del aprendizaje, les permiten ubicar las concepciones de los niños en

esta teoría de corte conductista. Plantean que los docentes manejan dos concepciones, una relacionada con la teoría directa, la cual ve la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje del niño como una mente a rellenar de tal información. La segunda concepción es la concepción del aprendizaje como una movilización del conocimiento previo que trae el niño. Por último, las madres ven que los niños tienen una orientación natural a aprender, es decir, el aprendizaje de la escritura fluye de forma espontánea en los niños.

La tendencia principal de las investigaciones reseñadas fue explorar el pensamiento sobre el aprendizaje de los niños y adultos “enseñantes”. Todas las investigaciones trabajaron con niños que están en el proceso de adquisición de la lengua escrita o con adultos (docentes y padres) cuyos alumnos e hijos se encuentran en dicho proceso. El estudio de este tema implica también a la enseñanza, ya que los adultos involucrados desarrollan prácticas de lectura y escritura que influyen a los niños. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones deriva el cómo son las prácticas de enseñanza de las verbalizaciones de los niños y adultos y no de la observación directa del aula o del hogar.

Como se puede observar, la mayoría de los estudios revisados asocian las concepciones del aprendizaje con teorías o enfoques del aprendizaje, básicamente con la teoría conductista y la constructivista. Otros elementos que creo forman parte de las concepciones relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura no parecen estar atendidos en los estudios anteriores.

Diferente a los abordajes anteriores, está el de la Fenomenografía. Este es un enfoque de investigación creado en Suecia por Ference Marton a finales de los años 70 (Marton y Ming Fai, 1999). Como su nombre lo indica, se pretende retratar un fenómeno tal como es percibido por el individuo. El propósito de la investigación consiste en describir las formas cualitativamente distintas de experimentar un fenómeno, de manera que la naturaleza de este enfoque es básicamente descriptiva y orientada por un método que busca estudiar las diferentes formas en que un fenómeno se presenta a la gente y es el investigador el que descubre dicha variación.

Básicamente la investigación ha estado dirigida a dar respuestas en torno a qué es el aprendizaje y cómo se aprende. En este sentido, Marton y Saljö (2005) derivaron seis concepciones o maneras de ver el aprendizaje como: a) incremento cuantitativo del conocimiento, b) memorización, c) adquisición de datos, métodos e información para ser utilizada posteriormente, d) abstracción de significados, e) proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad y f) desarrollo de la persona. A su vez, estos autores correlacionan dichas concepciones con dos aproximaciones al aprendizaje, que son la dimensión superficial y la dimensión profunda.

De acuerdo con Marton y Ming Fai (1999) este enfoque de investigación tiene implicaciones pedagógicas. Una de las preguntas fundamentales, cómo se aprende, cómo se pueden llevar a cabo diferentes maneras de experimentar el aprendizaje, supone que el docente puede contribuir a formar un patrón de variación en la manera de aprender de los estudiantes y no una sola manera de concebir el aprendizaje. Esto puede ser un medio útil para que el docente reflexione sobre su propia práctica, al

relacionar sus actividades de enseñanza con lo que los alumnos esperan aprender y cómo esperan que lo van a aprender.

Definiciones en torno al concepto de concepciones

Los estudios sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura tratan el término concepciones de diversas maneras, pero todas convergen en un mismo aspecto: las concepciones tienen que ver con el pensamiento de las personas sobre cuestiones específicas.

Algunas investigaciones le dan un tratamiento general al vocablo concepciones. Sus autores no las definen de antemano como un concepto teórico, sino que tácitamente asumen que se trata del pensamiento de las personas (Cuesta, 2009; Medina y Bruzual, 2006; Barboza, 2002). Desde otra perspectiva, Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010) las asocian con el planteamiento de Jerome Bruner sobre creencias populares acerca de las prácticas educativas y las enmarcan dentro de las teorías implícitas. Definen las concepciones del aprendizaje como estructuras de conceptos provenientes de la experiencia personal, en escenarios culturales de aprendizaje. Las concepciones funcionan como teorías implícitas o personales que no son completamente accesibles a la conciencia, ellas orientan internamente las acciones y pensamientos de los individuos sin que haya una clara conciencia de su existencia.

Ortiz et al (2008) utilizan de manera general el término representaciones. Peña, Serrano y Aguirre (2009) se apoyan en la perspectiva sociocultural de Vygostky para

reconocer las concepciones del aprendizaje como un conocimiento construido socialmente, que refleja las ideas y pensamientos de los niños sobre las prácticas de lectura y escritura. En esta construcción social del conocimiento se encuentran conectados el esfuerzo individual del niño, el apoyo que brindan los adultos, la interacción social y el contexto cultural. Por su parte, Hernández (2012) muestra las relaciones conceptuales entre los términos representaciones, concepciones y creencias, empleadas indistintamente en diferentes investigaciones.

En síntesis, hay un conjunto de expresiones relacionado con las concepciones que algunos investigadores utilizan indistintamente y otros con mayor especificidad. Por consiguiente, puedo afirmar que las expresiones perspectivas, representaciones, creencias, significados, interpretaciones y saberes tienen estrecha relación con las concepciones.

Cercano al enfoque de las teorías implícitas, pero sin ubicarlo dentro de los límites que éste impone (especialmente los límites metodológicos), está la posición de Guy Claxton (1995), quien enfatiza en las teorías personales que construye el individuo, las cuales le sirven para actuar en el mundo. Claxton equipara el término teorías personales con un mapa personal que indica cómo son las cosas. Los conocimientos, experiencias, actitudes, expectativas, valores y opiniones forman parte de las teorías personales; ellas median las relaciones entre la persona y los objetos y acontecimientos de su entorno, entre la persona y los otros. El planteamiento de este autor tiene sus bases en la teoría de los constructos personales de George Kelly (2001), psicólogo clínico que derivó su teoría psicológica a partir de

su propia práctica clínica, asumiendo como postura filosófica el alternativismo constructivo, es decir, la consideración de que el ser humano afronta el mundo que lo rodea “imponiendo sus propias interpretaciones sobre lo que percibe” (Kelly, 2001, p. 255).

Claxton dice: “Todas nuestras percepciones son interpretativas, constructivas, hipotéticas, de modo que la forma de responder depende, no de cómo son las cosas, sino de cómo las vemos” (1995, p. 29). Similar a este autor pienso que, en muchos procesos humanos y educativos, como el del aprendizaje de la lectura y la escritura, hace falta considerar el significado que las personas más directamente involucradas le dan a este proceso (y no solamente el significado que le dan las teorías del aprendizaje o los métodos de lectura) para poder comprender por qué éste se manifiesta como se manifiesta. Por ejemplo, poder comprender prácticas educativas que poco se relacionan con los planteamientos teóricos del currículo o poder comprender los resultados del aprendizaje relacionados con el éxito o el fracaso.

En consecuencia, propongo una definición de concepciones en términos de los significados e interpretaciones que los niños, niñas, docentes, madres y padres le dan a este proceso de aprendizaje. Significados que funcionan como teorías personales, que median su vinculación con la lectura y la escritura como objetos de aprendizaje y que atraviesan también la relación entre ellos mismos como personas. En la introducción a este trabajo (donde se describe el objeto de estudio) señalo las expectativas, emociones, formas de pensar diferentes que se encuentran y se influyen entre sí, particularmente en el niño, puesto que el resultado final del aprendizaje a

lograr es del propio niño, pero con un alcance indirecto hacia los padres y los docentes

La Teoría Fundamentada Clásica

La Teoría Fundamentada es un método de investigación inductivo, creado por los sociólogos Glaser y Strauss (1967). Su propósito es generar teoría, generar conceptos desde los propios datos recolectados en el proceso de investigación. La producción de teoría se basa en el análisis de datos desde el inicio del proceso mismo de recolección y para ello utiliza como método la comparación constante y sistemática de los datos. “La Teoría Fundamentada es un proceso de recolección de datos para generar teoría mientras el analista simultáneamente recolecta, codifica y analiza su data, con el propósito de desarrollar su teoría tal como ésta emerge.” (Glaser, 1992, p. 101).

Entre los dos sociólogos se desató una polémica sobre la manera de aplicar la teoría fundamentada. Para Glaser (1992), Strauss (1991) formula procedimientos analíticos que se alejan de la propuesta original que ellos crearon y que conducen a elaborar teorías más bien preconcebidas y forzadas y no realmente arraigadas en los datos. Esta polémica ha hecho que existan varias perspectivas de la teoría fundamentada: la originaria, la de Glaser o Clásica (como él prefiere nombrarla) y la de Strauss. Se les une el enfoque constructivista de una cuarta perspectiva planteada por Kathy Charmaz (Glaser, 2002) y cuestionada también por Glaser.

Glaser (1992) propone cuatro criterios que debe reunir una teoría fundamentada: 1) debe ajustarse o encajar fácilmente en la situación investigada, b)

debe funcionar, debe poder explicar el fenómeno estudiado, c) al cumplir con los dos criterios anteriores, la teoría será relevante y significativa y d) debe ser modificable cuando una nueva data permita integrar o añadir otras categorías y conceptos.

En este enfoque, el papel de la teoría no es verificar hipótesis fijas o relaciones causa-efecto. Tampoco es comprobar la realidad estudiada a partir de una teoría previa o deducir lógicamente lo que está pasando desde supuestos a priori. Como ya lo mencioné, el papel de la teoría es explicar y comprender una realidad específica surgida de los datos recolectados. En consecuencia, la teoría no es un conjunto de conceptos fijos, sino que ella misma está en permanente construcción. Glaser (1992) plantea que una interpretación teórica de la realidad de un área de acción no deja de ser una realidad, siempre que esta interpretación se base en los datos de forma sistemática y no sea ni forzada ni cosificada (conceptos que no se relacionan con los datos).

El mismo autor destaca repetidamente que esta metodología de análisis no es para producir de manera forzada y preconcebida una descripción conceptual completa. El investigador necesita algunas habilidades conceptuales como requisitos para hacer teoría fundamentada, estas son: poder captar los datos como datos que dicen algo, ser capaz de tomar distancia con respecto a éstos y poder conceptualizarlos de un modo más abstracto. La teoría fundamentada se refiere a los conceptos que manejan los participantes extraídos de sus relatos y no a la exactitud de una historia contada. Para extraer esos conceptos se requiere lo que Glaser (1978) denomina sensibilidad teórica: poder generar conceptos a partir de los datos y ver en

ellos su potencial teórico. Se trata de pensar los datos como conceptos y de elevar la descripción al nivel de conceptualización.

La sensibilidad teórica ocurre en una constante interacción entre el investigador y los datos. Implica una actitud y una tarea permanente, es una habilidad que se desarrolla más con esta metodología y que poco se practica en otro tipo de investigación. Pensar los datos como conceptos implica no solo ver cuál es el concepto que está detrás del dato, sino que cuando estos surgen de manera sólida, tienen ya vida propia, separados del discurso verbal del participante y del “discurso” de la observación. Dicho de otra manera, se supera la descripción y el análisis se vuelve más abstracto. Con el método de comparaciones constantes (que se explica más adelante) es posible llegar a esa solidez, ya que constantemente el investigador está ajustando los conceptos (las categorías emergentes) a los datos. En esta investigación la teoría sustantiva está conformada por una serie de conceptos extraídos de los datos, es decir, por categorías y sus propiedades.

En términos de Glaser (2004) la teoría fundamentada permite que todo lo que surja como datos, luego se conceptualice en categorías. Unos datos no son más relevantes que otros, todos son útiles y al ser conceptualizados en categorías es cuando el investigador observa su relevancia para la teoría.

Otro aspecto esencial de esta metodología es la elaboración de memos. Estos vienen a ser teorizaciones de las ideas que el investigador escribe sobre los códigos emergentes y sus relaciones. Los memos contribuyen a la construcción de la teoría y deben escribirse conforme se piensan. En otras palabras, tal como al investigador le

van surgiendo en el proceso de codificación. De esta manera se va creando una especie de banco de memos, los cuales posteriormente son clasificados e incorporados al desarrollo teórico.

Como ya lo mencioné, la generación de una teoría sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y la escritura puede ser útil para comprender esta área sustantiva y poder derivar orientaciones o acciones en un contexto educativo y social específico.

Capítulo III

El proceso de la investigación

Elección de la metodología

En el capítulo I quedaron plasmadas algunas intenciones con relación al recorrido metodológico de esta investigación. Me incliné por un estudio de carácter cualitativo, ya que los datos cualitativos me permiten descubrir las concepciones de los participantes en torno al aprendizaje de la lectura y escritura desde sus propias perspectivas.

Los requerimientos de investigación en el ámbito académico me llevan a definir la postura del investigador frente a la realidad que va a estudiar y frente a la búsqueda del conocimiento. En este sentido, Nathaniel (2012) señala que Glaser y Strauss, como creadores de la teoría fundamentada, nunca enunciaron la base filosófica de este método. Tampoco observo que éste sea un tema de interés para Glaser en sus escritos posteriores, excepto cuando ciertos autores pretenden modificar el sentido inicial de la teoría fundamentada, al querer ubicarla en los parámetros conocidos de los paradigmas de investigación cualitativa (Glaser y Holton, 2004; Glaser, 2002). Para Jones y Alony (2011), Glaser tendía a ser ambivalente acerca de la posición de la teoría fundamentada, afirmando que ésta constituye una alternativa a los métodos cualitativos positivistas, interpretativos y de construcción social. El énfasis de Glaser está en que la selección de un método debe ser guiada por las necesidades de la investigación, en lugar de cualquier sesgo paradigmático.

Para Glaser (2002), ésta es una metodología basada en las diferentes perspectivas que las personas tienen sobre el área que se está investigando. Lo que hace el investigador es plantear esas perspectivas en un nivel abstracto de conceptualización. Por ello, la teoría fundamentada se refiere a los conceptos que manejan los participantes extraídos de sus relatos y no a la exactitud de una historia contada. Esta es una diferencia importante con el constructivismo en investigación. Entonces, siguiendo los planteamientos de Glaser y Holton (2004) y la forma como llevé a cabo el estudio, mi postura ante la realidad es tratar de comprenderla tal como la perciben e interpretan las personas sumergidas en ella. En este caso, son docentes, madres y padres, niños y niñas que confluyen en ese momento vital del aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado. Digamos que la realidad está ahí, en la perspectiva de los participantes. Comparto con Guba y Lincoln (2002) en que esta mirada de la realidad de los participantes tiene una base social y experiencial, como se podrá ver más adelante en el análisis de la información.

La manera de aproximarme a las concepciones de docentes, padres y niños implicó la interacción con ellos en el contexto donde necesariamente concurren estos tres participantes, que es la escuela. Esta interacción me permitió apreciar lo que está detrás de este aprendizaje en términos de sus pensamientos, expectativas, emociones y vivencias. De acuerdo con Glaser (2002), los participantes le transmiten al investigador lo que es su mirada correcta de la realidad, es decir, la manera como el investigador debe interpretar esa realidad. Esto se acerca a los planteamientos de Schwandt (2006), expuestos por De Stefani, Engelbert y De Stefani, (2014) sobre el

interpretativismo como postura epistemológica en la investigación cualitativa: hay una contribución de la subjetividad humana en relación con el conocimiento, pero sin sacrificar la objetividad del mismo. La Teoría Fundamentada Clásica no maneja la interpretación mutua entre investigador y participante tal como lo plantea el paradigma constructivista. Lo que hay es un interés por conceptualizar esa realidad que ve el participante y esa conceptualización está orientada por la aplicación del método de comparaciones constantes, el cual permite que el investigador trabaje con el ajuste permanente de las categorías emergentes a los datos. Parafraseando a Nathaniel (2012), Glaser rechaza que la teoría fundamentada tenga que ver con la realidad co-construída entre investigador y participantes, pero reconoce la importancia de los datos fundamentados en las perspectivas de ellos, por lo que la llama una metodología basada en la perspectiva. Mi esfuerzo estuvo dirigido lo más posible en mantenerme enfocada en la perspectiva de los participantes para el desarrollo de la teoría.

Diseño de la investigación

Bajo los criterios de la Teoría Fundamentada Clásica, la investigación se enmarcó en un diseño emergente, que se va construyendo en el propio proceso de investigación. Por ello, se trata de un diseño flexible, donde el investigador debe mantener una actitud reflexiva y de búsqueda permanente con relación al objeto que pretende investigar. Una característica del diseño emergente es que no hay categorías preestablecidas, sino que estas surgen en el propio proceso de análisis. En la Teoría Fundamentada Clásica, a través del método de comparación constante, las categorías

emergentes se van revisando y ajustando a los datos. Esto lo asumí a lo largo de todo el estudio.

La estrategia de investigación utilizada fue el estudio de casos. De acuerdo con Stake (1999), el estudio de caso implica examinar un caso específico, con sus particularidades y complejidades, con el propósito de comprender su accionar y su existencia misma. En este sentido, el estudio de casos examinó principalmente dos aulas de primer grado en dos escuelas: una oficial y otra privada. Originalmente pensé que esta diferencia de ámbito institucional y de conducción educativa, junto con el factor del contexto social donde está localizada la escuela, en la que niños y sus familias serían de diferentes grupos sociales, influiría en la manera de concebir el aprendizaje de la lectura y escritura. Además, en nuestra realidad como sociedad que busca superar las desigualdades sociales, se justifica que en una investigación se trabaje con grupos hipotéticamente distintos, con el fin de observar y analizar diferencias y semejanzas en las perspectivas y comportamientos de los participantes. En la práctica, los participantes de ambas escuelas se concentraron en una sola sección de primer grado de la escuela oficial en el turno de la mañana y en la única sección de primer grado de la escuela privada.

Contexto de la investigación

La investigación la llevé a cabo en dos escuelas urbanas: una oficial y otra privada. Como ya lo mencioné, inicialmente pensé que esta diferenciación enmarcaría una manera de hacer educación y posiblemente una manera distinta de concebir el aprendizaje de la lectura y escritura.

La escuela oficial

Está ubicada al suroeste de Caracas, en la Parroquia Coche. Creada en el año 1963, funciona como Escuela Básica Nacional, atendiendo en dos turnos aproximadamente a unos 1.065 niños de Primero a Sexto grado. La población estudiantil proviene en su mayoría de los sectores populares y medios aledaños a la escuela. Funcionan tres secciones de Primer grado en el turno de la mañana y tres en el turno de la tarde.

El contacto con la escuela lo establecí a través de una compañera de trabajo que fue docente en dicha escuela, quien me puso en contacto con la Directora. En el mes de julio del año 2012 tuve una reunión, a la cual llevé una comunicación del Coordinador del Doctorado en Educación que mencionaba el propósito de la investigación a realizar y la solicitud del respectivo permiso. En dicha reunión expliqué los objetivos de la investigación y las actividades a efectuar en la escuela: observaciones de aula y entrevistas a docentes, representantes y niños. Con mucha cordialidad y sin mayores problemas, la Directora accedió a mi presencia en la escuela durante el año escolar 2012-2013. Ella misma seleccionó a la maestra del turno de la mañana con la cual estuve casi todo el año escolar, según ella, una de las más dispuestas a recibir en su aula a estudiantes universitarios con estos propósitos de investigación, que involucran la observación de aula y las entrevistas. Con la docente acordé asistir los días lunes y miércoles.

La escuela es una edificación bastante amplia, de dos plantas, con un gran espacio externo para el recreo escolar y actividades deportivas. La sección de Primer

grado A3 está ubicada en la planta baja, para el momento atendía a 33 niños y niñas.

El aula es un salón amplio, compuesto por mesas y sillas, un escritorio para la docente, pizarra acrílica, una cartelera y dos espacios para guardar materiales.

También posee láminas pegadas en la pared con los símbolos patrios. A la escuela se llega fácilmente por medio del transporte público, pues está ubicada en la avenida Intercomunal.

La escuela privada

Está ubicada al noreste de Caracas, en la Parroquia San Bernardino. En principio, pensé en un colegio de clase media-media alta ubicado en el este de la ciudad donde conocía a la Directora, pero no obtuve respuesta a la comunicación enviada. Entonces me decidí por un colegio más pequeño, cercano a la universidad donde trabajo, con la cual ésta ha tenido cierta vinculación académica y donde además estudian hijos e hijas de compañeros de trabajo. Esto me facilitó la entrada, junto con una comunicación de parte del Coordinador del Doctorado. Allí me reuní con la Directora y con la Coordinadora de Primaria e igualmente expliqué el propósito de mi investigación, así como las actividades a realizar. También manifestaron su disposición a recibirme en la escuela los días martes y jueves.

El colegio es una Unidad Educativa Privada creada en el año 1953. Es de carácter religioso y pertenece a una asociación internacional de laicos de la iglesia católica. Trabaja con un solo turno diurno de clases en una casa que ha sido ampliada debido al crecimiento de la población estudiantil, atendiendo desde Educación Inicial hasta el Quinto año de Educación Media. A partir del año escolar 1989-1990 se

implantó el método Lesmes de lectoescritura y una metodología de enseñanza personalizada. Según la Coordinadora de Primaria, el nivel económico y de escolaridad de los representantes es diverso, semejante al de una escuela oficial, sin embargo, considera que el método de enseñanza tiende a ser elitescos por la cantidad de recursos que se necesitan y que los representantes deben costear. Desde Inicial hasta Primer grado hay dos maestras por aula: una docente titular y otra auxiliar. La única sección de Primer Grado funciona en un salón relativamente pequeño, que para el momento atendía a 32 niños y niñas. El aula cuenta con un mobiliario de mesas y sillas colocadas en semicírculo, un pizarrón y suficientes materiales y recursos al alcance de los niños para la aplicación del método Lesmes.

Es necesario hacer referencia a este método particular de enseñanza de la lectura y escritura, que estructura toda la actividad educativa hasta el segundo grado, donde después sigue predominando solamente la enseñanza personalizada hasta el Sexto grado. El método fue creado por la educadora española Carlota Lesmes y se fundamenta en un sistema educativo personalizado, donde el alumno aprende por descubrimiento y construye el saber a su propio ritmo (Avendaño, 2012). Los docentes reciben un entrenamiento y asesoría permanente para poder trabajar con el método, pero los representantes también asisten a talleres y asesorías para poder orientar a los niños desde el hogar en las tareas escolares. El método Lesmes busca el máximo desarrollo de las habilidades para leer y escribir, de acuerdo con el ritmo personal de cada niño. En el primer grado los niños trabajan con 48 guías de lectura y de escritura, hechas a mano con letra corrida. En la práctica y de manera sistemática,

los niños hacen trabajo personal dedicado al aprendizaje de la lectoescritura, con la siguiente secuencia de actividades: lectura oral, auto-dictado y expresión escrita.

La habilidad de leer pretende que el niño domine el texto de manera automatizada, sin decodificarlo palabra por palabra. Para ello debe practicar en el hogar la lectura en voz alta tantas veces como sea necesario, aplicando los requerimientos de los signos de puntuación y exclamación. Al día siguiente debe leerla en voz alta ante los niños y las maestras. Hay un cartel de autocontrol de la lectura con el cual el propio niño va controlando su aprendizaje y, cuando ha concluido con el dominio de las 48 guías, se compone un “libro” que es “producido” por el propio niño.

El auto-dictado consiste en una lámina con imágenes que se coloca en el piso sobre una tela llamada tapiz y carteles pequeños que contienen los nombres de dichas imágenes. El niño debe primero observar e identificar las palabras asociándolas a las imágenes, colocando el cartel al lado de la imagen. Después, voltea la lámina de imágenes boca abajo y lee en voz alta los carteles. Posteriormente, solo con la lámina de imágenes (y sin los carteles por delante), debe componer con letras de madera los nombres de las imágenes, luego escribirlos en el pizarrón y por último en una hoja individual que tiene las mismas imágenes de la lámina. Se denomina auto-dictado porque la idea que se maneja es que las imágenes por sí solas “le dictan” al niño lo que tiene que escribir, o lo que es lo mismo, el niño “se dicta a sí mismo” las palabras de los carteles relacionadas con las figuras. La Figura 1 es un ejemplo de auto-dictado, reproducido de la realidad.

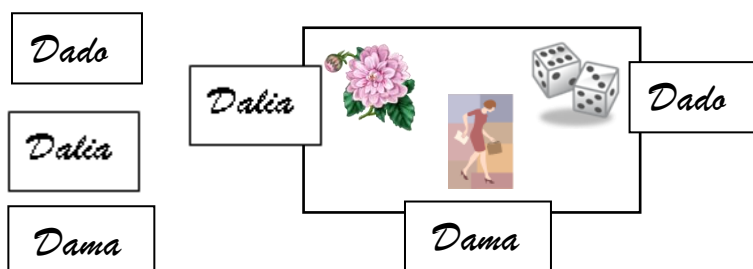


Figura 1. Ejemplo de auto-dictado. Elaboración propia.

Para la expresión escrita, el soporte material es una hoja cuadriculada, forrada con papel contacto transparente, que tiene escritas en letra corrida palabras y frases con imágenes. El niño debe colocar la hoja en dirección horizontal y la actividad de escribir consiste en copiar el contenido de la guía de escritura, a través del encaje de la letra en la cuadrícula, es decir, el niño debe escribir con letra cursiva una letra en cada cuadro de la hoja, tal como aparece en el modelo de la guía, con exigencias determinadas sobre la cantidad de cuadros que debe haber entre palabras, en qué parte de la hoja se comienza a escribir, contando los cuadritos, entre otras exigencias. Un ejemplo del contenido de una de las primeras guías de escritura es el que se muestra en la Figura 2.



Figura 2. Ejemplo de guías de escritura. Elaboración propia.

Los niños se habitúan a llegar a saber qué actividad les toca (ellos mismos aprenden a llevar su secuencia personal) y lo que hacen al concluir una de ellas es buscar a la maestra para chequear lo que hicieron.

Los participantes

La investigación la llevé a cabo con un total de 46 personas entrevistadas. Las observaciones de aula abarcaron la totalidad de niños y niñas adscritos al grado. Las 46 personas están discriminadas en la Tabla 2.

Tabla 2. *Número de participantes*

Participante	E. Oficial	E. Privada	Total
Docentes	2	2	4
Madres y padres	9	8	17
Niños y niñas	13	12	25
Total	24	22	46

Las docentes son personas jóvenes, entre los 26 y 34 años de edad. En la Tabla 3 se muestran algunas características particulares de ellas, relacionadas con su desempeño profesional.

Tabla 3. *Características de las docentes.*

Docente	Escuela	Formación	Años graduada	Experiencia en Primer grado
Titular	Oficial	Profesora	3 años	3 años
Titular	Oficial	TSU Ed. Integral	5 años	3 años
Titular	Privada	Lic. en Educación	Esperando grado	1 año y medio
Auxiliar	Privada	Lic. en Educación	Esperando grado	5 meses

Se puede observar que la experiencia profesional en primer grado es relativamente corta, así como los años de graduadas. De acuerdo con esto, en la gestión educativa del primer grado están docentes con poca experiencia en lo que respecta a la conducción del aprendizaje de la lectura y escritura.

A continuación, se presenta el grupo de participantes correspondiente a los padres y madres. De un total de 17 madres y padres, 15 son mujeres y 2 son hombres, estos últimos de la escuela privada. La mayoría pertenece a sectores populares y medios. Veamos este grupo de participantes desglosado por escuela en la Tabla 4.

Tabla 4. *Ocupación y nivel de escolaridad madres escuela oficial.*

No.	Ocupación	Escolaridad
1	Comerciante	Educación Universitaria
2	Hogar	Cuarto grado de Primaria
3	Hogar	Tercer año de Media
4	Hogar	Bachiller
5	Hogar	-----
6	Hogar	Bachiller
7	Obrera	Sexto grado de Primaria
8	Hogar	Bachiller
9	Hogar	Primer año de Media

Como se puede observar, los participantes de este grupo en la escuela oficial fueron mujeres, madres y representantes de los niños y niñas, quienes tienen el mayor contacto con la escuela y con la docente de aula. La mayoría de las madres trabaja en el hogar y su nivel de formación se ubica entre el cuarto grado de primaria y formación universitaria completa. En la Tabla 5 se muestra información relacionada con el grupo de padres de la escuela privada.

En la escuela privada hay al menos dos participantes hombres y el resto mujeres. El conjunto de madres y padres muestra ocupaciones más diversas, remuneradas y una formación entre el primer año de Media y universitaria de cuarto nivel.

Tabla 5. *Ocupación y nivel de escolaridad madres y padres escuela privada.*

No.	Ocupación	Escolaridad
1	Hogar	Primer año de Ed. Media
2	Comunicador social	Universitaria sin postgrado
3	Administradora de inmuebles	Universitaria con postgrado
4	Desmanchador Tintorería	Técnico Medio
5	Comerciante	TSU en Enfermería
6	Hogar	TSU en Salud
7	Comerciante	Bachiller
8	Hogar	Estudiante universitaria

Al comparar ambas escuelas, observo que predomina la presencia de las madres, siendo más significativa en la escuela oficial. Pareciera que es en la figura de la madre donde descansa la mayor responsabilidad de apoyo y representación del niño con respecto a la institución escolar. Por otro lado, hay diferencias con respecto al nivel de estudios. En la escuela oficial la mayoría de madres ha completado la Educación Media, mientras que el resto se ubica en estudios no completos de Primaria y Media. En otras palabras, el nivel de estudios es inferior con respecto al grupo de madres y padres de la escuela privada. En esta última, predomina la formación universitaria técnica y completa. La mayoría de las madres de la escuela oficial proviene de sectores populares aledaños a la escuela, mientras que en la

escuela privada la procedencia es más diversa, entre sectores populares y medios y no necesariamente cercanos a la escuela. Queda así caracterizada el tipo de población que atiende ambas escuelas, según el nivel de estudios y ocupación laboral de las madres y los padres. A continuación, se presentan las Tablas 6 y 7, donde aparecen las características del conjunto de niños y niñas, desglosadas por escuela.

Tabla 6. *Características de las niñas y niños escuela oficial.*

Género	Edades		Total
	6	7	
Niñas	4	1	5
Niños	3	5	8
Total	7	6	13

Tabla 7. *Características de las niñas y niños escuela privada.*

Género	Edades			Total
	6	7	8	
Niñas	4	1	1	6
Niños	3	3	--	6
Total	7	4	1	12

En total, son 11 niñas y 14 niños, tal como lo reflejan las tablas anteriores. Los niños y niñas que participaron en el estudio tienen en su mayoría edades comprendidas entre los seis y siete años, rango de edad promedio del primer grado.

Trabajo de campo

En ambas escuelas fui aceptada en un ambiente de respeto y cordialidad. Cuando hacemos este tipo de actividad como estudiantes de una institución universitaria, somos consideradas como “pasantes”. En mi experiencia como docente

de aula, esto supone que una pasante debería realizar casi cualquier actividad dentro del aula, incluso llevar las riendas de la clase en ausencia de la docente. Desde el principio aclaré con la Dirección de las escuelas y con las docentes que no estaba haciendo pasantías, sino una investigación, lo cual implicaba dedicar tiempo a la observación en el aula y a las entrevistas cuando fuesen planificadas. Esta aclaratoria resultó de mucha utilidad, sobre todo en la escuela oficial donde ocurrieron con más frecuencia ausencias momentáneas de la docente por diferentes motivos. En esas ocasiones, me quedaba en el aula interactuando con los niños desde el papel de la investigación y no desde la función de control de la disciplina, por ejemplo.

Los tiempos planeados con antelación para la permanencia en las instituciones fueron modificándose en el transcurso del trabajo de campo, debido a las dinámicas propias de cada institución y también a los tiempos políticos del país.

Las observaciones

Realicé observaciones de carácter etnográfico y participante en ambas escuelas. Durante este proceso, recogí datos que, al ser codificados, produjeron códigos relacionados con la dinámica particular de la jornada escolar en el aula. Esto sucedió en ambas escuelas, con algunas diferencias resaltantes. Así, surgieron los siguientes códigos sustantivos: a) indicaciones para trabajar, b) llamados de atención, c) interrupción del aula y d) rezo dirigido. Estos códigos funcionan como características de la jornada escolar, que ayudan a conocer el contexto en el que los niños aprenden. No puedo determinar a ciencia cierta la influencia de estas características en el aprendizaje del niño, pero sí a nivel general reflexionar sobre la calidad y resultados

del aprendizaje. Por ejemplo, en ambas escuelas y casi por igual, la jornada escolar transcurrió con llamados de atención en voz alta hacia los niños por parte de las docentes, señalando el cumplimiento de las normas del aula, la práctica de buenos modales, el comportamiento inadecuado y la pérdida de objetos. Lo mismo sucede con las indicaciones para trabajar. Continuamente las docentes se dirigían en voz alta hacia los niños, en general y en forma particular, indicándoles y/o recordándoles las actividades a realizar. Esto último ocurrió con menos frecuencia en la escuela privada, puesto que con el método Lesmes los niños saben la secuencia de actividades que deben cumplir diariamente.

Las interrupciones del aula fueron más frecuentes (casi a diario) en la escuela oficial. Se produjeron como algo natural, propio de la dinámica escolar, ya que nunca hubo reclamo alguno, al menos de parte de la docente. Las interrupciones las hicieron otras maestras y personal de la escuela (como psicopedagoga y odontóloga), los niños de otros grados y de vez en cuando, los representantes. Si soy anecdótica, entre la palabra “permiso” para alertar la interrupción y la entrada de la persona al aula, no pasan ni cinco segundos. Esto ocasiona que la actividad de la clase se detenga y se rompa el equilibrio con el que se venía trabajando, que después se retoma con llamados de atención e indicaciones para trabajar.

Observación en la escuela oficial. La docente (1° grado, sección A3) se mostró bastante receptiva a mi presencia en el aula, lo cual agradezco significativamente, dado lo difícil que resulta que una docente pueda ser observada en

la jornada diaria de clases por largo tiempo y sin ningún tipo de limitaciones, como fue mi caso. También los niños aceptaron mi presencia y más bien con curiosidad. Para el registro, siempre me ubiqué en la parte posterior del aula, en una mesa igual a la que utilizan los niños y niñas. Después de varios días de observación, me fui involucrando en algunas actividades del aula, sobre todo en lo de “tomar la lectura”, lo que me permitió interactuar con los niños y niñas más de cerca y observar su forma de leer y de aplicar tácticas para decodificar el texto escrito.

La segunda docente observada, en el turno de la tarde, también mostró disposición a mi presencia en el aula durante una jornada. Como ya lo señalé en el muestreo teórico, el propósito era hacer una segunda comparación en una sección distinta de primer grado para cotejar con más datos los códigos emergentes surgidos en las observaciones y entrevistas anteriores. En el análisis de los datos de esta nueva observación surgieron prácticamente los mismos códigos, es decir, se repetía la misma información con respecto al quehacer en el aula y la forma de enseñar y aprender de los niños y niñas, por lo que pensé que esto podría ser un comportamiento similar en otras secciones de primer grado.

Observación en la escuela privada. Las docentes también manifestaron su buena disposición a mi presencia en el aula. Allí me coloqué en un rincón, en una mesa en la que se sentaban algunos niños, pero tratando de no afectar el desarrollo de su trabajo escolar (ver Anexo 1). Igualmente, participé en algunas actividades a solicitud de la docente titular, sobre todo cuando quedó sola por un tiempo debido a la renuncia de la docente auxiliar. Participé específicamente en la actividad de control

del auto-dictado, lo que también me permitió observar las estrategias de los niños para identificar las palabras y poder leer.

Las entrevistas

En este estudio trabajé con entrevistas abiertas y semiestructuradas porque considero que hacen posible un acercamiento de manera amplia a los pensamientos e ideas que tienen las docentes y los padres sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado. Todas las entrevistas fueron realizadas dentro de las instituciones escolares. Las docentes accedieron que las entrevistas fuesen grabadas, excepto la segunda docente de la escuela oficial. El contenido de las entrevistas exteriorizó diferentes aspectos, relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado, la formación en la universidad, la relación con los padres y las madres, el aprendizaje de los niños y de ellas mismas en el pasado, entre otros temas (ver Anexo 2).

Del mismo modo, las madres y los padres aceptaron que las entrevistas fuesen grabadas. Previamente les advertí del carácter confidencial y anónimo de dicha conversación y al mismo tiempo les solicité el consentimiento escrito para poder entrevistar y grabar a su hijo o hija, a lo cual también accedieron sin problemas. Los temas de las entrevistas abarcaron su percepción sobre el aprendizaje de su hijo o hija (expectativas, inquietudes), su experiencia como aprendices de la lectura y escritura en el pasado, su rol de apoyo en el hogar, entre otros. (Ver anexo 3).

Igualmente decidí por una entrevista abierta con los niños y niñas. Comparto con Carr (2010) que las conversaciones entre un adulto y un niño o niña son útiles

para examinar su perspectiva sobre el aprendizaje, ya que sus expresiones verbales, si son bien reflexionadas, pueden influir en la enseñanza y en el aprendizaje. También permiten comprender su punto de vista sobre aspectos particulares, como es la dificultad (o facilidad) para aprender. Esta autora enfatiza en que “buscar los puntos de vista de los niños es fundamental para salvar la brecha niño-adulto, y para que adultos y niños se sientan mejor en una situación de aprendizaje” (Carr, 2010, p.87). Las entrevistas con los niños giraron alrededor de la experiencia de aprender a leer y escribir y su importancia, el sentido que tienen algunas actividades escolares como la copia, su relación con la escuela, entre otros temas (ver Anexo 4).

Por otro lado, consideré necesario indagar un poco más su visión sobre aspectos que emergieron en las entrevistas y las observaciones, pero con otra técnica de recolección de datos. Elaboré una situación hipotética (ver Anexo 5), con el propósito de descubrir con más detalle tales aspectos relacionados con el trabajo de copiar y sus implicaciones, así como su comprensión sobre lo que es escribir. Glaser y Strauss (1967) llaman a esto corte de datos. El investigador, guiado por el muestreo teórico, utiliza otras técnicas de recolección de información con las cuales saldrán otros puntos de vista que permitan comprender una categoría. Se trata de comparar esta nueva información con la que ya existe, en términos de las condiciones en que fue recolectada. La aplicación de esta situación hipotética la hice hacia el final del año escolar (principios del mes de junio) con seis niños de la escuela oficial. Conversé con la maestra para utilizar la biblioteca de la escuela y allí apliqué esta técnica de

forma individual con 2 niñas y 4 niños. La información recolectada la codifiqué en la unidad hermenéutica correspondiente a los niños.

Entrevistas en la escuela oficial. Con la docente del turno de la mañana (en su aula se centró prácticamente toda la recolección de datos) llevé a cabo tres entrevistas grabadas y conversaciones breves durante la jornada escolar que aparecen en el registro de observación. La primera entrevista con ella fue en el aula, a la hora del receso, cuando no había niños. Las dos siguientes las hice en momentos cortos de tiempo en que ella estaba menos ocupada y cuando los niños estaban en otras actividades, como educación física. La maestra del turno de la tarde la entrevisté una vez, solamente tomando notas de la conversación, pues no quiso ser grabada. El encuentro se hizo fuera del aula, mientras los niños estaban en la clase de música. Al igual que con la observación, esta entrevista tenía el propósito de contrastar la información que habíamos recolectado en los encuentros anteriores con las otras docentes, repitiéndose muchos de los códigos que ya habían surgido.

Con respecto a las madres y los padres, el momento de las entrevistas se circunscribió al día de entrega de las boletas del primer lapso. Ese día no hubo actividades para los niños y las madres fueron llegando poco a poco al aula, donde la maestra las recibió y conversó con cada una por separado. Ella les informó del objetivo de mi presencia ese día y, de manera voluntaria, algunas madres accedieron a ser entrevistadas después de conversar con la docente. Al finalizar el año escolar, en la entrega de boletas del tercer lapso, hubo la posibilidad de entrevistar a otras madres.

Con los niños aproveché el momento del receso para hacer las entrevistas, tanto en el patio como en los pasillos de la escuela. Sucedió que no todos los niños autorizados por sus madres quisieron ser entrevistados, mientras que otros niños o niñas sí mostraron esta disposición. Entonces pregunté a la docente si habría problema en entrevistar a otros niños, ella me aseguró que no, de manera que conversé con otros seis niños más

Entrevistas en la escuela privada. Las entrevistas con las docentes las hice al final de la jornada escolar, en el momento de la salida de los estudiantes del colegio, en un espacio abierto mientras ellas estaban pendientes que los representantes buscaran algunos niños y niñas de primer grado. Hubo también conversaciones fuera del momento de la entrevista. A lo largo de mi permanencia en la escuela, la interacción con las docentes fue más cercana y cordial que con las docentes de la escuela oficial, quizás porque hubo algunos intercambios más estrechos con respecto a inquietudes sobre aspectos de la enseñanza con el método Lesmes y a otros de la vida personal. También eran docentes más jóvenes y recién graduadas, que estaban comenzando una vida laboral más formal y reflejaban tener muchas expectativas y ánimo con respecto a su carrera docente. Con los padres y las madres las entrevistas las realicé el día de la entrega de boletas correspondiente al primer lapso, con una reunión de representantes en la Biblioteca, en la que participaron la docente titular, la directora y la orientadora. Ese día tampoco hubo actividades para los niños. La maestra habló sobre el momento en el cual se encontraban los niños con respecto a la lectura y escritura y la importancia del apoyo en el hogar. Recalcó que los niños y

niñas se aprenden las lecturas “al caletre” y que por eso necesitan ayuda con la comprensión. Algunos padres y madres se mostraron preocupados en caso que sus hijos no lleguen a cubrir las 48 lecturas, les aclararon que para el mes de junio todos los niños ya deben leer “corrido” como se espera y haber cubierto casi la totalidad de las guías. Me dieron la oportunidad de intervenir en la reunión y explicar el motivo por el cual me encontraba allí, el propósito de la investigación y de las entrevistas y en tal sentido solicité su colaboración de manera voluntaria. Al finalizar la reunión, mientras la maestra estaba en una mesa hablando individualmente con cada representante, me ubiqué en otra mesa a la que los padres y madres voluntariamente fueron acercándose.

Entrevisté a los niños autorizados por su representante, más otros niños que querían ser entrevistados con el permiso de la docente. Aquí la situación de entrevista fue más apacible. Las pude realizar antes de la salida de los niños al recreo, cuando habían ya merendado en el aula y en un espacio abierto pero tranquilo, ubicado en la entrada de la escuela.

A continuación, explico el muestreo teórico y el método de comparaciones constantes. Dos aspectos esenciales de la Teoría Fundamenta Clásica, referidos al procedimiento de recolección y análisis de datos llevado a cabo en la investigación.

Muestreo teórico

El muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para generar una teoría, esto significa que el investigador conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información. Una vez que se realiza la primera recolección de datos, se analiza y

se obtiene un muestreo teórico, puesto que en el análisis van emergiendo los primeros códigos teóricos. Este muestreo inicial le permite al investigador decidir cuál información buscar luego y con quién buscarla para desarrollar su teoría tal como va emergiendo en los datos. Por ello, el proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente (Glaser y Strauss, 1967). Veamos cómo ocurrió el proceso del muestreo teórico.

La recolección de datos la realicé durante el año escolar 2012-2013, a partir del mes de octubre. Comencé con la observación en ambas escuelas. En el análisis de las observaciones iniciales surgieron los primeros códigos que orientaron la búsqueda de información para las primeras entrevistas con las docentes. De la misma manera, algunos códigos emergentes en esas entrevistas, me llevaron a tomar la decisión de buscar información en participantes de otras secciones de primer grado. Esto derivó en la observación y entrevista a otra docente de la escuela oficial en el turno de la tarde, es decir, un segundo grupo de comparación. Con esto, mi propósito era cotejar los códigos emergentes con más datos, descubrir elementos de la realidad que fundamentaran lo que ya había encontrado.

A pesar del esfuerzo que significó acudir a la institución en un turno diferente y realizar las gestiones respectivas para el acceso a otra sección de primer grado con el fin de sustentar mejor el estudio, constaté que los datos e incidentes observados fueron similares a los obtenidos en la sección del turno de la mañana. Se repetía la misma rutina y forma de conducir la clase, lo que me hizo presumir que no sería diferente en otras secciones. Para Glaser (2004), en la investigación pueden ser

muestreados varios casos, dependiendo de lo que vaya orientando el muestreo teórico. Sin embargo, con pocos casos y un poco más de profundidad puede resolverse el problema del acceso y conformación de diferentes grupos de comparación.

En la Teoría Fundamentada, lo ideal es hacer el análisis de cada registro de información inmediatamente después de su recolección. Un factor que afectó esta situación ideal fue el tiempo de dedicación a la investigación, que ocurre entre el trabajo y las exigencias del estudio académico. En nuestra realidad, las condiciones materiales y de tiempo para poder dedicarse al ejercicio de la investigación no son precisamente las más ventajosas. Otras circunstancias estructurales, como las llaman Glaser y Strauss (1967), fueron las contingencias y normas de las escuelas (ausencias de las maestras, actos culturales, reuniones de maestros) y la disponibilidad del tiempo para entrevistar a los padres (únicamente en el momento de entrega de boletas en ambas escuelas). Investigar en las instituciones escolares, sobre todo cuando no se es parte de ellas, requiere de trámites y autorizaciones para acceder a las aulas y a los participantes.

El muestreo teórico, aunque no fue orientando del todo la recolección de información, sí fue conduciendo el análisis. Utilicé el muestreo teórico como una guía permanente. La primera muestra de categorías se convirtió en el muestreo control para los análisis subsiguientes, donde nuevos datos se correspondían con códigos ya emergentes, surgían otros, algunos desaparecían o cambiaban de posición. Glaser y Strauss (1967) afirman que la teoría generada puede presentarse como una exposición teórica en curso y enfatizan en la teoría como proceso, como una entidad en constante

desarrollo y no un producto perfecto, por lo que pienso que estas adaptaciones no comprometen la vigencia de lo que es el producto de mi tesis: una primera aproximación a una teoría que está en proceso, para seguir siendo discutida y/o modificada.

Método de comparaciones constantes

El método de comparaciones constantes es la manera como el investigador analiza la información. Tal como lo señala Glaser (1992), esto supone caminar entre los datos y codificar, comparando incidentes con incidentes y buscando patrones.

El análisis comenzó con la codificación abierta, es decir, con el descubrimiento inicial de códigos sustantivos y categorías. La masa de datos registrada en las observaciones y entrevistas la desglosé en incidentes. En el primer registro de observación, desglosé los datos tal como lo indica Glaser (1978): manualmente dividí la hoja de registro por la mitad y en el lado derecho fui codificando, asignando códigos sustantivos a los incidentes. En este mismo momento, empezó la comparación constante, donde incidentes diferentes pueden tener un mismo código, pero un mismo incidente no puede tener varios códigos. Esto originó una primera muestra de códigos (ver Anexo 6), con la cual fui a las primeras entrevistas con las docentes.

Posteriormente, hice una segunda comparación de códigos entre sí, que me permitió descubrir categorías iniciales, que fui conceptualizando. En el análisis siguiente de las entrevistas y observaciones hice el mismo procedimiento de codificación, pero teniendo como referente el primer muestreo, que funcionó como

muestreo control. Fui asignando códigos nuevos u otros existentes, si es que el dato encajaba en ese código. En la Tabla 8 se muestra un ejemplo de codificación de los datos.

Tabla 8. *Ejemplo de codificación de datos.*

Indicadores o incidentes	Códigos
E: ¿Saben lo que quiere decir la lectura? D: Hasta allí no hemos llegado. Lo que importa es la lectura, según el método, qué reconozca qué letra dice allí, por ejemplo, carro, que si lo ve en cualquier lugar sabe que allí dice carro (docente escuela privada)	Lo básico es leer
Para mí sí. Que yo recuerde, a mí sí me gustó el libro Angelito y aprendí a leer rápido, aprendí a leer en tercer nivel, ya sabía leer cuando pasé a primer grado. (docente escuela privada)	Yo aprendí así
Con el Angelito, ma me mi mo mu, era por sonidos y palabras. Para mí fue fácil porque cada quien tiene su propia personalidad. Lo aprendí en mi casa viendo a mi hermana mayor y automáticamente me incentivaba (madre escuela privada)	
Mi principal preocupación era que no se adaptara, lloraba mucho y la tuvieron que cambiar de sección y la pusieron aquí con la maestra Fabiana. Poco a poco ella empezó a adaptarse (madre escuela oficial)	Adaptación
Básico. Fíjate, yo hice prácticas profesionales en una escuela y me tocó justamente el primer grado. Es algo difícil, pues. En una de las reuniones la directora en ese momento decía que el niño que aprende a leer en primer grado, ya el resto de su vida le va a gustar aprender. Entonces es algo difícil para lo que se tiene que lograr ahorita en primer grado, la lectura y escritura tienes que aprovechar de lograrlo aquí, porque después es muy costoso (madre escuela privada)	Lo esencial es leer y escribir
Porque yo no escribo mucho duro, solo escribo suave, porque yo no muevo la mano rápido (niño escuela oficial)	El trabajo de copiar
Que tú tienes que encajar la letra en el cuadro, que no se salga para dos, sino que quede chiquita metida en uno y además esa es la más favorita mía (niño escuela privada)	

Al mismo tiempo, fui agrupando códigos en las categorías emergentes o creando otra posible categoría si era necesario. La comparación fue permanente y me permitió comprobar lo que establece la metodología: el ir y venir sobre los datos y rectificar códigos y categorías para que se ajusten lo mejor posible a los datos mismos.

Durante el proceso de la codificación abierta me topé con el Atlas.ti (versión 7.5.4). En principio no quería utilizarlo para ser fiel a las indicaciones de Glaser (1992), pero al conocer y probar este software de procesamiento de datos cualitativos, vi su utilidad para administrar los códigos con un mayor orden y mantener el ajuste a los datos. Con este único propósito fue que utilicé dicho programa. En el Atlas.ti incorporé cuatro unidades hermenéuticas, una por cada tipo de participante y una para los memos. En cada una de ellas incluí los documentos escritos de las entrevistas y observaciones, estas últimas las incluí en la unidad correspondiente a las docentes. En el manejo del análisis, cada documento con los datos recolectados lo denominé muestreo y lo numeré. De cada unidad hermenéutica surgió un conjunto de códigos sustantivos y categorías (ver Anexos 7, 8 y 9), cuyas relaciones establecí manualmente, elaborando esquemas y diagramas de relaciones entre códigos y categorías conceptuales.

En esta tarea analítica entró en juego la sensibilidad teórica (Glaser (1978). En mi caso tuvo momentos de inquietud y momentos de tranquilidad, requirió paciencia, pero sobre todo lo que Glaser plantea: mantenerme abierta a lo que realmente está pasando en el campo de estudio y tener confianza en el proceso de codificación

conceptual emergente. Cuidar esta tarea conceptual fue mi vivencia intelectual y emocional de la sensibilidad teórica.

A lo largo de toda la codificación elaboré memos siguiendo las orientaciones de Glaser (1978) al respecto. Escribí memos en cualquier momento, al ocurrírseme tales ideas y en cualquier soporte material. De esta manera fui haciendo un banco de memos, que clasifiqué e incorporé al desarrollo teórico (ver Anexo 10).

Al tener tres tipos de participantes, emergió un conjunto de categorías para cada uno, que fueron analizadas e integradas, vale decir, codificadas teóricamente. Esto condujo al surgimiento de categorías principales que, al compararlas y relacionarlas, provocaron la aparición de la categoría central en la que se sostiene mi teoría sustantiva. Esta fue la forma que encontré de trabajar el análisis con participantes diferentes y pienso que puede ser una contribución a la metodología de la Teoría Fundamentada.

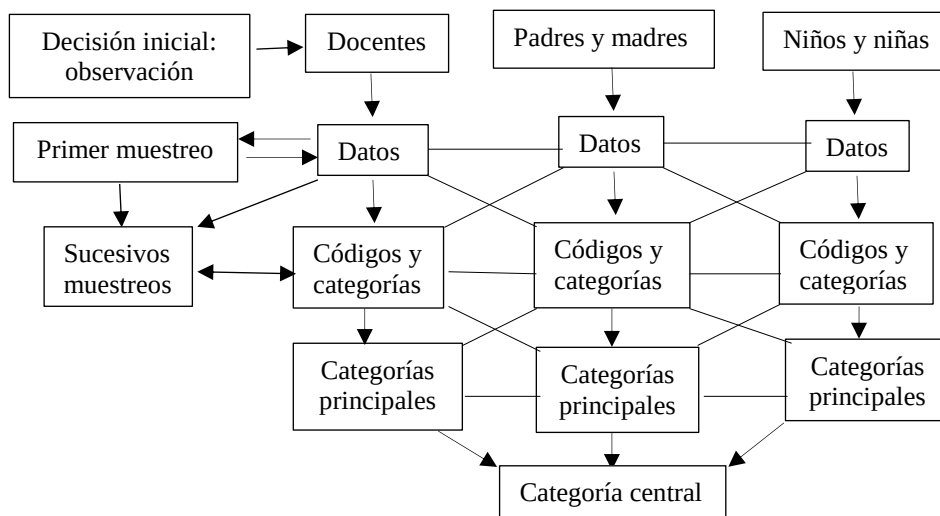


Figura 3. Proceso analítico para la generación de categorías con varios grupos de sujetos. Elaboración propia.

En la Figura 3 se resume este proceso analítico. Las flechas se refieren al muestreo teórico y las líneas al método de comparaciones constantes. La primera recolección de información fue una decisión inicial que comencé con la observación de aula en ambas escuelas. Los primeros datos recogidos en el grupo de las docentes conformaron el primer muestreo teórico, de donde surgieron códigos y categorías que condujeron a la recolección de nuevos datos, mediante entrevistas, en este mismo grupo y también en los padres y los niños. Esto originó sucesivos muestreos de códigos y categorías que, al ser comparadas, produjeron categorías principales, las cuales, a su vez, fueron comparadas y relacionadas para dar lugar a la categoría central.

Este camino de la codificación abierta conduce al descubrimiento de la categoría central, que explica el patrón de conducta que constituye el principal problema o preocupación de los participantes y que continuamente está tratando de resolverse (Glaser, 1992). La categoría central representa el tema principal del estudio. Cuando llegué a ella, empecé a codificar de manera selectiva, es decir, seguí el análisis de datos guiada por la categoría central, integrando categorías teóricas, memos y realizando la reducción teórica, esto es, ir formulando la teoría sustantiva con un conjunto reducido de conceptos de mayor nivel. Como dice Glaser, esta tarea sucede porque el mundo está integrado y lo que hacemos, al generar teoría, es descubrir ese mundo, no crearlo. La teoría gira alrededor de una categoría central que se relaciona tanto como sea posible con la mayor cantidad de las otras categorías y

sus propiedades. También es relevante, se ajusta a los datos y representa una gran parte de la variación de patrones de conducta encontrados.

Finalmente, el análisis concluye con la comparación conceptual en relación con la teoría existente. La revisión y utilización de literatura tiene un manejo particular en la Teoría Fundamentada Clásica. A diferencia de otro tipo de investigaciones, los postulados teóricos previos no guían el estudio, ya que el interés es la generación de teoría. Lo que propone esta metodología, de acuerdo con Christiansen (2011), es situar los resultados o la teoría sustantiva emergente con respecto al cuerpo de conocimientos previos, a través de una comparación conceptual, es decir, la atención se centra en la comparación de los conceptos sustantivos con conceptos o ideas teóricas pre-existentes, que se lleva a cabo en la etapa final del proceso de investigación.

Capítulo IV

El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo

En el inicio de la escolaridad, primer grado de Educación Primaria, el aprendizaje de la lectura y la escritura es el principal interés de docentes, representantes y niños. Alrededor de este aprendizaje se desencadenan distintos tipos de vivencias, interpretaciones y prácticas. La propuesta teórica que presento determina cuáles son las concepciones sobre este proceso de aprendizaje que poseen las personas involucradas en el mismo, es decir, estos mismos docentes, representantes y niños.

En este capítulo explicaré primero cómo surgió la categoría central que contiene el foco de la teoría, para luego presentar la conceptualización de esta categoría, los conceptos sustantivos que la apoyan y la perspectiva de cada grupo de participantes. Las dimensiones que comprenden la categoría central también se presentan de la misma manera, es decir: la conceptualización de cada dimensión, los conceptos sustantivos que la apoyan y la perspectiva de los participantes.

Para ilustrar las categorías y conceptos que dan cuenta de los distintos aspectos de la teoría, coloco citas literales extraídas de los textos originales de las entrevistas realizadas. Dichas citas están identificadas con la letra asignada al participante:

- D: docentes
- M y P madre o padre,
- V y H varón o hembra en el caso de los niños y niñas.

En la identificación de las citas también aparecen las siglas EPU, que corresponden a la escuela oficial y las siglas EPR, que corresponden a la escuela privada. Seguidamente aparece el número de ubicación en la unidad hermenéutica del Atlas.ti. Cuando se trata de citas provenientes de la observación, coloco las letras OB, las siglas que identifican a cada escuela y el número de la unidad hermenéutica o la fecha de la observación. OBEPU significa observación escuela oficial y OBPR significa observación escuela privada.

Descubrimiento de la categoría central

En el análisis de los datos emergieron cinco categorías principales. Ellas son:

- Lectura y escritura como objeto de aprendizaje
- Proceso difícil y complejo
- Aprender con esfuerzo
- Frente a la escuela
- Teoría y realidad.

El análisis de dichas categorías condujo a una categoría central que representa el foco de la teoría. El surgimiento de esta categoría se ilustra en la Figura 4.

La comparación de los códigos e indicadores (o incidentes) en los que se fundamentan las categorías principales me hizo ver la estrecha relación entre la categoría *Aprender con esfuerzo*, correspondiente a los niños, con la categoría *Proceso difícil y complejo*, correspondiente a las docentes y los padres. Esto es lo que indica la flecha más delgada que aparece en la Figura 4.

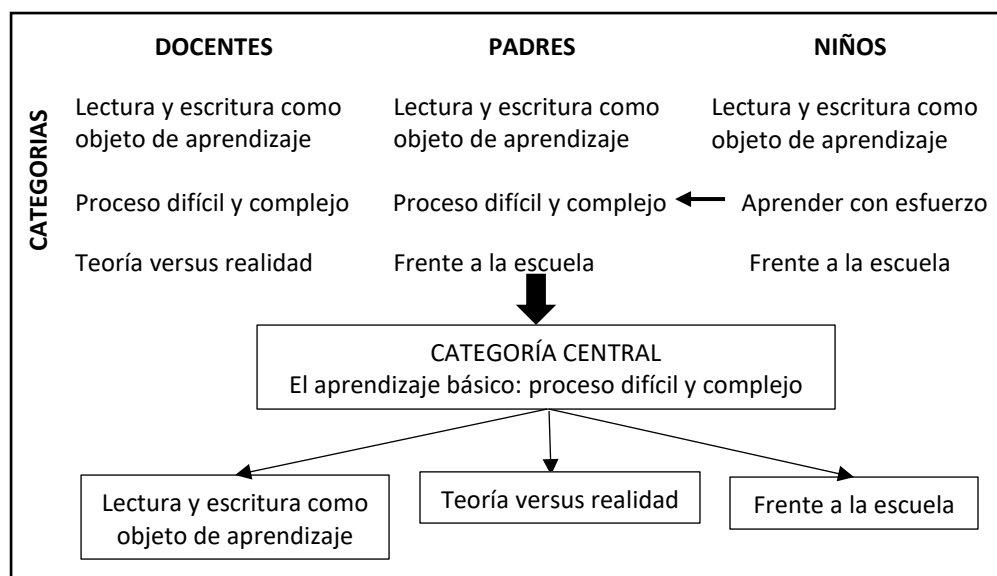


Figura 4. Descubrimiento de la categoría central. Elaboración propia.

La categoría *Proceso difícil y complejo* es la que mejor cumple con los criterios de una categoría central (Glaser, 1992, 1978), ya que recoge el interés principal de los participantes de la investigación, reúne la mayor variedad de concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura y también se conecta de manera significativa con otras categorías que se comportan como dimensiones. En la Figura 5 se muestra con más detalle qué comprende la categoría *El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo*, así como sus propiedades, dimensiones y relaciones.

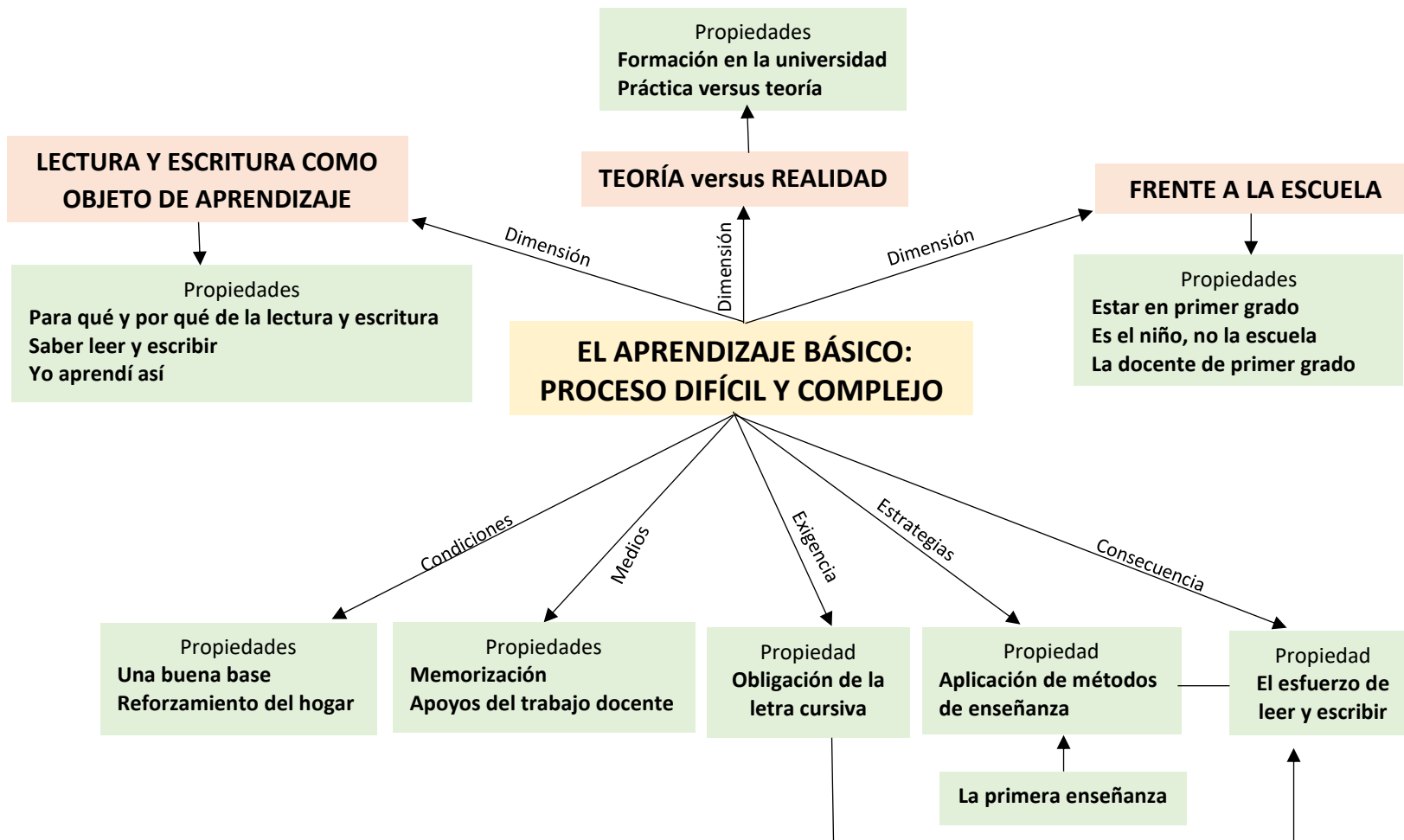


Figura 5. Categoría central, propiedades, dimensiones y relaciones. Elaboración propia.

La Figura 5 contiene la síntesis de toda la teoría a acerca de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad. En otras palabras, la categoría central recoge la mayor variabilidad de elementos conceptuales (propiedades) que constituye el núcleo de la teoría sustantiva.

Según la teoría que he elaborado a partir de la concepción de los entes involucrados en el proceso de aprendizaje de la lectura, dentro de los elementos conceptuales, tenemos: condiciones, medios, exigencias, estrategias y consecuencias. En resumen, el aprendizaje de la lectura y escritura en el inicio de la escolaridad es considerado por los participantes como un proceso difícil, con una variedad de elementos que lo complejizan y en el cual intervienen la comprensión de *la lectura y escritura como objeto de aprendizaje*, la postura del niño y los padres *frente a la escuela* y las contradicciones entre la *teoría* (la formación académica de las docentes) y la *realidad* (el aula escolar).

Categoría central. El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo
Conceptualización

El aprendizaje básico: proceso difícil y complejo se define como el avance en el aprendizaje de la lectura y escritura que va exhibiendo el niño a través de las actividades y tareas que la escuela propone durante el año escolar. Se trata de un proceso difícil en el cual el niño invierte mucho esfuerzo debido tanto a las exigencias provenientes de los métodos de enseñanza, como de la propia institución escolar. Se trata de un proceso complejo debido a la cantidad y variedad de elementos

implicados que deben funcionar para que el niño alcance el aprendizaje básico esperado. Estos elementos se distinguen y vinculan entre sí de diferentes maneras.

Las docentes y los padres coinciden en percibir proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura como difícil para los niños. La dificultad que visualizan con mayor facilidad es el conocimiento de las letras y las sílabas, así como el uso de la letra cursiva en el caso de la escritura. Esta dificultad estuvo también presente en la historia personal de algunas madres y algunos padres, quienes afirmaron que para ellas y ellos les resultó difícil aprender a leer y escribir, a diferencia de las docentes que no recuerdan haber tenido este obstáculo. Los niños, a su vez, consideran fácil o difícil aspectos parciales de este aprendizaje.

La mayoría de los padres y madres, en las dos escuelas, vive este proceso con bastante preocupación, sobre todo cuando asumen que el niño no llegó al primer grado con una buena base de aprendizajes previos, como saber el abecedario o incluso piensan que antes de llegar a este nivel ya deberían saber leer.

A continuación, presento los conceptos sustantivos que sustentan a la categoría central.

Conceptos sustantivos

CONCEPTO	DEFINICION
Aprendizaje básico	Aprender a leer y escribir es el aprendizaje básico que los niños y niñas deben lograr en el primer grado. A este aprendizaje básico se une el conocimiento de los números y de las operaciones de suma y resta. Traducido en áreas de conocimiento, aprender lengua y matemática es lo esencial, otras áreas como Sociales y Ciencia son

	consideradas, particularmente en la escuela oficial, como complementarias.
Una buena base	Conjunto de aprendizajes adquiridos en el preescolar que caracterizan a un niño bien preparado para ingresar al primer grado. Entre esos aprendizajes está el conocimiento del abecedario. Tener una buena base es una condición necesaria para lograr el aprendizaje básico.
Reforzamiento del hogar	Apoyo que el hogar debe brindar al aprendizaje del niño. Consiste en practicar en casa con un adulto lo que el niño hace en el aula y controlar la tarea escolar. El reforzamiento es orientado por la escuela y es una condición necesaria para lograr el aprendizaje básico. La idea que subyace a este concepto es que, sin reforzamiento, sin una persona en casa que ayude, no hay aprendizaje.
Memorización	Rutina que acompaña al aprendizaje de la lectura y escritura, en ambas escuelas. Funciona como un medio para alcanzar el aprendizaje básico. La práctica repetida de frases, letras y palabras conduce a la memorización del texto escrito, dejando de lado la comprensión. Con esto, se propicia el aprendizaje de la lectura y escritura como una destreza a ser adquirida.
Apoyos del trabajo docente	Recursos en los que se apoyan las docentes para llevar a cabo su labor educativa en el aula con relación al aprendizaje de la lectura y escritura. Estos recursos son el texto escolar, la planificación junto con la experiencia y el personal auxiliar.
Obligación de la letra cursiva	Exigencia que impone la escuela sobre el tipo de letra con la que los niños deben aprender a escribir en primer grado. Funciona como un requisito al escribir.
Aplicación de métodos de enseñanza	Forma como las docentes utilizan los métodos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de la lectura y escritura. El empleo de algunos métodos (como el Lesmes) requiere de una preparación previa por parte de las docentes, que deben aplicarlo sin poder introducir cambios. Otros métodos (como el silábico) se asientan más en la experiencia y en la cultura escolar que en la preparación previa.

La primera enseñanza	Punto de partida que marca el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado desde dos perspectivas. En la primera, el conocimiento del abecedario es el principio y el desencadenante del proceso de aprender a leer y escribir. En la segunda perspectiva, el punto de partida está en la identificación de la palabra como un todo.
El esfuerzo de leer y escribir	Intentos y maneras como los niños se enfrentan al aprendizaje de la lectura y escritura, producto de la aplicación de los métodos utilizados por la escuela. Este esfuerzo puede implicar una dedicación especial que no siempre resulta agradable o motivante para el niño.

Perspectiva de las docentes

Veamos cómo se manifiestan y se relacionan los conceptos antes señalados desde la perspectiva de las docentes. Para comenzar, para las docentes lo básico y esencial es que el niño salga del primer grado leyendo y escribiendo. Alrededor de este aprendizaje gira la mayor parte de la actividad educativa durante casi toda la jornada escolar, en ambas escuelas.

Según esta visión, para que lean y escriban deben estar presentes dos condiciones: tener **una buena base** y **el reforzamiento en el hogar**.

Una buena base. Consiste en el conjunto de aprendizajes adquiridos en el preescolar que caracterizan a un niño bien preparado para ingresar al primer grado. Entre esos aprendizajes está el conocimiento del abecedario. Lo contrario a esta preparación es la noción **niños en cero**, es decir, aquellos que llegan sin esos aprendizajes, que necesitarán mayor reforzamiento de la escuela y del hogar y que harán la labor de la docente un poco más difícil:

E: Pero yo veo que hay niños que le cuesta, por ejemplo, a K. D: Porque son niños que en realidad necesitan como más reforzamiento, que a lo mejor no tuvieron una buena base, un preescolar o los tres niveles como se le dice a la educación inicial, niños también que tienen menos de 5 años también les cuesta muchísimo... (1DEPU-B 4:18, 52).

La premisa que parece sustentar esta noción es que, si los niños no llegan del preescolar sabiendo las letras y con ciertas nociones del método, el trabajo de enseñar a leer y escribir será más difícil y, por ende, le será también más difícil aprender.

Sin duda la educación preescolar juega un importante papel en el desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño, se trata de una etapa en la que toda esta integralidad del ser humano necesita ser impulsada en esos años de vida. Sin embargo, las docentes de primer grado piensan se debe dar mayor importancia a la enseñanza de las letras y los números. “Bien preparado” se convierte, entonces, en sinónimo de “bien enseñado”: leyendo, escribiendo y conociendo los números.

Reforzamiento del hogar. Este concepto se traduce en acciones concretas, tanto en la casa como en la escuela. La idea que sustenta a este concepto es que, sin reforzamiento del hogar, no hay aprendizaje; si el niño no tiene quien lo ayude, no avanzará en su aprendizaje. Una de las características del reforzamiento es la estructura que le imprime la docente o la escuela como institución.

En este sentido, la docente de la escuela oficial parece manejar la premisa de que el éxito o el fracaso del niño están relacionados directamente con el apoyo que brinda el hogar. Lo que el niño hace en la escuela, debe ser reforzado en el hogar.

Reforzar la lectura significa, por ejemplo, que la lección del libro de texto o la guía de lectura que el niño trabaja en la escuela, la debe leer y practicar también en la casa. Por otro lado, este reforzamiento se asume como un hecho, simplemente “debe ser así” sin mayores previsiones u orientaciones por parte de la docente.

Voy viendo el avance, por eso te digo, y una de las cosas cuando yo veo el avance es cuando el representante está aquí conmigo, mano a mano, porque por más que yo pueda hacer aquí, el niño va, se va a su casa, el cuaderno no se abre, no se revisa lo que se vio ese día, no... hay muchos niños que lo que aquí se da se les queda pero hay otros que no, que necesitan ese reforzamiento, y si no está en el hogar, entonces es mucho más difícil, es más trabajo para mí, yo puedo retomar la clase, preguntar, pero se me hace más difícil si el representante no estaría haciendo la tarea con el muchacho.
(1DEPU 4:20, 81)

En contraste, el reforzamiento tiene un carácter más estructurado en la escuela privada. El apoyo que brinda el hogar forma parte del método de enseñanza e implica la presencia del padre o la madre en el aula para ayudar al niño con la lectura y escritura. En otras palabras, una de las características

Vienen el papá o la mamá al salón a ayudarlo, a partir del segundo lapso vienen representantes a ayudarlos. Hacen el mismo procedimiento, pero qué sucede, que están con ellos nada más. La maestra sola no puede sentarse con A. solamente todos los días, lo hace por muy poco tiempo, en cambio, papá y mamá sí pueden dedicarse solo a su hijo, si hay que

borrarle, le borran y esa guía la terminan ese día (2DEPR 8:29 54).

Con frecuencia, la idea del reforzamiento va asociada con la noción de **evidencia del aprendizaje**. Es decir, tener la posibilidad de mostrar un producto tangible o material que demuestre que el niño trabajó en la escuela. Este producto está representado por la copia y la tarea para la casa. La copia, para las docentes, es sinónimo de reforzamiento, en ella se recoge el tema explicado durante la jornada escolar, independientemente de si el niño lo entiende. Por otro lado, esta misma copia sirve para afianzar, en el hogar, aquello que se “aprendió”:

Y bueno, como les digo yo a ellos, tienen que llevarse algo escrito, claro está el aprendizaje que ellos adquieren, pero lo escrito es para que tengan ese reforzamiento en el hogar, las mamás sepan el tema que vimos hoy, muchas mamás vienen, maestra no hizo nada, maestra no escribió nada, entonces se trata de eso, pues, que por medio de la escritura trabajen los temas que hemos visto el día de hoy y así hagan sus actividades y el reforzamiento. (1DEPU 4:9, 22).

A diario, en la escuela, la docente explica un tema que luego copia en el pizarrón y los niños vuelven a copiar en sus cuadernos sin que se compruebe si este tema ha sido comprendido por los niños. Sin embargo, esta idea tan generalizada sobre el uso de la copia para afianzar los conocimientos no parece tener una base sólida, ni en la teoría ni en la práctica. La copia utilizada de esta forma, parece ser en realidad una forma de verificar el trabajo escolar del niño, y por, ende, de la docente. Si el niño lleva algo escrito en su cuaderno significa que “trabajó”, es una evidencia.

Esta “evidencia escrita” del trabajo escolar, viene a convertirse a su vez en una forma de control de la familia sobre la maestra: si “*No copiaste, no trabajaste*”, este razonamiento también se convierte en una manera de justificar la asistencia del niño a la escuela.

La docente de la escuela privada ve como natural esta noción de evidencia del aprendizaje desde el punto de vista de la escuela tradicional, si bien asoma la posibilidad de que pueden existir otras formas de comprobar si el niño trabajó o no en la escuela:

En una escuela tradicional, normalmente tú escribes el tema en la pizarra, lo explicas verbalmente y listo. Los representantes necesitan ver que el niño hizo algo en la escuela y eso lo da el que el niño copie los temas de la pizarra. E: ¿De dónde viene esa práctica en la escuela, la explicación verbal y copia de temas? D: Normalmente eso se ha implementado así, es el deber ser, en la escuela tradicional se utilizan mucho lo que son las clases magistrales, si el niño no llegaba con la tarea copiada no hicieron nada, para los representantes, no copiaste, no trabajaste. Aquí es distinto, por el método yo no mando tarea todos los días, dos o tres veces por semana porque llevan trabajo personal a la casa, que deben decorar o practicar la misma lectura. E: ¿La verificación del aprendizaje de los niños necesita un soporte escrito? D: Depende del representante, si es interesado y pregunta, se puede dar cuenta que el niño trabajó, aunque no hubiese copiado en el cuaderno. (2DEPR-A 6:22, 29).

En un ámbito menos tradicional (como el de la escuela privada con el método Lesmes) parece que podría superarse la idea de la tarea escolar y la copia como certeza de que el niño está aprendiendo, sin que sea una obligación diaria y sin presentar un soporte escrito. De hecho, el intercambio oral con el niño sobre la experiencia escolar diaria sería una manera de sustituir la evidencia escrita.

Memorización. Entre las concepciones de las docentes sobre los medios a través de los cuales se hace posible el aprendizaje, está en primer lugar **la memorización**. Se trata de una rutina que aceptan tanto padres como docentes que consiste en aprender por medio de la repetición las letras y sílabas, así como su asociación. En otras palabras, aprender de memoria las letras y las sílabas sin que éstas guarden significado. Según esta concepción, no existe aprendizaje sin memorización.

Los métodos de enseñanza empleados en las dos escuelas trabajan significativamente con la memorización. Aunque la docente de la escuela oficial no habla sobre ella, no parece estar consciente de su utilización. Tal como se asienta en los registros de observación, es evidente que en el uso del método silábico es determinante la memorización en la asociación de vocales y letras para formar las sílabas. Por ejemplo, para reconocer la sílaba *mi* en la palabra *mima*, el niño comienza a recitar en voz alta, desde el principio, la cadena ordenada de vocales asociadas a la letra *m*: “*eme a ma, eme e me, eme i mi*”, allí se detiene al recordar la sílaba *mi* para continuar reconociendo la palabra.

En la escuela privada, con el método Lesmes, la memorización también es importante, pero el niño no debe evocar las sílabas, sino la palabra dentro de una oración. El niño lee desde el principio la oración y la repite varias veces hasta que es capaz de identificar la palabra y puede señalarla. Gracias a la memorización puede efectuar la estrategia de “rebobinar” desde el principio lo que se ha aprendido para poder identificar una palabra determinada en el texto escrito.

Sin embargo, se cuestionan los efectos que producen la memorización y su uso como medio de aprendizaje. El problema se presenta cuando en un momento de la repetición se olvida una letra o una palabra; en estos casos los niños tienden a bloquearse y no pueden avanzar y no son capaces de identificar en qué parte de la frase está la palabra que se ha leído. La asociación repetida de palabras con imágenes, al igual que la lectura repetida de las guías de lectura dándole más importancia a la entonación y la pronunciación, conduce a la memorización sin comprensión y, por ende, a que el niño aprenda sin reflexión y de una manera mecánica. En el método Lesmes, si el niño no lee con fluidez y respetando los signos de puntuación, no avanza a la siguiente lectura. En síntesis, las docentes de la escuela privada manifiestan una actitud más reflexiva en torno a la memorización y sus ventajas y desventajas:

La memorización: una ventaja y una desventaja. La memorización ayuda, porque eso lo van a usar más adelante, pero la desventaja está en que aprenden de memoria lo que dice, si les pregunto dónde dice tal palabra para que la señalen, no saben. Mejor dicho, sí saben, pero empiezan desde

el principio a decir la oración, hasta que se dan cuenta dónde está la palabra y la señalan. Si es la segunda palabra, es la segunda palabra, pero no es porque sepan que allí dice esa palabra. Ejemplo: Luis toma avena, dónde dice avena (...) Pasa como a uno en las exposiciones, si te las aprendes de memoria, si se les olvida una palabra, se bloquean, ahí está el detalle de la memorización, yo no la considero tan importante en el proceso de lectura. La memorización es buena como una técnica de estudio, pero no en el proceso de lectura y menos en estos niveles tan pequeños (1DEPR-B 7:29,23)

Este cuestionamiento a la memorización en el aprendizaje de la lectura y escritura constituye un criterio pedagógico valioso por parte de las docentes de la escuela privada. Sin embargo, no tiene posibilidad de ser escuchado o introducir cambios en la forma de enseñanza, pues se los impide la rigurosa aplicación del método que establece la institución.

Memorizar: internalizar en el método Lesmes. Un concepto asociado a la memorización, que se obtiene como resultado de la aplicación del método Lesmes, es el de **internalizar**. Según este método, internalizar consiste en la capacidad de leer conscientemente lo que está escrito y esto se logra al repetir la lectura en la mente. Los niños y niñas deben comprender lo que significa el enunciado “practicar la lectura en o con la mente”, tal como lo expresan las orientaciones que les dan en el momento de la lectura en voz alta: “Hazlo con tu mente, recuerda el sonido de la letra en tu mente y luego lo dices”. “Si vamos a repasar la lectura, lo hacemos en

nuestra mente ¿quieres practicar? ”. “No nos vamos a aprender esto de memoria, sino con la mente ” (OBEPR 16:49, 193). Internalizar es “leer con la mente”, noción bastante abstracta para los niños. Para poder hacer que comprendan este concepto, lo que pude observar es que solo se logra por medio de la práctica repetida de las lecturas, lo que inevitablemente conduce a lo que la escuela supuestamente no quiere: la memorización.

Se podría pensar que esta actividad cognitiva, que en la escuela privada llaman “leer con la mente”, abarca la comprensión, pero en la práctica está guiada por una instrucción que la transforma en mera repetición, en actividad automática. En realidad, no hay razonamiento ni comprensión, sino mera repetición.

Apoyos del trabajo docente. En ambas escuelas es fundamental la utilización de un texto para aprender a leer y escribir, si bien en las dos escuelas tiene un formato y un funcionamiento distinto.

En la escuela oficial es el habitual libro comercial estructurado con el método silábico, y se acompaña con la práctica de tomar la lectura. Para la docente, este libro es indispensable para que los niños aprendan a leer, por esta razón se convierte en un instrumento que facilita el trabajo de la maestra. Este libro proporciona además la oportunidad de que otras personas intervengan para tomar la lectura de forma individual, mientras el resto de los escolares trabajan en otra actividad asignada (pintar, escribir los números) o la docente se dedica a otra actividad relacionada con sus funciones docentes (por ejemplo, hacer la cartelera).

Al asignarle al libro de texto este papel tan importante como herramienta de enseñanza y de aprendizaje, el “trabajo” fundamental recae en el niño. La enseñanza “ya viene dada” a través de la lógica del método silábico, así como de la práctica de tomar la lectura.

En el caso de la escuela privada, el libro comercial es sustituido por guías de lectura, que en realidad no son más que el mismo texto escolar disgregado. Son hojas cuadriculadas escritas a mano con letra cursiva. Presentan una secuencia direccionada de lo simple a lo complejo y que el niño debe leer repetidas veces para luego copiarla en otra hoja cuadriculada. Al final estas hojas se encuadernan y se tendrá un libro “construido” por el propio niño. Esta construcción por parte del escolar es solo aparente, en realidad no hay una actividad constructiva como tal, sino un libro compuesto por lecturas copiadas y aprendidas de un modelo.

Otro recurso en el que se apoya el trabajo docente es la planificación. La docente parte de una “planificación global” registrada en el proyecto de aula correspondiente a cada lapso, y a partir de allí va planificando las clases diarias. En la elaboración de la planificación incide la disponibilidad de tiempo para dedicarse a ella, tiempo que la docente muchas veces no tiene en la casa, pues hay necesidades personales y familiares que atender.

Aquí entra otro medio que sirve como apoyo al trabajo docente: la experiencia en contraposición a la planificación. La maestra, debido a su experiencia, siente que sabe lo que hay que hacer para dar la clase, tiene la concepción de que puede realizar su trabajo sin planearlo o sin tener la clase “copiada”. La ausencia de planificación se

convierte en una práctica. En pocas palabras, ésta es sustituida por la experiencia, aunque de manera verbal se señale que sí se debe planificar. La falta de planificación trae como consecuencia una jornada escolar rutinaria, donde se hace lo mismo todos los días, de igual manera. La intencionalidad pedagógica de las actividades se va diluyendo, dando lugar a la permanencia de prácticas que impiden la renovación del hecho educativo.

El personal auxiliar es otro elemento de **apoyo del trabajo docente**. En el caso de la escuela oficial no existe, pero se manifiesta como una necesidad para ayudar a los niños que más lo necesitan. En la escuela privada, en cambio, el aula de primer grado cuenta con una docente titular y otra auxiliar. El método personalizado de esta institución obliga a ello, ya que la atención individual a cada niño exige que se compruebe diariamente su progreso.

La necesidad de un personal auxiliar en primer grado tiene una importancia mayor que en cualquier otro de los grados de primaria. La complejidad del aprendizaje básico que niños y niñas deben alcanzar hace esta diferencia.

Obligación de la letra cursiva. Es la exigencia que impone la escuela sobre el tipo de letra que debe utilizarse en el primer grado. Esta exigencia está dirigida tanto al niño como a la maestra. Esta imposición genera una especie de tensión en el niño cuando se enfrenta a este tipo de letra. Las docentes no están de acuerdo con esta exigencia y lo manifiestan en sus observaciones:

D: Me exigen que los niños comiencen a escribir con su letra corrida, la

Dirección lo exige, de una vez que el muchacho tiene que venir con su letra

corrida, su letra cursiva, lo que me parece un choque también para aquellos niños que tienen su letra separada. E: ¿Tú preferirías que no se utilizara la letra corrida? D: Que no se utilizara, porque muchos niños ese es el choque: tú le pones la letra cursiva y no, ellos lo hacen letra por letra, separada, y es verdad, porque viene muchos ya con ese método desde el preescolar, entonces llegan aquí, se truncan, no te quieren hacer la actividad, se frenan, es un pavor a la pizarra, no me parece, de exigirles que la letra sea de una vez corrida. E: Pero tú eres docente, tú tienes un criterio pedagógico sobre eso. D: Sí, por supuesto, yo lo he puesto, sí, pero no, siempre se ha trabajado así y es como una de las normas, pues, porque yo comencé el año pasado a escribir con letra separada y no, entraron y me corrigieron la cuestión. Está bien, la letra cursiva, eso para algunos es fatal, hay algunos que la hacen sin problema, pero hay otros que no, entonces bueno, como quien dice me puse por el carril y comencé a trabajar con la letra corrida (1DEPU 1:29, 050).

Hay otros que saben escribir las vocales, pero no saben el encaje de las letras en las cuadrículas. Para qué se van a enfocar tanto en el encaje en cuadrícula si después eso en otros grados lo van a perder, lo que importa es que el niño te escriba y te lea, eso para mí es lo importante, pero el encaje en cuadrícula, la “a” no está bien encajada, la “e” no está bien encajada, no puedes soltar el lápiz cuando vas a escribir una palabra. Yo digo: a mí no me importa tanto la escritura en ese sentido del encaje en la cuadrícula,

yo se lo dije a la directora, yo sí se lo dije, ya en cuarto grado cada quien escribe como quiere. Si fuese algo que tú vas a seguir hasta sexto grado, cónchale, está bien, pero que se va a quedar en primero, segundo grado y ya. Tú lo ves que ellos escriben de manera horizontal, no, tú tienes que empezar a escribir como se escribe aquí y en todos lados de Venezuela, con el cuaderno de manera vertical, y eso es un choque que ellos van a tener. ¿Te enfocas tanto en ella para luego perderla? En eso no estoy tan de acuerdo. (2DEPR 8:22, 044)

Esta exigencia, determinada por la institución escolar en el caso de la escuela oficial y exigida además por el método en el caso de la escuela privada, como otras concepciones tradicionales, no tiene ningún sustento. Se establece como un requisito para el niño la forma de escribir de las personas adultas.

Las docentes tienen fuertes críticas ante este requerimiento, piensan que se trata de un obstáculo adicional que se añade al complejo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, la docente de escuela oficial plantea una solución: eliminar esta exigencia, darle libertad al niño sobre su escritura y poco a poco ir corrigiéndola. En cierta manera, constituye un criterio pedagógico propio que expresa el carácter progresivo que para la docente parece tener el aprendizaje de la escritura como destreza.

En la crítica al uso de la letra cursiva existe un saber docente que podría influir de manera positiva en el aprendizaje del niño, pero que es dejado de lado por las

directrices institucionales que se mantienen más por tradición, que por estudios o bases teóricas reales.

Aplicación de métodos de enseñanza. Existe una clara diferencia entre la escuela oficial y la privada en la **aplicación de métodos de enseñanza** de la lectura y la escritura. En la escuela oficial tácitamente se acepta el uso del método silábico, sin mayores cuestionamientos. En la escuela privada hay una aceptación más abierta del método Lesmes, pero con ciertas críticas sustanciales por parte de las docentes y los padres.

Escuela oficial: el método silábico. En la escuela oficial la aplicación del método silábico es más una práctica tradicional, que una opción consciente o estudiada sobre su uso y cómo funciona. La forma de aplicar este método se caracteriza por una práctica rutinaria y continuada, instalada en la escuela, marcada por el libro de lectura. En pocas palabras, puede decirse que el libro de lectura es un texto estructurado con la secuencia de letras y sílabas que van desde las sílabas simples formadas por los fonemas más comunes en el habla, hasta las sílabas compuestas por más de un fonema y de uso menos frecuente. El objetivo de este método consiste en que el niño descifre cada lección en la actividad de tomar la lectura.

Se trata de una acción cotidiana, de larga data en la escuela venezolana, dirigida por el adulto. Su propósito es verificar que el niño es capaz de “leer” cada lección del libro destinado específicamente para aprender a leer. El procedimiento se resume en lo siguiente:

- El niño, de pie o sentado, se ubica con el libro de lectura al lado de la maestra o del adulto.
- Abre el libro en la lección correspondiente, que ya ha sido asignada previamente para ser leída primero en la casa,
- La persona con la que el niño lee va señalando con el dedo las letras, sílabas o palabras que este debe decodificar.

Esta última parte del proceso es lo que denomino la instrucción para decodificar, que es la indicación verbal que generalmente se le dice al niño al momento de leer una palabra. Por ejemplo, se le indica “¿qué dice aquí?” y se le va señalando cada palabra o frase. Dependiendo de lo avanzado que esté el escolar en este proceso de decodificación, se le recuerda, repetidamente, la asociación consonante con vocal, para todo el conjunto de vocales tal como aparece en el libro: la eme con la a, ma; la eme con la e, me y así sucesivamente. Cada lección del libro corresponde a una sílaba, de manera que el nombre de cada lección es el de la sílaba: “*Voy por la sa se si so su*”. Veamos los siguientes ejemplos extraídos de los registros de observación:

La maestra me pide que le ayude a tomar lectura. Primera vez que hago esto. La maestra me da una pila de libros Abejita, que son de los niños. La lectura que corresponde tiene marcada la fecha y los niños saben cuál es porque la leyeron en la casa. Trato de reproducir lo que he observado que hace la maestra:

Lección de la letra s (o de sa, se, si, so, su). Le muestro el texto a la niña, señalando con mi dedo las palabras, una por una. L. lee: “Su-si-sa-la-la-so-pa”. Le pregunto: ¿qué es sala? Me dice: Un pasillito. Me sonrío, le doy la razón, pero le explico lo que quiere decir sala en esa frase. Leyó bien otras frases, aunque sin comprenderlas del todo. Reconoce letras y sílabas. Le marco con fecha otra lección en el libro, tal como me dijo la maestra. Tomo lectura a K.: pa, pe, pi, po, pu. No reconoce la letra p. Le indico que lea las palabras papa, pipa, upa, pero no tiene ni idea. Lee a duras penas. Le digo de esto a la maestra y me dice que le coloque la palabra Repasar y la fecha (OBEPU, sesión 7).

A Y. le toca la lección na, ne, ni, no, nu. Hace lo siguiente: para leer la palabra sano, dice: “la ese con la a, sa, la ene con la o, no, sa-no” y así con otras palabras. (OBEPU 25-02-2103).

La comprensión no es importante, solo reproducir de manera oral el texto escrito. En la acción de tomar la lectura, tanto el adulto que dirige, como el niño que “lee” bajo la petición “¿qué dice aquí?”, actúan de manera pasiva frente al texto escrito. El avance del niño por las lecciones del libro ocurre al repasar la lección tantas veces como sea necesario hasta llegar a reproducir con exactitud las asociaciones de las letras y poder leer sin adivinar.

Al leer las palabras, los niños van repitiendo en voz alta la secuencia con la que aprenden las sílabas. La forma como logran descifrar las sílabas es acordándose de la

instrucción “la eme con la a, ma”. La fórmula para “leer” con este método sería así:

consonante + vocal = sílaba + sílaba = palabra completa:

J. dice que lee con su hermana que tiene 10 años. Miraba las letras, arrancó a leer cuando le dije: “la erre con la i suena...” y dijo ri y ahí leyó todas: ra, re, ri, ro, ru. Con la palabra rana, solo lee la sílaba ra. Hay el dibujo de una rana y ella me pregunta: “¿ahí dice sapo?” Luego se da cuenta y dice: “Ahh, ahí dice rana”. Con la palabra roto leyó ro y se para. Luego dice, tocándose los dedos uno por uno: ta, te, ti, to, tu y entonces lee: “to, ro to”. Igual pasa con la palabra remo. Lee la sílaba re, pero no la otra sílaba. Le digo que es una eme. Entonces hace con los dedos: “ma, me, mi, mo, mu” y allí lee re mo. (OBEPU 13-02-2012)

La táctica que emplea la niña J. para descifrar las palabras es tocar la punta de cada dedo con el pulgar mientras aplica en voz alta la fórmula ya mencionada. Esta táctica funciona como un andamiaje que es frecuente en muchos niños y niñas en esta situación de descifrar el texto escrito.

Al final del año escolar se comprueba la utilidad que tiene la aplicación del método y se hace una especie de clasificación de los escolares según el nivel adquirido en el aprendizaje de la lectura. Esta clasificación está basada en la práctica de la aplicación de dicho método silábico:

Hay niños que llegaron con su lectura presilábica, como lo manejamos aquí, presilábica, silábica, vacilante y corriente, son como criterios de la lectura. Hay muchos que avanzaron, la mayoría avanzó en cuanto a la

lectura, entonces sí me funcionó la manera. Al principio yo utilizaba la cartilla. El método tradicional yo veo que se me hace mucho más útil, la cartilla, las vocales, luego el abecedario y luego (...) El libro que yo estaba utilizando (Abejitas) no era el método tradicional, no empezaba por sílabas sino por palabras y L. no me arrancaba, no me arrancaba. La mamá le compró el libro Angelito, este libro con el método tradicional y el niño arrancó, y que muchas veces funciona, pues. Hay otros niños que llegaron con su lectura presilábica y tú lo que haces es nivelarlos y ya. E: ¿Y crees que a los niños les gusta aprender de esa manera? D: En lo que es la práctica como tal, se me facilitaba mucho más a mí, pero qué yo buscaba, darle significado a esa lectura, qué les decía yo al principio cuando les enseñaba las vocales, cuando les enseñaba el abecedario, para qué sirve esto, el porqué de esto, al unir esta letra con esta letra qué vamos a obtener, qué sonido, me iba por los sonidos, me iba por las palabras. Yo les leo cuentos, qué opinan, qué les parece, qué vamos a aprender, qué van a lograr ustedes cuando comiencen a leer (1DEPU-B 5:10, 21).

En este proceso complejo y difícil de aprender a leer aparece un concepto común manejado por docentes y padres, **el arranque de la lectura**, el insospechado momento en que el niño es capaz de leer de forma independiente, casi corrida y sin confundir las sílabas, es decir, leer fácilmente. Según esta idea, pareciera que el proceso de aprendizaje tiene este momento decisivo, que indica que el niño ya aprendió lo básico de la lectura y puede leer por sí solo: “...pero después que ellos

arrancan, ellos se van solitos, me he dado cuenta con la niña, que ella ya arrancó y a ella ya no le cuesta” (18MEPR 2:52, 171).

Una hipótesis que emerge de estos datos es que dicho arranque marca una etapa, un antes y un después en el aprendizaje, caracterizado por una manera de leer corrido, “de una vez”, sin adivinar las sílabas o palabras.

Escuela privada: el método Lesmes. En la escuela privada, el método Lesmes es el eje central del aprendizaje de la lectura y escritura. Este método se aplica desde preparatorio hasta segundo grado e implica una intencionalidad pedagógica muy estructurada. El método dirige paso a paso la actividad docente del aula, traza el camino del aprendizaje del niño, así como el apoyo que debe provenir de parte de la familia. De la práctica del método se desprenden ventajas y desventajas observadas por las docentes, tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. *Ventajas y desventajas del método Lesmes desde la perspectiva docente.*

Ventajas	Desventajas
Se aprende a leer rápido y corrido, con fluidez.	Práctica repetida de la lectura, con una marcada entonación y pronunciación de las palabras que conlleva a la memorización del texto, con escasa comprensión.
Mejor preparación al leer una variedad de frases y de textos.	Exigencias y búsqueda de la perfección que lo hacen descontextualizado de la realidad.
Un niño avanzado adquiere la capacidad de leer corrido una palabra en cualquier contexto que se la coloque.	Mecanización del aprendizaje que impide la naturalidad y reflexión del niño.
Colaboración entre pares: el niño que no puede resolver por sí solo el trabajo individual, es ayudado por otro que más sabe. La cooperación entre pares es uno de los beneficios que trae el trabajo personalizado.	Aplicación igual para todos, sin tomar en cuenta la rapidez con la que aprende el niño, es decir, todos los niños deben pasar por todos los momentos del método, independientemente de si ya saben o no leer.

Aprender a “leer rápido”, aunque el niño no sepa lo que lee, es visto como una ventaja. Es decir, el niño “recita con fluidez” un texto que en realidad no lee:

E: ¿Esto funciona, de verdad, ves avances en el niño con todo esto? DA: No sé. Se ve avance en la fluidez de la lectura, más no a saber leer, o sea, el niño ya no lee con tantas pausas y te hace la entonación de la pregunta y la exclamación. Pero al tu llevarlo a otras cosas, por lo menos a una expresión, no te lo van a saber leer porque todavía no saben leer. Tienen adquirida esta parte de la fluidez, pero no saben leer. E: ¿Saber leer para ti qué es? DA: Por lo menos que te digan qué dice allí sin el dibujo. Ellos te lo leen ahí de tanto que se lo repites, se lo memorizan, si lo pasas a otro contexto no te lo va a saber, avanzan en algunas cosas más no en otras (2DEPR 8:32, 59).

La maestra diferencia entre la fluidez y el saber leer. Una cosa no tiene que ver con la otra. Así, el avance del niño con el método Lesmes no parecer ser uniforme en el dominio de la lectura como técnica y en lo que implica saber leer.

La colaboración entre pares se manifiesta como un aspecto positivo que ocurre durante el tiempo de trabajo personalizado. Los niños más avanzados y con esta capacidad de ayuda se convierten en facilitadores, ya que “*lo que han adquirido, lo pueden enseñar al otro*” (2DEPR 7:8, 12). Esta colaboración tiene ciertas reglas descritas por las docentes:

- a) un niño puede leerle a otro niño una palabra que éste no sepa, pero no se la puede escribir,
- b) se la puede leer tantas veces como sea necesario hasta que la vaya memorizando, hasta que distinga la palabra y
- c) la maestra le indica a un niño más avanzado que le lea a otro niño menos avanzado.

Las docentes no relacionan esta colaboración entre pares como un aspecto del desarrollo psicológico del niño. No asocian esta actividad con algo que ya han estudiado en su formación como docentes, sino que lo perciben como algo que sucede espontáneamente, hay niños que *“les nace ayudar a sus compañeros”*. Tampoco es visto como un propósito que la escuela como institución promueve o un valor a practicar.

Otra característica del método Lesmes es la búsqueda de la “perfección” en la lectura oral. Aquí se entiende como “perfección” el énfasis y exigencia que se hace en la lectura del texto escrito. Esta debe hacerse de manera corrida, con las pausas que indican los signos, con entonación y buena pronunciación. Realizar esta tarea en la lectura oral es una exigencia para poder pasar a segundo grado. Este énfasis en la lectura oral “perfecta” constituye, para la docente auxiliar, una manera artificial de aprender:

Mucho énfasis en la entonación: exclamación y preguntas. Si no hace la entonación, se lo tenemos que corregir, para que él haga la entonación. Por ejemplo, una pregunta, ¿có (énfasis en có) mo eeeeees?, eso tu no lo ves en

todos lados. El énfasis en la pronunciación me parece bien, pero la entonación en pregunta no. Tú te imaginas que yo diga en la calle ¿qué (énfasis en qué) es esooooo? ¿Qué (énfasis en qué) le pasa a ellaaaaa? La pronunciación sí y la manera de respetar los puntos, punto y coma, eso sí. Eso se lo estamos enseñando ahorita, cuando viene un punto no vamos a seguir de largo...y a parte que tiene que ser una lectura muy fluida. Si no te lee rápido, hay que volverlo a leer, hace falta practicar, para segundo grado tiene que tener eso bien establecido. (3DEPR 8:27,051)

La aceptación del método Lesmes por parte de las docentes coexiste con las críticas hacia el mismo. El método introduce al niño en la escritura de manera artificial, descontextualizada, por medio del encaje de la letra en la cuadrícula y la posición horizontal de la hoja, lo importante en primer lugar es la destreza, hacer una buena letra y automatizar el movimiento de escribir. Sin embargo, los niños no rechazan el método y el esfuerzo que este exige. Desde la perspectiva docente el método es considerado como bueno:

El método es muy bueno porque los niños aprenden a leer más rápido porque, como van del todo, se les hace más sencillo, practican, van leyendo uno por uno y se les hace todo más fácil. Hay una desventaja que yo observo: que las lecturas se las aprenden memorísticamente. Ellos tienen que llevarse una lectura para la casa y la tienen que repetir una y otra vez para ver cómo se lee, aquí se lee con una entonación en particular, si no hacen bien la entonación, nosotros tenemos que pedirle que lo vuelva a leer,

se la lleva a su casa y la práctica, la practica tantas veces que, por ejemplo, los que están más avanzados ya saben de memoria la guía, entonces caen en la memorización, de tanto que buscan la entonación y la pronunciación, uno se los exige porque el método lo exige. El método busca la perfección: tú no puedes leer silábicamente, tienes que leer corrido, hacer las pausas cuando se les indica, lo practican tanto, que se lo aprenden memorísticamente (1DEPR 6:6, 08).

En síntesis, los métodos de enseñanza Lesmes y silábico comparten ciertas características:

- La práctica repetida y la memorización como medio para aprender.
- La necesidad de un texto escolar para aprender a leer, con un formato y utilización diferente en cada método.
- La exigencia de la letra cursiva.

La primera enseñanza. Todo aprendizaje tiene un punto de partida. En ambos métodos este punto de partida constituye **la primera enseñanza** que debe recibir el niño para aprender a leer y escribir. En la escuela oficial, conocer el abecedario constituye el primer paso del aprendizaje y de la enseñanza. Esta concepción coincide plenamente con la acción educativa de la docente. El conocimiento del abecedario es el principio y el desencadenante del proceso de aprender a leer y escribir:

Para mí es primordial, desde el abecedario viene todo y por eso te digo, comenzamos desde el inicio a trabajar con ese abecedario, mucho antes de

que tú llegaras ya yo había trabajado con él, en el cuaderno viejito como les digo yo a ellos: la forma de las letras, la forma de ellos de escribir, comienzan de arriba hacia abajo, le dan la forma a las letras, trabajamos también, como se dice, en el aire, que agarren el lápiz, si es la a de abajo hacia arriba, después bajamos otra vez, hacemos la línea...el abecedario es lo primordial para que ellos puedan escribir (1DEPU 1:38, 073)

“Desde el abecedario viene todo” es una frase contundente que encierra la concepción de la docente sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, apoyada en la utilización del método silábico, aunque ella lo aplique más desde una práctica instalada en la escuela, que desde la conciencia del manejo de la teoría que fundamenta a este método.

A diferencia de la concepción de la maestra de la escuela oficial, la docente de la escuela privada considera que la primera enseñanza es la palabra como el todo:

El método tiene unos pasos que no puedes saltarlo, tienes que seguir una linealidad. Lo primero es conocer las palabras como el todo, porque conoces la palabra como el todo y luego vas a sus partes, conoces la palabra letra por letra. Entonces, no puedes hacer primero las letras y luego el todo, como lleva un seguimiento, tú tienes que tener conocimiento de esos pasos. Cómo se trabaja la lectura: primero conoces una palabra como el todo, por ejemplo, mamá, como el todo, ellos la observan y luego la empiezan a escribir letra por letra (2DEPR 6:2, 05).

Perspectiva de los padres

Una buena base. Padres y madres coinciden con las docentes en las nociones de *una buena base y niños en cero* que mencionamos en la sección referida a la perspectiva de las docentes. Para las personas adultas involucradas en el aprendizaje de la lectura por parte de los niños, es importante que al llegar a primer grado el escolar traiga **una buena base** de aprendizajes provenientes del preescolar. Igualmente aparece la contraparte la preocupación por aquellos niños que llegan al primer grado en cero:

Él reconoce las letras, pero por lo menos tiene que escribir Caracas, y escribe con una letra distorsionada. Ahorita es que está agarrando la lectura, poco a poco, él salió de preescolar en cero, no salió bien preparado. (7MEPU 1:55, 156)

En el preescolar le fueron enseñando sus vocales, sus consonantes, a ella eso le gustó mucho y siempre quería saber qué decían las cosas. En el segundo nivel ella empezó a interesarse por leer y la maestra como la vio interesada, la ayudó mucho. (19MEPR 2:75, 235)

Padres y madres reconocen que el aprendizaje de la lectura y escritura comenzó antes de la llegada al primer grado. Este aprendizaje es visto como el conocimiento que debe ser enseñado antes de ingresar al primer grado y no, por ejemplo, como el aprendizaje natural del cual se apropia el niño en la vida cotidiana.

Reforzamiento del hogar. La idea que subyace en este concepto es que los niños salen adelante con el apoyo de su familia. En ambas escuelas queda

evidenciada esta necesidad de apoyo vinculada al reforzamiento. Esta necesidad es vista como una responsabilidad compartida. El esfuerzo y la correspondencia entre la escuela y el hogar ayudarán al niño en su aprendizaje:

No es una exigencia, (...) imagínate, si tú no la apoyas quién te la va a apoyar, uno tiene que estar pendiente de sus hijos. Tenemos que quitar un poquito del tiempo de uno para dedicárselo a ellos, ese es tu hijo, yo por lo menos tengo tiempo porque no trabajo y yo me dedico a ella y a la otra niña para hacer las tareas... yo digo que eso es una responsabilidad que no se la pueden echar solo al colegio, porque esa es tu responsabilidad también como madre (13MEPU 3:12, 68)

Ahorita estamos un poco más en sintonía y bueno, ese acompañamiento cuando las maestras te llaman para trabajar con el niño, para que tú veas cómo es su proceso, qué fallas como madre, porque nosotras también hacemos la tarea de una manera tradicional en la casa, entonces tenemos que trabajar diferente a lo acostumbrado. (16MEPR 2:28, 94)

Madres y padres apoyan al niño tal como la escuela lo prescribe: controlan cuadernos y tareas, ponen al niño o niña a leer las lecciones del día, sin embargo, el apoyo al niño de forma no estructurada va más allá de lo que es orientado por la escuela. Abarca también enseñanzas específicas intencionales, como manejar la computadora o incluso el teléfono celular. Enseñanzas que provienen de la conducta como modelo y del propio ambiente del hogar, así como de acciones en función del aprendizaje del niño: leer diferentes materiales escritos (la biblia, entre ellos), ir a la

escuela cuando son llamados por la docente o gestionar ayudas especiales, como la atención psicológica o las llamadas tareas dirigidas

La concepción del apoyo de la familia es un concepto fuerte en el aprendizaje del niño, escuela y familia comprenden que deben ir de la mano en este proceso. Ahora bien, este apoyo es controlado principalmente por la escuela. La escuela demanda ciertas acciones del hogar y éste las debe cumplir.

Memorización. En la perspectiva de los padres, la concepción de **memorización** como medio para aprender tiene mucha similitud con el pensamiento de las docentes. Como está presente en la manera de enseñar que la escuela impone, podría decirse que hay una especie de aceptación tácita hacia la misma. Sin embargo, similar a lo que emerge en el grupo de las docentes, los padres se dan cuenta que la memorización promueve la táctica de “rebobinar” desde el principio lo que se ha aprendido de memoria:

Lo que comentamos hace rato, pues, que ella se aprende las cosas de memoria. Ella te lee la lectura, se la aprende y te la lee hasta sin el papel, pero cuando le van a preguntar qué dice aquí, se queda y empieza como a rebobinar. Eso es lo que le estoy trabajando ahorita, que reconozca las palabras, consonantes con vocales, la unión de las consonantes con las vocales une la palabra y entonces ella así es que ha ido avanzando. (5MEPR, 2:84, 156)

Por otra parte, la memorización del abecedario es concebido como un factor necesario en el aprendizaje de la lectura y escritura:

E: ¿Leer es una cuestión de memoria? M: Bueno, yo no lo veo de memorizar porque todo el tiempo tú vas a leer algo diferente, memorizar el abecedario sí que es algo que tiene que tener siempre (9MEPU, 1:84, 240).

En la escuela oficial la repetición constante de las asociaciones entre letras y sílabas es considerada como una limitante en el avance del niño, lo que algunas madres denominan **la tranca de la repetición**:

Es como básica, pero yo veo que la mayoría de los niños se trancan ahí, se enfrascan en eme, a, ma, no sé, creo que es algo que se supone que es repetitivo, se agarran de eso, la eme, a es ma y no quieren salir de eso. Cuando ya son palabras como de tres, por ejemplo, tri, tra, ya de ahí no quieren pasar. (4FEPU 1:14, 29)

La tranca de la repetición se produce de forma natural, ya que la única manera de aprender es a través de la memorización de la secuencia de sílabas que corresponden a determinada consonante.

Aplicación de los métodos de enseñanza. La perspectiva de los padres con relación a los **métodos de enseñanza** guarda bastante similitud con la perspectiva de las docentes. Para las madres y los padres el método silábico de la escuela oficial es aceptado como normal, no genera mayores cuestionamientos. En relación al método Lesmes, por ser nuevo y desconocido para las madres, exige un poco más de compromiso, es necesario el conocimiento previo del método y se asume como una necesidad para poder ayudar al niño.

Por otro lado, la conformidad con el método va acompañada de visiones contrapuestas hacia la forma de leer y escribir. Para los niños escribir con el método Lesmes puede ser fastidioso y requiere de empeño, del esfuerzo en hacer algo y conseguir el resultado esperado. Igualmente, la lectura en voz alta con entonación, acentuando exageradamente los signos de exclamación que contienen los textos escritos de las guías de lectura, es vista de manera dicotómica, entre lo “no normal” y lo “bonito”:

Lo que más le impresionó cuando vino aquí, que le quedó grabado, fue lo del método. Aquí el método de leer es diferente. Yo vine aquí para ayudarla a ella a integrarla con este método, porque no era fácil integrar la letra en la cuadrícula, porque en los colegios te mandan un cuaderno de caligrafía aparte con la letra palmer y escribir en el cuaderno de una línea normal, pero aquí es con la cuadrícula. Yo no sabría decir si eso es bueno o no, tendría que esperar a que terminara el año, cuando esté en segundo grado. Pero la cuestión de leer, con este método, ellos tienen que acentuar la exclamación, ellos no leen normal, o sea, la casa es bonita, sino la cá-sa (acentúa la entonación) algo así, entonces ella me dice: mamá no me gusta, pero por qué, imagínate yo leyendo así para que ella lea, eso es lo que ella recalca de este método. (20MEPR 2:72, 229).

Como leen aquí es algo bonito, pues, le dan la entonación con los signos de interrogación, exclamación, el punto y aparte, una coma, o sea, ellos reconocen ya eso, con el otro método no (21FEPR, 2:84, 273).

La expresión “no normal” se relaciona con la descontextualización del método ya mencionada en la perspectiva de las docentes. En otras palabras, una manera de leer que choca con la realidad.

Otra visión contrapuesta es sobre lo monótono y lo entretenido que puede ser el método para los niños. La monotonía parece ser una característica, debido a que el procedimiento es muy mecánico, siempre igual, repetitivo y eso produce cierto cansancio. Pero, por otro lado, también puede ser emocionante, motivante y divertido cuando las actividades parecen juego o donde el niño es más activo:

Me gusta que va de la cotidianidad de los niños, de ese tipo de juegos para después transformarlo en lo que es, con nombre y apellido lo que es: de saltar un conejito a lo que es suma y resta me parece genial, o agarrar unos taquitos de madera con letras, ponerlos unos con otros, hablar de la palabra más importante para luego convertirlo en verbo, eso me parece genial. Lo hace menos aburrido para ellos. (15FEPR 2:17, 77)

A veces, yo siento que a veces es una monotonía, por decirlo de alguna forma, pero él ya sabe cuáles son sus reglas, cuál es su manera de hablar, en qué momento puede conversar... (16FEPR 2: 30,100)

Un método de enseñanza como el Lesmes genera cierta presión y angustia sobre la familia, dado el número de lecturas que el niño debe concluir en el primer grado, así como las exigencias sobre la escritura. El señalamiento de la escuela de que a los 7 años cierra el ciclo de iniciación a la lectura, más o menos en el mes de marzo, fue observado como un factor que generó preocupación en los padres.

El esfuerzo de leer y escribir. El esfuerzo que despliegan los niños y niñas inquieta a los padres en lo afectivo: madres que se sienten preocupadas por el resultado del aprendizaje de su hijo, porque alcance las metas de aprender a leer en el tiempo estipulado, ya que, de lo contrario, será costoso después.

Perspectiva de los niños

El esfuerzo de leer y escribir. Los intentos y maneras como los niños se enfrentan al aprendizaje de la lectura y escritura, producto de la aplicación de los métodos utilizados por la escuela, es lo que constituye **el esfuerzo de leer y escribir**. Esto parece tener un rango entre lo difícil y lo fácil. Por ejemplo, las dificultades que plantean los niños al momento de leer un texto escrito están en la disposición de las letras, unir las letras para poder leer una palabra, aprenderse el abecedario, leer con la entonación y rapidez que exige el método, aspectos ubicados en lo difícil:

E: ¿Qué es lo que no te gusta del primer grado? N: Leer. E: ¿Por qué? N:

Es muy difícil. E: ¿Qué es lo más difícil de leer? N: El abecedario.

(7HEPU 1:59, 312)

Fácil, porque ahí se entienden muy bien las cosas y la lectura está muy bien. (12 HEPU 2:93, 303)

Un poco difícil cuando tienes que hacer entonación y leer un poquito más rápido/lo más fácil es que tienes que hacer pausa y eso. (17HEPR 3:24, 89)

Lo más difícil de leer es unir las palabras para que formen una palabra (20VEPR 3:47, 163)

Difícil. Porque no se puede leer sin una persona, no se puede leer sin que nadie esté acompañado con nadie (11 VEPU 2:47, 236)

Este último dato expresa cierta dependencia, pero también un sentido de lo colectivo, de lo social que involucra el acto de leer. El inicio de este aprendizaje fuera y dentro de la escuela tiene una característica natural y fundamentalmente social: se necesita del otro para poder comprender lo que dicen los materiales escritos, lo cual debería involucrar otros aspectos como el disfrute de leer en compañía, que no parece ser muy tomado en cuenta en el aula, pues, al considerar el acto de leer como una destreza que hay que aprender, el acompañamiento se reduce a dar instrucciones de cómo descifrar para ese trabajo individual de “leer” el texto que debe hacer el aprendiz.

La lectura en voz alta ante el grupo -actividad sistemática en la escuela privada- refleja rasgos afectivos ambivalentes, tales como diversión por el hecho de estar en una ronda y que los niños escuchen a otro leer, pero al mismo tiempo puede producir vergüenza si no se hace como la maestra espera, según el método:

N: Yo la lectura 20 no la pude practicar muy bien porque tenía tareas de la semana pasada y eso las tuve que hacer, después practicarla y mi hermana me contagió su sueño y me dormí. E: ¿Qué es practicar la lectura? N: Eso es que tú practicas la lectura para que tú la leas al frente de todos los niños. E: ¿Y cómo se siente leer la lectura frente a todos los niños? N: Penoso más o menos, pero más divertido porque lees alto, en voz alta y todos los niños te escuchan. E: ¿Y por qué más o menos, qué es lo otro más o menos? N:

Ah, un poquito penoso porque tienes que leer la lectura frente a todos los niños y si no te sabes la lectura un día te puedes avergonzar. E: ¿Y te ha pasado? N: Bueno, más o menos, en preparatorio casi siempre me pasaba. (22VEPR 3:100, 201)

El esfuerzo de copiar está muy relacionado con la extensión del texto escrito que el niño debe reproducir. Aquí también se observa un rango de esfuerzo entre lo difícil y lo fácil, sin que uno sobresalga por encima de otro:

E: ¿Qué cosas escribes? N: Letras. E: Todos los días escriben lo que está en la pizarra ¿eso te gusta? N: Sí. E: ¿Y eso para ti es fácil o difícil? E. Fácil. No me canso. (3VEPU 1:32, 184)

¿Te parece que lo que pone la maestra en la pizarra es muy largo? N: No. E: Tú lo copias sin problema. N: Lo copio, a veces está largo y se me cansa la mano ¿A usted no le da calambre? A mí sí. (13VEPU, 2:81, 429).

En el caso de la escuela privada se trata de copiar las guías de lectura bajo el formato de la cuadrícula:

N: Hacemos trabajo personal, a veces escribimos, me fastidia, pero... E: ¿Qué es lo que te fastidia de escribir? N: Todo. Que tengo que encajar la letra en la cuadrícula. E: ¿Y eso es fácil o difícil? N: Más o menos. Es que tengo que contar tres cuadritos y a veces se me olvida. Y me ponen a repetírmelo. No es tan fastidiosa, a veces es divertida (14HEPR 3:2, 7)

E: ¿Para los niños es fácil escribir así en los cuadritos? N: Bueno, hay algunos que tienen que desarrollar la mano para poder escribir bien. E:

¿Y qué es lo que más les cuesta a esos niños? N: Hay algunos que les cuesta porque le tiembla la mano y hay otros que les da flojera escribir. (25HEPR, 3:91,346)

El proceso de llegar a escribir de manera independiente en el caso del método Lesmes pasa por un camino complicado donde las exigencias de forma (entonación, pronunciación, forma de la letra) parecen tener mayor peso que el significado y la comprensión de lo escrito. Esto no es algo que ocurre simultáneamente, sino que, para quienes manejan el método, se tiene la idea de que las exigencias de forma conducirán a la comprensión y el significado.

La obligación de la letra cursiva. La exigencia de la letra cursiva funciona de manera diferente en ambas escuelas. En la escuela oficial simplemente el niño escribe a su manera este tipo de letras, no existe mayor control por parte de la docente. En la escuela privada hay un mayor control sobre el niño en la escritura, debido a las exigencias del método Lesmes, donde el formato de la cuadrícula imprime un nivel de mayor dificultad y una uniformidad a la letra que el niño reproduce. Aunque en la observación registré que la mayoría de los niños escribe sin mayores problemas sobre las líneas del cuaderno cuadriculado y contando los cuadritos, se presentaron casos particulares que evidencian lo complicado que puede ser escribir según las reglas de la escuela:

P. que estaba con la ficha 8. titulada Molino, le costó empezar a copiarla. No sabía cómo empezar el rabito inicial de la m mayúscula, tenía que contar los cuadritos, intentaba, pero no le salía. Ese rabito va en dos cuadritos

consecutivos. Yo le dije que contara los cuadritos, ella me preguntaba, pero yo no me atrevía a intervenir mucho, por lo del método. Le dije que le preguntara a la maestra, cuando se decidió, ya había terminado la hora de trabajo personal (OBEPR 16:34, 137).

Con la aplicación de la situación hipotética emergieron las nociones que poseen los niños con relación a la utilidad que tiene la actividad de copiar, así como las causas y consecuencias de no hacerla o completarla. La idea general sobre la utilidad es que copiar sirve para aprender: a leer, hacer la tarea, entender lo que la escuela manda y a futuro, para explicarle cosas a los hijos. Las causas por las cuales un niño no termina de copiar lo que la maestra escribió en la pizarra y, por ende, de aprender, están relacionadas con su comportamiento:

Hay niños que saben copiar y les gusta copiar, lo que pasa es que la flojera no los deja. (10HEPU 2:27, 169)

Por estar hablando y por estar parándose a cada rato. (11VEPU 2:50, 247)

Bueno, porque se tardan hablando, pasan tieeempo hablando, se entretienen jugando, viendo el techo. (24HEPR 3:76, 291)

Por otro lado, en la perspectiva de los niños, no copiar tiene también sus consecuencias, traducidas en el regaño y el castigo. Se genera también un efecto emocional, sentimientos de tristeza y malestar que expresan los niños al no terminar de copiar.

Dimensión Lectura y escritura como objeto de aprendizaje

Conceptualización

Aprender a leer y escribir tiene una estrecha relación con el significado de la lectura y escritura como el objeto de aprendizaje más importante en el primer grado.

En esta dimensión entran:

- el para qué y por qué de este objeto de aprendizaje,
- la manera como aprendieron a leer y escribir los adultos significativos para el niño;
- cómo el niño entiende lo que es saber leer y escribir y
- el espacio en el cual se inicia este aprendizaje.

Esta dimensión de la categoría central influye en las acciones, las tareas y los apoyos de cada uno de los participantes involucrados en esta experiencia escolar.

Veamos los conceptos involucrados en esta subcategoría.

Conceptos sustantivos

CONCEPTO	DEFINICION
Para qué y por qué de la lectura y escritura	Importancia y utilidad que tiene la lectura y escritura como objeto de aprendizaje. Comprende dos aspectos: lo social y lo escolar.
Saber leer y escribir	Se define en términos de cómo los participantes entienden el proceso de aprender a leer y escribir.
Yo aprendí así	Es la experiencia como aprendices de los adultos significativos para el niño. Remite a una historia personal, con bastante homogeneidad entre docentes y padres, donde el hogar constituye un espacio inicial para aprender a leer y escribir. El aprendizaje pasado se hace extensivo a la enseñanza.

Perspectiva de las docentes

Para qué y por qué de la lectura. En la escuela oficial, la docente maneja de modo declarativo el para qué de la lectura y escritura, asociado a la comunicación:

Bueno, como les digo yo a ellos, no sé si tú te has dado cuenta, se los digo todo el tiempo, por medio de la lectura y escritura nosotros nos comunicamos, si no sabemos leer y escribir todo se nos hace más difícil, desde que estamos en nuestra barriga mamá nos habla, desde allí empezamos a escuchar palabras y es muy importante, la vida gira en torno a la lectura y la escritura (1DEPU-A 1:11, 016)

El desarrollo de la competencia comunicativa del niño aparece como el propósito fundamental del aprendizaje de la lengua escrita en el programa de primer grado del Currículo Básico Nacional, en los cuatro bloques de contenido que conforman el área de Lengua y Literatura. Sin embargo, la concepción de comunicación de la docente se apoya más bien en una visión muy personal y empírica y muy poco en ese enfoque funcional comunicativo del CBN.

En contraste, la mayor parte del trabajo escolar que hacen los niños en la escuela es copiar de la pizarra. Pareciera que es suficiente declarar en voz alta la utilidad que tiene leer y escribir para que el niño entienda la idea de comunicación implícita en este aprendizaje.

Saber leer y escribir. En lo que respecta a lo qué es saber leer y escribir y cómo se aprende, para la docente de la escuela oficial el significado es más bien un concepto general relacionado con las preguntas sobre los textos leídos a los niños y

las asociaciones de letras y sílabas. Por su parte, las docentes de la escuela privada le dan más importancia a saber el significado de la palabra que se lee, pero solo la palabra. Es decir, en la práctica, aunque hay preocupación porque se perciba o se lea la palabra completa, el sentido completo de la frase y su comprensión como un todo no es una prioridad; al menos no desde el primer momento:

E: ¿Y para cuándo se deja la comprensión, que el niño entienda lo que lee? DA: No sé si se verá más adelante. Se les pregunta a ver si ellos distinguen la palabra, pero la comprensión como tal, el significado como tal no, muy poco se ha hecho eso (2DEPR 8:24, 047).

Yo aprendí así. Este concepto sugiere una historia personal y social sobre la manera de aprender a leer y escribir de las docentes en el pasado. El método silábico continúa manteniéndose casi como la única práctica de enseñanza y aprendizaje, con la utilización de un mismo libro que se traspasa de generación en generación como una herencia cultural. También la escuela refuerza esta herencia al utilizar el mismo método, pero con un formato de libro más actualizado. Relacionado con el aprendizaje pasado, está la noción *enseño como aprendí*, que supone que todos aprendemos de la misma manera en todas las épocas y este aprendizaje se transforma a su vez en la manera de enseñar. Pareciera estar presente la premisa “uno enseña como aprendió, si a mí me sirvió, les sirve a todos”. Si al adulto le sirvió en el pasado, al niño también le servirá en el presente:

E: ¿Cómo aprendiste tú a leer y escribir? D: Por el método del libro Angelito, no sé si te acuerdas, el libro Mi Jardín, igual, me colocaban diario como

hago yo, a lo mejor algo me quedó de eso, diario una lectura, mi mamá me la repasaba, ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu, iba a la escuela y así aprendí. E: En la escuela te colocaban la lección. D: La lección y reforzaba en la casa con mi mamá, me tomaba la lectura y así iba pasando. E: ¿Y esa manera para ti fue fácil de aprender? D: Fue fácil. E: ¿Y cómo ves tú lo que los niños aquí aprenden a leer y escribir? D: Igual, por el método de sílabas, ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu... (1DEPU-B 4:15, 37)

E: Y si tú te fueras para otra escuela, donde no hay método ni nada ¿qué harías? D: Hay estrategias para enseñar. Cómo haría, agarraría tanto del método del constructivismo como del tradicional. Ellos, por lo menos, para deletrear mamá, muchos no saben. Con el método tradicional tú te defendías, con el Angelito, yo aprendí así y aprendí muy bien, aunque en la universidad no nos enseñaron así, nos enseñaban más que todo la parte constructivista. E: ¿El aprendizaje con el Angelito te resultó fácil, disfrutabas de la lectura? D: Para mí sí. Que yo recuerde, a mí sí me gustó el libro Angelito y aprendí a leer rápido, aprendí a leer en tercer nivel, ya sabía leer cuando pasé a primer grado. Pero viendo tu punto de vista, el Angelito se parece un poco al método (Lesmes), se memoriza mucho en ambos, pero el método lo veo más mecánico. Todos los días es lo mismo y uno no puede cambiar. (2DEPR, 8:15, 031)

En el caso de la escuela oficial, pareciera que la idea subyacente es si yo aprendí así, entonces enseño como aprendí, porque los niños también aprenden así.

Se traspan y reproducen prácticas tradicionales, por ello afirmo que la enseñanza se sostiene más en la experiencia, en lo empírico que en la formación y en la reflexión.

Por otro lado, la concepción *enseño como aprendí* refleja una ausencia del uso de teorías en el ejercicio de la docencia en ambas escuelas. Aunque las docentes nombren teorías como el constructivismo o el aprendizaje significativo, en realidad no hay una verdadera conciencia de su conocimiento y aplicación. En las concepciones de las docentes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura predomina más un conocimiento empírico, debido a ello, las concepciones parecen ser resistentes a los cambios externos y la experiencia pasa a ser la “teoría” a seguir. La experiencia viene a ser ese conjunto de conocimientos adquiridos a través de la práctica que parecen funcionar en la enseñanza, sin tener evidencias comprobadas. Es un concepto particular, diferente al que la pedagogía trata de promover y que explica en parte esa resistencia al cambio.

Perspectiva de los padres

Para qué y por qué de la lectura. A diferencia de las docentes, los padres reparan más en **el para qué y por qué de la lectura** desde el punto de vista social. Leer y escribir tiene un valor para la vida y el desenvolvimiento en la sociedad. Poder leer y escribir es algo básico y esencial que hace posible adquirir conocimientos y, por lo tanto, el desarrollo como persona autónoma, ganar derechos y el progreso social. Como objeto de aprendizaje, leer y escribir implica fluidez, buena expresión en la comunicación, vocabulario, buen desenvolvimiento verbal y nuevos conocimientos:

Imagínate, eso es lo básico para desarrollarte como persona, es lo más importante, una persona que no aprende a leer y escribir está prácticamente en las nubes. Una persona que no sabe leer y escribir es muy dependiente de los demás, si no está informado pierde muchos derechos que no saben que existe y que los merece, por ejemplo, el trabajo (1MEPU 1:2 1,035).

Para poder desenvolverse bien en este sistema. Ahorita este sistema exige mucho, esta sociedad. Si no sabes leer, escribir, si no sabes sumar no eres nadie, eres poca cosa. Uno tiene que ir mejorando, ir desarrollando. (15PEPR 2:8, 34)

Esta concepción coexiste al mismo tiempo con el valor escolar, la importancia que tiene para alcanzar objetivos escolares. Ahora bien, aunque las prácticas para aprender a leer y escribir sitúan a la lectura y escritura como un objeto fundamentalmente escolar, los padres tanto de la escuela oficial como privada manifiestan de una manera más clara el sentido social que tiene. En cambio, para las docentes, es más ese objetivo escolar que hay que alcanzar para poder pasar de grado.

Saber leer y escribir. En el inicio de la escolaridad hay ciertas habilidades y/o aspectos que los padres consideran que ayudan a **saber leer y escribir**, tales como experiencias previas con materiales escritos (periódicos, computadora, anuncios) y el conocimiento del abecedario. Otras habilidades se van desarrollando en el camino, por ejemplo, poder leer en la mente la palabra completa y no por partes y comprender lo que se lee. También se evidencian algunas condiciones que deben estar asociadas a la lectura, tales como comprender, el gusto por la lectura y el hábito de leer.

La perspectiva de los padres entiende la existencia de dos expresiones en el proceso de aprender a leer y escribir: la parte mecánica y la parte comprensiva. La escuela separa, fragmenta la enseñanza de este proceso, enfatizando primero en la parte mecánica y dejando la comprensión en segundo lugar, aunque la expectativa de padres y madres es que ambas ocurran en el primer grado:

En el primer grado espero que salga leyendo y escribiendo, pero principalmente comprendiendo. Porque leer es un asunto mecánico si se conduce por ese sentido, pero la comprensión es algo más complejo, más abstracto y quisiera más que comprendiera que leyera. De hecho, leer ya lo hace, pero comprender todavía no...quizás es lo que le falta pulir ¿no? (15 PEPR 2:13, 054)

Yo aprendí así. Al igual que las docentes, el concepto **yo aprendí así** sugiere una historia personal y social sobre la manera de aprender a leer y escribir de padres y madres en el pasado. La experiencia de la mayoría fue con el método silábico y en las creencias de los adultos esto parece asociarse con una forma casi natural de aprender a leer y escribir, a pesar de lo mecánico y memorístico. El hogar constituye el primer espacio de aprendizaje de la lectura y escritura para todos los participantes y el rol de enseñar a leer y escribir es asumido por un adulto significativo, pero también por algún hermano o hermana mayor, abuelas y tías. Desde el punto de vista afectivo, el aprendizaje pasado se recuerda como relativamente fácil, pero para algunos envolvió momentos desagradables, acompañados de regaños y coscorriones. La manera como se aprendió a leer y escribir en el pasado influye en las formas de ayudar al niño en su

propio aprendizaje:

Bueno, en mi época mi mamá me enseñó. Me parecía como más fácil llevarlo a él, repasaba las lecturas con él. Yo aprendía a leer con el libro Mi jardín. En aquel entonces yo lo veía fácil porque al conocer uno las letras y el abecedario, ya era fácil y así fue como yo le enseñé a él. (9MEPU 1:81, 226)

Bueno, mi mamá me enseñó con el modo silábico, porque yo aprendí con el libro Mi Jardín, yo estuve a punto de comprarlo, dios mío será que lo compro, porque yo aprendí por ahí. Al principio me costó, pero después que yo pasé la p, que me acuerdo... ya sí. (22MEPR 2:85 275)

Por otra parte, emerge cierta diferenciación entre pasado y presente, a través de la comparación entre el aprendizaje del adulto y el aprendizaje del niño. En el pasado, para algunos padres el aprendizaje era únicamente memorístico y mucho más fuerte, en el sentido que había que aprenderse las lecciones del libro a como diera lugar. En el presente hay más tecnología que facilita el aprendizaje de la lectura y escritura. Con tecnología los padres se refieren básicamente al uso de la computadora y del teléfono celular. Sin embargo, el uso de dicha tecnología se restringe más al espacio del hogar, en la escuela (en ambas escuelas) se sigue observando el uso de la tecnología tradicional: pizarrón, copia, textos escritos que deben memorizar. En la escuela privada podemos hablar del uso de cierta tecnología con la utilización de plantillas de letras elaboradas en madera que sirven para componer palabras previamente memorizadas.

Perspectiva de los niños

Para qué y por qué de la lectura. La perspectiva de los niños y niñas está muy moldeada por su experiencia social y escolar. Por ello, su punto de vista sobre el **para qué y por qué de la lectura** se asemeja a la perspectiva de los padres. La lectura y escritura es importante para alcanzar objetivos escolares, principalmente pasar de grado, adquirir conocimientos y aprender contenidos escolares. Pero también tiene una utilidad para la vida a futuro:

Para poder pasar al grado, estar en la universidad, tener trabajo y allá adelante, adelante, uno necesita escribir (12HEPU, 2:61, 311).

Para poder saber cosas. Por ejemplo, yo no sabía que era molino y yo aprendí. Un molino es una cosa que da vueltas, no sé para qué sirve, pero... (14HEPR 3:8, 31)

Saber leer y escribir. La concepción que manifiestan los niños sobre lo que es **saber leer y escribir**, está muy asociada a la actividad escolar que realizan en el aula de clases, textos y tareas escolares que promueven prácticas basadas en la repetición y la memorización. Para muchos niños leer es decir bien las palabras, o leer corrido, de una vez, sin pausas. Un razonamiento que marca cierta diferencia es escribir y leer con sentido, que encontré en el pensamiento de una niña de la escuela privada:

Para escribir tienes que juntar las letras para que diga una palabra, para leer el caso igual, juntas las letras y dices la palabra, pero hay que juntar unas palabras que sean conocidas, porque no puedes juntar la doble be con la hache y la pe porque no dice ninguna palabra. Hay que primero poner,

por ejemplo, la equis, la i y ahí dice xi, después la ele y la o, dice xilófono.

(25HEPR 3:93, 358)

Del razonamiento de esta niña, podría derivar que la escuela privada está promoviendo un aprendizaje con mayor sentido que en la escuela oficial, a pesar de las críticas hacia la memorización y mecanización del aprendizaje proveniente de las docentes y de algunos padres y madres.

Una noción que surgió en la escuela oficial es la **dualidad del aprendizaje**, relacionada con la fragmentación que marca la diferencia entre leer y escribir. Esta dualidad admite que se puede ser capaz de leer y no escribir, lo mismo que al contrario:

Escribir sí, pero leer no. Tengo 6 años, al cumplir los 7, sí sé leer (6VEPU 1:54, 295).

No sé leer, pero sí se escribir (11VEPU 2:41, 216)

La dualidad del aprendizaje está influida por la concepción separada de la lectura y escritura en la que se sostienen los métodos de enseñanza y su visión como objeto escolar, que debe aprenderse de esa manera.

Otra noción que surgió en los niños y niñas fue la de **escribir sin copiar**, la cual se refiere a las explicaciones que dan a poder escribir sin tener un modelo de escritura por delante. Se refleja aquí cierto asombro de poder escribir sin copiar o sin que te lo dicten, algo que no es habitual de hacer en la escuela. Es una especie de darse cuenta que ocurre en el niño cuando es capaz de escribir lo que está en su mente, un reconocimiento de que es posible escribir sin que el texto esté previamente

escrito. El niño logra diferenciar entre escribir y copiar, afirmando que lo último resulta más fácil. Esta concepción del acto de escribir se da principalmente en aquellos niños más avanzados en el aprendizaje de la lectura y escritura, que ya son capaces de escribir y leer de manera independiente, y estas ideas surgieron en la segunda entrevista que realicé al final del año escolar, es decir, en la culminación de ese trayecto de aprendizaje en primer grado:

E: ¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito?

N: Sí. E: Escribe aquí una palabra que tú quieras. N: Voy a escribir la fecha (y la escribió correctamente). E: ¿Cómo hiciste para poderlo escribir sin haberlo visto? N: Eso lo tengo aquí (se toca la cabeza). E: Ah, es que lo tienes en la mente (y asiente) (13 VEPU 2:95, 443).

Sin embargo, en ese mismo tiempo, un niño de 7 años aún necesitaba el modelo escrito previamente:

E: ¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito?

N: No. E: ¿Por qué? N: Porque tiene que ver, saber qué va a hacer. E: O sea, si no está escrito en algún sitio, el niño no lo puede escribir. N: No. E: Si yo te digo ahorita, escríbeme aquí donde vives tú, ¿tú lo podrías escribir? N: No. E: ¿Por qué? N: Porque no está copiado (11VEPU 2:102, 265).

Podría decirse que todavía este niño, casi finalizando el año escolar, mantiene la idea contrapuesta: escribir es copiar, lo cual me hace plantear como hipótesis que los niños y niñas, en el primer grado, parecen transitar desde una noción de escritura

asociada al acto de copiar, a una noción de escritura asociada al acto de producir, bajo la enseñanza con el método silábico.

Ahora bien, considero que, si desde el inicio se viese el aprendizaje como producción por sí mismo de un texto escrito, aunque no cumpla con los requisitos de la escritura formal que maneja el adulto, niños y niñas tendrían otra motivación para aprender y una noción con fines sociales, más allá de los escolares. Que el niño produzca textos escritos podría marcar una diferencia significativa en el aprendizaje, ya que sus concepciones sobre lo que es aprender a leer y escribir están en estrecha relación con la propuesta escolar, plasmada en los métodos de enseñanza. En otras palabras, los niños elaboran sus concepciones bajo la influencia de las actividades escolares. Veamos las asociaciones que hacen con el acto de leer y escribir:

- a) leer requiere tarea y esfuerzo, o sea, voluntad personal;
- b) leer es descifrar, ya que se puede saber leer, pero no acordarse de lo leído,
- c) leer es leer rápido y requiere de mucha práctica y
- d) leer y escribir es juntar letras con sentido.

En general, no se evidencian asociaciones del acto de leer y escribir con la comunicación. Por otra parte, los niños ejercitan la lectura en el hogar con materiales compartidos con los adultos, como la biblia y el periódico y la mayoría refiere que antes de entrar al primer grado, ya “sabía leer”. Esto nos indica que antes del inicio de la escolaridad, hay un mundo de experiencias lectoras diversas que la escuela no toma en cuenta (o lo hace muy poco) cuando enseña a leer y escribir. Las concepciones de los niños sobre lo que es saber leer y escribir están influenciadas tanto por las

prácticas pedagógicas de la escuela, como por las oportunidades y vivencias de lectura y escritura fuera de la escuela.

Dimensión Frente a la escuela

Conceptualización

Define el desenvolvimiento del niño en el primer grado frente a los requerimientos de la escuela, tal como es observado por padres y madres. Esta dimensión ubica la relación del niño con la escuela y su propuesta de enseñanza y aprendizaje, considerando también la figura de la docente de primer grado. En esta categoría se reflejan las características propias del primer grado, la escuela como contexto cotidiano y las exigencias que ésta plantea al niño, a las docentes y a la familia.

Conceptos sustantivos

CONCEPTO	DEFINICION
Estar en primer grado	Aceptación del niño hacia la escuela y hacia la docente. Esta aceptación se relaciona con la actitud del niño hacia la escuela como contexto cotidiano y la percepción de la figura de la maestra. Involucra también las expectativas que tienen los padres con relación al desenvolvimiento del niño, determinado por normas y prácticas, tales como el cumplimiento de la tarea diaria, la adaptación a una organización distinta de la rutina escolar, el gusto por la escuela y la madurez para enfrentar las exigencias del primer grado.
Es el niño, no la escuela	El aprendizaje es visto por los adultos como un problema centrado en el niño. La responsabilidad del aprendizaje parece ser esencialmente del niño y no de la escuela, ni de los métodos de enseñanza.
La docente de primer grado	Aspectos de la esfera personal de las docentes, relacionados con el quehacer educativo en el primer grado y las cualidades que tiene y que debe tener un docente de este grado.

Perspectiva de las docentes

La docente de primer grado. Aquí haré referencia únicamente al concepto relacionado con **la docente de primer grado**, ya que los otros conceptos asociados a esta dimensión de la categoría central no emergieron de manera específica en los otros participantes. Las concepciones sobre las cualidades de una docente comprenden dos dimensiones: cualidades generales referidas a todo docente y cualidades particulares referidas a la propia mirada como docente. Así, las cualidades generales de un buen docente son tener vocación para educar, paciencia y amor hacia los niños, ganas de trabajar y el esfuerzo de atención individual al niño. Entre las características particulares están la cercanía y comunicación con los padres y representantes, la flexibilidad y las que destacan las docentes de la escuela privada: el docente como facilitador del aprendizaje y las iniciativas personales en la utilización del método de enseñanza, que vienen a ser sus propios criterios profesionales sobre cómo ellas, desde su punto de vista, aplicarían el método de enseñanza.

Perspectiva de los padres

Estar en primer grado. Este concepto explica la vivencia de padres y madres con respecto al aprendizaje de la lectura en primer grado. Desde la perspectiva de los padres, no es solamente el hecho de aprender a leer y escribir, sino también nuevas situaciones que debe enfrentar el niño y, por ende, también ellos mismos: el cambio drástico y la adaptación a una organización escolar distinta y a mayores obligaciones, como la tarea escolar diaria. Asimismo, destaca la *actitud* del niño frente a la escuela, es decir, la disposición emocional para ir a la escuela y la aceptación hacia ésta como

institución. Para algunos padres, la actitud del niño o niña hacia la escuela ha sido positiva desde el principio, para otras algo cambiante en la medida que transcurre el año escolar y que avanza en el aprendizaje.

El ingreso del niño al primer grado genera expectativas, aquello que padres y madres esperan que ocurra en el primer grado, para beneficio del niño y para tranquilidad de ellos mismos. Surgieron así tres tipos de expectativas:

1. El egreso del primer grado con el logro de los aprendizajes básicos esperados: leer, escribir, sumar y restar, con el añadido explícito de la comprensión sobre lo leído, destacado especialmente por los padres de la escuela privada. Pero también está el lado afectivo que toca a los padres ante la ansiedad o preocupación por el alcance de las metas de aprendizaje en el tiempo estipulado, de lo contrario, tendrá un costo después.
2. La acción de la maestra a favor del niño, desde el punto de vista del aprendizaje (facilitar conocimiento, interés, explicaciones) y desde el punto de vista afectivo (el buen trato).
3. La adaptación del niño a un ambiente y organización del trabajo escolar diferente a la del preescolar.

Dichas expectativas guían de alguna manera las acciones de apoyo al niño, puesto que los padres, en función de ellas y de las demandas de la escuela, organizan las formas de apoyar al niño. Una limitación fue la dificultad que tuve para comprobar en un nuevo encuentro con los padres el alcance o satisfacción de dichas expectativas.

Es el niño, no la escuela. Por otra parte, está la responsabilidad del aprendizaje, relacionada con el concepto **es el niño, no la escuela** y que refleja el compromiso hacia el aprendizaje de la lectura y escritura, que los adultos ubican más en el niño que en la escuela, que tiene que ver más con lo que el niño hace, que con lo que la escuela hace. Esta responsabilidad apunta a algunas características que padres y madres atribuyen al niño o la niña:

Yo creo que es muy consentido por el papá, porque yo he puesto de mi parte, le he puesto psicóloga, le he puesto persona que lo ayude, pero está muy consentido (5MEPU 1:31, 83)

El problema es el niño, pues, no los métodos, realmente es el niño, a lo mejor a él le está costando y no mucho porque él te lee. Nosotros no le damos con el modo silábico en la casa por eso, porque va a chocar aquí, porque si lo ven, ma-má, aquí no se lee así. Pero el método es bueno, es difícil porque si tú vienes con otro método y te enseñan este método, es difícil porque te ponen a escribir de una manera a la que no estás acostumbrado a escribir... (21MEPR 2:88, 285).

Pareciera entonces que la escuela hace lo que tiene que hacer. Si el niño no realiza las actividades escolares que demanda la escuela, es que algo pasa en el niño, no en la escuela ni en los métodos. Así, el aprendizaje es visto por los adultos como un problema centrado en el niño, explicado a través de ciertas características personales, como la distracción o a un componente de crianza que hace al niño

consentido. Igualmente, los métodos de enseñanza, a pesar de las críticas, se aceptan como algo lógico al que los niños deben adaptarse.

Por otro lado, surge el reconocimiento de las diferencias entre los niños y niñas con relación al aprendizaje de la lectura y escritura, que es visto en términos de las capacidades y de la aceptación de la variación en la manera de aprender. En función de esto se refleja lo fácil o difícil que puede representar dicho aprendizaje, ya que no todos están al mismo nivel y a algunos les cuesta más que a otros:

Sí, claro, pero hay que adaptarse, yo entiendo que hay niños que...cómo le digo, el libro de lectura es muy básico para ella, para ella es un paseo, pero yo entiendo que todos tienen que ir al mismo nivel y no todos están al nivel de ella, yo entiendo eso (4MEPU 1:8, 20).

...porque la lectura y escritura para él ha sido relativamente fácil y la matemática, la lectura ha sido un poco más lenta que la matemática, pero es por su mismo grado de madurez. De hecho, yo estuve con la psicopedagoga y un psicólogo particular para que evaluara si es que realmente no le gustaba el método y si había alguna alternativa para que aprendiera y me dijo que no, que todos los aprendizajes son diferentes para cada ser humano (16MEPR 2:33, 100).

La docente de primer grado. La figura de la maestra juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Representa no solo una manera de ser y actuar en lo individual, sino también representa a la escuela, a la institución en lo que a ciertas normas y acciones se refiere. Los padres poseen expectativas y trazan juicios sobre la

labor de la docente en el aula y su relación con el niño como aprendiz. La confianza en la labor didáctica de la docente, la ayuda individual al niño y la presencia regular en la escuela son tres aspectos relacionados directamente con la figura de la docente en el aula de clases. Una docente que asiste regularmente a la escuela y que manda tarea tiene una valoración positiva en las concepciones de los padres y de las madres:

Bueno, esta maestra es estricta y es buena porque de verdad manda tarea.

Yo tengo una amiga aquí que me dice que la maestra se pierde mucho, que tiene quince días que no da clase y eso no debería ser, los niños se atrasan

(8FEPU 1:67, 192)

Una buena maestra es la que manda tarea. Vemos aquí la relación entre la tarea escolar y la percepción sobre la maestra, aunque no se conozca sobre su manera de “dar clases” o de conducir la acción educativa en el aula.

Perspectiva de los niños

Estar en primer grado. Este concepto revela la *actitud* del niño frente a la escuela, es decir, la disposición emocional para ir a la escuela, la aceptación hacia ésta como institución y, por otro lado, la aceptación hacia la docente. En general, la escuela constituye un espacio de gran aceptación por parte de los niños para aprender y para socializar. Incluso, aunque un mismo niño o niña haya expresado dificultades en asuntos específicos como encajar la letra en la cuadrícula o copiar textos largos, es unánime la aceptación hacia la escuela y la referencia generalizada a que todo les gusta, independientemente de la magnitud del trabajo escolar y de la manera de enseñar de las docentes, así como de las actitudes de ellas cuando se muestran severas

al llamar la atención de los niños, ya sea eventualmente con gritos o aludiendo a su comportamiento inadecuado en voz alta.

Es el niño, no la escuela. Con relación al concepto **es el niño, no la escuela**, también los propios niños se atribuyen a sí mismos la responsabilidad del aprendizaje, al referirse a la flojera de escribir como un problema de ellos como aprendices y no de las exigencias y actividades que plantea de la enseñanza. La responsabilidad de la agencia del aprendizaje está en el niño y no en la escuela.

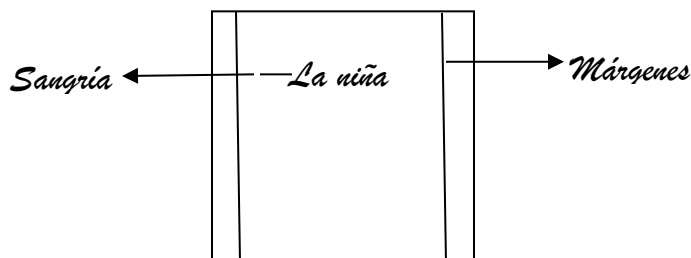
Ahora bien, al observar la jornada de clases, particularmente en la escuela oficial, mi impresión es que muchos niños y niñas se enfrentan a actividades escolares que les cuesta comprender, pero que aun así deben realizar, sin que la docente compruebe si fueron bien entendidas o no. Veamos el siguiente ejemplo, proveniente del registro de observación durante el primer lapso escolar:

8: 15 am. El tema que está escrito en la pizarra es el siguiente:

Caracas, 28 de noviembre de 2012

Formalidad en los escritos

--- Tener buena letra, limpieza, uso de signos de puntuación.



En el otro lado de la pizarra la docente escribe:

Letras mayúsculas:

.Al iniciar un texto
.Después de un punto
.Los nombres propios

Letras minúsculas:
.Siempre se usa

Tarea:

1) Dibuja el cuerpo humano y señala sus partes

8:55 am. La maestra está tomando la lectura. Me pongo con J.C. a tratar de que copie lo que está en la pizarra. A duras, penas, repasando a veces las letras que yo le escribía y mayormente, borrando para que escriba en la dirección correcta. Solo logró escribir lo de Formalidad de los Escritos sin el dibujo.

9:50 am. A esta hora muchos niños no han terminado de copiar. Es muy largo. Niños como D. y A. aunque tienen buena letra, me da la impresión de que se cansan y/o fastidian, pues dejan la copia incompleta (OBEPU 28-12-2012).

En la escuela privada, la actividad de copiar se remite a la expresión escrita de las guías de escritura y a la copia de algunos temas que son explicados previamente por la docente de manera más dinámica y escritos en la pizarra con una extensión no mayor de tres líneas.

Desde la perspectiva de los niños, aprender a leer y escribir involucra esfuerzo, práctica y hacerlo bien; buscar el apoyo de los niños que más saben y obtener la

retroalimentación de la maestra en las actividades y tareas que realizan. Hay algunos niños que reflejan en su expresión corporal fastidio o flojera por escribir tanto y con la imposición de la letra corrida, pero esta lectura de la actividad de copiar no parece hacerla la escuela. En contraste, la realidad también nos indica que hay una aceptación positiva del trabajo escolar, aun cuando este pueda resultar extenso, difícil o fastidioso.

La docente de primer grado. La perspectiva de los niños sobre la maestra es similar en ambas escuelas: una valoración positiva hacia la figura docente en términos de la ayuda que esta les brinda para aprender y de ser buena en la relación con ellos. En general, niños y niñas aceptan de buen grado a sus maestras.

Dimensión Teoría y realidad

Conceptualización

Esta subcategoría se refiere a las contradicciones que las docentes perciben entre la formación recibida en la universidad y sus concepciones y práctica educativa en el aula de primer grado. Los aspectos prácticos de la formación docente, junto a la experiencia profesional, parecen guiar la acción educativa, más que el conocimiento teórico adquirido.

Conceptos sustantivos

CONCEPTO	DEFINICION
Formación en la universidad	Mirada de las docentes sobre la formación académica recibida en la universidad. El aspecto práctico de la formación académica (técnicas y estrategias de enseñanza) es lo que parece que las docentes de primer grado han asimilado más.

Práctica versus teoría	Contraste entre la formación recibida en la universidad y la realidad del aula. La formación en la universidad obvia aspectos de la realidad con los que un docente se va a encontrar en el aula, relacionados principalmente con necesidades y comportamientos de los niños, así como características del hogar.
------------------------	---

Perspectiva de las docentes

La dimensión Teoría y realidad corresponde únicamente a la perspectiva de las docentes. Esta categoría expresa la relación entre la formación recibida en la universidad y la realidad del aula, donde la enseñanza tradicional hace acto de presencia. Aquí puede estar interviniendo la cultura escolar propia de la escuela como institución.

Formación en la universidad. La universidad les habló en algún momento de transmitir al niño la utilidad que tienen la lectura y escritura y dejar a un lado el método antiguo de enseñanza, lo que la maestra de la escuela oficial denomina no utilizar el libro individual (el texto con el método silábico), sino más bien utilizar cuentos, el mundo de la fabulación. Al contrario de esto, su práctica incluye un uso reducido de cuentos y mucho el libro de lectura como medio para aprender a leer y escribir, porque con éste también ve resultados en el aprendizaje del niño. Como ya he señalado con relación al texto de lectura, éste constituye un apoyo que le facilita el trabajo a la docente, pues con ayuda de cualquier adulto los niños tienen un medio para aprender a leer y escribir.

Por otra parte, las maestras de la escuela privada califican la formación en la universidad como constructivista porque les enseñaron estrategias no tradicionales. Sin embargo, opinan que a veces es conveniente la combinación de estrategias tradicionales con estrategias constructivistas, por ejemplo, el deletreo de palabras es una estrategia tradicional que en su criterio puede combinarse con estrategias “constructivistas”. En la perspectiva de estas docentes, el término constructivista remite a una manera de implementar miles de estrategias para aprender a leer, distintas a lo que se hace tradicionalmente en la escuela, por ejemplo, trabajar con palabras conocidas por el niño y con material concreto:

Hay estrategias para enseñar. Cómo haría, agarraría tanto del método del constructivismo como del tradicional. Ellos, por lo menos, para deletrear mamá muchos no saben. Con el método tradicional tú te defendías con el Angelito, yo aprendí así y aprendí muy bien, aunque en la universidad no nos enseñaron así, nos enseñaban más que todo la parte constructivista. Uno tenía que usar las miles de estrategias para que ellos aprendieran a leer, por ejemplo, una estrategia era colocarse el delantal, irse colocando figuras, eme, ce, qué palabra empieza por eme. Esto en preescolar. (2DEPR 8:12, 026)

De aquí, se pueden derivar dos tipos de métodos de enseñanza de la lectura y escritura que las docentes perciben: uno tradicional, aquel con el que aprendió a leer el adulto en el pasado, y otro constructivista, aquel que utiliza muchas estrategias para que el niño aprenda a leer y el que supuestamente enseña actualmente la universidad.

Asimismo, la formación docente está relacionada con el tipo de profesor, es decir, hay profesores que tienen una influencia importante en la manera de ver la enseñanza y el aprendizaje que las docentes recuerdan fácilmente, sobre todo en las prácticas y pasantías. En las pasantías parece que hay mucha creatividad en el desarrollo de actividades cuando las docentes son estudiantes. Después, al trabajar en aula como graduadas o como docente titular, pareciera que eso se pierde.

Las docentes destacan más el aspecto práctico de la formación que el aspecto teórico. En otras palabras, resaltan más conocimientos relacionados con la implementación de técnicas de enseñanza, que con el saber teórico en el que se fundamentan dichas técnicas. Un ejemplo de ello es el inicio-desarrollo-cierre, el reforzamiento y la lluvia de ideas, denominada por la docente de la escuela oficial como técnicas que parece haber aprendido en las pasantías.

Por otro lado, el encanto con las clases magistrales con material concreto que manifiesta la docente auxiliar de la escuela privada como alternativa al uso del método Lesmes (egresada de una universidad diferente a la docente de la escuela oficial), me hace pensar en ese predominio del interés en el aspecto práctico de la formación por delante de lo teórico. La orientación proveniente de la universidad que sobresale en términos prácticos es dejar a un lado los métodos antiguos de enseñanza y aplicar nuevas estrategias, sin embargo, esta orientación no es transferida a la acción educativa en el aula.

Particularmente en la escuela oficial la acción docente es guiada por la experiencia, lo cual conlleva a que prevalezca una enseñanza tradicional. La filosofía

de la docente podría enmarcarse así: se aprende escuchando a la maestra y copiando de la pizarra. Esta enseñanza tradicional predominó durante todo el año escolar: una sola manera de transmitir los contenidos del programa, donde los niños copian temas y paralelamente van pasando por las lecciones del libro de texto específico para aprender a leer. Ambas formas son una ilustración de una práctica tradicional de enseñar y aprender.

¿Por qué las docentes reproducen prácticas tradicionales y no “desechan métodos antiguos” como supuestamente les enseñaron en la universidad? Varias respuestas surgen de los datos:

- a) reproducen prácticas tradicionales porque “es más fácil” para ellas,
- b) porque carecen de materiales para implementar otras actividades,
- c) porque así es el deber ser en las escuelas o
- d) porque con esas prácticas fue que aprendieron y así enseñan.

Todas estas respuestas reafirman que la experiencia guía la acción educativa y, como ya lo he señalado, una experiencia sin reflexión no es verdadera experiencia y, por lo tanto, las posibilidades de renovarla y transformar la práctica son mínimas.

Práctica versus teoría. Este concepto refleja la contradicción entre ambos aspectos: una cosa es lo que dicen las teorías y otra es lo que se encuentra en el campo de trabajo. En la concepción de la docente de la escuela oficial, la universidad obvia aspectos del manejo de una realidad con la que un docente se va a encontrar en el aula, tales como necesidades y carencias de los niños, problemas de conducta y

aquellos que son catalogados como casos especiales que requieren atención individual y especializada.

Claro que sí, muchísimo, más es la experiencia. En la universidad nos decían las teorías y uno llegaba a la realidad y decía: pero no, esto no me sirve aquí, tengo que aplicarlo de esta forma porque es como me vale, pues, es la necesidad que tiene este niño, uno si se afinsa a esas teorías, son pocas las que recuerdo ahorita, pero ya con tu experiencia, pones en práctica la experiencia. (1DEPU 1:46,088)

La formación en la universidad parece no ocuparse de cómo el docente puede tratar con aspectos de la realidad que están presentes cotidianamente en la jornada escolar, que son motivo de preocupación, más no impulsan acciones para trabajar de manera distinta en el aula.

Síntesis final de la teoría

Este desarrollo teórico incorpora a las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura otros elementos más allá de los enfoques teóricos del aprendizaje y descubre la vivencia que este aprendizaje representa para las docentes, los padres y los niños en primer grado.

En esta teoría sustantiva, el tipo de escuela (oficial y privada) no generó concepciones tan diferentes sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. En un principio, pensé que esto marcaría contrastes significativos en las perspectivas de los participantes, pero no fue tan así. A pesar del nivel de la escuela privada, por encima de la escuela oficial en lo que respecta a recursos materiales, al grado de formación

de los padres y a la implementación de un método de enseñanza específico, emergieron concepciones similares. En la visión de la lectura y escritura no resaltan mayores diferencias y las concepciones son tan fuertes que el nivel educativo de los padres y las madres no parece influir en ellas ni tampoco en las prácticas de apoyo y enseñanza. Las concepciones están por encima de la formación anterior que tienen los padres y las propias docentes. Pero también puedo afirmar que están por encima del grupo social al que pertenecen. Probablemente sí es distinto el apoyo que dan a los niños en cuanto a la variedad y cantidad de recursos materiales con los que cuentan las familias de las dos escuelas. Sin embargo, hay un apoyo que es igual en ambos contextos y esto es la utilización del mismo libro para aprender a leer, lo que yo denomino la herencia del método silábico y que es producto precisamente de las concepciones arraigadas tanto en la escuela como en la sociedad.

A lo largo de este desarrollo teórico sustantivo he planteado una serie de premisas en las que parecen sostenerse las concepciones de los participantes de la investigación, especialmente de las docentes y los padres. En la Tabla 10 se presentan dichas premisas con la concepción con la cual se relacionan. Considero que estas premisas subyacen en las concepciones de los participantes, guiando sus acciones, así como también las de la escuela como institución. Sin embargo, conviene que sigan siendo indagadas, con lo cual se convertirían en hipótesis a ser comprobadas en una siguiente investigación.

Tabla 10. Concepciones y premisas.

Concepción	Premisa
Una buena base	Sin una buena base, el trabajo de enseñar a leer y escribir es más difícil y, por ende, lo será también el aprendizaje.
Reforzamiento del hogar	Sin reforzamiento del hogar, no hay aprendizaje. El éxito o fracaso del niño en el aprendizaje de la lectura y escritura depende del apoyo del hogar.
Memorización	No hay aprendizaje sin memorización del texto escrito.
Obligación de la letra corrida	En primer grado se aprende a escribir con letra corrida.
Aprendizaje del pasado	“Uno enseña como aprendió”, por ende, si a mí me sirvió, les sirve a todos.
Es el niño, no la escuela	Si el niño no realiza las actividades escolares que demanda la escuela, es que algo pasa en el niño, no en la escuela.

Lo mismo sucede con las hipótesis que planteo *sobre el arranque de la lectura y de la noción de copiar a la noción de producir*. La situación hipotética relacionada con la actividad de copiar podría aplicarse al principio y final del año escolar para comprobar la existencia de las dos nociones antes señaladas.

Otro aspecto a destacar es la autonomía del docente. En las dos escuelas, las docentes tienen opiniones críticas y valiosas sobre la obligación de la letra cursiva. A su vez, las docentes de la escuela privada cuestionan la aplicación del método Lesmes. Pero la rigidez con la que éste es aplicado no admite algunas flexibilidades o iniciativas por parte de ellas. Esto restringe en cierta forma su autonomía. El trabajo de las maestras está limitado y constreñido por exigencias e imposiciones de la escuela. También, como organización regulada por el Estado, las directrices oficiales

de alguna manera están presentes en cada aula. En otras palabras, hay una cultura de la escuela que incide sobre la autonomía del docente en el aula de primer grado.

Desde el punto de vista pedagógico, esta teoría sustantiva aporta elementos para la reflexión del hecho educativo que podrían generar transformaciones en la práctica. Por ejemplo, sería interesante y productivo para la escuela reflexionar sobre cuáles son los criterios pedagógicos que fundamentan los conceptos **una buena base, el esfuerzo de leer y escribir y es el niño, no la escuela**. Esto podría ajustar las expectativas de los adultos con relación al primer grado y aquellas acciones de enseñanza que hacen del aprendizaje de la lectura y escritura un proceso engorroso y de mucho esfuerzo. Finalmente, pienso que el proceso complejo y difícil por el que pasan los niños y niñas para lograr el aprendizaje básico todavía se enfrenta a desafíos contrapuestos, que creo están siempre presentes en la práctica pedagógica y en los que la reflexión de dicha práctica tiene un papel que jugar y donde la formación académica debería actuar con mayor fuerza.

Capítulo V

Debatiendo la teoría

En este capítulo expongo la comparación entre la teoría sustantiva ya expuesta y las teorías previas sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado. Este es un momento específico de la Teoría Fundamentada Clásica destacado por Christiansen (2011), donde el investigador sitúa el producto teórico de su investigación dentro del cuerpo de conocimientos previos. Se supone que la teoría sustantiva elaborada debe sobresalir por sí misma. Se trata de un proceso en construcción que toma en cuenta la teoría previa para mejorarla y/o modificarla, no de un proceso de verificación con el conocimiento científico previo. Es la teoría emergente en discusión con el conocimiento previo sobre concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura.

La discusión la organicé en dos aspectos. En primer lugar, ubico la teoría sustantiva desarrollada en este trabajo con respecto a las investigaciones previas. En segundo lugar, comparo el concepto emergente denominado *reforzamiento del hogar* con respecto a otras teorías y resultados de investigaciones.

Teoría sustantiva e investigaciones previas

En comparación con los resultados de las investigaciones ya mencionadas, la teoría sustantiva que planteo trabaja las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura con una visión más amplia. En la Figura 6 se puede observar, del lado izquierdo, el énfasis de la teoría previa con relación a las concepciones sobre el

aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños. El principal foco es la explicación de las concepciones a través de tres teorías: asociacionista, constructivista y teorías implícitas. Esta última engloba las dos primeras (asociacionista y constructivista) y agrega la teoría interpretativa. Otros elementos de carácter psicológico y cultural son vistos como aspectos adicionales.

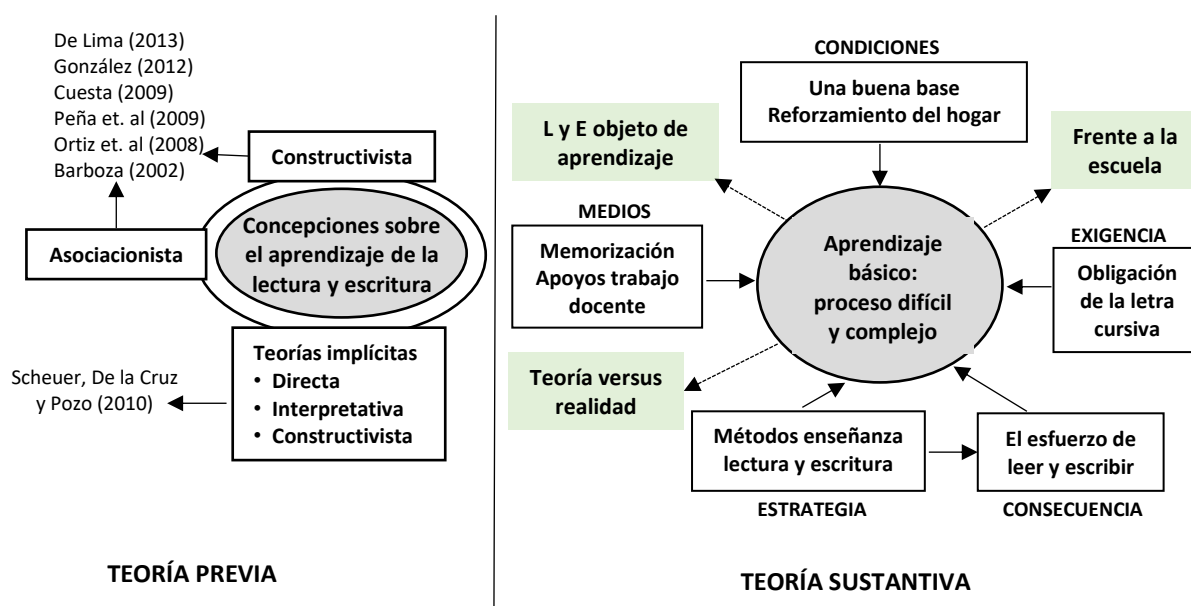


Figura 6. Comparación teoría previa y teoría sustantiva. Elaboración propia.

La teoría sustantiva que planteo trabaja las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura con una visión más amplia. Constituye una aproximación teórica que amplía el conocimiento precedente. Las concepciones son explicadas por elementos de carácter psicosocial y cultural, más allá de las teorías del aprendizaje con que siempre se han explicado. En el lado derecho de la Figura 6 se muestra la

variedad de conceptos que conforman las concepciones de docentes, padres y niños y el papel que juegan en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Un aspecto a destacar es que muchas de las categorías y propiedades de la teoría sustantiva emergente se mantienen en las dos escuelas a pesar de ciertas diferencias, como los métodos de enseñanza. En otras palabras, surgen concepciones similares con métodos de enseñanza distintos. Lo mismo sucede con la diferencia del nivel de escolaridad de los padres. En ambas escuelas emergieron concepciones parecidas en este grupo de participantes.

En lo que respecta a la lectura y escritura como objeto de aprendizaje, la mayoría de los autores mencionados (De Lima, 2013; González, 201; Cuesta, 2009, Peña, Serrano y Aguirre, 2009; Ortiz et. al, 2008 y Barboza, 2002) lo explican desde dos enfoques principales: tradicional y constructivista. En la Tabla 11 se muestran las diferencias entre estos enfoques.

Tabla 11. Enfoques teóricos tradicional y constructivista.

Tradicional	Constructivista
Lectura y escritura como destreza y objeto escolar.	Lectura y escritura como sistema de representación del lenguaje y objeto social.
Actividad del aprendiz: descifrar y copiar textos escritos.	Actividad del aprendiz: construcción conceptual y producción de textos escritos.
Carácter pasivo del aprendizaje.	Carácter activo del aprendizaje.

En el caso de la teoría sustantiva que presento, las coincidencias con la teoría previa son evidentes. Sigue predominando una concepción tradicional de la lectura y escritura, relacionada con la teoría asociacionista o directa. En contraste, el enfoque

constructivista emergió en las concepciones de las docentes de la escuela privada como un aspecto general estudiado en su formación inicial, que ellas asumen como el enfoque que la universidad enseña para dejar a un lado lo tradicional. El enfoque constructivista piagetiano, bajo el cual está plasmado el aprendizaje de la lectura y escritura en el Currículo Básico Nacional, tampoco está instalado en las concepciones de las docentes ni en su práctica. En otras palabras, no se evidencia un conocimiento teórico de este enfoque del aprendizaje.

No obstante, quiero destacar que la lectura y escritura como objeto de aprendizaje es una de las dimensiones de esta teoría emergente. En cambio, en la mayoría de las investigaciones este es el foco central de las concepciones, sin plantear de manera relacionada cómo están presentes los elementos conceptuales ya señalados. Pero, además, a esta dimensión se le unen otras dos, *Teoría y realidad* y *Frente a la escuela*, que demuestran su papel dentro de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura.

Asimismo, esta teoría sustantiva evidencia que el aprendizaje básico ocurre en compañía y en la interacción con otros y entre otros. Resaltan aspectos sociales y culturales alrededor del aprendizaje de la lectura y escritura que tienen una identidad propia en nuestro contexto escolar. Aprender a leer y escribir en primer grado es un proceso difícil y complejo no solo para el niño, sino también para sus padres y para las docentes. El logro de este aprendizaje es igualmente para los adultos significativos que lo apoyaron. Esta propuesta teórica destaca la complejidad y dinamismo de ese

proceso vital para la tríada del aprendizaje que conforman los participantes de la investigación.

La necesidad de un personal auxiliar también demuestra la complejidad del aprendizaje básico que niños y niñas deben alcanzar en primer grado, lo que lo convierte en un grado con una importancia especial con respecto a otros. En este sentido, la necesidad del reforzamiento parece estar relacionada con la cantidad de niños que atiende la maestra. Esto esconde un poco la noción de que aprender a leer requiere de atención individual, que la escuela no puede dar. De allí se derivaría que en primer grado debería reducirse la cantidad de alumnos por aula o aumentar la cantidad de maestros por aula. Condiciones que, si se exigen en preescolar, con más razón en primer grado, cuando es obligatorio lograr un aprendizaje tan complicado.

Por otra parte, la institución escolar y sus autoridades constituyen un elemento a incluir en las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el inicio de la escolaridad. Las directrices institucionales marcan la manera de aprender del niño en lo que respecta al uso de la letra cursiva. En virtud de ello, la escuela promueve actividades artificiales, es decir, poco naturales para el niño. Pareciera que desde el inicio de la escolaridad hay que escribir como el adulto impone y no como al niño le sea más fácil. Esta imposición podría interpretarse como un reto para el niño en su aprendizaje, sin embargo, desde mi perspectiva, implica un esfuerzo obligado. De acuerdo con esto, en una siguiente investigación podría probarse la hipótesis sobre la letra cursiva, puesto que es una concepción que se aplica en ambas escuelas desde el punto de vista institucional.

Reforzamiento del hogar

El concepto reforzamiento del hogar que emergió en la teoría sustantiva es diferente al concepto ya existente que utiliza el condicionamiento operante, con el empleo de refuerzos positivos o recompensas. Tampoco se refiere al concepto de refuerzo escolar proveniente de la psicopedagogía, ya que no se trata de una actividad especial para ayudar al niño en su aprendizaje. El reforzamiento del hogar es una concepción propia de la docente de aula, centrada en el papel del hogar como apoyo al niño y del cual depende en parte su aprendizaje. Reforzar el aprendizaje escolar implica que lo que el niño hace en el aula, debe ser reafirmado en el hogar, de la misma forma en que lo hace la escuela. Esto es, practicando lecturas repetidas veces y copiando, aunque muchos padres y madres dan otro tipo de apoyos.

Por otro lado, el concepto **evidencia del aprendizaje**, asociado al reforzamiento del hogar, también es propio de nuestro contexto escolar. Como ya quedó señalado, se trata del producto material (la copia y la tarea escolar) que demuestra que el niño hizo algo en la escuela, aprendió o lo está haciendo. Al respecto, Chartier (2009) señala que ciertas tareas asignadas al niño, como la copia (que parecen mecánicas y de poco interés cognitivo), permiten a la familia hacer un seguimiento progresivo al aprendizaje del niño. Ciertamente la tarea escolar facilita a la familia conectarse con lo que el niño hace en el aula, pero en mi opinión tales evidencias no demuestran realmente su avance, puesto que muchas veces son meras reproducciones con poca comprensión por parte del niño. Al ser así, la tarea escolar y la copia pueden proporcionar un seguimiento superficial para controlar el trabajo del

niño en la escuela con relación a los temas o contenidos dados por la maestra, pero no necesariamente reflejan el progreso del niño. El problema está en que esas sean solamente las evidencias que la escuela maneje. La escuela hace de ellas la actividad central y, por ende, el hogar también las asume. Sin embargo, ya la docente titular de la escuela privada sugería otro tipo de evidencias, como el intercambio oral con el niño sobre su actividad en la escuela.

Scheuer, De la Cruz y Pozo (2010), en su investigación sobre la perspectiva de los niños, sus familias y maestros sobre el aprendizaje del dibujo y la escritura, tratan el tema de la colaboración familia-escuela. Ellos exploraron el pensamiento de algunos maestros y madres acerca de la necesidad de intervención de la familia en el aprendizaje de la escritura del niño. En mi opinión, lo tratan como un tema adicional, inscrito en la problemática de las relaciones educativas entre familia y escuela. A diferencia del estudio que llevé a cabo, el concepto de reforzamiento emergió en las docentes y en las madres como una concepción inherente al logro del aprendizaje básico en el primer grado.

Con relación a los hallazgos reportados por estos autores, una idea similar en la que coinciden docentes, padres y madres es que el apoyo del hogar debe estar relacionado con el control de la tarea y el acompañamiento al niño en su aprendizaje, independientemente de las limitaciones de la familia. En el caso nuestro, para padres y madres el acompañamiento no solo reside en responder a las demandas de la escuela (hacer la tarea con el niño, ir al aula), sino también proporcionar ayudas

adicionales fuera de la casa o facilitar el acceso a materiales que la escuela no suministra.

En este sentido, el concepto **reforzamiento del hogar** es una de las concepciones a seguir siendo indagada con el fin de extraer mayores elementos teóricos sobre el apoyo del hogar al aprendizaje del niño. Por ejemplo, quedó demostrado que el reforzamiento es orientado desde la escuela hacia el hogar, sin que la primera conozca cuáles son las ayudas que realmente dan y pueden dar los adultos. Está claro que nuestros niños o la mayoría de ellos no aprenderían a leer y escribir sin esa ayuda, o se tardarían mucho más. El reforzamiento va más allá de interesarse por lo realizado en la escuela, de preguntar cómo les fue o cómo se sienten. Esto supone por parte de los docentes averiguar las posibilidades de la familia para dar apoyo, lo cual permitiría a la escuela compensar las diferencias entre los hogares y ver cómo potenciar o convertir esas ayudas en aliadas del aprendizaje.

En consecuencia, se trataría de revisar una concepción de reforzamiento basada en la reciprocidad y en la incorporación de prácticas sociales a las actividades de aprendizaje de los niños y niñas en el entorno escolar.

Capítulo VI

Más allá de la teoría: proyecciones de la investigación

Sobre la teoría sustantiva

He abordado el tema de las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura desde una metodología distinta a la utilizada en otras investigaciones, basada en la generación de teoría. Esto constituye una diferencia y una contribución con respecto a la mayoría de estudios revisados. Desde este punto de vista, considero que la teoría sustantiva de las concepciones de docentes, padres y niños sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado es una primera aproximación como desarrollo teórico, que muestra cómo los participantes de la investigación conceptualizan el proceso de aprender a leer y escribir en primer grado y cómo lo van resolviendo.

Tal como lo expresan Glaser y Strauss (1967) y Glaser (1992) se trata de una teoría en construcción, que puede ser modificada por la investigación subsiguiente. En virtud de ello es que sugiero seguir indagando en las premisas e hipótesis señaladas en el capítulo IV y en los aspectos mencionados en el capítulo V.

Ahora bien, desde mi posición como investigadora, están mis propias ideas acerca de las concepciones de los participantes de la investigación, en particular con respecto a algunos conceptos emergentes. Primero, como educadora yo hubiese deseado que las perspectivas de las docentes estuviesen más moldeadas por la formación inicial recibida en la universidad, pero la historia como aprendices de la

lectura y escritura, junto a una experiencia profesional basada en una práctica escasamente reflexiva, conforman un tejido que incide significativamente en sus concepciones.

Con respecto a la concepción de tener una buena base para el primer grado adquirida en el preescolar, esta noción parece trasladar la mayor responsabilidad de los problemas que afrontan los niños al aprender a leer y escribir a terceros: al propio niño, a la familia o al nivel de escolaridad anterior. Atribuir la responsabilidad a otros es una forma de eludir el compromiso que representa la acción educativa del primer grado.

Por otra parte, el comportamiento, las actitudes y verbalizaciones de los niños cuando están aprendiendo a leer y escribir indican que hay algo de qué preocuparse, que es responsabilidad de la enseñanza y no del aprendizaje. Pero no parece que las docentes ni la escuela se sientan cuestionadas. La escuela cumple su función de enseñar a leer y escribir, no obstante, al final la responsabilidad de no copiar y de no aprender recae total y naturalmente sobre los niños y niñas.

Una mirada atenta y reflexiva del adulto hacia el niño como aprendiz ayudaría a darse cuenta del aprendizaje mecánico que se desprende de métodos de enseñanza sostenidos principalmente en una secuencia de pasos ordenados que deben seguirse, así como las dificultades que muchos niños confrontan. No es que los métodos tengan consecuencias nefastas. Los métodos Lesmes y silábico funcionan para aprender una técnica restringida a ciertas prácticas, más no para conocer la lectura y escritura como un objeto social y cultural. Tal como lo expresa Emilia Ferreiro (1997), “el método

no puede crear conocimiento” (p. 21). Lo que crea conocimiento es la acción reflexiva del niño sobre el objeto de aprendizaje, no la respuesta pasiva frente al acto de decodificar el texto escrito.

Con sus declaraciones y su conducta frente a las tareas de aprendizaje, los niños y niñas están enviándonos argumentos contundentes con relación al mundo escolar, que deberían llevar a la reflexión pedagógica sobre el sentido que tienen algunas prácticas escolares para el aprendizaje. Esta capacidad de reflexión pedagógica, tan difícil de conseguir, es la que puede originar cambios en este proceder educativo.

Sobre la formación docente

La teoría sustantiva desarrollada contiene elementos para la continua reflexión del acontecer educativo en la escuela venezolana, que apunta fundamentalmente a la formación docente, desde la práctica y desde la academia. Precisamente es esta la labor constante de la educación: reflexionar para transformar. Esto es lo que debería comprender todo maestro y maestra desde el primer día que inicia su formación como docente y su experiencia pedagógica en aula.

La formación docente desde la práctica. Chartier (2004) plantea que el maestro debe confiar en su práctica si esta le da resultado, sobre todo si no hay un discurso teórico para legitimarla, ya que su tarea es enseñar a leer y escribir y no hacer discursos teóricos sobre el aprendizaje. Cuestiono un poco este argumento. En este estudio la docente de la escuela oficial manifestó ciertas ventajas del uso de algunas prácticas tradicionales como el método silábico, porque obtuvo resultados con respecto a la lectura del código escrito (más como reconocimiento que como

lectura en sí, aunque ella no lo haya dicho). Estaría de acuerdo con Chartier si esa confianza en la práctica significa que está de por medio una verdadera reflexión pedagógica que le permita comprobar de manera consciente la validez de su práctica.

El primer grado representa un reto para el ejercicio docente. La formación de docentes en ejercicio requiere de una política que establezca en las escuelas espacios de tiempo planificados y guiados para la reflexión y acción sistemática sobre el quehacer educativo. Las concepciones de las docentes revelan cómo piensan y manejan su acción educativa en el aula, pero algunas de ellas deberían convertirse en objeto de reflexión.

Una de esas concepciones es la lectura y escritura como objeto de aprendizaje. Aquí la reflexión con docentes en ejercicio debería estar orientada en los términos siguientes:

- a) identificar por qué se asume la lectura y escritura como objeto escolar y no social;
- b) reconocer y validar las prácticas de lectura y escritura que niños y niñas desarrollan en su entorno social y
- c) utilizar de manera pedagógica tales prácticas para expandir el aprendizaje en el aula.

Un docente que conozca y se vincule con los saberes y experiencias culturales y sociales de los niños y niñas en torno a la lectura y escritura, proporcionará un aprendizaje con mayor sentido y con más posibilidades de ser potenciado y diversificado.

La formación docente desde la universidad. Una propuesta de formación sobre enseñanza de la lectura y escritura debe partir del análisis sobre las concepciones que manejan la escuela y los docentes acerca del aprendizaje de la lengua escrita. Es decir, las concepciones sobre este tema deben incluirse como objeto de estudio en los planes de formación. Las concepciones son contradictorias, son resistentes al cambio, pero se pueden transformar a través de la reflexión y de un proceso de formación y de toma de conciencia. Este debe ser el punto de partida de un curso sobre el aprendizaje de la lectura y escritura y lo destaco como una propuesta para la asignatura con este mismo nombre que tiene la carrera de Preescolar de la Universidad Nacional Abierta, institución en la que me desempeñé como profesora.

Perspectivas teóricas para un plan de estudios. Es necesario vincular mejor los enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la lengua escrita con la práctica pedagógica que se desarrolla en las aulas. La formación en enseñanza de la lectura y escritura debería incluir solamente aquellos enfoques teóricos que contribuyan a superar la concepción tradicional de la lectura y escritura como objeto de aprendizaje. Los futuros educadores deberían comprender que el aprendizaje de la lectura y escritura no empieza con el conocimiento aislado de las letras, sino con la actividad del niño frente a diversos materiales escritos. Este aprendizaje debe ser concebido como un proceso que comienza en la educación inicial y se expande en el primer grado.

La idea anterior está relacionada estrechamente con el concepto *una buena base*. Al ingresar al primer grado, el niño debería poseer no un conocimiento

descontextualizado de letras y números aprendido de memoria, sino un cúmulo de experiencias relacionadas con actividades de producción de escrituras (no copias); mucha lectura de cuentos, poesías, rimas por parte de las maestras y la interacción guiada con diversos tipos de materiales escritos. Luego en primer grado este aprendizaje se expande con la apropiación de la lengua escrita desde las competencias de lectura y escritura establecidas en el Currículo Básico Nacional, donde comienza la enseñanza de los aspectos formales de la escritura y la lectura.

Las perspectivas teóricas que han brindado una mayor contribución al respecto son la teoría sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y la teoría sociocultural de Vygotski. Ambos enfoques le dan importancia a la lectura y escritura como objeto social, pero con diferentes posturas epistemológicas. Quizás la perspectiva más difundida en los planes de estudio de las universidades oficiales que forman educadores en nuestro país es el enfoque constructivista de Emilia Ferreiro. Sin embargo, considero que solo se enseña como una teoría sobre el aprendizaje, sin atender suficientemente las implicaciones pedagógicas y su aplicación en la práctica educativa. En este sentido, como parte de los requisitos del Doctorado con la dirección de un seminario, tuve la posibilidad de introducir algunos cambios en la asignatura Aprendizaje de la Lectura y Escritura de la carrera Preescolar de la UNA. Incluí un instrumento para evaluar las hipótesis de lectura según la teoría de Emilia Ferreiro y materiales de consulta para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque constructivista.

La otra perspectiva teórica importante es el enfoque sociocultural, menos trabajado en nuestro contexto académico, tanto en la enseñanza como en la investigación. Aquí vale la pena destacar el método de escritura asistida (Scaffolded Writing) creado por Bodrova y Leong (1998), basado en la teoría de Vygotski. Este método apoya la escritura emergente del niño durante la Educación Inicial y facilita la transición a la escritura independiente, un aprendizaje a lograr en el primer grado. En términos de Vygotski (2008), el niño se estaría acercando a la escritura como una etapa natural en su desarrollo y no como un entrenamiento recibido desde afuera.

Además, la escritura asistida es compatible con la producción de mensajes, preservando así el vínculo crítico entre el significado y la escritura. En otras palabras, los niños, desde un principio, estarían construyendo una concepción de la escritura como objeto cultural. Esto es lo que debería constituir una buena base de aprendizajes y conocimientos antes de ingresar al primer grado.

Ahora bien, estas dos perspectivas teóricas requieren trabajarse desde la pedagogía. En virtud de ello, una propuesta dirigida también al área Educación de la Universidad Nacional Abierta sería crear una línea de investigación para el desarrollo y aplicación de actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde las teorías constructivista y sociocultural.

La jornada escolar como objeto de estudio. Por otra parte, la jornada escolar desde la realidad concreta de las aulas venezolanas es un aspecto de la práctica educativa que quizá poco se trata en la formación inicial del docente. Hay una realidad ligada a esa experiencia de “estar en el aula” y cómo enfrentar diversas

situaciones, que la formación académica no parece darle la debida importancia. En la escuela oficial las contradicciones entre teoría y realidad fueron más evidentes, especialmente en el manejo de las necesidades de los niños y el nivel de formación de los representantes, aspectos relacionados con el entorno social de la escuela. Por ello, veo relevante en la preparación de un docente que conozca y comprenda con mayor conciencia el mundo popular que caracteriza sobre todo a la educación oficial.

En función de lo antes dicho, comparto los planteamientos de Chartier (2009) a manera de recomendación. El currículo de formación docente debería incluir la cultura profesional de la Educación Primaria, es decir, la cotidianidad de la jornada escolar. Esto implica tratar la jornada de clases del aula como objeto de estudio. Los registros etnográficos y las entrevistas (por ejemplo, los recolectados en esta tesis doctoral) constituyen un banco de datos para analizar con los futuros educadores los hábitos de los docentes en ejercicio y de las escuelas y establecer relaciones con el discurso teórico, con el fin de descubrir cuál es la teoría detrás de la práctica.

Pero lo más importante de la formación docente es la claridad conceptual que debe tener un docente sobre la postura pedagógica a asumir en relación con este aprendizaje. Ello facilitará la planificación y puesta en marcha de actividades que hagan más coherente y con mayor sentido la práctica educativa.

Sobre la Teoría Fundamentada Clásica

En la realización de este estudio, decidí trabajar con el enfoque clásico de la teoría fundamentada de Barney Glaser (1992). Este enfoque es el menos aplicado en el ámbito académico de habla hispana. Generalmente cuando se habla de teoría

fundamentada la referencia más conocida y utilizada es la de Strauss y Corbin (2002), posiblemente porque su principal obra ha sido traducida al español. La realización de esta tesis doctoral implicó estudiar a fondo diversos textos originales y artículos de Glaser, que me han permitido adquirir una visión más completa y sólida sobre las bases principales de esta metodología, diferente a la propuesta de Strauss y Corbin.

Igualmente, revisé un conjunto de artículos de discípulos de Glaser y de autores que han investigado con su metodología. Esto me ayudó a esclarecer interrogantes sobre la aplicación de la teoría fundamentada y a estar más consciente de los pasos que iba dando durante la investigación. Algunas veces mis preocupaciones como investigadora se superpusieron a los preceptos de la metodología. Por ejemplo, la preocupación por recoger información en los momentos en que estaban disponibles los participantes (sobre todo los padres y las madres) sin haber analizado en su totalidad los datos recogidos con anterioridad. La conciencia de esta situación implicó revisar la construcción del conocimiento que iba dándose a partir de la metodología, lo cual me mantuvo en permanente reflexión y aumentó mi aprendizaje como investigadora de teoría fundamentada.

En línea con lo antes dicho, vuelvo a destacar las adaptaciones a la metodología que mencioné en el capítulo III, sobre la manera personal de trabajar el análisis de datos con participantes diferentes y la utilización del muestreo teórico que fue controlando el análisis.

Por otro lado, las palabras de la tutora en respuesta a un “auxilio académico” me hicieron valorar más mi tarea de estudiar la realidad con esta metodología. Las

reproduzco textualmente de un intercambio de correos porque fueron de mucha ayuda para tranquilizar y ajustar mi esfuerzo al utilizar la Teoría Fundamentada Clásica:

Ninguna indicación de los expertos tiene validez absoluta, cada investigación tiene sus particularidades, sus especificidades, su singularidad. Allí es donde podemos ser originales, la sensibilidad del investigador debe estar alerta. Nuestra realidad en la sociedad, la educación y la investigación es muy diferente a la de los países del norte, por eso no podrás hacer las cosas como Glaser, aunque debes intentarlo (N. Rodríguez, comunicación personal, 13 de marzo de 2013).

La experiencia acumulada con este trabajo doctoral, más la realización de dos cursos de ampliación sobre Investigación Educativa y Teoría Fundamentada en los cuales participé como co-facilitadora y el conjunto de material bibliográfico que he compilado (varios de ellos con traducción propia), me llevan a sugerir una propuesta para la Universidad Nacional Abierta dirigida a la formación de investigadores en Teoría Fundamentada Clásica, desde la modalidad a distancia que caracteriza a la institución. Este sería un aporte relevante a nuestro contexto académico, donde este enfoque es poco manejado.

La Teoría Fundamentada Clásica es una metodología útil para desarrollar teorías sustantivas. Particularmente sugiero su uso en el campo educativo, tanto a estudiantes como colegas, con el fin de producir y contribuir a un conocimiento más preciso de nuestra realidad educativa. Conocimiento que a su vez ayude a realizar las transformaciones que la práctica educativa requiere.

Referencias

- Avendaño, V. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura a través del método Lesmes en Venezuela. Recuperado de <http://encuentro.educared.org/profiles/blogs/aprendizaje-de-la-lectoescritura-a-trav-s-del-m-todo-lesmes-en>
- Barboza, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: Concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-220. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23974/1/barboza_francis.pdf
- Carr, M. (2010). Cómo lograr que los niños digan cuáles son sus perspectivas sobre su aprendizaje, En A. Smith, N. Taylor y M. Gollop (comps.). *Escuchemos a los niños* (pp. 86-112). (Susana Moreno Parada, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000).
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. (Diana Luz Sánchez, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2009, 23 de agosto). La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado? *Clarín.com* <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/08/23/z-01984053.htm>
- Christiansen, O. (2011). The literature review in Classic Grounded Theory studies: A methodological note [La revisión de la literatura en la Teoría Fundamentada Clásica: una nota metodológica]. *The Grounded Theory Review*, 10(3). 21-25.

- Claxton, G. (1995). *Vivir y Aprender*. (Celina González, trad.). Madrid: Alianza
Psicología. (Obra original publicada en 1984).
- Cuesta, C. (2009). Concepciones de la familia y el maestro sobre el aprendizaje de la
lengua escrita en niños preescolares. *Legenda* 13(10), 183-195.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G. y Pozo, J.I. (2002).
¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros
de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.
Estudios Pedagógicos 28, 7-29.
- De Lima, D. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores
de éxito o fracaso escolar*. Instituto Dominicano de Investigación y
Evaluación de la Calidad Educativa (IDEICE). Recuperado de
https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1
- De Stefani, D., Engelbert, R. y De Stefani, C. (2014). Formação do pesquisador em
gestão: ordenando procedimentos da pesquisa qualitativa e posturas
epistemológicas [Formación de investigadores en gestión: ordenando
procedimientos de investigación cualitativa y posturas epistemológicas]
Revista Intersaberes, 9, 441-459. Recuperado de
<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/805/449>
- Falcón, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la Escuela Nueva al
Constructivismo y Análisis del Texto*. Caracas: UPEL.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Flores, C.A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Sapiens*, 7(1), 69-79.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity* [Sensibilidad teórica]. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis* [Bases del análisis de teoría fundamentada]. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory? [¿Teoría fundamentada constructivista?]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(3) Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825>.
- Glaser, B. y Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory [Remodelar la teoría fundamentada]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>

- González S. (2012). Enseñar (y aprender) a leer y escribir en primer grado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59) 189-2016. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/463>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C.C. Denman y J.A. Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). México: Colegio de Sonora.
- Hernández, M. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225/6322>
- Jones, M. y Alony, I. (2011). Guiding the use of Grounded Theory in Doctoral studies – an example from the Australian film industry [Orientar el uso de la Teoría Fundamentada en los estudios de doctorado: un ejemplo de la industria cinematográfica australiana]. *International Journal of Doctoral Studies*, 6 (N/A), 95-114. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/714e/f4d5c398b114511865aa5e12eda9a6921f26.pdf>
- Kelly, G. (2001). Breve introducción a la teoría de los constructos personales. En B. Maher (comp.). *George Kelly. Psicología de los constructos personales* (E. Laso Ortiz Trad.). (pp. 253-283). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).

- Marton, F. y Ming Fai, P. (1999). Two Faces of Variation [Dos caras de la variación]. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction. Suecia: Göteborg University.
- Marton, F. y Säljö, R. (2005). Approach to Learning [Aproximación al aprendizaje]. En: Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in Higher education* (pp. 39-58). 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning, and Assessment.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Teorías, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. *Synergies Venezuela* (2). Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/venezuela2/synergies-18.htm#synergies-18>
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Fedeupel.
- Nathaniel, A. (2012). An Integrated Philophical Framework that Fits Grounded Theory. En Martin, V. y Gynnild, A. (eds.) *Grounded Theory. The philosophy, method and work of Barney Glaser* [Teoría fundamentada. La filosofía, método y trabajo de Barney Glaser]. (pp. 187-200). Boca Raton, Florida: Brown Walker Press.
- Ortiz, M.; López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D. y Araujo, E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de Educación Básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), 89-125.

Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004&lng=es&tlng=es.

Peña, F., Serrano, M. y Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*, (46), 741-750

Sawaya, S. (s/f). *Prácticas de lectura y escritura entre los niños en la pobreza urbana*. Recuperado de <http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>

Scheuer, N.; de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.

Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermêutica e construcionismo social [Tres posturas epistemológicas para la investigación cualitativa: interpretativismo, hermenéutica y construcionismo social]. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (comps.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 190-218). Porto Alegre: Artmed.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (R. Filella trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1995).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada* (Eva Zimmerman trad.) Medellín: Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1990).

Vygostki, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Silvia Furió trad.). Barcelona: Crítica. (Obra original publicada en 1978).

Anexo 1

Registro de observación escuela privada (15-11-2012)

8:00 am. Los niños están sentados en el círculo. Hoy están con la maestra auxiliar, les pregunta qué día es hoy. Los niños están sentados intercalados, hembra-varón. Les pregunta por ayer, mañana, los días de la semana. Ningún niño responde qué día fue ayer, solo una niña. “¿Qué fecha es hoy?”, le pregunta a una niña que se supone lo tiene que saber porque mañana es su cumpleaños. La niña: “¿En serio?”. “Hoy es 15, falta poquito para la Navidad”. La auxiliar pasa la lista, los niños responden “Presente” cuando escuchan su nombre. Hay 32 niños y niñas, asistencia completa.

Una niña va a leer delante del grupo. La maestra les da indicaciones para escuchar la lectura: hacer silencio, pasarle el cierre a la boca, sentarse como indios, derechos. La niña lee muy bien la lectura No. 20, la maestra pide manitos alegres para ella. “¿Otro niño tiene lectura?” No hay. La maestra dice entonces: “Mostramos autodictado”. Pero tampoco hay niños con autodictado. Palmadas, va a comenzar la hora de trabajo personal.

“Hoy vamos a hacer trabajo personal, ¿cómo quiere la maestra que se haga el trabajo personal?” Niños: “En silencio!” “P. ustedes tenían ayer una tarea que era el árbol genealógico, cada uno va a decir los nombres de su familia”, esto será antes de hacer el trabajo personal. Un niño comienza y se queda en el nombre de la abuela. Tienen una hoja con el dibujo del árbol genealógico, que la han traído lleno como tarea. Una niña lee su árbol, no dice apellidos, solo nombres, otro niño lee su tarea. La mayoría de los niños presta atención. “Manitos alegres para D.”

8:17 am. Esta actividad de leer la tarea del árbol genealógico resulta lenta, por el ritmo de lectura de cada niño, poco a poco algunos se van distrayendo y no prestan mucha atención. La maestra interrumpe con palmadas para llamar su atención. Niño: “Todos los abuelos son viejitos” “Pero mi otro abuelo no es viejito, es joven”. En general hay un buen nivel de atención de los niños con esta actividad.

8:37 am. Se termina esta actividad. Hora de trabajo personal: los niños que están en expresión escrita, los de lectura. Algunos niños buscan sus fichas de lectura para copiarlas, una niña está escribiendo en la pizarra los nombres de las imágenes que tienen en una hoja, un niño escribe en una hoja cuadriculada más pequeña. Las actividades de trabajo personal son: tapiz (que implica formar palabras u oraciones con letras de madera o de cartulina y también palabras en tarjetas, asociadas a imágenes y leerlas), copiar la ficha de lectura, escribir en la pizarra.

La ficha de lectura 8. Dice:

Molino
Mi molino no muele
Ese molino es lindo

La ficha de lectura 3. Dice:

Sol
El sol sale
Ese oso es mío
Mamá osa lo asea
Oso, sal, mesa, isla

En la pizarra cuadriculada, los niños escriben con tiza blanca exactamente dentro de los cuadritos, respetando un cuadro arriba y otro abajo para las letras que suben y bajan.

La maestra chequea pidiéndoles a los niños que lean el tapiz y lo que escriben en la pizarra. En tapiz también hay tarjetas con palabras completas o con oraciones que los niños asocian con un dibujo. Por ejemplo: la paloma se pasea por la rama. Una niña busca letras de cartulina, le pregunto qué palabras vas a poner, me dice Camello, y se va con sus letras.

9:00 am. “A la cuenta de 5 recogemos trabajo personal”. Los niños empiezan a recoger, P. que estaba con la ficha 8. (la ficha del molino) le costó empezar a copiarla. No sabía cómo empezar el rabito inicial de la m, tenía que contar los cuadritos, intentaba, pero no le salía. Ese rabito va en dos cuadritos consecutivos. Yo le dije que contara los cuadritos, ella me preguntaba, pero yo no me atrevía a intervenir mucho, por lo del método. Le dije que le preguntara a la maestra, cuando se decidió, ya había terminado la hora de trabajo personal.

9:30 am. Merienda y cantina. Conversación con la docente auxiliar: Estudió educación con la docente titular, ambas se gradúan en dos semanas. Trabaja en la escuela desde enero de este año, en el otro año escolar estuvo en Preescolar. La secuencia de actividades en la hora de trabajo personal es más o menos así: autodictado – expresión escrita - lectura. Dice que el método es exigente, que no es para tantos niños. Hay un cartel de control de la lectura, de autocontrol de la lectura. Hay 48 fichas de lectura que el niño debe leer a lo largo del año escolar. Dice que en Kinder se trabaja más que todo motricidad fina, el movimiento correcto de la mano para escribir en la dirección correcta. Solo ven vocales y números.

10:30 am. Entran del recreo, los niños se sientan en el círculo. Palmadas para llamar la atención. (La maestra titular llegó a las 9:00 am. ¡Viene de Santa Teresa del Tuy!).

Levanto la mano derecha
 Me toco la nariz
 Me paso el cierre mágico
 Y me quedo así

Como 10 minutos en el círculo, tratando de que los niños le presten atención. Por fin están todos sentados y más o menos en silencio.

10:45 am. Es la hora de proyecto, con el método tradicional. “Cómo se llama nuestro proyecto”. Una niña responde: “Conociendo los medios de transporte”. Pregunta a los niños cuáles son los medios de transporte, para intervenir los niños levantan la mano y la maestra les da el turno para hablar. Conversación-preguntas sobre distintos medios de transporte: aéreo, acuáticos, terrestres.

Caracas, 15 de noviembre de 2012
 Área: Proyecto
 Tipos de transporte
 Acuáticos: barco, submarino, yate, etc.
 Terrestres: carro, bicicleta, moto, etc.
 Aéreos: avión, helicóptero, globo aerostático, etc.

La maestra escribe lo anterior en la pizarra, mientras que los niños están en el círculo y la auxiliar dirige la actividad allí, haciendo preguntas sobre los medios de transporte. “¿Los barcos tienen ruedas?” Casi todos: “Nooo!” la auxiliar lee en voz alta lo que la maestra escribió en la pizarra.

10:00 am. “Mesa 1 se levanta a copiar” y así sucesivamente. Los niños sacan el cuaderno de proyecto y van a copiar lo que está en la pizarra. El cuaderno de proyecto es cuadriculado y los niños lo utilizan horizontalmente (y como es lo tradicional en las escuelas, copian el tema de la pizarra). Algunos niños escriben la fecha de memoria. Otros escriben letra por letra, mirando la pizarra, esto lo hace un niño sobre todo en las palabras largas. Los cuadernos tienen observaciones de la maestra, como Incompleto, Muy bien, y algunas anotaciones más largas. Los niños copiando y las maestras en el escritorio, conversando y atendiendo al niño que se acerca. Maestra: “Felicitó a la Mesa 5 porque están trabajando en silencio” y así va diciendo. Se hace un silencio relativo.

10:15 am. La maestra titular se levanta y va pasando por las mesas. Los niños que observo escriben en la dirección correcta, de abajo hacia arriba y de izquierda a derecha. Una niña le dice a otra: “Yo voy por Tipos”. Aunque no todos saben exactamente lo que dice cada palabra, solo copian. Le pregunto a una niña que escribió Acuático qué dice ahí, me responde: “Lo que dice la primera línea”.

J. me mostró su trabajo completo y lo leyó también. Este chamo se ve contento porque puede leer. La mayoría escribe bien sobre las líneas del cuaderno cuadriculado y contando los cuadritos, según el modelo de la pizarra, al empezar a escribir.

I. me muestra su cuaderno chequeado por la maestra, le faltaron unas pocas palabras. Le pedí que leyera, pero no lo hizo corrido. La palabra transporte se le hizo difícil. Ignacio llega a la mesa con una hoja que tiene pegada un barco y un carro, debajo unas líneas, escribe de memoria Acuático debajo del barco y su nombre, va donde la maestra, regresa y escribe de memoria Terstre, me pregunta: “¿Ahí dice terrestre?” Le digo que faltan letras, que vea la pizarra, borra y me va mostrando lo que escribe, solo le falta la ese. Escribe otra vez Terrestre en la figura de otro carro, pero esta vez fijándose en la que escribió antes. I., con la ayuda de J., rectifica que le falta una erre después de la segunda T.

11:40 am. Me voy.

Anexo 2

Entrevista docente escuela oficial (julio 2013)

D: Pero cuando tú llegas a la práctica es todo distinto a lo que ellos te han dicho. Porque vemos en el aula que te enseñan lo básico, pero no te dicen vas a encontrar esto, vas a encontrar aquello. Algunos profesores si te lo dicen, no es fácil, hay casos especiales, hay niños que necesitan más ayuda que otros, pero es muy distinto lo que tú vives en el aula.

¿Qué te encontraste en la realidad que tú sientes que la universidad no te dio?

El caso de Jean, que llega sin ninguna base, se te hace mucho más difícil, aquellos niños que vienen de cero.

¿Qué te hubiese gustado que te hubiese dado la universidad, según estos casos que tienes?

Es una cosa que te lo digan y otra cosa que tu vivirlo, y ves la realidad de la situación, las necesidades de los niños, las carencias, también la formación de los representantes, muchos representantes no están, cómo se dice, capacitados para enseñar a un niño, son esos casos que se dificulta más el trabajo por eso, por la falta de la ayuda en el hogar. Otra cosa sería iniciar de una vez la universidad y que te lleven a la realidad de la situación. Después de varios semestres es cuando te llevan a tu fase de inicio, tú ves en la realidad cosas muy distintas a las que te dicen.

¿Y tú quieres seguir con tu carrera?

Por supuesto. Desde el primer momento fue muy, muy difícil cuando tú llegas a ese salón y ves que la maestra no cumple las expectativas, eso es otra cosa, hay maestras que no tienen esa vocación, no tienen ese don para educar a los niños. Ese docente mediador, no ese que llega, se sienta y listo, copia la pizarra...

Ahora que ya termina el año escolar ¿consideras que los niños lograron el perfil?
Sí, la mayoría.

¿Qué fue lo que más influyó en el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños? ¿Te pareció que la manera como trabajaste sirvió para que ellos aprendieran, a ellos les gustaba aprender de esa manera?

Hay niños que llegaron con su lectura presilábica, como lo manejamos aquí, presilábica, silábica, vacilante y corriente, son como criterios de la lectura. Hay muchos que avanzaron, la mayoría avanzó en cuanto a la lectura, entonces sí me funcionó la manera. Al principio yo utilizaba la cartilla, el método tradicional yo veo que se me hace mucho más útil, la cartilla, las vocales, luego el abecedario y luego (...) El libro

que yo estaba utilizando (Abejitas) no era el método tradicional, no empezaba por sílabas sino por palabras y L. no me arrancaba, no me arrancaba, la mamá le compró el libro Angelito, este libro con el método tradicional y el niño arrancó y que muchas veces funciona, pues. Hay otros niños que llegaron con su lectura presilábica y tú lo que haces es nivelarlos y ya.

¿Y crees que a los niños les gusta aprender de esa manera?

En lo que es la práctica como tal, se me facilitaba mucho más a mí, pero qué yo buscaba, darle significado a esa lectura, qué les decía yo al principio cuando les enseñaba las vocales, cuando les enseñaba el abecedario, para qué sirve esto, el porqué de esto, al unir esta letra con esta letra qué vamos a obtener, qué sonido, me iba por los sonidos, me iba por las palabras. Yo les leo cuentos, qué opinan, qué les parece, qué vamos a aprender, qué van a lograr ustedes cuando comiencen a leer

Cuando hablas de ese encasillamiento en que puede caer el docente, eso es producto de qué.

Puede ser muchas veces falta de tiempo, porque es lo que tienes a mano para trabajar, falta de recursos, porque sería bueno darle la lectura al niño para que se familiarice... como estamos aquí y tenemos pocos recursos, utilizamos es eso (lo tradicional), la pizarra, su cuaderno, sus tareas de la casa

¿Piensas que la escuela venezolana es tradicional?

Mayormente sí, pero es lo que te digo, lo tradicional lo hace el maestro, pero es por la falta de recursos, de materiales. Y también el día a día, que también uno como profesor tiene su familia, sus cosas por cubrir también, sus necesidades, entonces bueno, se te van pasando los días y es como, bueno, okey, lo más fácil, planificaste de una vez, muchas veces esas unidades de clase están allí de una vez, ya están planificadas con anterioridad. Y es la vivencia de todo maestro, tú hablas con cualquier maestro, qué hiciste, ¿planificaste?, no, que vamos a planificar, pero claro, uno busca planificar y es lo que el muchacho necesite, no me voy a parar aquí a hablar como una loca porque sé que no me van a parar, que no les interesa, entonces tú también como persona, como profesora, como madre, consciente de lo que estás haciendo, sino que tú te vas con tu planificación global y de allí vas planificando tus clases diarias, con la experiencia que uno tiene y con lo que ya sabe, uno va haciendo sus clases.

Pero puedes caer en una cosa rutinaria, de hacer todo el tiempo lo mismo.

Eso también

Y como eso afecta a los niños, la enseñanza.

Puede que para unos los afecte, pero para otros ya eso es así, ya eso es su modalidad, tú los sacas de ahí, lo desencasillas como por decirlo así y el muchacho se pierde, entonces tiene como sus ventajas y sus desventajas

Y para salir de lo tradicional qué se necesita, además de los recursos.

Las ganas de uno como docente, porque si tu estas aquí y no tienes ganas de nada, de qué te va a servir todo lo que tengas, todo está en el docente, acercarse al niño, ven acá, revisar el cuaderno, preguntarle.

Anexo 3

Entrevista madre escuela privada

¿Qué espera con respecto al aprendizaje de su hijo en primer grado?

Yo tengo experiencia con el método, el método no es muy conocido, eso depende del grado de madurez que tenga el bebé y en el caso particular de S. es uno de los niños más pequeños de edad cronológica y obviamente con una madurez diferente a todos los demás. Al principio quería que el método Lesmes fuera un poquito más personalizado y eso sí se ha logrado, es decir, el aprendizaje es dependiendo de cómo el niño vaya evolucionando. Tú puedes conseguir niños que están en la lectura 10, como puedes conseguir niños que van por la lectura 40, eso no significa que el niño no sea o no maduro, simplemente que cada quien tiene su manera de aprendizaje, lo que quiero obviamente es que él concluya su primera etapa, que son 30 lecciones en primer grado e identifique palabras, vocablos o consonantes, acuérdate que con este método ellos simplemente lo que tienen que hacer es reconocer para luego memorizar cosas, y de alguna manera identificando relaciones del día a día con todo lo que pretende pues en un futuro hacer el niño. En el caso particular de S. él es un niño muy matemático, él es un niño que solito desde muy chiquito ha aprendido los números porque le gusta, y pues él le llama más la parte de matemática y él está un poquito más reforzado en matemática. Sin embargo, pues son cuestiones de personalidad que me costó también entender, porque no lo sabía, él tiene una hermana mayor que es más de lectura que de matemática. Ahorita estamos un poco más en sintonía y bueno, Ese acompañamiento cuando las maestras te llaman para trabajar con el niño, para que tú veas cómo es su proceso, qué fallas como madres, porque nosotras también hacemos la tarea de una manera tradicional en la casa, entonces tenemos que trabajar diferente a lo acostumbrado, simplemente para que el niño no se aburra porque la rutina cansa a los niños. Ellos tienen unas actividades muy específicas en la mañana y después ya vienen otras actividades y cada quien tiene algo diferente, no todos hacen la misma actividad.

¿Y cómo ve en este momento el aprendizaje de su hijo?

No, S. estuvo desde kínder acá y le gusta.

¿Le gusta esta manera de leer y escribir?

A veces, yo siento que a veces es una monotonía, por decirlo de alguna forma, pero él ya sabe cuáles son sus reglas, cuál es su manera de hablar, en qué momento puede conversar, en eso es lo que tiene que trabajar adicional, en parte, porque la lectura y escritura para él ha sido relativamente fácil y la matemática, la lectura ha sido un poco más lenta que la matemática, pero es por su mismo grado de madurez. De hecho, yo estuve con la psicopedagoga y un psicólogo particular para que evaluara si es que

realmente no le gustaba el método y si había alguna alternativa para que aprendiera y me dijo que no, que todos los aprendizajes son diferentes para cada ser humano.

¿Lo lento es qué?

Lo lento es el proceso, no cumple la actividad correctamente y no trata de memorizar todas las cosas, no porque tú se lo leas y se las aprenda, sino que él entienda y comprenda todo lo que está escrito. Él está lento en ese aprendizaje y no puede seguir adelante, eso es repetitivo, entonces eso de repente los cansa un poquito, allí es donde reside la monotonía. Yo pienso que son muchos niños en el salón, acuérdate que son dos maestras que lo han hecho perfectamente bien, pero es muy difícil, nada más cinco muchachitos, uno de ellos se tiene que distraer y como S. es menos maduro que otros nenés, se distrae, ¿okey?, entonces está en esa etapa de esa inmadurez, donde él está entendiendo que tiene que estudiar, que aprenden las cosas, que tiene que hacer las cosas en su momento para poder avanzar en las lecciones, entra como en una especie de competencia ¿no?, yo pienso que es algo positivo y negativo a la vez, positivo para los niños porque dicen bueno, ya mi amiguito va por la 20 y yo voy por la 15, quiero alcanzarlo, pero es eso, siento que es así.

¿Usted recuerda como aprendió a leer y escribir?

Sí, claro. Con el Angelito, ma me mi mo mu, era por sonidos y palabras. Para mí fue fácil porque cada quien tiene su propia personalidad. Lo aprendí en mi casa viendo a mi hermana mayor y automáticamente me incentivaba.

¿Y el aprendizaje del ma, me, mi, mo, mu en su caso fue también muy repetitivo, de comprensión?

No, yo creo que fue más de memorizar las cosas.

¿Y eso le sirvió?

Si, bueno, yo pienso que todos tenemos problemas en analizar las lecturas, de repente en este método te enseñan de una vez a comprender un poco más las cosas, de por qué son los sonidos, cómo suenan, antes no te enseñaban nada de eso ahorita es un poquito más especializado, de repente sabes el porqué de las cosas, antiguamente no, aunque pues en estos momentos yo también de vez en cuando me pongo también con ese método particular para que él también vaya aprendiendo combinando, que no es el deber ser, aquí no les gusta, pero lo hago porque el niño me lo pide. De repente en un momento de la semana agarramos un libro de esos viejos y le leo como lo leíamos antiguamente y claro, hay más dibujos, bueno, le gusta de las dos maneras.

¿Qué otra cosa esperaría del aprendizaje de su hijo?

En principio que saliera leyendo, pero no tanto leyendo, comprendiendo lo que lee. La comprensión es lo que creo que deberían afianzar y espero que eso se logre en primer grado, porque primer grado es un año bien difícil.

¿Y qué sentido tiene para usted la lectura y escritura?

El que no lee no comprende, simplemente te quedas en el aire y llega un momento en haces las cosas por rutina y por inercia y todo te va saliendo de una manera fluida pero no vas aprendiendo, no eres un ser humano culto y todo lo que conlleva a una profesión en el futuro. Él tiene que saber leer y tiene que comprender y tiene que gustarle, eso es lo que yo quiero, que le guste.

Anexo 4

Entrevista niño escuela oficial – 6 años (junio 2013)

Cuéntame del primer grado

Me gusta primer grado porque dan poquita materia y pasa para segundo.

¿Qué haces en primer grado?

Trabajar, a veces me porto mal, voy pa recreo

Yo veo que todos los días ustedes copian lo que la maestra pone en la pizarra

A veces copio la fecha corta

¿Qué eso de la fecha corta y la fecha larga?

La fecha corta es la de abajo y la fecha larga es la de arriba

¿Es fácil escribir la fecha?

Fácil

¿Cómo aprendiste a leer y escribir?

Mi mamá me enseñó a leer todos los días, ya comencé a leer, a escribir pequeño

Cómo te enseñó tu mamá

Cuando me gradué pa ca, mi mamá me compró un libro pa leer

¿Aprender a leer y escribir es fácil o difícil?

Fácil

¿Para qué se necesita saber leer y escribir?

Para aprender de grande

¿En tu casa hay computadora?

Canaima, play, XP que mi papá está arreglando

Historia imaginaria. Un niño de primer grado pasó casi todo el día en la escuela copiando la fecha, no le dio tiempo de copiar el tema que la maestra escribió en la pizarra. Al llegar a la casa, la mamá le pregunta: ¿Qué hiciste hoy en la escuela?

¿Qué crees que le va a responder el niño?

Nada.

¿Qué hará la mamá cuando le pida el cuaderno y vea que solo copió la fecha?

Lo regaña

¿Cómo se siente el niño que no ha copiado todo lo que estaba escrito en la pizarra?
Mal.

¿Por qué al niño no le dio tiempo de copiar lo que la maestra escribió en la pizarra?

Porque... no le dio tiempo. Porque estaba copiando la fecha lento, lento, lento, lento, después la maestra puso la tarea pa la casa, la copió lento, lento, lento y borró.

¿A ese niño tú crees que le gusta copiar?

No. Porque... porque... no le gusta copiar. Porque... no sabe. Yo lo copio, a veces está largo y se me cansa la mano ¿A usted no le da calambre? A mí sí.

¿Para qué sirve copiar lo que la maestra escribió en la pizarra?

Pa aprender

¿Qué crees que debería hacer la maestra para que un niño copie de la pizarra?

Si no copia, tiene que mandarle una nota.

¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito?

Sí.

Escribe aquí una palabra que tú quieras

Voy a escribir la fecha

¿Cómo hiciste para poderlo escribir sin haberlo visto?

Eso lo tengo aquí (se toca la cabeza)

Ahh, es que la tienes en la mente. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

El recreo, la salida

Anexo 5

Situación hipotética

Un niño (niña) de primer grado pasó casi todo el día en la escuela copiando la fecha, no le dio tiempo de copiar el tema que la maestra escribió en la pizarra. Al llegar a la casa, la mamá le pregunta: ¿Qué hiciste hoy en la escuela?

¿Qué le responderá el niño (niña)?

¿Qué hará la mamá cuando le pida el cuaderno y vea que solo copió la fecha?

¿Por qué al niño no le dio tiempo de copiar lo que la maestra escribió en la pizarra?

¿Cómo se siente el niño (niño) que no ha copiado todo lo que estaba escrito en la pizarra?

¿A ese niño le gusta copiar (o escribir), por qué?

¿Qué crees que debería hacer la maestra para que un niño copie de la pizarra?

¿Para qué sirve copiar lo que la maestra escribió en la pizarra?

¿Un niño puede escribir algo sin ver primero cómo es que está escrito? ¿Por qué?

¿Qué necesita un niño para escribir algo sin haberlo visto antes?

Anexo 6

Primer muestreo observación escuela oficial (octubre 2012)

Listado de códigos

Inculcar normas (las normas con verbo entran)

Vida del aula interrumpida

Leer en clase

Enseñanza verbal o transmitir el conocimiento

Carga religiosa

Aprendizaje de la lectura basado en el texto escolar

Tomar la lectura

Control o chequeo

Rutina del aula

Maniobras de escritura de los niños

Sobrellevar la escritura

La planificación de la enseñanza

Anexo 7

Categorías y códigos docentes

CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORIAS	CODIGOS
Lectura y escritura como objeto de aprendizaje	Para y por qué de la lectura y escritura	• Fascinación por la lectura • Leer con sentido • Leer y escribir como comunicación • Utilidad de las letras
	Aprender a leer y escribir	• Comprensión diferida • Enseño como aprendí • Experiencia enriquecedora • Importancia del significado • Método de sílabas • Leer con conocimiento • Poder leer • Saber leer • Saber lo que se escribe
	Aprendizaje pasado	• Yo aprendí así
Proceso complejo y difícil	La primera enseñanza	• Del abecedario viene todo • La palabra es el todo
	Aprendizaje básico	• Afincar matemática y lengua • Diferencias entre niños • Egreso del primer grado • Leer y escribir cuesta • Lo esencial es leer y escribir • Niños en cero • Una buena base
	La obligación de la letra cursiva	• Aceptación letra corrida • Aprendizaje progresivo • El choque de la letra cursiva • Escribir en el método • Flojera de escribir • Reducir exigencia
	El reforzamiento	• Evidencia del trabajo escolar • Reforzamiento del aprendizaje • Reforzamiento del hogar
	Apoyos del trabajo docente	• Texto escolar • Planificación • Ayuda especial • Personal auxiliar

CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORIAS	CODIGOS
Proceso difícil y complejo	Memorización	• Caer en la memorización • Desventaja de la memorización • El detalle de la memorización • Ventajas de la memorización
	Práctica del método silábico	• Tomar la lectura • Instrucción para decodificar • Tipos de lectura • La facilidad del libro
	Método Lesmes	• Autodescubrimiento significado • conocer el método • contextualizar lo leído • crítica al método • desventaja del método • funcionalidad • internalizando • la perfección del método • método personalizado • trabajar con el error • uno como docente • ventaja del método
	El esfuerzo de leer y escribir	• El trabajo de leer • El trabajo de copiar • Hipótesis de los niños • Preguntas de los niños
Teoría y realidad	Formación en la universidad	• Aplicar otras estrategias • Desechar método antiguo • Formación académica • Única materia
	Práctica versus teoría	• Contraste teoría y realidad
	Enseñanza tradicional	• Método de enseñanza • Metodología para la lectura • Indicaciones para trabajar • Revisando el trabajo escolar • Técnicas de enseñanza
	La docente de primer grado	• Cualidades • La vida del docente • Evaluación • Experiencia • Satisfacción

Anexo 8

Categorías y códigos padres y madres

CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORIAS	CODIGOS
Lectura y escritura como objeto de aprendizaje	Para qué y por qué de la lectura y escritura	• Aprender más • Desarrollarte como persona • El poder del conocimiento • Expresarse es vital • Ganar derechos • Lo más esencial • Para la vida • Para todo
	Aprender a leer	• Habilidades adquiridas • La primera enseñanza • Mentalmente • Método de sílabas
	Aprendizaje parental	• Problemas para estudiar • Yo aprendí así
Proceso difícil y complejo	Bien preparado	• Enseñanzas del preescolar • Niños en cero • Una buena base • Trayectoria en el preescolar
	Reforzamiento	• Apoyo de la familia • Enseñanzas del hogar • Responsabilidad compartida • Valió la pena
	Memorización	• El detalle de la memorización • Desventaja de la memorización
	Métodos de enseñanza	• conformidad con el método • conocer el método • leer con entonación • método personalizado • monotonía
	El esfuerzo de leer y escribir	• Adivinar las letras • El choque de la letra cursiva • Escribir en el método • Escribir es fastidioso • La tranca de la repetición • Leer y escribir cuesta • Leer por partes • Saber lo que se lee

Cont. Anexo 8

CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORIAS	CODIGOS
Frente a la escuela	Expectativa del primer grado	• adaptación • alcanzar las metas • deseo de la madre • despertar el interés • egreso del primer grado • lo esencial es leer y escribir
	Estar en primer grado	• Actitud ante la escuela • Interés del niño • La tarea como castigo • Madurez • transición al primer grado
	Es el niño, no la escuela	• Diferencias entre niños • El niño como problema • Niño consentido • Niño distraído
	La docente de primer grado	• Cualidades • Confianza

Anexo 9

Categorías y códigos niños y niñas

CATEGORIA PRINCIPAL	SUBCATEGORIAS	CODIGOS
Lectura y escritura como objeto de aprendizaje	Saber leer y escribir	• apoyo del hogar • dualidad del aprendizaje • enseñanza previa • escribir sin copiar • leer en casa • leer por leer • requerimiento para leer • saber con flojera • saber escribir • saber leer
	Para qué y por qué de la lectura y escritura	• Aprender • Pasar de grado • Saber • Ser inteligente • trabajar
Aprender con esfuerzo	El trabajo de leer y copiar	• causa de no copiar • consecuencia de no copiar • efecto emocional • flojera de copiar • rango de esfuerzo • utilidad de copiar • Aceptación del trabajo escolar • Consecuencias de no aprender
Frente a la escuela	Trabajo escolar	• el hacer de la escuela • evidencia del trabajo escolar • hacer la tarea • quehacer del aula
	Estar en primer grado	• Actitud ante la escuela • Control de la actividad • Opinión sobre la maestra

Anexo 10

Memos

Yo aprendí así

Los adultos que rodean al niño aprendieron con el Angelito, pero deben darse cuenta que su aprendizaje no es el mismo de los niños a los que ellos enseñan y ver qué tiene el método silábico que al niño le cuesta tanto.

“Todo el mundo” aprendió a leer con el libro Angelito y estamos finos!!! Claro que tengo que ver la diferencia con la escuela oficial. Los que han aprendido con el método silábico y dicen: aquí estoy, sin problemas, tienen que ver su propio entorno social y económico. El aprendizaje está estrechamente relacionado con esto, lo cual ya se sabe desde hace tiempo.

Pero, detrás de la utilización del texto escolar comercial está la experiencia previa del aprendizaje de la lectura que ha tenido el adulto (basada casi siempre en el método silábico) y que al parecer se ha instalado en la escuela como práctica.

Para la mayoría de los padres y las madres, el hogar fue el primer espacio de aprendizaje de la lectura y escritura, generalmente quien enseñaba era un adulto significativo (madre, abuela, tía, casi nunca mencionan al padre) o un hermano o hermana mayor. El aprendizaje pasado de la lectura y escritura de la mayoría de los padres y las madres se remite al método silábico, con la referencia de dos libros tradicionales: Angelito y Mi Jardín, que vienen a ser la misma cosa. Desde el punto de vista afectivo, la mayoría dice que aprendió fácilmente, otros hacen referencia a lo mecánico y memorístico. Y hay una referencia a lo traumático con la lección ta, te, ti, to, tu.

Para el desarrollo teórico en sí: no es que el método silábico tenga consecuencias nefastas, pues vulgarmente mucha gente afirma que aprendió así y después siguió estudiando sin problemas (sin traumas), para mí el tema es que el proceso de aprender es rutinario, mecánico, fastidioso (esto lo refleja la observación del aula) y es mentira que entonces la escuela y por ende la maestra promueva en el niño la adquisición del gusto por la lectura, (padres, aprendizaje parental)

Aprender a leer

Aprender la mecánica de la lectura primero, reconocer las palabras, leer las palabras corrido. Pareciera que una cosa es leer y otra comprender

¿Es esto una necesidad de los niños, aprender a leer rápido, o una necesidad del adulto, tanto del padre como del docente?

Pareciera que una de las metas de la enseñanza de la lectura y escritura es que el niño aprenda rápido a leer y escribir.

Aprender y enseñar a leer y escribir pareciera ser la misma cosa. Tanto la enseñanza de la lectura y escritura (que es la acción que realiza la docente para hacer que el niño aprenda a leer y escribir) como el aprendizaje del niño (que es lo que el niño hace frente al texto escrito) están determinados, reglados, por el texto escolar comercial, basado en el método silábico, con lo cual queda marcado tanto en la práctica del docente como en la experiencia del niño y de la familia que aprender a leer y escribir es decodificar el texto escrito.

Existencia de dos expresiones en el proceso de adquisición de la lengua escrita: la parte mecánica y la parte comprensiva. La escuela separa, fragmenta la enseñanza de este proceso, enfatizando primero en la parte mecánica (decodificar las palabras, reconocer letras y sílabas) y dejando la comprensión en segundo lugar. Aprender a leer es un proceso mecánico y abstracto al mismo tiempo.

Concepción de la lectura y escritura

Siempre he trabajado así se refiere a la actuación cotidiana de la docente en el aula, a su manera de llevar a cabo la jornada escolar dentro del aula y de concebir el aprendizaje y la enseñanza en la escuela.

La docente comprende la lectura y escritura como un hecho comunicativo, que ocurre especialmente con la lectura de cuentos a los niños; también esta concepción de la lectura y escritura la transmite a través del discurso verbal. Sin embargo, en el aula no se practica la lectura y escritura como un acto de comunicación, sino como un acto de reproducción de lo que está escrito previamente, a través de la repetición (ver “Escribir no es copiar”, Ferreiro y Teberosky).

“La vida gira en torno a la lectura y la escritura”, declara la docente, pero este significado tan relevante queda reducido a copiar y descifrar el código escrito según el tránsito del método silábico.

Existe una relación recíproca entre las ideas que tienen las docentes sobre la lectura y escritura como objeto de conocimiento y el proceso de aprendizaje de dicho objeto a la luz de las prácticas de enseñanza, es decir, las concepciones influyen en las prácticas de enseñanza que se despliegan para que el niño aprenda a leer y escribir y las prácticas moldean también las ideas sobre lo que es aprender a leer y escribir. Las contradicciones entre la teoría y la realidad van sumando a la manera de concebir la lectura y escritura como objeto de conocimiento y su enseñanza y aprendizaje, pero no parecen manifestarse como un elemento fuerte que alimente la renovación de las prácticas y las concepciones.